



CUADERNO
de Investigación en la Educación

CUADERNO

de Investigación en la Educación

ISSN 1540-0786
e-ISSN 2472-7520

NÚMERO 31
DICIEMBRE 2016



Centro de Investigaciones Educativas
Facultad de Educación
Universidad de Puerto Rico
Recinto de Río Piedras



CUADERNO DE INVESTIGACIÓN EN LA EDUCACIÓN

Centro de Investigaciones Educativas, Facultad de Educación

Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras

Celeste Freytes González, Ed.D.

Presidenta Interina, Universidad de Puerto Rico

María de los A. Castro Arroyo, Ph.D.

Rectora Interina, UPR-Río Piedras

Roamé Torres González, Ed.D.

Decano, Facultad de Educación

Annette López de Méndez, Ed.D.

Directora, Centro de Investigaciones Educativas

La revista *Cuaderno de Investigación en la Educación* es publicada una vez al año por el Centro de Investigaciones Educativas (CIE) de la Facultad de Educación de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras. Sus artículos y demás trabajos presentan diversas perspectivas relacionadas con investigaciones en el campo de la educación, así como la divulgación y promoción de ideas innovadoras, revisiones de literatura, reseñas y reflexiones educativas. Va dirigida a toda la comunidad interesada en la educación en Puerto Rico.

Si desea obtener una copia de o suscribirse a *Cuaderno de Investigación en la Educación*, diríjase al CIE, Oficina 348 de la Facultad de Educación. Los textos completos también están disponibles en el sitio Web de la revista, en <http://cie.uprrp.edu/cuaderno>

Cuaderno de Investigación en la Educación

© 2016 Centro de Investigaciones Educativas. Distribución gratuita.

Edición, diseño y diagramación: Juan Luis Martínez Guzmán.

Arte de la portada: Bermarie Rodríguez Pagán.

Envíese cualquier correspondencia (incluyendo artículos para publicación y solicitudes de canje) a:

Cuaderno de Investigación en la Educación

Centro de Investigaciones Educativas

Facultad de Educación, UPR - Río Piedras

Apartado 23304

San Juan, Puerto Rico 00931-3304

Tel. (787) 764-0000, exts. 89045, 89046

email: publicaciones.cie@upr.edu

<http://cie.uprrp.edu>

Cuaderno de Investigación en la Educación es indizada por Latindex (Directorio y Catálogo) y Conuco.

ISSN 1540-0786

e-ISSN 2472-7520

JUNTA EDITORA

Claudia X. Álvarez, Ph.D.

UPR-Río Piedras

Programa INEVA, Departamento de Estudios Graduados

PRESIDENTA

Annette López de Méndez, Ed.D.

UPR-Río Piedras

Departamento de Programas y Enseñanza

VICE-PRESIDENTA

Alicia Castillo Ortiz, Ed.D.

UPR-Río Piedras

Departamento de Estudios Graduados

María Soledad Martínez, Ph.D.

UPR-Río Piedras

Departamento de Estudios Graduados

Gladys Capella Noya, Ph.D.

UPR-Río Piedras

Departamento de Estudios Graduados

Víctor Hernández Rivera, M.Ed.

UPR-Río Piedras

Departamento de Programas y Enseñanza

Eduardo Aponte Hernández, Ed.D.

UPR-Río Piedras

Departamento de Fundamentos de la Educación

Marisol Gutiérrez Rodríguez, MLS, CLA

UPR-Río Piedras

Biblioteca Gerardo Sellés Solá

Elsie Candelaria, Ed.D.

UPR-Río Piedras

Departamento de Estudios Graduados

Anyeliz Pagán Muñoz, M.A.

Adaliz Rosario, M.Ed.

UPR-Río Piedras

Departamento de Estudios Graduados

REPRESENTANTES ESTUDIANTILES

Juan Luis Martínez Guzmán, M.A.

UPR-Río Piedras

Centro de Investigaciones Educativas

EDITOR

Política Editorial

El *Cuaderno de Investigación en la Educación*, revista del Centro de Investigaciones Educativas (CIE) de la Facultad de Educación de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras, publica escritos que diserten o investiguen, con rigurosidad académica, temas de interés en el campo de la educación. Todo artículo sometido a publicación deberá seguir las normas y guías de estilo establecidas por la más reciente edición del *Publication Manual of the American Psychological Association* (APA). También deberá cumplir con las exigencias sobre el uso de lenguaje inclusivo en cuanto a género, raza o alguna otra diversidad (i. e. nacionalidad, etnia, religión, entre otras).

Cuaderno de Investigación en la Educación considerará para publicación trabajos escritos en español o inglés, en categorías de investigaciones, exposiciones descriptivas, reflexivas o de debate, e informes de proyectos en proceso. En ocasiones, incluirá una sección de reseñas de publicaciones (libros o artículos) de pertinencia al campo educativo.

Sólo se aceptarán artículos o trabajos originales. Ningún trabajo que simultáneamente esté siendo evaluado para publicación o esté próximo a publicarse en otra revista será considerado.

Todo artículo estará sujeto a evaluación anónima por expertos en sus respectivos temas. Las personas interesadas en someter sus colaboraciones deberán enviar dos (2) copias en papel y una copia en medio digital o por correo electrónico, en formato de Microsoft Word o algún otro programa compatible (como Open Office). En la primera hoja, deberá indicar el título del documento, el nombre del autor o los autores, su rango y afiliación académica, la dirección postal, correo electrónico y un número de teléfono o FAX. En la segunda página, deberá añadir un resumen de no más de 150 palabras en español y su traducción al inglés. Además, deberá contar con una lista de palabras clave, en ambos idiomas, que destaque los temas principales. De la tercera hoja en adelante incluirá el contenido del trabajo, escrito a doble espacio, en un máximo de 20 páginas, incluyendo las referencias (fuentes consultadas), notas y apéndices al final del artículo. Las reseñas no deben exceder de cinco (5) páginas.

Alentamos a los autores a enviar gráficas, tablas, fotografías, diagramas o dibujos que complementen su trabajo. Cada autor será responsable de obtener los permisos necesarios para reproducir cualquier material protegido por las leyes de derechos de autor.

Culminado el proceso de evaluación, la Junta Editora informará por escrito a los autores su decisión y las recomendaciones de los evaluadores. El CIE se reserva el derecho de publicación según se cumpla con los requisitos estipulados. Las personas interesadas pueden someter sus colaboraciones a:

Cuaderno de Investigación en la Educación
Centro de Investigaciones Educativas
Universidad de Puerto Rico, Río Piedras
Facultad de Educación
Apartado 23304
San Juan, Puerto Rico 00931-3304
Tel. (787) 764-0000, exts. 89045 y 89046
email: publicaciones.cie@upr.edu

Esta política editorial y de publicación no es reflejo de la posición oficial del CIE, la Facultad de Educación o de otras facultades de la Universidad de Puerto Rico.

Índice

Palabras preliminares <i>María Soledad Martínez</i>	8
--	---

ARTÍCULOS

El maestro de arte ante los retos de contextos pluralistas: Política pública, el currículo y los programas de preparación de maestros a nivel local e internacional <i>Lillian Lara-Fonseca</i>	11
Voces y miradas interpretativas: Cómo se concibe la homosexualidad desde la juventud <i>Jorge García-Villanueva, Jaime T. Barajas-Valencia & Claudia I. Hernández-Ramírez</i>	32
Los riesgos de la red informática y las responsabilidades de los educadores <i>Annabelle Gutarra-Cordero</i>	56
Diseño de un módulo instruccional para promover la efectividad de la competencia de comunicación escrita en las escuelas de negocio <i>Aida Andino-Pratts, Zoraida Fajardo, Leticia Fernández & Ángel Rivera-Aponte</i>	74

SECCIÓN ESPECIAL

Reflexiones sobre la educación para la salud en la etapa infantil: Intercambio de experiencias entre España y Puerto Rico <i>Juan José Fernández</i>	108
---	-----

PALABRAS PRELIMINARES

Cuaderno 31

María Soledad Martínez

La revista *Cuaderno de Investigación en la Educación* tiene como objetivo la publicación de artículos que diserten o investiguen, con rigurosidad académica, sobre temas diversos de educación. Este volumen incluye trabajos variados en sus temáticas, metodologías y escenarios geográficos.

Los primeros artículos examinan temas sociales diversos de alcance educativo y cultural mediante metodologías cualitativas y emergentes. Otros dos artículos abordan temas relacionados con las tecnologías de la información y competencias de comunicación para la educación. El ensayo final es una reflexión acerca de dos programas de educación temprana en escenarios de España y Puerto Rico.

El artículo titulado “El maestro de arte ante los retos de contextos pluralistas: Política pública, el currículo y los programas de preparación de maestros a nivel local e internacional” estudia los retos que comprenden los intercambios multiculturales en contextos así descritos. En una primera parte, la Dra. Lillian Lara-Fonseca reseña proyectos multiculturales desarrollados en Estados Unidos, así como en otros países de los continentes africano, asiático y europeo. Esta exploración explica que la conceptualización acerca de la educación multicultural, según se traduce en política pública, presenta desafíos para la realidad social de cada uno de ellos. La educación artística multicultural para el desarrollo del ciudadano cultural lleva a Lara-Fonseca a examinar, en una segunda parte de su ensayo, diferentes programas de preparación de maestros de Bellas Artes. En sus palabras finales, la autora sostiene que el arte como cultura visual es una herramienta para el desarrollo del

ciudadano cultural y que la enseñanza artística multicultural, en sí misma, provoca el reconocimiento a la diversidad étnica.

El estudio titulado “Voces y miradas interpretativas: Cómo se concibe la homosexualidad desde la juventud” expone los resultados de una investigación realizada por el Dr. Jorge García-Villanueva y el Lcdo. Jaime Barajas-Valencia, ambos de la Universidad Pedagógica Nacional de la Ciudad de México, junto a la Lcda. Claudia Hernández-Ramírez, de la Clínica de la Conducta Puerto Progreso de la Ciudad de México. En su investigación, analizan los discursos de la juventud estudiantil del nivel de bachillerato hacia el alumnado homosexual de una escuela oficial en la Ciudad de México. A partir de una metodología de corte cualitativo, examinan los argumentos, situaciones de rechazo y de estigma, así como los atributos desacreditadores en torno a la homosexualidad. La riqueza en las expresiones de los siete estudiantes participantes documenta el imaginario social en torno a la homosexualidad que, ante el canon de masculinidad, se refleja en atributos y prácticas discriminatorias de desconocimiento y rechazo. En sus palabras finales, los autores hacen un llamado a reconocer los derechos humanos para garantizar principios de igualdad y equidad.

Este volumen también nos ofrece dos artículos relacionados con las redes de información para los procesos educativos. El primero, titulado “Los riesgos de la red informática y las responsabilidades de los educadores”, sostiene que los sistemas educativos no pueden abstraerse del uso de la tecnología. En este, la Lcda. Annabelle Gutarra-Cordero, quien es candidata doctoral de la Universidad Complutense de Madrid, sostiene que es menester que los educadores entiendan los riesgos que subyacen las nuevas redes informáticas y busquen instruir sobre las medidas disponibles que eviten la transgresión de los derechos del menor. Su trabajo investigativo examina las leyes que existen en Puerto Rico para salvaguardar el derecho al honor, la intimidad y la propia imagen de las personas ante el intercambio transfronterizo de información. Con este propósito, examina la Constitución de Puerto Rico y las leyes relacionadas para alertar acerca de la función del educador con relación al uso de la tecnología como recurso de enseñanza en el entorno escolar. La autora, además, recomienda

el desarrollo de guías acerca de los deberes y responsabilidades ético-jurídicos de los educadores en torno al uso de las redes de informática como recurso educativo.

El ensayo titulado “Diseño de un módulo instruccional para promover la efectividad de la competencia de comunicación escrita en las escuelas de negocios” esboza los resultados obtenidos en la prueba piloto de un módulo instruccional creado con el objetivo de medir la competencia de comunicación escrita efectiva, de modo trasversal, a través del currículo del nivel subgraduado en Administración de Empresas. Los cuatro investigadores de este estudio exploratorio de investigación en acción evidencian la efectividad del progreso de enseñanza-aprendizaje mediante la implementación de un módulo instruccional programado sobre comunicación escrita efectiva en esa población estudiantil. Sus autores, Aida Andino-Pratts, Leticia Fernández, Zoraida Fajardo y Ángel Rivera-Aponte, de la Facultad de Administración de Empresas de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras, evidencian un aumento en el aprovechamiento académico del estudiantado al aplicar esta relevante competencia. Además, el género femenino demostró un mayor dominio en las áreas de comunicación escrita.

Juan José Fernández-Rivera, investigador de la Universitat Jaume I, de Castelló de la Plana, en Valencia, España, expone sus “Reflexiones sobre Educación para la Salud en la Etapa de Infantil: Intercambio de experiencias entre España y Puerto Rico”. El ensayo es el resultado de sus vivencias en ambos escenarios durante una visita a Puerto Rico realizada en el mes de agosto de 2015, intercambio en el que participaron maestros y maestras de dos continentes diferentes, pero con un objetivo común: la educación para la salud en etapas tempranas. El encuentro se produce gracias al trabajo coordinado entre el Centro de Investigaciones Educativas de la Universidad de Puerto Rico y la Universitat Jaume I con el propósito de colaborar en la identificación de los principales puntos en común y dificultades existentes en el desarrollo de dicha disciplina en las escuelas de ambos países. Fernández-Rivera explica que este primer avance propone, además, posibles soluciones que permitan apoyar su implantación en la escuela.

Les invitamos a disfrutar la lectura de estas investigaciones.

El maestro de arte ante los retos de contextos pluralistas

POLÍTICA PÚBLICA, EL CURRÍCULO Y LOS
PROGRAMAS DE PREPARACIÓN DE MAESTROS A
NIVEL LOCAL E INTERNACIONAL

*The art teacher facing challenges of pluralistic contexts:
Public policy, curriculum, and teacher preparation programs
at local and international levels*

Lillian Lara Fonseca, Ed.D.

Oficina Estatal de Conservación Histórica de Puerto Rico
Cuartel de Ballajá, Viejo San Juan
contacto: laralillian@gmail.com

RESUMEN

A nivel internacional, los educadores enfrentan retos provocados por los intercambios socioculturales que se suscitan en contextos pluralistas. Este artículo se fundamenta en la revisión de proyectos multiculturales implementados en Estados Unidos de América y otros países del continente europeo, africano y asiático. En estos se reitera la vigencia de política pública basada en reformas para educar a las “minorías” e instruir a los educadores sobre competencias etnoculturales. Sin embargo, los hallazgos de estudios realizados en diversas naciones develan desconocimiento de los maestros sobre teorías, modelos y estrategias para la enseñanza multicultural. Específicamente, este trabajo discutirá el potencial que tiene el educador de arte para el desarrollo de ciudadanos culturales. Por ello, hace referencia a cursos y programas novedosos que han sido exitosos como parte de programas de preparación de maestros de Bellas Artes. Asimismo, se identifican acercamientos multiculturales que se pueden considerar en el desarrollo del currículo de arte en Puerto Rico.

Palabras clave: contexto pluralista, educación multicultural, educador de arte, programa de preparación de maestros de arte, currículo de bellas artes, salón multiétnico

ABSTRACT

Educators worldwide confront challenges induced by sociocultural exchanges raised in pluralist contexts. One of the fundamental aspects of this article is to revise multicultural projects implemented in The United States of America and other European, African and Asian countries. They reiterate the validity of public policies based in reforms to educate “minorities” and instruct educators about ethno-cultural policies. On the other hand, the findings of studies in various nations reveal teachers ignore theories, models and strategies with a multicultural approach. Specifically, this paper focuses on the potential of art teachers in the development of cultural citizens. Therefore, we suggest some courses and innovative programs that have been successful as part of teaching education programs of Fine Arts. Also, we identify multicultural approaches that could be considered in the elaboration of Puerto Rico’s art curriculum.

Keywords: pluralism, multicultural education, art educator, fine arts curriculum, teacher education art program, multi-ethnic classroom

Recibido: 22 sep. 2015 • 2^{da} versión: 7 dic. 2015 • Aceptado: 12 ene 2016

Cómo citar este artículo (estilo APA)/Citing this article (APA style):

- Impreso/Print: Lara-Fonseca, L. (2016). El maestro de arte ante los retos de contextos pluralistas: Política pública, el currículo y los programas de preparación de maestros a nivel local e internacional. *Cuaderno de Investigación en la Educación*, 31, 11-31.
- Digital: Lara-Fonseca, L. (2016). El maestro de arte ante los retos de contextos pluralistas: Política pública, el currículo y los programas de preparación de maestros a nivel local e internacional. *Cuaderno de Investigación en la Educación*, 31, 11-31. Recuperado de <http://cie.uprrp.edu/cuaderno/2016/12/16/el-maestro-de-arte-ante-los-retos-de-contextos-pluralistas/>

■ Introducción

Los intercambios socioculturales a nivel global reflejan un aumento en la migración, la asimilación étnica y la aculturación. Estos fenómenos definen las confluencias humanas en múltiples países, entre ellos Estados Unidos de Norteamérica (E.E.U.U.). Según indica el *United States Census Bureau* para el periodo 2009-2013, un total de

311.5 millones de habitantes se identificaron por “raza” o etnia de la siguiente manera: 76.4% de blancos, 13.6% de negros o afroamericanos, 5.7% de asiáticos, 1.7% de indios o nativos de Alaska, y 5.3% de otra raza pura, entre otros (US Census Bureau, 2014). Si bien es cierto que esta variable sociodemográfica recoge información imprecisa al contemplar bajo un mismo reactivo la percepción por el color de piel y el origen étnico de los ciudadanos, de otra parte plasma la diversidad cultural que define la nación. Otro aspecto relevante se establece en el informe *World Population Data Sheet 2011*, del Population Reference Bureau, que evidenció que la población de E.E.U.U. creció en un 10% entre 2000 y 2011, casi duplicando la cantidad de ciudadanos en algunos condados. En comparación, este mismo informe ha validado una disminución poblacional de la juventud en países del Medio Oriente y otros territorios (Population Reference Bureau, 2011).

Es indiscutible que este dinamismo de encuentros culturales impacta los procesos de enseñanza en las escuelas de E.E.U.U., y también ha tenido sus efectos en diversos estados y regiones alrededor del mundo. Por ello, es necesario reflexionar sobre la formación de los futuros educadores acorde a los nuevos enfoques pedagógicos y posibles legislaciones que se establezcan, que deben impactar el aprendizaje de todos los estudiantes en contextos pluralistas.

La literatura reitera que los principios multiculturales tienen como uno de sus precedentes la lucha por los derechos civiles que definió uno de los momentos más dramáticos de la nación estadounidense a mediados de siglo pasado (Banks, 2004, 2007). En la búsqueda por lograr una pedagogía equitativa surgió la educación multicultural como una reforma para erradicar la exclusión por origen étnico, cultural y nacional. James Banks se convirtió en uno de los mayores exponentes de dicho modelo, con su propuesta sobre cuatro acercamientos para la construcción del conocimiento. Igual hicieron otros especialistas, con sus propias teorías, como Sleeter y Grant (2007) y Nieto (2002) (según citados en Chung & Miller, 2011). Sus aportaciones han provocado numerosas investigaciones a nivel internacional. Así también han fomentado discusiones académicas sobre la integración de estrategias

de enseñanza multicultural en la planificación curricular de varias áreas programáticas, incluyendo las Bellas Artes.

Cabe señalar que muchos países del continente europeo, africano y asiático han planteado la importancia de preparar a los educadores para afrontar los retos que suscitan ambientes de enseñanza con alumnos de diversos orígenes étnicos. Los estudios realizados en estos contextos establecen la vigencia de política pública que promueve la implementación de reformas para educar a las “minorías” y la instrucción de maestros con competencias etnoculturales. De otra parte, dentro del marco de reformas y estudios internacionales, es pertinente auscultar si existe una política pública para el sistema educativo local que atempere el pluralismo imperante en el contexto puertorriqueño. De esta manera, es importante considerar si estas van acorde con el pluralismo que define cada contexto y las investigaciones más recientes sobre educación para la diversidad.

Como dato significativo, el censo poblacional realizado en la Isla en 2010 recopiló información sobre la identificación de los habitantes por su “raza”. La composición “racial”, según dicha fuente, se distribuye de la siguiente manera: 75.8% de blancos, 12.4% de negros o afroamericanos, 7.8% de alguna otra raza, 3.3% de dos razas o más, 0.5% de indoamericanos o nativos de Alaska, 0.1% de nativos de Hawaii u otras islas del Pacífico, y 0.2% de asiáticos. Es interesante notar que la variable que midió demografía por “raza” fuera igual a la que se utilizó en E.E.U.U., sin que esta se ajuste a nuestra realidad sociocultural y tampoco nos sirva para definir el tejido multiétnico en Puerto Rico. Sin embargo, los porcentajes muestran la existencia de contexto social diverso en el que se debe aspirar al diseño e implementación de currículos con acercamientos multiculturales en los programas de preparación de maestros de las universidades públicas y privadas.

Aunque este escrito es una reflexión sobre los retos que enfrenta el educador de arte en contextos pluralistas, la discusión parte de una revisión de proyectos multiculturales a nivel nacional y regional que han considerado la percepción del maestro. Los estudios que se esbozarán en este escrito revelan las problemáticas enfrentadas en la conceptualización de la educación multicultural en la política pública a nivel internacional. Específicamente, este

es un problema que se repite en la revisión de literatura de algunos estudios realizados para determinar la concepción de la enseñanza artística multicultural en diversos países. Cabe precisar que localmente solo se ha identificado una propuesta curricular para la educación teatral multicultural a nivel subgraduado, que tiene como objetivo ajustarse a la diversidad étnica que define el contexto sociocultural puertorriqueño (Rodríguez-Vélez, 2013).

En la actualidad, los investigadores que han evaluado los programas de educación de arte señalan que no se ha provisto a los maestros con cursos y talleres que trabajen problemáticas multiculturales. Sostienen que los programas académicos diseñados para la preparación de los futuros educadores en el campo artístico no se orientan hacia la adquisición de conocimientos y destrezas para atender a grupos diversos. Por ejemplo, los estudiantes no tienen experiencias de aprendizaje que les permitan conocer distintas representaciones artísticas culturales que sobrepasen el tradicional enfoque eurocéntrico (Kraehe, 2010), por lo que se sugiere que se incorporen herramientas tecnológicas como material de enseñanza mediante las cuales puedan conocer diferentes grupos étnicos (Teshome & Hassan, 2014). Se puede adelantar, de la revisión de estudios cualitativos y cuantitativos que consideraremos, que los futuros maestros de arte en y fuera de la Isla participan de programas académicos que aún no están orientados a impactar poblaciones definidas por su diversidad cultural.

Finalmente, en este escrito se contemplarán investigaciones que giran en torno al educador de bellas artes en Puerto Rico. Estas referencias serán el punto de partida para identificar las necesidades y proponer estrategias para su enseñanza en nuestro contexto sociocultural, de manera que puedan ser consideradas por educadores especialistas en las artes visuales, el teatro, la música y el movimiento corporal.

■ Educación multicultural: Conceptualización e implementación a nivel local e internacional

Como es conocido, las reglamentaciones educativas federales tienen aplicabilidad a nivel local. El *Final Guidance on Maintaining, Collecting, and Reporting Racial and Ethnic Data to the US Department of Education* (2007) establece como requisito la

recopilación de información sobre la etnicidad y raza de los estudiantes. Esta directriz se concretó como parte de los requerimientos del Departamento de Educación de Puerto Rico (DEPR) en una carta del 9 de septiembre de 2013, que solicita estos datos para el periodo escolar 2013-2014. El método se adaptó a las necesidades de la isla mediante tres preguntas: la primera responde a las etnicidad; la segunda, a la puertorriqueñidad, y la tercera, a la raza. En el documento, se definió un glosario con las categorías “raciales” y étnicas, incluyendo las siguientes: hispano/latino, puertorriqueño, asiático, blanco no hispano, indio americano o nativo de Alaska, negro o afroamericano. Como parte de la justificación, se plantea que los datos facilitarán el proceso de análisis de política pública para estos fines. Sin embargo, es importante señalar que aún no se ha implementado una política para la enseñanza con un acercamiento inclusivo en las disciplinas ofrecidas como parte del currículo del DEPR. Tampoco se ha considerado un enfoque multicultural para promover la equidad como fundamento de las cuatro áreas programáticas del Programa de Bellas Artes. La Carta Circular Núm. 5-2013-2014 (DEPR, 2013), los *Estándares y Expectativas del Programa de Bellas Artes* (DEPR, 2007) y el *Marco Curricular del Programa de Bellas Artes* (DEPR, 2003) solo establecen la importancia de proveer oportunidades al estudiante que le permitan una convivencia dentro de la diversidad cultural.

La realidad es que, en Puerto Rico, no se ha problematizado el tema de la educación multicultural con la rigurosidad que amerita. La falta de estudios tampoco ayuda a determinar si este acercamiento es parte del contenido de cursos a nivel de estudios graduados o subgraduados. Sin embargo, el tema se ha considerado en encuentros académicos en el campo de la educación, como, por ejemplo, la celebración del *XI Congreso Puertorriqueño de Investigación en la Educación*, denominado “Educación, equidad y diversidad: debates y cambios epistémicos” (2011), realizado en la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras. A excepción de esfuerzos similares, no se ha explorado la integración de esta reforma educativa en las distintas materias de enseñanza, mucho menos en las disciplinas que conforman las Bellas Artes. Nos referimos, específicamente, a estándares y expectativas curriculares que incluyan principios multiculturales.

Al revisar estudios que discuten la política pública sobre la educación multicultural en otros países, encontramos que esta tiene relevancia en el desarrollo de currículos nacionales y regionales. Por ejemplo, según veremos más adelante, en Etiopía, Rusia, Finlandia y Corea del Sur se ha establecido legislación que pretende lograr cambios a nivel de diseño curricular, y la actualización de los programas de preparación de maestros. Sin embargo, los hallazgos sostienen que hay problemas en la conceptualización de la reforma educativa en el diseño de los manuales curriculares, y también se reitera que los educadores no poseen competencias multiculturales.

Margo (2014) realizó una investigación basada en las iniciativas educativas desarrolladas en Etiopía. Este es el país más antiguo de África, compuesto por alrededor de 80 grupos étnicos, lo cual propició que se incorporara un enfoque multicultural en el marco curricular para la formación de los maestros de nivel secundario. Este currículo nacional fue diseñado por un grupo de expertos del Ministerio de Educación de Etiopía, que recoge profesores universitarios y consultores que preparan currículos en todo el país. También, se diseñaron módulos y materiales de estudio para los educadores. El modelo de Construcción del Conocimiento de James Banks se usó como herramienta para analizar la representación de la multiculturalidad de la sociedad etíope en los manuales para la formación del docente destacado en la escuela superior. Particularmente, se analizó el contenido de tres cursos requeridos como parte del programa de preparación de maestros, para los que se emplearon 12 indicadores. Los hallazgos revelaron que los elementos medulares de la realidad multiétnica de Etiopía fueron excluidos del marco curricular nacional. Aunque se ha contemplado contenido especializado en los cursos “Teaching in Multicultural Setting” o “Inclusive Education”, estos no se han integrado como componente esencial de prontuarios o el currículo que orienta la preparación de los futuros maestros en la escuela secundaria. Al final, el investigador recomendó que se diseñara una guía orientada por expertos que representen los grupos étnicos mayoritarios. De esta manera, se lograría un balance en los cursos sobre la discusión de contenidos de grupos indígenas, diversidad cultural, unidad nacional e internacional.

De otra parte, los investigadores Yakunchev y Gorshenina (2013) sostuvieron que Rusia ha implementado una estrategia poli y etnocultural como parte de su reforma educativa, con el propósito de preparar a las generaciones jóvenes para un mundo multicultural. Sin embargo, el estudio que realizaron con futuros educadores de primer año de las especialidades de la Facultad de Pedagogía y Educación del Arte del Mordovia State Pedagogical Institute develó que estos tenían una pobre preparación para la práctica de actividades etnoculturales. Aunque tenían interés de conocer sobre su etnicidad y la de otros grupos, más bien no estaban familiarizados con los métodos, técnicas y estrategias de integración para la enseñanza *folk*. Al igual que la investigación realizada en Etiopía, los avances alcanzados en la legislación educativa no lograron gran impacto en los programas de preparación de maestros.

Una situación similar se experimenta en Finlandia, país destacado por su excelencia en la enseñanza pública y la extraordinaria labor de sus educadores. Al igual, que otras naciones, los finlandeses ha confrontado algunos problemas en la conceptualización de la educación multicultural. Según Dervin, Paatela-Nieminen, Kuoppala y Riitaoja (2012), no existe un consenso sobre este enfoque pedagógico para la formación de futuros educadores o grupos de estudiantes en la escuela. La política pública se orienta a la educación de las minorías sobre su “propia cultura” y la cultura finlandesa con la que se pueda mantener una “identidad bicultural” (finlandés y otra identidad nacional). En el análisis, se hace alusión a un estudio titulado *Subject Teacher Education Program (STEP)* realizado con 20 estudiantes —8 finlandeses y 12 originarios de Bulgaria, Inglaterra e India— que fueron admitidos a estudiar una especialidad de ciencias o artes en la Universidad de Helsinki, capital del país. Los participantes tomaron un curso introductorio sobre interculturalidad y un módulo sobre diversidad, incluyendo la enseñanza de competencias interculturales y educación especial. En el artículo, se recopilaron las percepciones de los futuros educadores: estos coinciden al definir *interculturalidad* como una interacción entre culturas o personas de diferentes países, pero los alumnos no pudieron ser más precisos, aunque reconocieron la riqueza de participar de un programa donde los

alumnos pertenecían a diversos orígenes étnicos. No hubo discusión de conceptos como: justicia, equidad y epistemologías, por lo que se desprende un desconocimiento, en los participantes, de los principios multiculturales.

Por otra parte, Chang (2011) reflexionó sobre el origen, estatus y el futuro de la educación multicultural en Corea, tomando en cuenta las particularidades de la compleja realidad política, social y cultural del país luego de la Guerra de Corea en 1950. Según reiteró el investigador, en ese momento histórico, la península se dividió en dos países, en los que se enfatizaba orgullo por su etnicidad homogénea. Sin embargo, en estos últimos años, la sociedad ha cambiado: ahora es más multiétnica. En 2006, se estableció una política de educación multicultural, con la que se implementaron varios proyectos de colaboración con las autoridades educativas municipales y regionales. Al igual, se hicieron cambios en los currículos nacionales, se ofrecieron talleres a los maestros que los solicitaran, se realizaron estudios multiculturales para la operación de escuelas, se distribuyeron materiales y se ofreció apoyo para grupos de estudio, que estaban disponibles en muy pocas universidades o colegios preparatorios de maestros. Según el autor, los educadores coreanos no comprenden la educación multicultural o tienen una débil postura para su discusión, ya que se ha enfatizado mayormente una instrucción sobre conocimiento de costumbres de diversas culturas. Claro está, el desconocimiento también se desprende de muchas décadas en las que su sistema educativo resaltó en los libros de texto la identificación con una cultura pura. Al cumplirse apenas diez años de este acercamiento pedagógico inclusivo, aun es evidente el problema en la sistematización de su enseñanza.

La revisión de literatura y los estudios esbozados coinciden en que hay un problema de conceptualización de la educación multicultural reflejado en la política pública internacional. Al igual, concuerdan en la exclusión de contenido étnicocultural en los marcos curriculares que correspondan a la realidad social de cada país. Este es un dato importante ya que todos estos países se definen por su diversidad étnica. Por ejemplo, las teorías, terminología y metas de la educación multicultural en Corea se confunden con educación para las “minorías”, mientras “educación para

entendimiento multicultural” pretende una instrucción a los grupos mayoritarios (Chang, 2011). El país asiático también coincide con otros al definir la enseñanza multicultural como un soporte a la educación de las minorías. Sin embargo, una pedagogía equitativa debe orientarse a la igualdad de los derechos que tiene cada individuo sin importar la categoría en la que ha sido encasillado socialmente. Por ello, queda claro, aún en este contexto, que no se concibe la enseñanza de la aceptación de la diversidad cultural para todos los sectores.

En una investigación realizada por Chung y Miller (2011), se encontró que los educadores tienen múltiples definiciones para la educación multicultural. En dicho estudio se examinaron 104 ensayos de estudiantes graduados de Programas de Educación que ya se desempeñaban como maestros bajo uno de dos enfoques pedagógicos: *Teaching Literacy Programs* y *TESOL*. Luego de un curso requisito, se solicitó que construyeran una metáfora sobre su definición de una sociedad multicultural. Tres especialistas revisaron los escritos y determinaron cinco conceptualizaciones diferentes. Estos concluyeron que existía falta de conocimiento teórico de los futuros maestros sobre el tema, por lo que sugirieron ofrecer un curso que sustente una profunda exploración teórica y exponerlos a ambientes culturalmente diversos.

La enseñanza e implementación de principios y metodologías multiculturales puede tomar tiempo al contemplarse la falta de profundidad con la que se ha conceptualizado el tema en la legislación de varios países. En Puerto Rico, la situación es más compleja ya que, a pesar de ser regidos por requerimientos federales, aún el DEPR no ha generado una política pública destinada para estos fines en ninguna de las áreas programáticas. Sin embargo, se explorarán algunos acercamientos y estrategias multiculturales propuestas para la enseñanza de las Bellas Artes en y fuera de la Isla.

La educación artística multicultural: Un acercamiento para el desarrollo del ciudadano cultural

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés) planteó, en 2006, que la educación artística es un derecho universal para

todos los educandos, incluyendo a los inmigrantes, las minorías culturales y las personas discapacitadas, que suelen quedar excluidos de la educación. Aunque la UNESCO señala la importancia de impactar los grupos “minoritarios”, de otra parte, se reitera una enseñanza del arte multicultural dirigida a todos los sectores en contextos pluralistas.

Distintos investigadores coinciden en que la educación artística multicultural tiene un gran beneficio en la formación individual y del colectivo al orientar la valoración de la diversidad cultural. Kuttner (2015) estableció que este tipo de educación todavía se orienta a la transmisión de destrezas y conocimientos para la producción de obras de arte y no se concibe como un proceso para desarrollar ciudadanos culturales (p. 70). Asimismo, sostiene que la disciplina provee herramientas para el desarrollo de diversas prácticas culturales e identidades que le permiten al individuo una participación completa en la vida cultural y política de su comunidad. De esta manera, el arte con un enfoque multicultural puede fomentar, en el alumno, la aceptación de la diversidad cultural que define su comunidad.

Graeme Chalmers tiene varias publicaciones que giran en torno a la relevancia de un acercamiento multicultural en la educación artística. Este planteó que el estudio de obras de arte como parte del currículo no solo incluye el aprendizaje sobre el lugar de procedencia del artista, sino que también abarca un entendimiento de los valores, necesidades e ideas en diferentes contextos históricos (Chalmers, 1996). Después de todo, el arte debe ser inclusivo, ya que el estudio del legado cultural puede desarrollar sentimiento de pertenencia cultural y mejorar la autoestima en los estudiantes (Day, 1993). Este planteamiento sustenta la relevancia de la enseñanza del arte para promover la aceptación de las raíces étnicas en los procesos de enseñanza. Asimismo, alude a la escuela como un espacio social donde se define la identidad étnica y su posible desarrollo a través de las bellas artes. Sin embargo, Chalmers (1996) cuestionó que las disciplinas artísticas promueven la diversidad cultural con cierta ambigüedad, ya que han sido implementadas en pocos programas en los que se ha logrado concebir como una manifestación de los significados creados por los grupos culturales. Puede que este problema radique precisamente

en los errores de conceptualización que se reflejan en la política pública. También, pudiera ser por una enseñanza del arte con el objetivo de la producción artística y no como un fin en sí mismo. No obstante, se debe aspirar a que el estudio de la obra de arte permita un análisis enmarcado en su contexto sociohistórico. Así, es importante esbozar estudios que arrojen luz sobre las prioridades de programas para la formación de los futuros educadores en este campo.

Gallibraith (1995) llevó a cabo un estudio para determinar los cursos requeridos como parte de los programas de preparación de maestros de Bellas Artes en E.E.U.U. En este encontró que la mayoría de ellos estaban cargados de cursos de producción artística: los contenidos curriculares de bachillerato en 608 universidades eran mayormente de clases introductorias de dibujo, pintura y diseño bidimensional, y requerían que se tomara de tres a seis créditos en historia del arte. Sin embargo, los de crítica artística no estaban presentes. También, sostuvo que los programas de arte en la nación no tienen como propósito desarrollar maestros que dominen las teorías de la educación artística, ni mucho menos que fomenten el desarrollo de la percepción visual y el análisis crítico.

Puerto Rico tiene un currículo similar a los de la nación estadounidense. Aunque las investigaciones son escasas, se identificaron algunos estudios que analizan las fortalezas y limitaciones del currículo local, al igual que la percepción del educador de arte en nuestro contexto. Vivoni-Alcaraz (1985) se enfocó en conocer las metas de los maestros de arte de kindergarten a duodécimo grados. Su investigación se basó en un cuestionario compuesto por una escala Likert y preguntas abiertas. Al analizar los hallazgos, no hubo correspondencia en las contestaciones entre ambos instrumentos. La evaluación de las contestaciones a la escala psicométrica develaron que la primera meta de la educación artística era la creatividad; segundo, la transmisión cultural, y tercero, la apreciación artística. Sin embargo, en las preguntas abiertas, la creatividad fue catalogada como una meta menos importante que el desarrollo técnico en el campo artístico. Los maestros coincidieron en que los fines más significativos de la educación artística eran el enriquecimiento integral y el desarrollo del pensamiento crítico del estudiante. Por su parte, las contestaciones

con el porcentaje más bajo fueron: fomentar la historia del arte como un instrumento de autoconocimiento, promover el conocimiento de nuestros valores culturales, introducir nueva tecnología a los departamentos de arte y continuar estudios en la crítica artística. Es interesante estos criterios con menos aprobación son los que pudieran fundamentar su formación con un acercamiento multicultural.

Vivoni-Alcaraz (1985) planteó que un 63% de los educadores entiende que el desarrollo curricular era el cambio más importante que tenía que llevar a cabo el Programa de Bellas Artes (p. 46); también demostró que el maestro de arte es entrenado para ser un productor de arte. Por ello, concluyó en la necesidad de incorporar la enseñanza de teorías de educación artística en los cursos preparatorios para los futuros maestros. Incluso, recomendó el desarrollo de cursos sobre el arte y la cultura puertorriqueña.

Surillo (1992) realizó una investigación en la que recopiló información sobre la percepción de los superintendentes generales, directores, supervisores y maestros de Bellas Artes del nivel elemental en torno a la sistematización de la enseñanza de esta materia. El instrumento de medición estaba compuesto por 14 preguntas en una escala Likert. Entre los hallazgos más significativos se validaron diferencias significativas entre los educadores y sus supervisores: los primeros opinaron que las Bellas Artes contribuyen bastante al desarrollo de una actitud positiva y destrezas básicas de aprendizaje en los estudiantes, mientras que los segundos opinaron que las artes contribuyen mucho a la formación de los alumnos (p. 148). Este estudio también trae a discusión el posible desconocimiento del docente en torno a los fines pedagógicos que orientan la enseñanza del arte, así como los alcances que tiene este campo en la formación integral del individuo, en cuanto a que se identifique como un ciudadano cultural.

De otra parte, Vale (2001) evaluó si los maestros de artes visuales tenían las competencias para integrar estándares de contenido establecidos en los *Estándares de Excelencia del Programa de Bellas Artes* (2000) a su planificación curricular. La mayoría de los participantes estuvo de acuerdo que el Estándar de Contenido 2, "Investigación histórica, cultural y social", se debe desarrollar con prioridad. Además, los maestros indicaron que este es el estándar

en el que les gustaría recibir educación en servicio. Similarmente, la investigación fue clara en validar que los especialistas necesitan estrategias para implementar el estudio de la obra de arte, considerando el contexto sociocultural de estas; los maestros también indicaron la necesidad que tienen de una guía curricular alineada a los estándares. Cabe señalar que, posterior a estos señalamientos, el Departamento de Educación publicó el *Marco Curricular del Programa de Bellas Artes* (2003) y *Estándares de Contenido y Expectativas de grado del Programa de Bellas Artes* (2008).

Los hallazgos de Vivoni-Alcaraz (1985), Surillo (1992) y Vale (2001) invitan a una reflexión sobre los cursos requeridos a nivel universitario para la formación integral del futuro educador de arte. Al momento, no existe una política pública para la implementación de un acercamiento multicultural en la enseñanza de esta materia. Se debe trabajar una revisión curricular que contemple expectativas con un acercamiento inclusivo; estas aún no se han alineado al estándar de contenido antes mencionado. Claro está, se deben hacer esfuerzos para integrar cursos orientados a estos fines en los requisitos programáticos de los currículos en las universidades.

En las últimas décadas, se han propuesto modelos exitosos para la preparación de los educadores en el campo artístico, así como aquellas estrategias que se puedan considerar en la planificación curricular de esta disciplina. Wickham (2014) desarrolló un programa de educación de alcance denominado *ArtWorks*, en el que participaron diez futuros maestros de arte. Estos educadores recibieron talleres durante cuatro semanas para su enriquecimiento artístico y cultural, con el propósito de prepararlos para trabajar con grupos de indocumentados y aprendices del idioma inglés. Paralelamente, se hizo un estudio de caso que comprendió varios métodos de recolección de data, entre estos: entrevistas, encuestas, fotografías y observaciones. La manera como se diseñó *Artworks* facilitó que los educadores practicantes aumentaran su confianza en el desarrollo e implementación de un currículo multicultural. El proyecto amplió los conocimientos de los participantes para interactuar con grupos excluidos en E.E.U.U.

De manera similar, Lee (2013), como parte de su disertación en la Universidad de Georgia, realizó una muestra con un grupo

multirracial de 19 futuros maestros que tomaron un curso sobre justicia social a través de la educación en arte. Uno de los propósitos era que los participantes lograran una concepción sobre ellos mismos en términos raciales, culturales e históricos. Asimismo, pretendía ayudarlos a tener un conocimiento más profundo de la educación multicultural, específicamente a transformar su comprensión sobre el rol de la raza en la educación mientras desarrollaba acercamientos culturales relevantes para la educación artística. El investigador diseñó instrumentos cualitativos y cuantitativos con la finalidad de lograr una triangulación en la recopilación de datos. Como resultado, se validó que la exploración de asuntos raciales a través de una educación artística transformativa puede fomentar un cambio en actitudes raciales (consciente e inconscientemente) y ayudar a los educadores a que se sientan más cómodos al trabajar con grupos diversos.

Paatela-Nieminen (2000, según citado en Dervin, Paatela-Nieminen, Kuoppala & Riitaoja, 2012) desarrolló un método intertextual para los futuros maestros de arte de Finlandia que facilita la comprensión de pluralidades, interculturalidad e intersubjetividades. Mediante esta innovadora metodología, el texto se puede transformar en otro texto: a) conectando personas, tiempos, lugares; b) ofreciendo estrategias de estudio, significados y construcción de “herencia”; c) provocando, en el individuo, el desarrollo de competencias locales, globales y glocales (ambas al mismo tiempo). Se exploraron las posibilidades de implementación a través del diseño de experiencias multiculturales de aprendizaje en la educación artística a través de un estudio de caso que validó su efectividad para el entendimiento y creación de diferentes significados en la representación cultural.

De otra parte, Chin (2013) esbozó las cinco dimensiones del modelo de educación multicultural de James Banks; estos son: integración de contenido, pedagogía equitativa, reducción de prejuicios, transformación del conocimiento y empoderamiento de la cultura de la escuela y estructura social. Luego, propuso estrategias para cada dimensión, que pueden considerarse en el diseño de lecciones alineadas a estándares curriculares. Por ejemplo, como parte de la pedagogía equitativa, se recomienda que el maestro de arte tome, como punto de partida, las experiencias de vida de los

estudiantes, sus estilos de aprendizaje, el trabajo colaborativo en grupos heterogéneos, la visita de personas destacadas en el campo artístico que con su modelaje hayan demostrado superación a estereotipos, entre otros.

Algunas de las metodologías implementadas y recomendadas por diversos investigadores se pueden identificar en un proyecto implementado por McLean (1996) en la escuela Branchard High School, titulado *Racism in U.S. Schools: Assessing the Impact of an Antiracist-Multicultural Arts Curriculum on High School Students in Peer Education Program*. En este, se exploraron las posibilidades para contrarrestar el racismo al integrar algunas áreas programáticas de las bellas artes. El proyecto de diez semanas integró algunos modelos de enseñanza antirracista que orientaron a los estudiantes a que produjeran una obra de teatro. Las clases ofrecidas giraban en torno a sesiones intensivas de arte, solución de problemas y la aceptación de la diversidad cultural. Durante las primeras cuatro semanas, los alumnos compartieron sus experiencias raciales, que utilizaron para la redacción de un libreto. En las últimas seis semanas, el curso se enfocó en las prácticas, presentaciones y evaluación de la obra teatral. Los participantes integraron las bellas artes al crear la escenografía, bailes, vestuario y composiciones musicales. Una vez terminó el proyecto, se hicieron entrevistas a estudiantes, quienes manifestaron el conocimiento adquirido sobre la desigualdad racial. Mientras, la audiencia reiteró que las artes con un enfoque multicultural pueden combatir el racismo. La investigación de McLean (1996) sustentó que las artes son un componente importante de la educación multicultural, ya que las manifestaciones artísticas han mantenido viva la historia de la cultura, las experiencias y la existencia humana. De otra parte, la investigadora planteó que no existe un consenso nacional o movimiento cohesivo en la educación que solicite la integración de las artes a la agenda de la educación multicultural. Incluso, argumentó que los educadores de arte todavía no tienen una clara conexión entre los procesos de enseñanza de las artes y los fines de la educación multicultural.

Las conclusiones de Mc Lean (1996) se reflejan en otros artículos que analizan la problemática de la implementación de principios multiculturales a través de la educación del arte. En este

sentido, se considera el desempeño del maestro, pero siempre amarrado a la discusión de los errores de conceptualización en la política pública o la exclusión de contenido multicultural en los manuales curriculares que guían el proceso de enseñanza del educador. Sin embargo, Kraehe (2010) trae un punto interesante al análisis de este tema, al plantear que el problema radica en los estándares que se utilizan para preparar las pruebas estandarizadas de certificación de maestros de arte. Esta investigadora argumenta que el conocimiento y las destrezas requeridas para certificar a los educadores en el campo artístico deben ser cónsonos a los cambios culturales y cómo estos se reflejan en la escuela. En este sentido, los exámenes de certificación deben ser evaluados para que sean consistentes con las investigaciones de educación para la diversidad. Como evidencia, presentó un trabajo que realizó en el estado de Texas, en el cual utilizó el método de análisis de contenido y comparó los estándares utilizados para la certificación en 1986 contra los que se presentaron en 2007, ya revisados. Así, pudo establecer una frecuencia en el uso de variables multiculturales en los estándares de ambos años, y determinó que los cambios realizados en la política pública multicultural se han orientado a un pluralismo cultural ambiguo. Se desprende de esto, nuevamente, que el problema para el desarrollo de educadores que posean un conocimiento crítico y destrezas para una enseñanza artística inclusiva reside en una pobre conceptualización de principios y modelos multiculturales en la política pública.

Como ya se adelantara, en Puerto Rico aún no se ha diseñado un proyecto educativo inclusivo para la enseñanza de arte que pueda satisfacer las necesidades de una población pluralista. Sin embargo, sí se identificó una propuesta orientada a la educación teatral multicultural a nivel subgraduado. En la disertación doctoral de Rodríguez-Vélez (2013) se esboza el enfoque actual del currículo del programa de formación de maestros de teatro en las universidades de la isla. Este tomó en consideración sus deficiencias y propuso un programa que implementa el modelo de educación multicultural como parte del bachillerato de educación en teatro. A estos fines, desarrolló unidades para nuevos cursos que provean al maestro herramientas de planificación. Por ejemplo, sugiere que para lograr la inclusión de las identidades que

representan la población puertorriqueña, todas deben estar presentes al hacerse la selección de piezas teatrales. También señala que, en este campo, los educadores deben atender las siguientes problemáticas: la ausencia de minorías en el escenario, la falta de inclusión en el currículo, los prejuicios de la estética eurocéntrica, y la limitada variedad de métodos de instrucción y evaluación (p. 31). Este estudio se convierte, así, en un ejemplo del tipo de reconceptualización curricular que debe suscitarse para el desarrollo de un programa de bachillerato que prepare al maestro de artes visuales, teatro, música y movimiento corporal para desempeñarse en espacios pluralistas.

■ Conclusión

Es necesario que se evalúen proyectos innovadores diseñados e implementados en diversos países como los esbozados en este escrito. Por ello, se sugiere que se integre a los programas de preparación de maestros de bellas artes el diseño de talleres conducentes a certificaciones para enriquecimiento artístico cultural, así como otros cursos especializados (como el mencionado anteriormente sobre justicia social a través de la educación en arte).

También, es necesario que se consideren acercamientos novedosos de enseñanza alineados a las cinco dimensiones de la educación multicultural propuestas por Banks (2004, 2007). Incluso, se puede considerar el método intertextual implementado de manera exitosa en Finlandia. De otra parte, es conveniente que el DEPR implemente una política pública que permita el desarrollo de un plan de adecuación profesional para los maestros de bellas artes, con el fin de discutir teorías, modelos y estrategias multiculturales que sean pertinentes a nuestro contexto sociocultural.

Queda claro que el arte, al fundamentarse en el estudio de la cultura visual, es una gran herramienta para el desarrollo del ciudadano cultural. El maestro de arte es la figura clave en este proceso formativo, por lo que es necesario que cuente con las herramientas para confrontar sus vicios culturales, e incorporar los valores y creencias de los estudiantes, así como los de la comunidad, a la hora de tomar decisiones curriculares (Kraene, 2010). En este sentido, la enseñanza artística multicultural puede provocar que

los alumnos acepten la diversidad étnica que define la realidad de su entorno en el salón de clases, y su espacio vivencial.

REFERENCIAS

- Banks, J. (2007). *Educating citizens in a multicultural society* (2^{da} ed.). Nueva York, NY: Teachers College Press.
- Banks, J. (2004). *Diversity and citizenship education: Global perspectives*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Chalmers, G. (1996). *Celebrating pluralism: Art, education, and cultural diversity*. Los Ángeles, CA: The J. Paul Getty Trust.
- Chang, I. (2011). Multicultural education in Korea: Its origin, status and direction. *Multicultural Education Review*, 4(2), 60-90. Recuperado de <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/2005615X.2011.11102894>
- Chin C. (2013). Key dimensions of a multicultural art education curriculum. *International Journal of Education & the Arts*, 14(14). Recuperado de <http://www.ijea.org/v14n14>
- Chung, M. & Miller, J. (2011, verano). Do we live in a box of crayons? Looking at multicultural metaphors written by teachers. *Research Multicultural Education*, 18(4), 39-45. Recuperado de <http://eric.ed.gov/?id=EJ963748>
- Day, M. (1993). Cultural diversity and discipline-based art education. En Getty Center for Education in the Arts, *Seminar Proceedings: Discipline-based art education and cultural diversity* (pp. 23-25). Austin, Texas: The Getty Center for Education in the Arts.
- Departamento de Educación. (2000). *Estándares de Excelencia: Programa de Bellas Artes*. Hato Rey, PR: Autor.
- Departamento de Educación, Instituto Nacional para el Desarrollo Curricular. (2003). *Marco Curricular del Programa de Bellas Artes*. Hato Rey, P.R.: Autor.
- Departamento de Educación. (2007). *Estándares y expectativas del Programa de Bellas Artes*. Hato Rey, Puerto Rico: Autor.
- Departamento de Educación. (2013, 20 de julio). *Carta Circular Núm. 5-2013-2014*. San Juan, PR. Autor.
- Dervin, F., Paatela-Nieminen, M., Kuoppala, K. & Riitaoja, A. L. (2012). Multicultural education in Finland: Renewed intercultural competencies to the rescue? *International Journal of Multicultural Education*, 14(3), 1-10. Recuperado de <http://ijme-journal.org/index.php/ijme/article/view/564>
- Galbraith, L. (1997). What are art teachers taught? An analysis of curriculum components for art teacher preparation programs. En M. Day (Ed.), *Preparing teachers of art* (pp. 45-72). Reston, VA: National Art Education Association.

- Kraehe, A. (2010). Multicultural art education in an era of standardized testing: Changes in knowledge and skill for art teacher certification in Texas. *Studies in Art Education: A Journal of Issues and Research*, 51(2), 162-175. Recuperado de <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00393541.2010.11518799>
- Kuttner, P. (2015). Educating for cultural citizenship: Reframing the goals of art education *Curriculum Inquiry*, 45(1), 69-92. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1080/03626784.980940>
- Lee, N. (2013). *Engaging the pink elephant in the room: Investigating race and racism through art education* (Disertación doctoral inédita). University of Georgia, Tennessee.
- Margo, R. (2014). Representation of the Ethiopian multicultural society in secondary teacher education curricula. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 16(1), 54-75.
- McLean, K. (1996). *Through students eyes: Combating racism in United States Schools*. Connecticut: Praeger.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2006). Hoja de ruta para la educación artística. *Conferencia Mundial sobre la Educación Artística: Construir Capacidades Creativas para el Siglo XXI*, Lisboa, Portugal, del 6 al 9 de marzo de 2006.
- Population Reference Bureau. (2011). *World Population Data Sheet 2011*. Washington, D.C.: Autor. Recuperado de http://www.prb.org/pdf11/2011population-data-sheet_eng.pdf
- Rodríguez-Velez, T. (2013). Developing a multicultural theatre undergraduate program for the Commonwealth of Puerto Rico: A professional problem dissertation. (Disertación doctoral). Texas Tech University. Recuperado de <http://repositories.tdl.org/ttuir/handle/2346/50721>
- Surillo, F. (1992). *Percepción de los profesionales de la Educación sobre la incorporación formal y sistemática de las Bellas Artes en el currículo del nivel elemental* (Disertación doctoral inédita). Universidad Interamericana de Puerto Rico, Recinto Metropolitano, San Juan, Puerto Rico.
- Teshome, Y & Hassan, T. (2014). The role of multicultural art education in a cultural diversified society: The case of Tigray College of Arts. (Tesis de maestría). University of Gothenburg, Suecia. Recuperado de https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/38262/1/gupea_2077_38262_1.pdf
- U.S. Census Bureau. (2011). *2010 Census Data*. Washington, D.C.: Autor. Recuperado de <http://www.census.gov/2010census/data/>
- U.S. Census Bureau. (2014). *2009-2013 5-Year American Community Survey*. Washington, D.C.: Autor. Recuperado de <http://www.census.gov/data/developers/data-sets.html>
- U.S. Department of Education. (2007). Final Guidance on Maintaining, Collecting, and Reporting Racial and Ethnic Data to the US Department of Education. *Federal Register*, 72(202), 59266-59279.

- Vale, E. (2001). *Percepción de los maestros en torno a su nivel de competencia en los Estándares de Contenido de Artes Visuales y su preferencia para la educación en servicio* (Tesis de maestría inédita). Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras.
- Vivoni-Alcaraz, P. (1985). *Teaching goals among art faculty in Puerto Rico* (Doctoral Dissertation in Education). Illinois State University, Illinois.
- Wickham, A. (2014). *Culturally responsive art educators: Proactive training for pre-service teachers*. (Tesis de maestría inédita). University of Akron, Ohio.
- Yakunchev, M. A. & Gorshenina, S. N. (2013). Diagnostics of Ethno-Cultural Competence of the Future Teachers. *Middle-East Journal of Scientific Research*, 16(12), 1709-1713.

Voces y miradas interpretativas

¿CÓMO SE CONCEBE LA HOMOSEXUALIDAD
DESDE LA JUVENTUD?

*Interpretative voices and looks. How homosexuality is
concieved from youth?*

Dr. Jorge García-Villanueva

Lic. Jaime Tonatiuh Barajas-Valencia

Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco, México

Lic. Claudia Ivonne Hernández-Ramírez

SEP, Centro de Atención Múltiple 101 Clínica de la Conducta, México

contacto: jvillanueva@upn.mx

RESUMEN

El objetivo de la presente investigación es analizar los atributos desacreditadores, estigmas verbales y situaciones de discriminación que presenta, en su discurso, la juventud estudiantil de nivel bachillerato hacia el alumnado homosexual de una escuela oficial en la Ciudad de México. Se aplicaron entrevistas de corte cualitativo, se formuló un guión mediante el cual se caracterizaron categorías de análisis, que reflejaron situaciones de rechazo, discriminación, estigma y atributos desacreditadores. Los resultados denotan que existen atributos y prácticas discriminatorias; los discursos emitidos reflejan desconocimiento, repulsión y rechazo hacia el estudiante homosexual por no seguir el canon de la masculinidad hegemónica. La transformación del pensamiento se dará en la medida en que se respete la diversidad humana y sexual con valores que enaltezcan la tolerancia, la igualdad, la equidad y la convivencia.

Palabras clave: homosexualidad, estigma, discriminación, juventud, masculinidad hegemónica

ABSTRACT

The aim of this study is to analyze the discrediting attributes, verbal stigmas and situations of discrimination posing in the speech of high school youth towards the homosexual students from a public school in Mexico City. It uses qualitative interviews, employing a script to characterize analytical categories that reflect situations of rejection, discrimination, stigma and discrediting attributes. The results denote discriminatory attributes and practices; youth speeches reflect ignorance, repulsion and rejection towards homosexual students for not following the canon of hegemonic masculinity. The transformation of thought will occur to the extent that human and sexual diversity is respected, with values that enhance tolerance, equality, equity and coexistence.

Keywords: homosexuality, stigma, discrimination, youth, hegemonic masculinity

Recibido: 2 sep. 2015; 2^{da} versión: 7 oct. 2015; Aceptado: 18 nov. 2015

Cómo citar este artículo (estilo APA) / Citing this article (APA style):

- Impreso/Print: García-Villanueva, J., Barajas-Valencia, J. T. & Hernández-Ramírez, C. I. (2016). Voces y miradas interpretativas. ¿Cómo se concibe la homosexualidad desde la juventud?. *Cuaderno de Investigación en la Educación*, 31, 32-55.
- Digital: García-Villanueva, J., Barajas-Valencia, J. T. & Hernández-Ramírez, C. I. (2016). Voces y miradas interpretativas. ¿Cómo se concibe la homosexualidad desde la juventud?. *Cuaderno de Investigación en la Educación*, 31. Recuperado de <http://cie.uprrp.edu/cuaderno/2016/12/16/voces-y-miradas-interpretativas-homosexualidad-juventud/>

■ Introducción

Cada sociedad tiene una forma de simbolizar la diferencia sexual ya que esta forma parte de un conjunto de prácticas, ideas, discursos y estereotipos de género que reglamentan y condicionan la conducta objetiva y subjetiva de las y los individuos, a quienes otorga características distintas a cada sexo. La comunidad fabrica las ideas de lo que deben ser los hombres y las mujeres, de lo que es propio a cada sexo. Interpretar el ser hembra o varón depende del momento histórico y sociocultural en que se vive (Luna, 2012). Los géneros no llegan al mundo programados para ser o actuar de una determinada manera: desarrollan capacidades según las condiciones y oportunidades que el medio les ofrezca.

Una vez que ha nacido el nuevo ser, las personas que lo rodean se comportan con este de acuerdo con el sexo que presente: le asignan un nombre, lo visten de color rosa o azul, le dicen qué y cómo jugar, etcétera. Desde muy temprana edad, las madres y los padres de familia se encargan de transmitir e inculcar en sus hijos e hijas los primeros valores, costumbres, tradiciones, creencias, afectos, modos de ser, pensar y actuar; estas formas de aprendizaje definen un determinado comportamiento, el cual le permitirá a las y los infantes aprender a qué rol pertenecen, cómo son las relaciones de género entre los sexos, qué actividades son propias para cada uno (García, 2005).

Junto con la escuela, los medios de comunicación y la religión funcionan como los grupos principales de inculcación ideológica dominante que corresponde a los comportamientos, actitudes y expectativas que la sociedad tiene de los hombres y las mujeres (García, 2007).

Existen numerosos ejemplos de las diferencias de género justificadas desde el “deber ser”, el “plan divino” y “la ley natural”, basados todos en una “mentalidad conservadora” (que se identifica con discursos de diversos orígenes, uno de ellos, el más frecuente, es el religioso). A esta postura la han alimentado tanto la ciencia como la filosofía y la política mediante la afirmación de la necesidad de detener el cambio, de preservar el *status quo* como imperativo para la vida humana, como condición de sobrevivencia (Arteaga, 2002, citado en García, Meza & Rodríguez, 2003). Al respecto, las sociólogas Mary Goldsmith y Patricia Marrero (1983) escribieron:

La internalización que la mayoría de las mujeres y los varones hemos hecho y hacemos sobre el ser y el deber ser del matrimonio, la sexualidad, el amor, la familia, las relaciones entre los sexos, etcétera, tienen gran parte de sus raíces en la doctrina de la Iglesia católica... pensamiento de escasa evolución y actualización, algunas de cuyas formulaciones no han cambiado en forma y sustancia desde los siglos XVI y XVII...

En otras palabras, las posturas conservadoras se encuentran vinculadas inevitablemente al pasado más que al presente, y se han opuesto a cualquier debate que suponga ruptura o subversión de

lo establecido; de ahí su defensa del patriarcado y otras formas de desigualdades jerárquicas excluyentes. En este orden de ideas, es comprensible por qué, en algunas sociedades, “lo masculino” no sólo es distinto, sino superior a “lo femenino”, y por qué la falta de esta diferencia marca lo patológico y muestra la importancia de la norma que regula y sitúa a los opuestos. Los autores de esta corriente consideran al hombre y a la mujer categorías abstractas y universales en las que, siempre a partir de la comparación y de la asimetría, pueden distinguirse rasgos esenciales, propios e intransferibles que aseveran un destino que se afirma natural e inamovible y, desde luego, “explican” las diferencias para perpetuarlas (Arteaga, 2002).

En términos de analizar lo expuesto en las anteriores líneas, el propósito de la presente investigación es develar los atributos desacreditadores, estigmas verbales y situaciones de discriminación que presenta en su discurso la juventud estudiantil de nivel bachillerato hacia el alumnado homosexual de una escuela oficial en la Ciudad de México.

■ Un acercamiento al fenómeno del estigma desde el ámbito educativo

¿Qué es el estigma?

El estigma es un atributo desacreditador que hace que la persona que lo porta sea reducida a un ser desvalorizado (Goffman, 2003). La idea central está en la diferencia: sólo lo diferente puede ser objeto de una concepción estereotipada y, en ocasiones, estigmatizada; por lo tanto, no hay estereotipos sin un grupo social de referencia. De esta manera, aunque el estigma tiene una diferencia radical con el estereotipo, y puede haber estereotipos positivos y negativos, en el estigma toda atribución al individuo será rotundamente negativa (Muñoz, Pérez & Crespo, 2009).

La construcción de un estigma suele realizarse para poner en contraposición la existencia de un grupo ajeno al considerado como verdadero; por lo tanto, debe hacer referencia a elementos diferentes, propios de ese grupo, objeto de estigma que lo hacen profundamente distinto y directamente desaprobado (Goffman, 2003). De hecho, en cada sociedad y periodo histórico se generan construcciones culturales, elaboraciones basadas en creencias que

simbolizan lo marginal, lo diferencial, lo aceptado y rechazado de un grupo (Marichal & Quiles, 2000).

Al respecto, Goffman (2003) menciona tres tipos de estigmas. En el primer grupo se encuentran las abominaciones o malformaciones del cuerpo; los trastornos o los defectos, como las adicciones a las drogas o al alcohol; la homosexualidad y el sida, conforman el segundo grupo, y el tercero, lo constituyen los relacionados con la raza, religión o nacionalidad. La Figura 1 ilustra lo descrito.



Figura 1. Tipos de estigma.

Fuente. Elaboración propia con base en Goffman (2003), Marichal y Quiles (2000).

¿Cómo se mira el estigma desde el ámbito escolar?

La escuela enseña a través del currículo explícito y del currículo oculto en las prácticas pedagógicas, en los modelos de roles de la docencia, directivos y personal administrativo. Considerando que, en el ámbito educativo, se generan lenguajes y prácticas discursivas dominantes que sirven como criterios selectivos y que, además, validan o excluyen significados, sentidos, conocimientos, representaciones y percepciones que logran predominar, configurándose en una de las mayores manifestaciones de la violencia simbólica ejercida por el alumnado y profesorado en los centros educativos.

Desde el plano educativo, el estigma se mira como una marca, una señal, un atributo profundamente deshonoroso y desacreditador que lleva a su poseedor a convertirse en alguien manchado. En los casos más extremos, se legitima el hecho de que estas personas

sean excluidas moralmente de la sociedad, lo que produce una serie de emociones negativas, como el miedo y el odio (Minalto, 2008).

La discriminación en las instituciones educativas es entendida como el trato injusto que puede recibir una persona por pertenecer a un grupo social particular. Se deriva directamente del estigma y hace que con frecuencia se vulneren los derechos humanos de las personas. Esto incrementa el impacto negativo del grupo en cuestión (Callejas & Piña, 2005).

Hay grupos humanos que son víctimas de la discriminación todos los días por alguna de sus características físicas o su forma de vida. El origen étnico o nacional, el sexo, la edad, la discapacidad, la condición social o económica, la condición de salud, el embarazo, la lengua, la religión, las opiniones, las preferencias sexuales, el estado civil y otras diferencias pueden ser motivo de distinción, exclusión o restricción de derechos (Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación, 2015). A diferencia de la discriminación, el rechazo hace referencia a la circunstancia en la cual un individuo es excluido de forma deliberada de una relación o interacción social (Morales & Gaviria, 2007).

La educación puede desarrollarse de forma tal que estimule, en el estudiantado, diferentes maneras de relacionarse entre sí. Por lo tanto, el aula puede constituirse en un espacio a partir del cual se creen prejuicios, estereotipos e incluso se promueva la discriminación y la exclusión, o bien, puede ser un ámbito desde el cual se enseñe el valor de todas las diferencias personales, que hacen que cada individuo se diferencie de los demás (Mouratian, 2012). Aunque discriminación, estigma y rechazo son términos diferentes, tienen un lazo que los componen, pero el estigma siempre tendrá mayor peso en este componente.

La homosexualidad... ¿un estigma de la sociedad?

Hay demasiada gente que todavía ve en la homosexualidad una culpa que no tiene expiación, un estigma imborrable y contagioso, o una invitación a la perdición que tienta a los inocentes: los pecadores, enfermos o delincuentes, según como se mire, constituyen en cualquier caso un peligro público (Galeano, 2003).

Después del nacimiento, hombres y mujeres presentan una diferenciación clara desde el punto de vista biológico. Sin embargo,

las variantes comportamentales, sentimentales y de pensamiento se atribuyen más a la influencia de la cultura. Se estima que unos y otras tienen las mismas emociones, sentimientos y, potencialmente, la misma capacidad mental. Por tanto, las diferencias convencionales, como las prioridades, preferencias, intereses y ocupaciones, se deben al condicionamiento parental, educacional y sociocultural.

Desde hace cuatro siglos, se ha ido construyendo, histórica y paulatinamente, el imaginario social respecto a la homosexualidad, negándola como una de las posibilidades sexuales del ser humano y cargándola de estigmas y condiciones perniciosas (Salinas, 2008). De todas las prácticas erótico-afectivas que ha desplegado la sexualidad humana desde la instalación del cristianismo como religión oficial, el homoerotismo probablemente sea aquella que ha sido objeto de las más duras condenas y desaprobación social generalizada (Cornejo, 2007).

La práctica de la homosexualidad ha sido un ejercicio ocultado y negado por las sociedades y los gobiernos, que han forzado a quienes forman parte de esta minoría social a esconderse y marginarse (Borrillo, 2001). La persona homosexual se ha identificado a lo largo de este tiempo como un personaje social, invertido, transgresor de la tipificación entre lo masculino y lo femenino, preso de su sexualidad y ser anormal. Desde este punto de vista, Ignacio Lozano (2009) define a la homosexualidad como la preferencia que tiene una persona para relacionarse con personas de su mismo género, entendiéndose preferencia como una inclinación natural, no necesariamente voluntaria, de análisis, selección y decisión, con una clara tendencia hacia personas con preferencias similares. El autor hace hincapié en que se trata de una atracción hacia los aspectos fenotípicos de las personas que, como individuos, obtienen placer al ver y relacionarse con las mismas.

Giraldo (1971) señala que lo homosexual se remite a la atracción hacia miembros del mismo sexo y quien ordinariamente (pero no necesariamente) se envuelve en abiertas relaciones sexuales con estos. Lozano (2009) argumenta que existe una distinción entre la homosexualidad y lo *gay*, entendiéndose este último como un conjunto de vivencias sociales que estructuran una subjetividad específica, con sus propios ritos de paso, sus mitos, sus territorios de

reconocimiento y sus usos especiales del lenguaje. Además, señala que la homofobia se debe, en gran parte, a que la homosexualidad atenta contra grandes instituciones políticas, sociales y religiosas, como el matrimonio y la familia. Paradójicamente, es la comunidad gay la que ha exigido el derecho a ser reconocida por dichas instituciones. Prueba de ello es la reciente aprobación de la unión civil entre parejas del mismo sexo en la Ciudad de México.

■ Método

La investigación se llevó a cabo en una escuela de Educación Medio Superior de carácter público ubicada al poniente de la Ciudad de México. Dicha institución tiene la tarea de formar una ciudadanía competente para realizar actividades propias de su momento y condición científica, tecnológica, histórica, social, económica, política y filosófica, con un nivel de dominio que les permita movilizar y utilizar, de manera integral y satisfactoria, conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes, pertenecientes a las Ciencias Naturales, las Ciencias Sociales y a las Humanidades.

La elección de las personas participantes se efectuó bajo los siguientes criterios de inclusión: ser necesariamente estudiantes de nivel bachillerato matriculados en alguno de los seis semestres; tener una edad entre 15 a 25 años (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2013); participación voluntaria y sin la influencia de algún fármaco o sustancia psicotrópica.

Un total de siete personas, cuatro hombres y tres mujeres, participaron (ver Tabla 1). La duración de las entrevistas fue de aproximadamente 40 minutos por cada estudiante. Para reservar la confidencialidad de los testimonios se utilizaron seudónimos.

Como consideraciones éticas, se estructuró una carta informativa para que el estudiantado conociera los objetivos y el procedimiento que se realizaría con la información adquirida, especificando que la entrevista quedaría videograbada para posteriormente transcribir y analizar lo recabado del proceso indagatorio (Kvale, 2011). En el caso de menores de edad, se solicitó la autorización de la familia para el consentimiento de dicha investigación.

Se empleó una metodología de corte cualitativo, con el propósito de comprender e interpretar la realidad tal y como es

Tabla 1
Datos del alumnado

Nombre	Edad	Semestre	Ocupación	Turno	Delegación
Miguel	18	6°	Estudia/Trabaja	Vespertino	Cuajimalpa de Morelos
Paulina	17	4°	Estudia	Vespertino	Álvaro Obregón
Alberto	22	6°	Estudia/Trabaja	Vespertino	Iztapalapa
Jorge	18	5°	Estudia	Vespertino	Cuajimalpa de Morelos
Alma	17	4°	Estudia	Vespertino	Álvaro Obregón
Karina	18	6°	Estudia	Vespertino	Álvaro Obregón
Marco	19	6°	Estudia	Vespertino	Cuajimalpa de Morelos

entendida por las personas participantes en el contexto estudiado (Ito & Vargas, 2005). El tipo de estudio fue descriptivo.

Como instrumento, se empleó una guía de entrevista, la cual contempló los objetivos, las preguntas y las categorías analíticas, recuperando la propuesta de Strauss y Corbin (2002), las herramientas de análisis alejan el pensamiento del investigador de los confines de la literatura técnica y de la experiencia personal, evitan maneras estereotipadas de pensar sobre los fenómenos, se centran en los datos recabados evitando hacer suposiciones y permiten la formulación de cuestionamientos. En la Tabla 2, se ilustra su conformación.

■ Análisis de resultados

Para realizar el análisis de la información, se identificaron los fragmentos específicos arrojados por cada participante a través de la entrevista. La finalidad fue vincularla con las categorías de indagación.

Identificar los argumentos y situaciones de rechazo

Las personas entrevistadas mencionaron que, en el centro de estudios al que asisten, existen situaciones de rechazo y discriminación hacia el alumnado homosexual.

Tabla 2

Guía de entrevista (correspondencia entre objetivos, preguntas y categorías de análisis)

Objetivos	Preguntas	Categorías analíticas
Identificar los argumentos y situaciones de rechazo	¿Qué tipo de rechazo ha escuchado hacia el estudiantado homosexual?	Situaciones de rechazo y discriminación
	¿El estudiantado es rechazado por su preferencia sexual?	(Prácticas y actitudes de desprecio hacia personas o grupos a quienes les ha sido asignado un estigma)
	¿Cuál es la razón del rechazo?	
Describir los argumentos y situaciones de estigma	¿Considera que la homosexualidad es algo desacreditador o negativo?	Argumentos y situaciones de estigma
	¿Qué piensa de la homosexualidad en jóvenes estudiantes?	(Atributos desacreditadores como insultos, ataques, discriminación y rechazo)
	¿Puede describir qué es lo que ha escuchado decir sobre la homosexualidad en la escuela?	
Identificar los tipos de atributos desacreditadores	¿Puede mencionar una característica que considere negativa de la homosexualidad?	Atributos desacreditadores
	¿Quién considera que tienen mayor valor las personas heterosexuales o las homosexuales?	(Palabras y atributos que desprestigian a las personas)
	¿Cuál es la opinión que usted tiene sobre la juventud homosexualidad en el centro de estudios al cual asiste?	

Los excluyen de algunas actividades o los tratan diferente por ser así, son personas como nosotros, pero que tengan gustos diferentes ya es rollo de ellos cada quien su mundo. (Miguel)

La mayoría de los hombres les da cosa que haya personas homosexuales en mi escuela, les da asquito que se besen, pero la mayoría de hombres piensan eso. (Alma)

No se juntan con ellos porque piensan que son personas inferiores, que sólo se juntan con las niñas, y que tal vez piensan como niñas y los hombres no se juntan con ellos, porque si un hombre se junta con un chico gay pues da a entender que es gay también. (Paulina)

Dé que pueden ser sidosos, que pueden como quien dice “lanzarte los perros”, que no se saben comportar ante la sociedad, que son locos, que son este... pues que sí que sólo están buscando prácticamente con quien acostase o quien está libre para que sea su novio. (Alberto)

En los discursos de Miguel y Alma se percibe rechazo hacia la homosexualidad, se refleja desconocimiento de las prácticas que llevan a cabo las personas del mismo sexo. Por su parte, Paulina comentó que se tiene la idea de que existe una inversión sexual, y el estudiantado piensa que son personas atrapadas en un cuerpo que no les pertenece; además, considera que la homosexualidad es contagiosa, como una enfermedad. Desde la perspectiva de Alberto, existe rechazo, discriminación y mantiene creencias expuestas desde la sociedad, sin fundamento en su argumentación.

Si te ven que le hablas a un homosexual piensan que tú también lo eres o que se te va a pegar, o los mismos compañeros de la escuela te empiezan a criticar. (Jorge)

He tenido compañeros gay y los rechazan mucho los compañeros hombres del salón de clases por el sólo hecho de ser gay. (Karina)

Si, no se juntan con ellos, en actividades como jugar fútbol, porque les dicen que son maricones que se vallan a otro lado, que ellos no pueden hacer esos tipos de actividades puesto que les gustan los niños, entonces suponen que es como si fueran unas niñas. En las actividades dentro del salón de clase, no los rechazan tanto puesto que ellos tienen sus grupos de trabajo. (Paulina)

Jorge, Karina y Paulina plantean la existencia de situaciones de rechazo y discriminación manifestada desde la comunidad escolar. En su discurso, mantienen una visión heteronormativa de la sexualidad humana, enfatizan el desprecio hacia las personas

que consideran diferentes por no ajustarse a un canon específico que enmarca el modelo masculino.

La cultura, como menciona Álvarez (2004), determina, en forma radical, la diferencia sexual o genérica, y tiende a promover la agresividad masculina como mecanismo para alcanzar esa diferenciación. Se define lo femenino como el límite y la negación de lo masculino, con la consiguiente desaparición de los elementos femeninos primordiales en el varón. Y sólo se conservan los rudimentos que encuentra el psicoanálisis, sometidos a intensas y muy eficaces represiones, pues la virilidad es un guión simbólico, con un sinfín de variantes.

Describir los argumentos y situaciones de estigma

El alumnado entrevistado piensa que la homosexualidad es negativa y no logra concebir las prácticas que manifiestan las personas que muestran atracción por el mismo sexo. En sus comentarios, expresan múltiples prejuicios, falacias y significados que se sostienen desde lo que se dice en la sociedad y en la escuela a la que asisten.

La homosexualidad es negativa porque no se comportan conforme a las normas que marca la sociedad, no es... este... no es concebible que eso de que un hombre con un hombre y una mujer con una mujer no es ni natural concebible ni socialmente es concebible, no es aceptable. (Alberto)

El comentario de Alberto refleja estigmatización hacia la homosexualidad, enfatiza una férrea conceptualización dividida por cuestión de sexo entre las personas.

Son personas y tienen derecho a ser libres o hacer lo que ellos gusten, porque sean gay o tengan gusto a otra sexualidad pues no tiene nada que ver con que tenga los mismos derechos o los mismos rasgos que otra persona. (Miguel)

Yo no lo veo mal es una persona normal sólo que tiene diferentes gustos. (Paulina)

Son personas normales como nosotros no creo que sea algo negativo, ellos tienen derecho a ser libres. (Jorge)

Se identificaron otros argumentos, como el de Miguel, Paulina y Jorge, que viran su expresión hacia el respeto, los derechos y la libertad.

Cada quien tiene derecho con quien estar. Pero si quieren adoptar hijos sí creo que es negativo, ya que sería mucho bullying para el niño que la gente le diga que tiene 2 padres y no tiene una mamá, si de por sí en esta sociedad te critican por ser madre soltera, ahora imagina de que sean dos padres o dos madres. (Alma)

Qué están mal orientados, que quizá están siguiendo una moda de que todo mundo está saliendo del closet, que lo están tomando, quizá como una moda. (Alberto)

Creo que unos si están mal, ya que son muy exhibicionistas, no está bien que demuestren su orientación sexual ya que son aún más criticados por eso. (Marco)

Basta señalar que no existe consistencia entre lo que manifestó el estudiantado entrevistado con lo que realmente piensan de la homosexualidad. Alma apela a que no es negativa, pero desacredita el hecho de que dos personas del mismo sexo adopten. Desde su perspectiva, considera que existen repercusiones que generan el descontento de la sociedad, por manifestar la sexualidad de una forma más abierta o simplemente por usar indumentaria diferente. Alberto manifiesta que la homosexualidad es cuestión de moda e imitación, y Marco piensa que la orientación no tendría que expresarse de manera libre porque lo considera exhibicionismo, en algunas personas.

En una parte lo veo bien porque hay personas que son de ese género y al contrario triunfan más que otras personas que son normales, hasta una vez trabajé con unos compañeros en el salón de clase y hasta se dan a notar en como son en su trabajo, se desempeñan mejor en sus trabajos escolares. (Miguel)

Todos tenemos las mismas capacidades todos podemos hacer lo mismo, sólo tiene que ver su vida personal. (Paulina)

Desde el plano escolar, Miguel denotó que los compañeros homosexuales destacan en las actividades académicas por el desempeño expuesto en ellas. En el caso de Paulina, reconoce que cualquiera puede realizarlo de igual manera.

De forma negativa he escuchado que el simple hecho de que alguien sea homosexual enseguida se cataloga que está buscando sexo con alguien referente a los hombres, las palabras que he escuchado que les dicen a los jóvenes homosexuales de forma negativa es puñal, puto, gay, sopla nucas... cuestiones así y hay muchísimas más. (Alberto)

Pues que son maricones, que es algo como malo, que tal vez tienen alguna enfermedad por tener contacto sexual con otra persona de su mismo sexo. (Paulina)

Tenía un amigo que lo apoyábamos pero cuando se fue descubriendo, lo vimos besándose ya no lo vimos bien, fue un poco molesto. (Alma)

Que está mal lo que están haciendo, y les dicen que habiendo tantas mujeres como pueden estar con un hombre. (Marco)

Que si te juntas con ellos te vas a volver homosexual o te va a empezar a gustar, o cosas negativas como que les dicen joto, maricón o te meten cosas negativas en la cabeza que no te juntes con él si no se te va a pegar sus gestos, su forma de hablar, le molesta a la gente ya que hacen mucha referencia en eso en la escuela. (Miguel)

Alberto comentó que ha escuchado que el alumnado de bachillerato se dirige hacia el estudiantado homosexual de forma agresiva; en general, usan los insultos y palabras altisonantes como un medio ofensivo. Paulina refiere que lo que se menciona de las personas homosexuales se enfoca en seguir manteniendo la idea de que tienen una enfermedad altamente contagiosa por relacionarse con gente del mismo sexo. Por su parte, Alma no logra comprender cómo establecen vínculos afectivos tan cercanos.

Marco y Miguel, comparten una visión que se niega a aceptar la homosexualidad y se excusan en lo que escuchan de aquellos discursos circundantes y prácticas atrasadas que categorizan y

rotulan a las personas en seres normales y anormales, fuertes y débiles, bellas y feas, dichas explicaciones carecen de rigor científico porque están ancladas en creencias, estereotipos y prejuicios.

Álvarez (2004) señala que, socialmente, un hombre homosexual no es hombre, es homosexual, categorizado así por una estructura ideológica dominante, una mayoría que determina los cánones a seguir por la comunidad. En este contexto, se hace manifiesto que a los hombres heterosexuales les causa conflicto establecer algún tipo de relación con un hombre homosexual, pues esto hace tambalear su propia masculinidad.

Al respecto, Baile (2009) menciona tres grandes mitos sobre las personas homosexuales: se dice que son más promiscuas, que les es imposible tener conductas parentales adecuadas, y se les asocia con la pederastia o pedofilia.

Identificar los tipos de atributos desacreditadores

A menudo, las ofensas son comunes y existen coincidencias en las injurias verbales encaminadas al estudiantado homosexual.

Por lo regular les dicen groserías que son muy comunes como que son putos, maricones. (Paulina)

Por tener un compañero de preferencia diferente piensan que ya te vuelves igual, que te empieza a gustar el mismo género o él te va acosar, pero no siempre se dan a respetar. Pero por lo regular siempre les dicen groserías palabras fuertes que son muy comunes pero fuertes. (Miguel)

Yo nunca les digo groserías, pero la mayoría de la gente en la escuela si les dice cosas malas o los ofende. (Jorge)

Siempre les dicen groserías, bueno, por lo regular siempre los critican algunos alumnos que no les parece su forma de ser. (Marco)

Que son personas que solo están buscando el sexo con cualquier persona que se les ponga enfrente, que si me junto con alguien homosexual van a pensar que soy homosexual, que una persona homosexual tiene sida. Creo que lo que siempre se habla de ellos es negativo. (Alberto)

Paulina, Miguel, Jorge y Marco hacen mención de que no existe respeto al estudiantado que se expresa de una forma diferente a la impuesta socialmente. Diariamente, atestiguan las agresiones y la violencia que es ejecutada hacia sus compañeros, manifiestan molestia en su discurso, pero su actitud se denota pasiva ante tal circunstancia.

Alberto, sólo expresa comentarios negativos y despectivos hacia la comunidad homosexual de la escuela.

En el valor como persona, tiene menos valor una persona homosexual a una persona que es heterosexual, yo pienso eso. Porque esa persona no está respetando las reglas naturales y las sociales, y eso la descalifica, una persona que no está respetando las reglas pues no se le puede considerar una persona que tenga valores y moral, entonces eso lo desvaloriza. (Alberto)

Y, además, enfatiza que las personas heterosexuales tienen mayor valor que las homosexuales, puesto que estos no respetan las reglas naturales y sociales.

No, creo ya que es una persona y tienen el mismo valor que nosotros es una persona y tienen los dos el mismo valor no tenemos ninguna diferencia. (Miguel)

Tienen el mismo valor ya que pueden hacer lo mismo, van a la escuela estudian, aprenden, hablan, platican, no creo que tengan valor por el hecho que le guste su mismo género. (Paulina)

Tenemos el mismo valor no somos diferentes a un gay, como seres humanos tenemos el mismo valor. (Alma)

Todos tenemos el mismo valor como personas y los mismos derechos. (Marco)

En contraparte a Alberto, Miguel, Paulina, Alma y Marco expresaron que no existen diferencias de valor entre la ciudadanía; ante la ley, todas las personas tienen los mismos derechos, obligaciones e igualdad de oportunidades. Otro aspecto relevante que manifestaron, es que no presentan molestia por la preferencia sexual del estudiantado homosexual que asiste al centro escolar,

aunque, a veces se les dificulta comprender por qué las personas tienen preferencia por el mismo sexo.

Es su gusto, pero con que no se metan conmigo ellos pueden hacer lo que quieran, yo no me voy a oponer a que ellos sean así si a ellos les gusta yo no puedo intervenir. (Miguel)

Está bien lo que hagan con su vida, pero con que no dañen a otras personas está bien. (Karina)

A mí me dan igual, la gente de aquí los ve mal ya que después se besan enfrente de todos, entonces no es común alguien del mismo sexo que se esté besando en una escuela, por eso se ve mal que se besen enfrente de la escuela o enfrente de todos. Pero eso no quiere decir que sean diferentes que no aprendan o que sean distintos a nosotros. (Paulina)

Que están mal mentalmente, que no entienden todavía la homosexualidad y piensan que es una moda, están siguiendo una moda de artistas, de personas famosas, es una moda quizá porque todo mundo está saliendo del closet, creo que es moda ya todo mundo dice que es gay. Ya todos lo dicen abiertamente ya no se pueden sentir tan rechazados como antes se sentían. (Alberto)

Las prácticas discursivas que se emplean desde este ámbito escolar han generado un imaginario que se ha compuesto por estigmas hacia las personas homosexuales, resaltando los estereotipos, características negativas e injurias verbales que son compartidas por una ideología de género que se nutre de seguir manifestando un modelo de pensamiento dicotómico, que enmarca la superioridad y dominación masculina. Ejemplo de ello son las opiniones manifestadas por Miguel, Karina, Paulina y Alberto.

La necesidad imperante en este centro educativo es impulsar una educación sexual promovida por personal especializado que ayude a construir mecanismos que coadyuven con las instituciones como el Estado, la escuela, la familia y los medios de comunicación masiva, con la finalidad de transformar la cosmovisión que se tiene de la diversidad sexual, aprendiendo a respetar a las

personas, generando una ciudadanía más humana, menos violenta, ignorante, prejuiciosa, homofóbica y enajenante.

■ A modo de epílogo

Amar a los muchachos era una práctica “libre” en el sentido de que no sólo estaba permitida por las leyes (salvo circunstancias particulares) sino admitida por la opinión (Foucault, 2009).

La sociedad delimita y registra la capacidad de acción de las personas estigmatizadas; señala y desacredita. En consecuencia, determina los efectos negativos que pueden representar. Cuanto más visible es la marca de estigma, menos es la posibilidad que se tiene de romperla; difícilmente se puede revertir la imagen formada por los patrones sociales (Huáscar, 1999).

Los relatos, mayoritariamente, incorporan situaciones de estigma y discriminación vividos por otros. También, se hace mención que, en su vida actual, no han experimentado situaciones concretas de estigma dirigidas hacia su persona, o que no las han vivido de frente o de forma explícita. Sin embargo, expresaron haber escuchado murmullos, burlas y comentarios sobre otras personas (Lucas, 2012).

La presentación de ciertas manifestaciones y prácticas sexuales consideradas como anormales, patológicas, antinaturales o moralmente incorrectas no hace sino estigmatizar y discriminar a todas aquellas personas que se apartan de los ideales sexuales imperantes de la sociedad (Cornejo, 2007). De ahí que, criticar los supuestos discriminatorios implica también poner en tela de juicio el vocabulario que permite su enunciación y que lo torna razonable a los oídos de los receptores. Concretamente, la denominación homosexual u homosexualismo no hace sino remitir a una conceptualización y representación de las prácticas sexuales homosexuales vistas como patológicas, perversas o desviadas.

Un tema central que remitiría a un análisis más profundo son las prácticas homofóbicas, porque involucran la discriminación hacia las personas que asumen una identidad sexogenérica distinta de la heterosexual o del género socialmente asignado a su sexo de nacimiento.

Es necesario transformar ese discurso circundante entre la juventud que enmarca una etiqueta que refleja una distinción que la sociedad se ha encargado de establecer como parte de un orden natural, entre lo que se considera “normal”, aceptado como sexualidad sana, y lo que se considera “anormal”, como la homosexualidad. Esta última es catalogada como una sexualidad enferma, equivocada o problemática (Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación, 2015).

Durante siglos, en la cultura mexicana se han construido (igual que en otros contextos) estereotipos masculinos que caracterizan a los hombres como proveedores del hogar, jefes de familia y, en cierta medida, los que toman las decisiones. La cultura, las instituciones, la sociedad y la familia, son promotores de ideas y patrones de conducta, y son las mujeres y los hombres que participan en esos ámbitos quienes se encargan de darles significado (Instituto Nacional de las Mujeres, 2004).

A través de un proceso de socialización permanente, cada persona incorpora el contenido de las normas, reglas, expectativas y cosmovisiones que existen alrededor de su sexo. En este sentido, cada cultura define, establece, da forma y sentido a un conjunto de ideas, creencias y valoraciones sobre el significado que tiene el ser hombre y el ser mujer, delimitando los comportamientos, las características e incluso los pensamientos y emociones que son adecuados para cada ser humano, con base en una red de estereotipos e ideas consensuadas, se configura la diferenciación sexual entre la raza humana (Rocha & Díaz, 2005).

Ser parte de una minoría implica la imperante necesidad de buscar la integración con otros sujetos similares con los cuales se pueda construir una identidad más o menos colectiva, que les permita desarrollar el imprescindible sentido de pertenencia. La escuela, como parte fundamental de la educación del alumnado, también se encarga de transmitir valores de socialización, de igualdad, así como el respeto entre toda la comunidad escolar independientemente de las condiciones sociales en las que se desarrollen.

Estudios psicológicos desarrollados en diferentes contextos ilustran cómo, en escenarios de la vida cotidiana (centros escolares, laborales y de salud), se hace evidente la existencia de estereotipos, prejuicios, conductas discriminatorias y estigmatizantes

dirigidas hacia las personas debido a su sexo, nacionalidad, estatus económico, social y apariencia física, entre otros. Particularmente en México, se manifiestan ciertos prejuicios y estereotipos negativos hacia grupos específicos, entre los cuales destacan indígenas, personas de piel morena, discapacidad, homosexualidad, con malformaciones corporales, obesas, con enfermedad mental, alcoholismo, adicción a diversas sustancias y portadores de VIH-Sida, lo que trae consigo graves consecuencias sociales, económicas, psicológicas y políticas (Echeverría & Flores, 2012, p. 344).

A lo largo del tiempo, los estereotipos han funcionado como fuertes obstáculos para que las mujeres sean tratadas de manera digna y equitativa, y como limitantes de sus derechos a la igualdad de oportunidades en la educación, el trabajo, la familia y la sociedad. En tanto que a los varones les ha negado el derecho a expresar sus afectos bajo el supuesto de la fortaleza y la insensibilidad (Instituto Nacional de las Mujeres, 2004). Diariamente se atestigua que estos atributos, cualidades o características, que se asignan de manera diferenciada y desigual a hombres y mujeres, se han constituido en estereotipos de género, es decir, se han fijado como si fueran una esencia, algo inherente, inmutable y eterno que determina los cuerpos, aun cuando la experiencia diga que las mujeres y los hombres pueden compartir características de ambos modelos (Secretaría de Educación Pública y Programa Universitario de Estudios de Género, 2010).

Los estereotipos son un medio para justificar las actitudes actuales porque salvaguardan la posición del grupo dominante de la sociedad. Según MacMahon y Quin (1997), estos son portadores de valores que se crean y van cambiando lentamente, se instalan en la vida de las y los sujetos como lo más natural, son absorbidos y reflejados sin que exista consciencia de ello, es decir, se aceptan como imágenes reales cuando se tiene escasa o nula información.

Todas las sociedades se estructuran y construyen su cultura en torno a la diferencia sexual de los individuos que la conforman, la cual determina, también, el destino de las personas, atribuyéndoles ciertas características y significados a las acciones que unas y otros deberán desempeñar —o se espera que desempeñen— y que se han construido socialmente (Instituto Nacional de las Mujeres,

2004). De ahí que los argumentos de la juventud entrevistada reflejen una visión estereotipada de las personas, esto es, heteronormativa que implica ver la heterosexualidad como lo que debe ser y la norma, así como la suposición *a priori* de que cualquier persona es heterosexual. Y homofóbica, al seguir manteniendo prejuicios irracionales contra las personas homosexuales o contra quienes consideran que transgreden las convenciones sexuales y de género.

Desde los hallazgos, se observa que el estudiantado que participó en la investigación mantiene una concepción patriarcal; sin darse cuenta, aluden a la existencia de normas tradicionales sobre la sexualidad y a sus implicaciones sociales, en un sistema social que supone que sólo hay dos formas posibles de expresión de la sexualidad e identidad sexogenérica: masculina y femenina.

Al menos desde esta realidad, la sociedad sigue creyendo e inculcando en el pensamiento de la gente la idea de que la sexualidad sana o buena es la que se da exclusivamente entre mujeres y hombres, sobre todo si se lleva a cabo dentro del matrimonio, civil o religioso, y aún mejor, si tiene como fin la procreación. De este modo, se presenta la heterosexualidad como imprescindible para el funcionamiento de la sociedad y como el único modelo válido de relación sexo-afectiva y de parentesco, en detrimento de otras identidades y prácticas sexuales.

Es importante señalar que el modelo de la masculinidad hegemónica no es fijo, ni es el mismo en todas las sociedades, ni a través de los tiempos. Es la masculinidad la que ocupa la posición hegemónica en el sistema de relaciones de género dominante en determinado momento histórico. Es la masculinidad la que se convierte en norma y se incorpora a las subjetividades de hombres y mujeres. Es la que guía procesos sociales formales e informales que apoyan su reproducción. Es la masculinidad la que se ensalza y se destaca. Es aquella que se expone como la forma “natural” de lo masculino y se estructuran dispositivos para legitimar su dominación (Bourdieu 2000, citado en Ramírez & García, 2002).

El análisis reflexivo permitirá observar con atención el devenir histórico y la reproducción de un modelo de pensamiento que se ha instaurado como una norma divina, incuestionable y avasallante, que profundiza y conquista la representación que tienen las

personas de la realidad vivida y les dificulta manifestar su opinión fundamentada, tolerante y respetuosa.

En términos de un efectivo y pleno ejercicio de la ciudadanía, sólo a partir del acceso y el respeto a los derechos humanos y a las garantías se contribuirá al cambio en la sociedad y se garantizarán los principios de igualdad y equidad, así como el derecho a la no discriminación de las personas que asumen sexualidades diversas o periféricas (Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación, 2012). Hoy hay que olvidar que es deber del Estado reconocer la realidad y la diversidad actual de las familias, en términos socio-demográficos, económicos, culturales y religiosos, producto de la evolución histórica y cultural de las distintas sociedades. Aunado a ello, tiene que proporcionar atención a los fenómenos emergentes que han generado transformaciones en las personas y en sus entornos de socialización, como son los avances tecnológicos, las migraciones, la reducción de la fecundidad, la ampliación de esperanza de vida, el envejecimiento poblacional, los cambios en el mundo del trabajo, las crisis de crecimiento, el empleo e ingresos, la incertidumbre social, entre otras (Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación, 2012).

REFERENCIAS

- Álvarez, D. (2004). Homosexualidad y género. *Cuicuilco*, 11(31).
- Arteaga, B. (2002). *A gritos y sombrerazos. Historia de los debates sobre educación sexual en México. 1906-1946*. México: Universidad Pedagógica Nacional-Miguel Ángel Porrúa.
- Baile, A. J. (2009). *Estudiando la homosexualidad*. Madrid: Pirámide.
- Borrillo, D. (2001). *Homofobia*. Barcelona: Bellaterra.
- Callejas F. L. & Piña, M. C. (2005). La estigmatización social como factor fundamental de la discriminación juvenil. *El cotidiano*, 64-68.
- Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación. (2012). *Guía para la Acción Pública contra la Homofobia*. México: Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (CONAPRED).
- Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (CONAPRED). Discriminación e igualdad. Recuperado el 2 de Julio de 2015, de http://www.conapred.org.mx/index.php?contenido=pagina&id=84&id_opcion=142&op=142

- Cornejo, E. J. (2007). La homosexualidad como una construcción ideológica. *Límite. Revista de Filosofía y Psicología*, 2(16), 83-108.
- Echeverría, R. & Flores, G. M. (2012). Diseño y validación de una escala de creencias estereotípicas sobre dos grupos estigmatizados socialmente. *Consejo Nacional para la Enseñanza en Investigación en Psicología*, 17(2), 343-359.
- García, F. M. (2005). *Taller con perspectiva de género dirigido a las madres y padres de familia del nivel preescolar*. (Tesina de Especialización). Universidad Pedagógica Nacional, México.
- García, F. A. (2007). *La perspectiva de género en la escuela. Preguntas fundamentales*. México: Consejo Nacional de Población y Secretaría de Gobernación.
- García, V. J., Meza, M. D., & Rodríguez, R. I. (2003). *Estudio de masculinidad-feminidad en una muestra de jóvenes homosexuales y heterosexuales*. (Tesis de Licenciatura). Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Giraldo, N. O. (1971). Investigaciones y teorías sobre homosexualidad masculina. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 3(3), 273-296.
- Goffman, E. (2003). *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Goldsmith, M. y Marrero, P. (1983). El movimiento familiar cristiano. Vino viejo en odres. *Revista Fem.*, 7(27).
- Huáscar C. J. (1999, mayo). Estigma e identidad. Una aproximación a la cuestión juvenil. *Última Década*, 10.
- Instituto Nacional de las Mujeres. (2004). *El impacto de los estereotipos y roles de género en México*. México: Instituto Nacional de las Mujeres (INMUJERES).
- Ito S. E. & Vargas, N. B. I. (2005). *Investigación cualitativa para psicólogos: de la idea al reporte*. México: Porrúa.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Lozano, I. (2009). El significado de homosexualidad en jóvenes de la Ciudad de México. *Enseñanza e investigación en Psicología*, 14(1), 153-168.
- Lucas, M. (2012). Percepciones y experiencias sobre estigma y discriminación en poblaciones trans, HSH y usuarios de drogas. *Fundación Huésped*, 34.
- Luna, R. Y. (2012). *Género en preescolar*. (Tesis de Licenciatura). Universidad Pedagógica Nacional, México.

- Marichal, F. & Quiles, N. (2000). La organización del estigma en categorías. *Psicothema*, 12(3), 458-465.
- McMahon, B., & Quin, R. (1997). *Historias y Estereotipos*. España: Ediciones de la Torre.
- Minalto, M. (2008). Teorización sobre estigma y discriminación. *Derechos Humanos y VIH/Sida*. Madrid: Lecciones Aprendidas.
- Morales, F. & Gaviria, E. (2007). *Psicología social*. Madrid: Mcgraw-Hill.
- Mouratian, P. (2012). *Derecho a la educación sin discriminación*. Buenos Aires: Documentos Temáticos Inadi.
- Muñoz, M.; Pérez, S. E., & Crespo, M. (2009). *Estigma y enfermedad mental*. Madrid: Complutense.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (28 de Octubre de 2013). Recuperado el 14 de Febrero de 2014, de <http://www.unesco.org/new/es/popular-topics/youth/>
- Ramírez, R. & García, V. (2002). Masculinidad hegemónica, sexualidad y transgresión. *Centro Journal*, 14(1), 5-25.
- Rocha, S. T. & Díaz, L. R. (2005). Cultura de género: La brecha ideológica entre hombres y mujeres. *Revista Anales de Psicología*, 21(1), 42-49.
- Salinas, H. M. (2008). *Políticas de disidencia sexual en México*. México: Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (CONAPRED).
- Secretaría de Educación Pública y Programa Universitario de Estudios de Género (2010). *Equidad de género y prevención de la violencia en primaria*. México: Secretaría de Educación Pública/ Programa Universitario de Estudios de Género.
- Strauss, A. & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia: Universidad de Antioquia.

Los riesgos de la red informática y las responsabilidades de los educadores

Information network risks and the responsibility of educators

Lic. Annabelle Gutarra-Cordero, LL.M.

Candidata Doctoral

Universidad Complutense de Madrid

contacto: agutarracordero@yahoo.com

RESUMEN

Los sistemas educativos no pueden abstraerse del uso de la tecnología; todo lo contrario: deberán arrogarse el deber de orientación sobre su uso. Es, por tal motivo, que es menester que los educadores entiendan los riesgos que subyacen las nuevas redes informáticas y busquen instruir sobre las medidas disponibles que eviten la transgresión de los derechos de la personalidad del menor. Esta investigación indaga sobre las leyes que salvaguardan el derecho al honor, la intimidad y la propia imagen del menor ante el intercambio transfronterizo de información, y se planteará cuál debe ser la función tutelar del educador con relación al uso de la tecnología informática como recurso de enseñanza en el entorno escolar.

Palabras clave: menor, derechos de la personalidad, honor, intimidad, imagen, red informática, educador

ABSTRACT

Educational systems cannot be abstracted from the use of technology; on the contrary: they should assume the duty of guidance on its uses. It is for this reason that it is necessary that educators understand the risks underlying the new computer networks and seek instruction on the available

measures to prevent the violation of the rights of the child's personality. This research inquires about the laws that safeguard the right to honor, privacy and the right to one's own image of children within the transboundary exchange of information, and will consider what should be the role of the educator regarding the use of computer technology as a teaching resource in the school environment.

Keywords: minor, personality rights, honor, privacy, right to one's own image, Internet, educator

Recibido: 4 sep. 2015; Aceptado: 19 sep. 2016

Cómo citar este artículo (estilo APA) / Citing this article (APA style):

- Impreso/Print: Gutarra-Cordero, A. (2016). Los riesgos de la red informática y las responsabilidades de los educadores. *Cuaderno de Investigación en la Educación*, 31, 56-73.
- Digital: Gutarra-Cordero, A. (2016). Los riesgos de la red informática y las responsabilidades de los educadores. *Cuaderno de Investigación en la Educación*, 31. Recuperado de <http://cie.uprrp.edu/cuaderno/2016/12/16/los-riesgos-de-la-red-informatica-y-las-responsabilidades-de-los-educadores/>

■ Introducción

Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) representan un gran reto en el entorno escolar porque el educador, muchas veces, estará ante un educando que sobrepasará sus conocimientos y destrezas en el ámbito de las redes informáticas. Esto ocurre porque las nuevas generaciones han evolucionado inmersas en el mundo de la tecnología digital. A los integrantes de estas generaciones se les ha denominado como “nativos digitales” (Prensky, 2001, p. 1).

Los conceptos “nativos digitales” e “inmigrantes digitales” fueron acuñados por Marc Prensky en 2001. Se consideran “nativos digitales” a los integrantes de las generaciones nacidas a partir de 1980 que despliegan vastas destrezas de las tecnologías informáticas. El perfil de un “nativo digital” ostenta las siguientes características: dominio como “nativos hablantes” del lenguaje telemático, destrezas impresionantes de la tecnología digital, consumo diario de una gran cantidad de tiempo en la navegación de la red informática, un registro abundante de “amigos virtuales” y de

“sitios virtuales” visitados, creatividad en el uso eficiente de diversos programas informáticos y tendencia a la exposición de imágenes e información personal en espacios públicos de Internet. Estas características se pueden identificar en la mayoría de los educandos contemporáneos de los diversos sistemas escolares que, desde etapas muy tempranas, tienen vasto dominio de las tecnologías informáticas. (De otra parte, se consideran “inmigrantes digitales” a aquellos navegantes virtuales que no pertenecen al grupo de los “nativos digitales”, pero que incursionan en la sociedad de la red informática, adaptándose a un nuevo lenguaje y entorno social ante los cuales imponen cierta resistencia).

Por consiguiente, el sistema educativo debe adaptarse a los vertiginosos cambios sociales y a las evoluciones del individuo como ente activo en el paradigma de la sociedad informática. Dichos sistemas educativos no pueden abstraerse del uso de la tecnología; todo lo contrario: deberán arrogarse el deber de orientación sobre su uso adecuado.

Las tecnologías informáticas han sido incorporadas a los sistemas educativos sin una evaluación minuciosa de las metodologías didácticas requeridas y, muchas veces, sin considerar el andamiaje jurídico que protege a los menores de edad y los usos que pueden dar a los diversos recursos tecnológicos. Es por tal motivo que es menester que el educador entienda los riesgos que subyacen las nuevas tecnologías informáticas y busque instruir sobre las medidas disponibles que salvaguarden aquella parte del entorno individual y familiar del educando que no se interesa compartir, divulgar y mucho menos lesionar.

Se debe considerar que algunos menores de edad se integran a las redes sociales sin la madurez suficiente para enfrentar los embates que puedan acarrear las consecuencias de sus actos e indiscreciones. La vulnerabilidad en la que se encuentran, al pensar que los beneficios de la socialización cibernética superan los posibles daños que pudieran causarles la falta de madurez para discernir entre las esferas pública y privada, debe ser suficiente para que se agoten todas las vías posibles de protección. Al amparo de esta preocupación, se indagará sobre las leyes tutelares disponibles para salvaguardar el derecho al honor, a la intimidad, a la propia imagen y a la protección de datos de carácter personal

del menor ante el intercambio transfronterizo de información. Se planteará cuál deberá ser la función tutelar del educador con relación al uso de la tecnología informática como recurso de enseñanza en el entorno escolar ante la protección de los derechos de la personalidad del menor. Se pretenderá inquietar al docente sobre un tema que se ha tratado de resolver con las alternativas de la autorregulación y la autodeterminación de información, medidas que han demostrado ser insuficientes en el entorno de aquellos menores de edad que no tienen la madurez suficiente.

El derecho al honor, a la intimidad y a la propia imagen del menor ante el uso de la red informática en el entorno escolar

Derechos de la personalidad

La mayoría de los ordenamientos jurídicos reconocen los valores esenciales del ser humano y su condición jurídica de persona. Al hilo de diversas concepciones, habrá diferencias a la hora de contemplar las concreciones de esos valores o derechos abstractos (Bercovitz, 1976, p. 196).

A los derechos o valores esenciales se les denomina como derechos de la personalidad: aquellos que tienen a su haber el proteger los bienes y valores que están imbricados en la persona misma, tanto en la esfera del cuerpo físico, como en la intelectual y la anímica. También se les ha reconocido como derechos fundamentales o inalienables, entre otras denominaciones.

Ante la diversidad de valoraciones, es imprescindible que los educadores comprendan las concepciones jurídicas de los derechos de la personalidad del educando que pueden ser transgredidos con el mal uso de la tecnología. Cabe señalar que, en la sociedad de la informática, los más susceptibles de vulneración son: el derecho al honor, a la intimidad y a la propia imagen. Es por tal motivo que es indispensable dar una mirada a las concepciones de cada uno de ellos.

Se debe puntualizar que cada uno de los derechos de la personalidad goza de independencia conceptual, tanto en su contenido, como en la manera en que puede ser vulnerado. Sin embargo, cabe advertir que una misma conducta o acción podría transgredir,

de manera simultánea, varios de estos y que su conceptualización podría variar de acuerdo a la cultura y al momento histórico determinado.

Derecho al honor

La Constitución de Puerto Rico, en su Artículo II, Sección 8, consagra los derechos de la personalidad relacionados al honor y a la intimidad de la siguiente manera: “Toda persona tiene derecho a protección de ley contra ataques abusivos a su honra, a su reputación y a su vida privada o familiar.”

El honor se deberá concebir como un bien de la personalidad cuya valoración está sujeta al lugar, momento histórico y ambiente social en el que cada individuo se desarrolla. Este se refiere a la estimación del individuo por la sociedad en la que vive. El honor tiene una vertiente íntima y personal, consistente en la propia estima que la persona tiene sobre su dignidad y que lo hace adaptar su vida, conductas y actuaciones a un patrón moral que la comunidad construye como honesta y honrada (Díez-Picazo & Gullón, 1994, p. 355). Cada individuo tiene esta estima imbricada a su dignidad. A este respecto, Vázquez Bote (1972, p. 574) señala: “El sentimiento de la propia dignidad, como elemento cultural, forma parte de la personalidad del hombre, pudiendo unirse de tal modo a él, que pasa a ser algo inseparable del ser mismo.”

El derecho al honor de un menor es transgredido en la red informática de diversas maneras: cuando se acosa, se ridiculiza, se excluye de un grupo, se acusa de realizar un acto que no realizó y se perjudica de alguna manera la concepción moral que se tenía del menor, se altera su imagen y se publican escritos o imágenes suyas sin su autorización.

Derecho a la intimidad

El derecho a la intimidad emana específicamente de la Carta de Derechos, del Artículo II, Sección 1, el cual dispone que la dignidad del ser humano es inviolable, y de la Sección 8, la cual establece que toda persona tiene derecho a protección de ley contra ataques abusivos a su honra, a su reputación y a su vida privada o familiar. Del mismo modo, el Artículo 10 protege el derecho a la intimidad al determinar que no se violará el derecho del pueblo a la protección de sus personas, casas, papeles y efectos contra

registros, incautaciones y allanamientos irrazonables. Este artículo establece que no se interceptará la comunicación telefónica y sólo se expedirán mandamientos autorizando registros, allanamientos o arrestos por autoridad judicial, y ello únicamente cuando exista causa probable apoyada en juramento o afirmación, describiendo particularmente el lugar a registrar, las personas a detenerse o aquello a ocuparse. La evidencia obtenida en violación de esta sección será inadmisibile en los tribunales (*Vigoreaux Lorenzana v. Quizno's*, 2008).

El Tribunal Supremo de Puerto Rico, en el caso *Vigoreaux Lorenzana v. Quizno's* (2008) indicó que la Carta de Derechos de la Constitución del Estado Libre Asociado protege expresamente el derecho fundamental a la intimidad y dignidad de las personas, y faculta a su titular a impedir o limitar la intervención de terceros, sean particulares o poderes públicos. Tal protección es necesaria no tan sólo para que se pueda lograr una adecuada paz social o colectiva, sino para alcanzar una calidad mínima de la vida humana, al mantener un reducto de ésta, fuera del alcance de terceros.

El derecho a la intimidad del menor en la red informática se transgrede cuando se exponen escritos, comentarios, fotografías y cualquier otra información personal del menor sin su autorización. El concepto de información personal del menor será definido posteriormente en esta investigación cuando se discuta la *Ley Children's Online Privacy Protection Act*.

Derecho a la propia imagen

La Constitución puertorriqueña no eleva a rango constitucional el derecho a la propia imagen. Este derecho se ha reconocido a través de las decisiones del Tribunal Supremo, como secuela del derecho a la intimidad. La Rama Judicial puertorriqueña aplicó las normas derivadas del derecho general de la responsabilidad extracontractual que emana del Artículo 1802 del Código Civil puertorriqueño para reparar los agravios causados (31 L.P.R.A. § 5141, 1956). Sin embargo, debido a que varias causas de acciones que comenzaron a radicarse en los tribunales surgían por violaciones al uso de imágenes no autorizadas por parte de entes comerciales, el legislador observó la necesidad de promulgar una ley que protegiera la propia imagen de una persona para usos lucrativos, si esta no había

consentido en su uso. Es así como surge la Ley Núm. 139 de 13 de julio de 2011, *Ley del Derecho sobre la Propia Imagen* (en adelante Ley Núm 139).

Por tal motivo, el derecho a la propia imagen se deberá concebir como el derecho de poder consentir o impedir la captación, reproducción, distribución, exposición, divulgación o alteración de la representación de la propia figura o imagen de la persona por cualquier medio. Alemania, Italia, Francia y Estados Unidos fueron las naciones precursoras de la configuración doctrinal de este derecho, que fue concebido, en sus comienzos, como un derecho inherente a la propiedad intelectual; o sea, se le reconocía el derecho al que tomó la imagen o al que la dibujó, y no al titular del cuerpo captado. Esta concepción comenzó a matizarse hasta que se redefinió como una manifestación del derecho al propio cuerpo. Esta nueva concepción le reconoció la potestad de rechazar el que su figura fuera reproducida al titular del cuerpo (Azurmendi, 1998, p. 50 y 72).

Algunas doctrinas señalan que este derecho no es más que un aspecto del derecho a la intimidad, que alcanza una autonomía de tratamiento porque, a través de la divulgación de imágenes, se viola más fácil y frecuentemente la esfera reservada de la persona (Díez-Picazo & Gullón, 1994, p. 355). Así se manifiesta en el ordenamiento jurídico puertorriqueño. Las causas de acción que emanan de su transgresión son invocadas al amparo del precepto constitucional preservado en el Artículo 1802 del Código Civil de Puerto Rico (31 L.P.R.A. § 5141,1930). Ahora bien, si la imagen fue utilizada con intención de lucro, se aplicará la Ley Núm. 139.

Eventualmente, el Tribunal Supremo de Puerto Rico pudo expresarse sobre el derecho a la propia imagen en la vertiente del derecho a la intimidad en el caso *Colón v. Romero Barceló* (112 D.P.R. 573,1982), en el cual se dirimió una controversia que giraba en torno a la jerarquía entre el derecho a la intimidad y la libertad de expresión. Los hechos de este caso consistían en que un grupo de ciudadanos publicó la fotografía de una persona fallecida, contra la voluntad expresa de sus familiares, en circunstancias en que el fin último era asequible por otros medios. El Tribunal Supremo resolvió que, en tal situación, el derecho a lo privado es de superior jerarquía que la libertad de expresión. Además, acuñó lo esbozado

por Santos Briz (1963, p. 178), señalando que toda persona puede oponerse a que se reproduzca su efigie o se obtengan pruebas fotográficas de sí por individuos a quienes no haya concedido autorización expresa o tácita. Se extendió la prohibición a reproducir la imagen en otros medios y se comprendió no sólo la publicación de la imagen, sino también su confección, dibujo o pintura sin autorización cuando se oponga a legítimos intereses del afectado, en especial si, según el objeto de la fotografía o el modo y forma de su obtención, resulta escandalosa o tuvo lugar contra la voluntad conocida del perjudicado. Además, el máximo foro señaló que la autorización para tomar una fotografía no incluye la autorización para publicarla, ya que la publicación afecta a la personalidad del interesado más intensamente que el simple hecho de retratarlo. La autorización para ser publicada o difundida puede incluir alguna limitación cuya amplitud se determinará según la interpretación del caso concreto (112 D.P.R. 573, 578, 579, 1982).

El Ordenamiento Jurídico puertorriqueño no cuenta con otras leyes especiales que afiancen específicamente las protecciones al derecho a la propia imagen de los menores de edad. Sin embargo, en el caso *Fonseca Aponte v. Arrieta* (KLCE1998-9800054, STA de 16 de octubre 1998), el Tribunal de Apelaciones de Puerto Rico tuvo que dirimir un recurso de *certiorari* relativo a una solicitud de sentencia sumaria de una demanda por daños y perjuicios, en la cual la parte demandante-recurrida alegó que, durante una transmisión por WAPA Televisión del programa “Qué Vacilón”, animado por el comediante Raymond Arrieta, en el segmento de comedia denominado “Loca Visión”, se difundió sin autorización una fotografía de un menor de edad sobrepuesta en el cuerpo de una mujer voluptuosa en traje de baño (“bikini”) que competía en el concurso denominado “Buscando La Loca Perdida”. A esos fines, se exhortó a los televidentes a que enviaran fotografías de la alegada “Loca Perdida”, en referencia a una construcción altamente despectiva de la homosexualidad. Cabe señalar que, mientras se difundía la fotografía, se llevaron a cabo bromas y chistes sobre la imagen del menor. Por motivo de esta situación, este y su familia fueron objetos de mofas y burlas. Por su parte, los codemandados alegaron que cualquier esfuerzo para controlar las expresiones humorísticas, debido a su importante función social, podría menoscabar

su derecho a la libertad de expresión. De la misma manera, argumentaron que la expresión humorística había recibido protección bajo la Primera Enmienda de la Constitución de Estados Unidos. En este caso, el Tribunal de Apelaciones de Puerto Rico señaló lo siguiente:

No hay duda de que la difusión, a través de una fotografía, de la imagen alterada del menor demandante para hacer reír a la teleaudiencia, no es ficción ni aporta a la atmósfera de discusión amplia, franca y depurada de ideas y opiniones, útil como crítica social que pretende proteger la libre expresión.[...] Tampoco se trata de una leve intromisión en la intimidad en su vertiente del derecho a la propia imagen del menor demandante.

El derecho de la protección de información personal en la red El Ordenamiento Jurídico de Puerto Rico carece de una legislación que contemple la protección de información personal en la red como un derecho fundamental. Esto ocurre porque la isla está supeditada a ejercer su jurisdicción en aquello que no esté en conflicto con las disposiciones constitucionales y estatutarias de Estados Unidos, como las que corresponden a la Comisión Federal de Comunicaciones (un agencia independiente del gobierno, creada por el Congreso en 1934), así como aquellas normas federales que ocupen el campo.

Por su parte, la jurisdicción federal ha reconocido el derecho a la protección de datos en interrelación con el derecho a la intimidad consagrado en la Cuarta Enmienda de su Constitución, que establece que:

No se violará el derecho del pueblo a la seguridad de sus personas, hogares, documentos y pertenencias, contra registros y allanamientos irrazonables, y no se expedirá ningún mandamiento, sino a virtud de causa probable, apoyado por juramento o promesa, y que describa en detalle el lugar que ha de ser allanado, y las personas o cosas que han de ser detenidas o incautadas.

Cabe destacar que, en 1986, el Congreso de Estados Unidos promulgó la *Electronic Communications Privacy Act* (en adelante ECPA), la cual es de aplicación directa a Puerto Rico, según lo dispuesto en

la § 2510 (3) (18 U.S.C. § 2510,1986). Esta ley extendió protecciones de privacidad a las comunicaciones electrónicas, entre otras instancias, y estableció lo siguiente:

Excepto, como provisto específicamente de otra manera en este capítulo, cualquier persona que: (a) intercepte intencionalmente, intente interceptar, o procure que cualquier otra persona intercepte o procure interceptar cualquier comunicación electrónica, oral o de cable; [...] *será penalizada o estará sujeta a ser demandada* [...] (18 U.S.C. § 2511,1986, traducción de la autora).

En esta misma sección, pero en el Artículo 1, Inciso b(v), se aclara lo siguiente: “...dichos actos de las personas en el Distrito de Columbia, el Estado Libre Asociado de Puerto Rico, o cualquier territorio o posesión de Estados Unidos...” (traducción de la autora).

En contraposición a los logros y avances de la ECPA, se promulgó la *Communications Assistance for Law Enforcement Act* (en adelante CALEA). Esta ley fue aprobada en 1994 para requerirles legalmente a los proveedores de telecomunicaciones y a los fabricantes de las nuevas tecnologías que incorporaran vías de vigilancia en todos los sistemas telefónicos utilizados en los Estados Unidos. En 1999, a solicitud de la Oficina Federal de Investigaciones (conocida como FBI, por sus siglas en inglés), se dio una orden al amparo de la CALEA, que requería a los proveedores de servicios que hicieran disponibles las localizaciones físicas de las torres de comunicaciones que utilizaban los teléfonos celulares para conectarse al inicio y final de las llamadas.

No obstante lo anterior, en Puerto Rico, se han realizado algunos esfuerzos para orientar a la ciudadanía sobre la protección de su privacidad en algunos medios de la sociedad de la información. Uno de estos esfuerzos lo es la creación de la Ley 140 del 9 de agosto de 2002, según enmendada, que adopta la Carta de Derechos del Ciudadano ante la Obscenidad y la Pornografía Infantil (1 L.P.R.A. § 541 et seq., 2012), disponiendo los derechos que asisten a las personas en cuanto al contenido de material indecente, obsceno y de pornografía infantil en la radio, la televisión y las computadoras. Esta ley dispone la celebración de actividades educativas sobre el tema en cuestión y faculta al Secretario del Departamento de Asuntos del Consumidor a implantarla. Sin embargo, es la Ley 142

del 9 de agosto de 2002, según enmendada (en adelante Ley 142),¹ Ley de la Oficina de Orientación al Ciudadano sobre Protección a la Privacidad Informática y Contra la Obscenidad y Pornografía Infantil en la Radio, Televisión e Internet, la que crea la oficina que está adscrita a la Secretaría del Departamento de Asuntos al Consumidor (en adelante DACO) y la que tiene, entre varias funciones, el deber de orientar a los ciudadanos sobre las leyes y reglamentos que regulan el lenguaje y contenido obsceno o pornográfico que se difunden en los medios antes señalados y sobre los remedios o acciones para querellarse contra los que incurran en violaciones de ley (3 L.P.R.A. § 343b, 2012).

En la Exposición de Motivos de la Ley 142, el legislador puertorriqueño señaló que la Constitución del Estado Libre Asociado de Puerto Rico, en su Artículo II, Sección 8, establece que toda persona tiene derecho a la protección de la ley contra ataques abusivos a su honra, a su reputación y a su vida privada o familiar y que ésta es una garantía que incluye el derecho de toda persona a tener control sobre toda su información personal. Por otro lado, la Ley 142 define al *menor de edad* como toda persona menor de 16 años.² De esa determinación de la minoridad, se puede colegir que se pretende igualar con la edad establecida en el Artículo 130 del Código Penal de Puerto Rico, relacionado a la edad en que un menor puede consentir a un acercamiento sexual (Art. 130, 33 L.P.R.A. § 5191, 2012). Sin embargo, esta ley es meramente dispositiva, no coercitiva, por lo que se limita a la orientación y exhortación. La oficina del DACO, creada para oficializar la ley, diseñó un sitio web titulado *Daco Safe Kids* (que puede ser accedido en <http://www.dacosafekids.pr.gov>), el cual recomienda a los padres que les enseñen a usar responsablemente la red informática a sus hijos, supervisen el uso de la computadora, examinen su correo electrónico y que establezcan controles y filtros para bloquear cualquier contenido nocivo. Sin embargo, no les impone a los padres ni tutores deberes ni responsabilidades relativas a las nuevas tecnologías. En este punto, es propicio señalar que el Código Penal de Puerto Rico tipifica la “Violación de comunicaciones personales” (Art. 171, 33 L.P.R.A. § 5237, 2012) y establece que toda persona que difunda, publique, revele o ceda a un tercero los datos, comunicaciones o hechos descubiertos o imágenes captadas en lugares

privados sin el debido consentimiento, o que altere y use datos personales en archivos en perjuicio del titular de los datos, o que establezca una empresa para distribuir o proveer acceso a información obtenida por otras personas, u ofrezca o solicite tal distribución o acceso, será sancionada con pena de reclusión por un término fijo de tres años. Ahora bien, con relación al tema principal de este estudio sobre la protección de los menores en la red informática, el ordenamiento jurídico puertorriqueño tendrá que aplicar lo establecido por la Comisión Federal de Comercio en la *Ley Children's Online Privacy Protection Act*, según enmendada (en adelante COPPA), la cual fue promulgada en 1998, pero no entró en vigor hasta abril de 2000.

La Ley COPPA establece que los menores de trece años no pueden dar un consentimiento válido que autorice el tratamiento de sus datos personales en la red informática, a menos que sus padres o tutores consientan. Igualmente, señala que todo sitio o plataforma en la red dirigida a menores de dicha edad, o apto para todo público que recolecte información personal de tales menores, deberá cumplir con las disposiciones de esta ley. Por consiguiente, dispone que estos sitios deberán notificar directamente a los padres y obtener su aprobación antes de recolectar, usar o revelar la información personal de ese menor.

La agencia encargada de ejecutar y velar por el fiel cumplimiento de la Ley COPPA lo es la Comisión Federal de Comercio (*Federal Trade Commission, FTC*), la agencia federal de protección del consumidor. La FTC inició una revisión de la Ley COPPA en 2010, a la cual le realizó una serie de enmiendas con el propósito de establecer nuevas salvaguardas para reforzar la protección de la información personal de menores de 13 años. Estas enmiendas han pretendido actualizar las necesidades de protección que surgen de las nuevas tecnologías. Estos cambios comenzaron su vigencia a partir del 1 de julio de 2013.

Una de las enmiendas más importantes consistió en modificar la definición del concepto de información personal del menor como aquella información que incluye el nombre y el apellido, el domicilio u otra dirección o localización relacionada, la dirección electrónica, el número de teléfono, el número de seguro social y cualquier otra información que sirva para identificar o contactar

al menor, e información concerniente a este o a sus padres provista por el menor, indicadores de localización geográfica, fotos, vídeos y grabaciones de audio e identificadores persistentes, como direcciones PI, que se pueden usar para rastrear las actividades de un niño a lo largo del tiempo y a través de distintos sitios web y servicios en línea (15 U.S.C. § 6501(8), 1998).

La Ley COPPA protege la información personal del menor, recolectada por los operadores de la red informática al momento en que este se registra en un servicio y a su vez protege la información que el menor suministre o publique subsiguientemente. De la misma forma, establece que los sitios de la red deberán publicar su política de privacidad en un lugar de la página que sea notablemente visible y que deberán suministrar detalles sobre el tipo de información que se recolecta y de cuáles serían los destinos y usos.

El padre o tutor tendrá el derecho de ver cualquier tipo de información personal de su hijo que haya sido recolectada por un operador de la red informática. Si el padre o tutor solicitara revisar la información concerniente al menor, el operador del sitio de la red necesitará verificar que el solicitante sea verdaderamente el padre o tutor. Además, el padre o tutor podrá optar por exigir la eliminación de toda la información que hubieran recolectado del menor y revocar su consentimiento, de haberlo otorgado.

De lo dicho hasta aquí, se puede concluir que a Puerto Rico, Estados Unidos y la Organización para los Estados Americanos, a la cual pertenece este último país, les falta detraer el derecho a la protección de datos e información de carácter personal del derecho a la intimidad. De la misma manera, se deberán consonar las disparidades de algunas leyes federales para que los principios que resguarde una ley no los derrote otra, como en el caso de la *Electronic Communications Privacy Act (ECPA)* y la *Communications Assistance for Law Enforcement Act (CALEA)*.

La protección de los menores en el entorno escolar

La Ley Núm. 267 del 31 de agosto de 2000, *Ley para la Protección de los Niños, Niñas y Jóvenes en el Uso y Manejo de la Red de Internet* (en adelante Ley Núm. 267, 18 L.P.R.A. § 1118a et seq., 2012) tiene como propósito requerir la instalación y uso de dispositivos tecnológicos que identifiquen y restrinjan el acceso y uso de

material pornográfico u obsceno a los menores de 18 años en las escuelas del nivel preescolar, elemental, intermedio y secundario del sistema de educación pública y privada, bibliotecas escolares y comunitarias, y cualquier otra institución pública o privada que brinde servicios mediante computadoras que tengan acceso a la internet. Le confiere al Consejo General de Educación la facultad de adoptar los reglamentos necesarios para poner en vigor estas disposiciones. Dicha ley persigue el mismo propósito que la *Children's Internet Protection Act*, (en adelante CIPA, por sus siglas en inglés, CIPA),³ la cual fue promulgada por el Congreso de los Estados Unidos de América el 21 de diciembre de 2000. Su creación tiene el objetivo de impedir el acceso a material obsceno, pornográfico o dañino a menores de 18 años de edad e impone ciertas exigencias a los colegios y bibliotecas que reciben descuentos en su acceso a internet o en conexiones internas mediante el programa *E-rate*.⁴ Este programa hace más asequibles ciertos productos y servicios de comunicaciones para colegios y bibliotecas que sean elegibles. A comienzos del año 2001, la Comisión Federal de Comunicaciones (*Federal Communications Commission*, FCC, por sus siglas en inglés) emitió normas para implementar la Ley CIPA.

Las instituciones que están sujetas a la Ley CIPA sólo pueden recibir los descuentos ofrecidos por el programa *E-rate* si certifican que utilizan políticas de resguardo y protección de los menores de 18 años en el uso del internet, incluyendo medidas de protección tecnológica, las cuales deberán bloquear o filtrar el acceso a imágenes que sean obscenas, pornográficas y dañinas para los menores. A estas instituciones, se les exigen dos certificaciones: una que debe alegar que sus políticas de resguardo en internet incluyen el monitoreo de las actividades que los menores realizan cuando están conectados en la red informática, y otra que debe señalar el cumplimiento como lo exige la Ley de Protección de Niños del Siglo Veintiuno (*Protecting Children in the 21st Century Act*, Pub. L. No. 110-385, Title II, 122 Stat. 4096, 2007) de proveer los medios para educar a los menores respecto a las conductas que son apropiadas en internet, incluyendo su interacción con otros individuos en los sitios de redes sociales y en sitios de conversaciones a través de medios telemáticos. Además, deberán orientar a las instituciones educativas sobre el acoso cibernético (*cyberbullying*) y cómo responder a él (47 C.F.R. 54.520(c)(1)(i)).

En general, a las instituciones sujetas a la Ley CIPA se les exige adoptar e implementar políticas de resguardo en internet que se encarguen de:

1. El acceso de menores a materiales inapropiados en la red informática.
2. La seguridad y resguardo de menores cuando éstos usen el correo electrónico, sitios de conversaciones mediante chats y otras formas de comunicación electrónica directa.
3. Acceso no autorizado, incluyendo la piratería informática (*hacking*) y otras actividades ilegales por parte de menores en la red informática.
4. La exhibición, uso y diseminación de información personal de menores, sin autorización.
5. El establecimiento de medidas destinadas a restringir el acceso de menores a materiales dañinos para ellos.

La Ley CIPA no es aplicable a las instituciones que reciben descuentos sólo por servicios de telecomunicaciones. Esto quiere decir que no aplica a todas las bibliotecas ni instituciones educativas.

En Puerto Rico, hay instituciones educativas que se benefician del programa *E-rate*, por lo que están obligadas a tomar todas las previsiones de protección antes expuestas, no sólo obligadas por la Ley CIPA, sino también por la Ley Núm. 267, del 31 de agosto de 2000. Por lo tanto, las instituciones educativas y bibliotecas que no se beneficien del programa de fondos federales tendrán que cumplir, de todos modos, con la Ley Núm. 267 de 31 de agosto de 2000, la cual obliga al uso de filtros y sistemas de bloqueo.

■ Conclusión

Aunque el ordenamiento jurídico provea algunas herramientas para salvaguardar los derechos de los menores en el entorno escolar, si los educadores no ejercen diligentemente sus deberes de protección hacia el menor que tienen bajo su potestad, se derrotan muchos preceptos enlazados al concepto del mejor interés del estudiante. Es por tal motivo que se tienen que ejercer eficientemente los deberes de vigilancia en todo lo concerniente a las nuevas tecnologías y entender que, más allá del monitor de una computadora, hay una serie de avenidas por las cuales discurren algunas mentes enfermas capaces de mancillar la dignidad

de un menor de edad. Ahora bien, los docentes son los primeros llamados a no ventilar la vida privada del menor, ni a publicar fotografías de este en la red informática porque se debe entender que este último es el titular de la información relativa a su vida y debe ser quien consienta a develarla cuando tenga la capacidad. Por lo tanto, se deben determinar algunas guías relacionadas a los deberes y responsabilidades éticas y jurídicas de los educadores con relación al uso de la red informática como recurso educativo:

1. El educador no obligará al estudiante a realizar trabajos escolares o proyectos en los cuales su imagen o su intimidad se vea expuesta de manera alguna en la red informática.
2. Nunca se obligará al estudiante a que otras personas le tomen fotografías, ni se le deberá rechazar de modo alguno por su negativa.
3. El educador no publicará fotos, escritos, ni información personal del estudiante sin el consentimiento escrito del menor y sus padres.
4. El educador tiene la obligación de denunciar cualquier acto en el que se puedan ver vulnerados los derechos al honor, a la intimidad y a la propia imagen del menor.
5. El educador no deberá permitir el uso de computadoras que no sean propiedad de la institución, a menos que el padre o la madre con patria potestad, o el tutor legal, le certifique por escrito que la computadora tiene todos los filtros y controles parentales correspondientes para evitar el acceso a la pornografía o a imágenes de violencia. Además, el padre o la madre con patria potestad, o el tutor legal, deberá relevar por escrito a la institución de cualquier daño al estudiante o a terceros que pueda causar el uso de dicha computadora mientras se encuentre en la institución escolar.
6. El educador tiene la obligación jurídica de conocer y cumplir con el estado de derecho establecido en la *Children's Online Privacy Protection Act*, la cual aplica a Puerto Rico.
7. El educador no promoverá el que un menor de 13 años tenga una cuenta en la red informática porque estará fomentando la violación a la *Children's Online Privacy Protection Act*.

En definitiva, el educador extenderá su deber de vigilancia hacia los menores de edad y su interacción en la sociedad de la red informática. Este no deberá subestimar los peligros que subyacen más allá del mundo aparente que presenta el monitor.

REFERENCIAS

- Azurmendi, A. (1998). *El derecho a la propia imagen: Su identidad y aproximación al derecho a la información*. México: Universidad Iberoamericana.
- Bercovitz, R. (1976). *Derecho de la persona*. Madrid, España: Montecorvo.
- Díez-Picazo, L. & Gullón, A. (1994). *Sistema de Derecho Civil*. Madrid, España: Tecnos.
- Prensky, M. (2001). *Digital natives, digital immigrants*. Maryland, E.E.U.U.: MCB University Press.
- Santos Briz, J. (1976). *Derecho de daños*. Madrid, España: Editorial Revista de Derecho Privado.
- Vázquez Bote, E. (1972). *Derecho civil de Puerto Rico*. San Juan, Puerto Rico: Ediciones Generales, S.A.

LEYES CONSULTADAS

- Art. 1802, Obligación cuando se causa daño por culpa o negligencia (31 L.P.R.A. § 5141 [1956]).
- Children's Online Privacy Protection Act, 15 U.S.C. § 6501(2)(A)(ii), (1998).
- Código Civil de Puerto Rico, 31 L.P.R.A. § 5141 (1930).
- Electronic Communications Privacy Act (ECPA), 18 U.S.C. § 2510-§ 2522 (1986).
- Ley Núm. 142 del 9 de agosto de 2002, *Ley de la Oficina de Orientación al Ciudadano sobre Protección a la Privacidad Informática y Contra la Obscenidad y Pornografía Infantil en la Radio, Televisión e Internet*,
- Ley Núm. 139 de 13 de julio de 2011, *Ley del Derecho sobre la Propia Imagen*. (2011 L.P.R. 139, Exposición de Motivos; 32 L.P.R.A. § 3151 et seq. [2012]).
- Ley Núm. 140 del 9 de agosto de 2002, 1 L.P.R.A. § 541 et seq. (2012).
- Ley Núm. 267 del 31 de agosto de 2000, *Ley para la Protección de los Niños, Niñas y Jóvenes en el Uso y Manejo de la Red de Internet*, 18 L.P.R.A. § 1118a et seq. (2012)

Ley de Protección de Niños del Siglo Veintiuno (*Protecting Children in the 21st Century Act*), Pub. L. No. 110-385, Title II, 122 Stat. 4096 (2007).

JURISPRUDENCIA CONSULTADA

Colón v. Romero Barceló, 112 D.P.R. 573 (1982).

E.L.A. v. Puerto Rico Telephone Company, 114 D.P.R. 394 (1983).

Fonseca Aponte v. Arrieta, KLCE1998-9800054 (Sentencia del Tribunal de Apelaciones de 16 de octubre 1998).

Vigoreaux Lorenzana v. Quizno's, 173 D.P.R. 254 (2008).

NOTAS

- 1 Esta ley fue enmendada por la Ley Núm. 112, de 7 de octubre de 2009, Ley de la Oficina de Orientación al Ciudadano sobre Protección a la Privacidad Informática y Contra la Obscenidad y Pornografía Infantil en la Radio, Televisión e Internet; 3 L.P.R.A. § 343 et seq. (2012).
- 2 Id. § 343a(i). DACO promulgó el Reglamento 6978 contra la Obscenidad, Indecencia, Pornografía Infantil y Violencia en los Juegos de Video o de Computadora, Radio, Televisión y Cine de la Oficina del Secretario del Departamento de Asuntos del Consumidor. Este Reglamento está en armonía con la Ley 42 y define en su artículo 5(13) al “menor de edad” como toda persona natural menor de dieciséis (16) años. (Reglamento 6978 de 25 de mayo de 2005).
- 3 El Congreso de Estados Unidos promulgó CIPA en 2000 como parte de la *Consolidated Appropriations Act*, 2001. Pub. L. No. 106-554. CIPA enmendó la sección 254(h) de la *Communications Act* de 1934, 47 U.S.C. § 151 et seq.
- 4 El *E-rate* o el Mecanismo de Apoyo de Servicios Universales de Escuelas y Bibliotecas (*Schools and Libraries Universal Service Support Mechanism*) proporciona una serie de descuentos para ayudar a la mayoría de las escuelas y bibliotecas de los Estados Unidos y Puerto Rico para obtener servicios de telecomunicaciones y acceso a internet. Se financian cuatro categorías de servicios: servicios de telecomunicaciones, acceso a internet, conexiones internas que no sean de mantenimiento básico y mantenimiento básico de conexiones internas. Los descuentos oscilan entre 20% a 90% de los costos de los servicios elegibles, dependiendo del nivel de pobreza y de la clasificación de la población servida (según la información obtenida en la página web <http://www.rsisp.net/Erate.aspx>, consultado el 7 de julio de 2013).

Diseño de un módulo instruccional

PARA PROMOVER LA EFECTIVIDAD DE LA
COMPETENCIA DE COMUNICACIÓN ESCRITA EN
LAS ESCUELAS DE NEGOCIOS

*An instructional module design to promote the
effectiveness of written communication skills in
Business Schools*

Dra. Zoraida Fajardo

Dra. Aida Andino-Pratts

Departamento de Comunicación Comercial y Empresarial

Profa. Leticia Fernández

Departamento de Contabilidad

Dr. Ángel L. Rivera-Aponte

Departamento de Gerencia

Facultad de Administración de Empresas

Universidad de Puerto Rico

Recinto de Río Piedras

contacto: aida.andino@upr.edu

RESUMEN

Este artículo presenta los resultados obtenidos en la prueba piloto de un módulo instruccional creado con el objetivo de medir la competencia de comunicación escrita efectiva, de modo transversal, a través del currículo del nivel subgraduado en Administración de Empresas. Un estudio exploratorio de investigación en acción demostró la efectividad del progreso de enseñanza-aprendizaje mediante la implementación de dicho módulo instruccional programado sobre comunicación escrita efectiva en esa población estudiantil. Los resultados evidenciaron un aumento en el aprovechamiento académico del estudiantado al aplicar esta relevante competencia. Además,

el género femenino demostró un mayor dominio en las áreas de comunicación escrita.

Palabras clave: comunicación escrita efectiva, proceso enseñanza-aprendizaje, educación, módulo instruccional

ABSTRACT

This article presents the results obtained in a pilot study of an instructional module created with the aim of measuring the effective written communication competence across the curriculum at the undergraduate level of Business Administration. An exploratory action research study showed the effectiveness of the teaching-learning progress through the implementation of this programmed instructional module of effective written communication for that student population. The results showed an increase in student's academic achievement in applying this relevant competency. In addition, females demonstrated greater dominance in the area of written communication.

Keywords: effective written communication, teaching-learning process, education, module instruction

Recibido: 14 oct. 2013; Aceptado: 16 ene. 2016

Cómo citar este artículo (estilo APA) / Citing this article (APA style):

- Impreso/Print: Gutarra-Cordero, A. (2016). Los riesgos de la red informática y las responsabilidades de los educadores. *Cuaderno de Investigación en la Educación*, 31, 74-106.
- Digital: Gutarra-Cordero, A. (2016). Los riesgos de la red informática y las responsabilidades de los educadores. *Cuaderno de Investigación en la Educación*, 31. Recuperado de <http://cie.uprrp.edu/cuaderno/2016/12/16/disenodeunmoduloinstruccionalnegocios/>

■ Introducción

Indiscutiblemente, vivimos en un mundo de cambios continuos e innovaciones de todo tipo, en el que la comunicación juega un papel en extremo importante. Mediante esta, divulgamos conocimientos, persuadimos, tomamos decisiones, llegamos a acuerdos, resolvemos conflictos internos y externos, damos curso a metas personales y profesionales, y propiciamos un mejor entendimiento con nuestros semejantes, entre otras virtudes de este invaluable bien para la humanidad.

En el mundo del empleo, los reclutadores del área de la administración de empresas reconocen cuán importante resulta dominar esta competencia, que destacan como el primer requisito que debe poner en práctica un aspirante a un puesto, si interesa cualificar para la oportunidad laboral que solicita (Hansen & Hansen, 2009). Asimismo, es evidente que un profesional que se precie de líder no podrá serlo si carece de destrezas de comunicación, por lo que su éxito en el entorno laboral donde ofrecerá sus servicios resultaría afectado si no domina tan fundamental competencia en sus distintas vertientes. Se trata de atender la comunicación en contextos empresariales y profesionales teniendo en cuenta sus distintas modalidades, como, por ejemplo, la comunicación oral, escrita, no verbal, interpersonal y persuasiva. Si bien el proceso de transmisión y recepción de ideas, emociones y actitudes entre dos o más personas se produce mayormente desde una perspectiva oral o escrita en el ámbito de los negocios y de las profesiones, el uso eficiente y efectivo de la comunicación no verbal para reforzar la oralidad del discurso, así como la eficacia con la que manejemos el trato directo con nuestros semejantes a base de la sensibilidad que caracterice la comunicación interpersonal y la contundencia con la cual presentemos los planteamientos y argumentaciones, gracias a las estrategias derivadas de la comunicación persuasiva empleada, representan otras de las destrezas de comunicación que un profesional proveniente de escuelas de negocios debe cultivar competentemente.

Organizaciones educativas y otras de alcance internacional promueven la enseñanza de la competencia de la comunicación en contextos empresariales, con el propósito de atender el desarrollo integral del educando y servir de vehículo esencial de adquisición de conocimientos, comprensión y aplicación de conceptos. Así, el *National Business Education Association* (2001) recomienda que, como parte de los estándares de la educación comercial en Norteamérica, se integre la comunicación a través del currículo en las escuelas de negocios; la *Association to Advance Collegiate School of Business* (AACSB, 2007) la identifica como destreza esencial que debe dominar todo egresado de administración de empresas; la Cátedra UNESCO (2008) promueve, en Colombia, Argentina, Chile, Puerto Rico, México, Perú y Venezuela, la creación de

programas de formación continua en el desarrollo de destrezas de comunicación escrita a nivel de educación superior. Además, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) —organismo internacional creado por Estados Unidos, Canadá y la Unión Europea— y el Instituto de Tecnología Educativa (2010) respaldan que la educación atienda ciertas competencias, entre las que figura la comunicación, para atender los requerimientos del mercado laboral.

Evidentemente, las destrezas de comunicación cultivadas en escuelas de negocios establecidas en Canadá, Estados Unidos, Centroamérica, el Caribe, Suramérica y Europa son reconocidas por su significativo valor para potenciar el éxito profesional del egresado. Estas son competencias imprescindibles cuya eficaz aplicación redundará en la competitividad del servicio rendido por el experto.

Tal y como señala Rojas (1994), la comunicación está integrada al negocio y a su estrategia. De ella depende, en gran medida, el éxito o el fracaso de una organización, bien por el clima organizacional que genere entre el personal de una empresa, bien por la manera como se manejen, en dicha empresa, las estrategias de mercadeo, publicidad, relaciones públicas o los cambios y las reestructuraciones internas que puedan devenir en la formación de un equipo de trabajo más sinérgico o disociador, abocado al fracaso. Conscientes, por lo tanto, de la importancia de esta competencia, la Facultad de Administración de Empresas de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras, reconoce su relevancia entre las destrezas que conforman el perfil del egresado de su programa académico en los niveles de bachillerato (nivel subgraduado), maestría y doctorado. Tanto la modalidad oral, escrita como interpersonal (también de alcance intercultural) se cultivan a través del currículo en los distintos niveles del programa.

El desarrollo de las habilidades de comunicación requiere atención y refuerzos, dirigidos a la obtención de un mejoramiento continuo para alcanzar su máximo desarrollo entre nuestra población estudiantil. Por consiguiente, las nuevas tecnologías y estrategias de enseñanza-aprendizaje necesitan de nuevos contextos para la implantación de la modalidad que hemos seleccionado para promover el aprendizaje autónomo de la competencia. Nos referimos

a la interacción del estudiante con un módulo instruccional en línea que trata aspectos básicos de la redacción con fines empresariales y profesionales. Este recurso fue implantado inicialmente en dicha facultad durante el año académico 2011-2012.

■ Revisión de literatura

La revisión de literatura conducente a la obtención de información sobre el recurso pedagógico que conforma el eje de nuestra investigación —esto es, la implantación de módulos instruccionales en línea en escenarios académicos, para fomentar el aprendizaje de cualquier disciplina— resulta escasa. No obstante, se detallan a continuación aspectos representativos de esta modalidad pedagógica y se reconoce que este estudio representa una aportación significativa a la literatura, centrada en la implementación del recurso en los ambientes académicos.

Según Yukaversky (2003), un módulo instruccional es un material didáctico que contiene todos los elementos necesarios para el aprendizaje de conceptos y destrezas, al ritmo del estudiante y sin el elemento presencial continuo del instructor. La metodología de planificación pedagógica que se desarrolla para preparar este material didáctico con el cual se crea el diseño instruccional se compone de las siguientes fases:

- Análisis - Se define el problema y se identifican sus posibles soluciones. Se fijan unas metas instruccionales y se crea una lista de tareas que podrían utilizarse para atender los conceptos y destrezas que se deban enseñar.
- Diseño - Se planifica una estrategia, se redactan objetivos, se diseña la secuencia de la instrucción.
- Desarrollo - Se elabora la instrucción y los medios que se utilizarán para impartir el conocimiento.
- Implantación e implementación - Se divulga la instrucción en el salón de clases, en laboratorios o en laboratorios donde se utilicen sistemas de educación en línea para transferir el conocimiento al estudiantado, que interactuará con la información presentada.
- Se evalúa la efectividad y eficiencia de la instrucción mediante evaluaciones formativas y sumativas. La primera evaluación se lleva a cabo mientras se desarrollan las fases

del proceso, a fin de mejorar la instrucción antes de llegar a la etapa final. La segunda se realiza cuando se ha implantado la versión final de la instrucción. Los hallazgos se utilizan para medir el logro de los objetivos y perfeccionar el proyecto educativo. A su vez, las evaluaciones estudiantiles del módulo enriquecerán los objetivos operacionales que se proponen alcanzar.

En suma, un módulo instruccional se compone de: objetivos generales y específicos, teoría, análisis de la materia, ejemplos, ejercicios, evaluación formativa y sumativa, y referencias. Cada parte del módulo se presenta por escrito en lenguaje claro, conciso y preciso. Cualquier palabra que pueda crear dificultad debe ser definida y explicada claramente al estudiante. Los módulos se pueden presentar en un folleto o electrónicamente.

En Puerto Rico, los módulos instruccionales han sido utilizados, a través de los años, en ambientes educativos. Según resumen Meléndez (1998):

La primera experiencia de educación a distancia en Puerto Rico que se registra es en el 1936, cuando se transmite por la radio el primer programa de la Escuela del Aire del Departamento de Instrucción Pública. Este programa tuvo vigencia hasta la Segunda Guerra Mundial. Después de la guerra, en el 1949, se inicia en la Isla una experiencia extraordinaria de educación a distancia auspiciada por la División de Educación a la Comunidad, del Departamento de Instrucción Pública, que resultó ser un programa pionero a nivel mundial. Dicho programa fue dirigido a los adultos en las áreas rurales y utilizaba películas, radio, libros, folletos, carteles y discos fonográficos en su labor educativa (De Jesús, 1992). El impacto de este programa en los medios culturales y educativos del País fue notable. Casi simultáneamente con la creación de la División de Educación a la Comunidad, el Departamento de Instrucción Pública desarrolla el Plan Morovis (Cruz Fernández, 1981). Este consistía de un programa de cursos en módulos impresos dirigidos a los niños del centro de la Isla que cubría las asignaturas académicas tradicionales. La ausencia de maestros para continuar el proyecto gubernamental de masificar la educación

formal en el centro de la Isla fue el motivo que inició el programa. Con los módulos creados a nivel central, los niños en algunos pueblos de la Isla trabajaban con ayudantes, pero sin la presencia de un maestro profesional. Ambos programas dejaron de existir funcionalmente en la década del 70. (p. 3)

Actualmente, los módulos instruccionales se utilizan en ambientes académicos para atender distintas necesidades de enseñanza-aprendizaje propias de diferentes asignaturas cursadas en distintas instituciones de educación superior del País. Entre estas, destacamos las siguientes: Universidad de Puerto Rico, Recinto de Arecibo (Fuentes-Sánchez, n. f.), Recinto de Humacao (Candelaria, 2009), Recinto de Bayamón (Ramírez-Acevedo & Maldonado-Rivera, 2009); Universidad Interamericana (Belén-Olmeda, 2011).

En otros espacios académicos en Latinoamérica, también existen instancias como las anteriores. Por ejemplo, en la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas de la Universidad de Valparaíso, Campus Las Heras, se ha llevado a cabo el proyecto *Aprender a Emprender*. Este es un programa compuesto de siete módulos de capacitación del Programa de Responsabilidad Social (Prado Alarcón & Tapia Figueroa, 2006). En estos, se utiliza la metodología de *tutoría de pares* para crear un plan de negocios entre el alumno y su tutor.

Según Prado Alarcón y Tapia Figueroa (2006), la mayor parte de los tutores informó una mejoría notoria en las competencias y los conocimientos relacionados con la información relevante necesaria para implementar los planes de negocios. Las competencias específicas atendidas en los siete módulos fueron: emprendimiento, búsqueda de oportunidades de negocios y desarrollo de proyectos. En el nivel de las competencias generales transversales, el proyecto reveló fortalecimientos en aspectos tales como: autoestima, creatividad y compromiso con la responsabilidad social y el desarrollo de la región.

El presente estudio, *Evaluación de un Módulo Instruccional para Promover la Efectividad de la Competencia de Comunicación Escrita en las Escuelas de Negocios*, demuestra que los docentes de la Universidad de Puerto Rico se han dado a la tarea de implantar

diferentes tipos de estrategias que implican cambios innovadores en el diseño curricular a nivel subgraduado en la Facultad de Administración de Empresas del Recinto de Río Piedras. Los procesos interdisciplinarios se llevan a cabo mediante la integración de las áreas de español y estudios gerenciales, con el objetivo de propiciar la búsqueda de otras técnicas de enseñanza-aprendizaje que disminuyan los niveles de riesgo en el dominio de la competencia de comunicación escrita en español.

Los profesores de la presente investigación han identificado la alternativa de administrar módulos instruccionales en línea a los estudiantes, para propiciar una reevaluación de las áreas de comunicación en contextos empresariales y profesionales. Estas áreas resultan fundamentales en la educación integral del educando, futuro empresario, emprendedor, líder o profesional de las más diversas industrias, en quien recaerá el desarrollo económico del País.

■ Metodología

En las últimas décadas, la educación superior se encuentra inmersa en la búsqueda del conocimiento continuo con el objetivo de modificar, promover, implementar y evaluar metodologías de enseñanza que contribuyan en el enriquecimiento de la excelencia académica en las diversas disciplinas de estudios. Históricamente, en las escuelas de negocios en Puerto Rico, se utilizan más las corrientes de investigación de enfoques cuantitativos o positivistas *versus* los cualitativos. En este estudio, utilizamos la investigación-acción como enfoque investigativo. Esta metodología comenzó a tomar relevancia en la década de 1940 gracias a Kurt Lewin, quien se interesó por la búsqueda de justicia social. Así, fue catalogado como el pionero en el campo de la modalidad de la investigación y la práctica (Rivera Aponte & Figueroa Medina, 2013; Cunningham, 2008; Raelin, 1997).

La investigación-acción posee una variedad de definiciones, entre las que podemos mencionar las siguientes dos:

- (a) La investigación acción es una forma de cuestionamiento auto reflexivo, llevada a cabo por los propios participantes en determinadas ocasiones con la finalidad de mejorar la racionalidad y la justicia de situaciones, de la

propia práctica social educativa, con el objetivo también de mejorar el conocimiento de dicha práctica y sobre las situaciones en las que la acción se lleva a cabo (Lewin, 1946, según citado en López de Méndez, 2012).

(b) Es un proceso en el cual los participantes examinan sistemática y cuidadosamente su propia práctica educativa utilizando las técnicas de investigación, entre otras” (Watts, 1985).

Por otra parte, otros investigadores presentan diferentes matices de la investigación-acción, entre las que podemos mencionar: (1) es un proceso a través del cual los prácticos intentan estudiar sus problemas científicamente a fin de guiar, corregir y evaluar sus decisiones y acciones (Corey, 1953); (2) abre un trabajo a la crítica, y en consecuencia, al perfeccionamiento (Stenhouse, 1984), y (3) constituye un proceso disciplinado de interrogación conducido por y para las personas, tomando la acción, lo cual tiene como fin una transformación de actitudes y comportamientos (Sagor; 1992, 2004; 2005), entre otros.

La investigación-acción constituye, sin duda, un proceso de indagación y análisis de lo real en el que, partiendo de los problemas de la propia práctica y desde la óptica de quienes los viven, se procede a una reflexión y actualización sobre las situaciones problemáticas con el objetivo de mejorar la prácticas pedagógicas y la calidad educativa. Este proceso conlleva que el docente y el estudiantado se conviertan en los actores principales de la investigación.

La presente investigación-acción se realiza a través de un módulo instruccional. Los estudiantes participan activamente respondiendo una serie de ejercicios relacionados con destrezas de comunicación escrita en contextos empresariales. Mediante estos ejercicios, el profesor mide el nivel de dominio de dichas destrezas por parte del educando. Los participantes forman parte de tres cursos correspondientes a diferentes años de estudios en su formación académica: un nivel básico, uno intermedio y un último nivel avanzado de preparación académica en administración de empresas.

Así como recomienda Latorre 2009 (según citado en Peraza González & Ruíz Limardo, 2013), las estrategias de acción

implementadas fueron sometidas a un proceso de observación, reflexión y cambio, tal como detallamos más adelante. Mediante el presente diseño, se pretende mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje de estas destrezas en el salón de clases, toda vez que se podrán identificar aquellas cuyo nivel de dominio resulta aceptable y otras que ameriten ser atendidas mediante refuerzos adicionales, por medio de la creación de nuevos módulos.

Como mencionáramos, la muestra del estudio la constituyeron 128 estudiantes provenientes de tres cursos dictados a través del currículo de diversas concentraciones y de distintos años de estudios. De estos, 51 pertenecían al curso básico *Introducción a la Gerencia y los Negocios* (ADMI 4005), 53 al curso del nivel intermedio, *Liderazgo* (ADMI 4415), y 24 del curso de nivel avanzado, *Adiestramiento* (REHU 4437).

Dos circunstancias motivaron la elección de este recurso pedagógico: la revisión curricular implantada en la Facultad de Administración de Empresas a partir del año académico 2008-2009 y el avalúo del aprendizaje estudiantil¹ de modo transversal a través del currículo. La revisión curricular implantada en el nivel de bachillerato en nuestro programa académico tuvo como consecuencia la reducción de créditos académicos en cursos de comunicación empresarial en inglés y español, los cuales formaban parte de la médula del bachillerato. Teniendo en cuenta estas circunstancias, se desarrolló una nueva implementación del currículo y un nuevo clima organizacional, que ha consistido en *hacer más con menos*. Así, se ha procurado preparar eficazmente al estudiantado en competencias cuyos cursos medulares han sufrido un fuerte impacto por la reducción de horas contacto que experimenta el docente que imparte su cátedra y, en consecuencia, por la reducción de la cantidad de créditos correspondientes al estudio de tales cursos por parte del estudiantado.

1 El avalúo del aprendizaje estudiantil constituye un estándar fundamental que la AACSB requiere que se atienda y se cumpla en todos los niveles de formación del programa académico de toda institución de enseñanza superior que cualifique y trabaje arduamente para la obtención de esta certificación de calidad académica e investigativa, extendida a escuelas de negocios de alcance internacional.

Como contrapartida de la situación, se diseñaron unos módulos instruccionales electrónicos que han aportado *parte de la solución*. Para propósitos de esta investigación, se utilizaron solamente las preguntas cerradas del módulo titulado *Taller de Redacción con Fines Empresariales*. Este atiende dos componentes fundamentales en todo proceso de redacción: el manejo del contenido del discurso —a base de la información relacionada con el concepto de párrafo, su estructuración y sus distintas tipologías y estrategias para producirlo—, así como aspectos gramaticales vinculados al estilo, que faciliten la mayor comprensión y corrección de los enunciados transmitidos. El módulo consiste de nueve áreas fundamentales: procedimientos para organizar ideas en los párrafos, clasificación de párrafos, métodos para desarrollar ideas en los párrafos, uso de conectores, concordancia gramatical, precisión léxica, uso correcto de gerundios, modos y matices temporales de los verbos, uso correcto de preposiciones. Además, incluye una preprueba y una posprueba que contienen, entre otros ejercicios, uno de escritura libre para que el estudiante reestructure un párrafo. Este estuvo sujeto a la revisión y corrección por el profesor.

Cada sección del módulo está estructurada a base de un repaso teórico y una práctica de los conceptos, mediante la inclusión de ejercicios de selección múltiple o ejercicios para identificar los enunciados ciertos y falsos. Ambas modalidades se relacionan con la aplicación de las siguientes destrezas (se señala entre paréntesis, la cantidad de ejercicios de selección múltiple que conlleva cada una):

- Procedimientos para organizar ideas en los párrafos (7)
- Clasificación de párrafos (5)
- Métodos para desarrollar ideas en los párrafos (7)
- Conectores (7)
- Concordancia (7)
- Precisión léxica (7)
- Modos y matices temporales de los verbos (7)
- Uso de preposiciones (7)
- Uso del gerundio (estos últimos son siete ejercicios de cierto o falso)

La estructura del módulo es el resultado de una validación llevada a cabo mediante un estudio piloto, el cual fue validado mediante

ejercicios escritos por los estudiantes del curso básico *Introducción a la Gerencia y los Negocios*.

Todas las secciones han sido diseñadas mediante la plataforma tecnológica EDU 2.0, la cual provee la información en escalas porcentuales vinculadas a la cantidad de respuestas correctas que se desprenden de los ejercicios de selección múltiple y de los de cierto y falso que contestó cada estudiante para cada sección del módulo. Los datos provistos por la plataforma fueron procesados utilizando los programas SPSS y Excel para obtener así el porcentaje final de dominio o no dominio de las destrezas evaluadas en cada sección. Las escalas porcentuales oscilan de 0 a 100. El 70% o más es el indicador del dominio de las destrezas bajo análisis aceptado en este estudio.

La plataforma EDU 2.0 también provee al estudiante respuestas correctas de los ejercicios, tan pronto este termina de contestar la sección que trabaja. Así, recibe retroalimentación inmediata sobre su dominio del área.

Posterior a la administración del módulo, los resultados obtenidos fueron compartidos con la población estudiantil impactada, a la cual se le ofreció retroalimentación sobre su desempeño, con el fin de reforzar sus destrezas en todas las áreas evaluadas. En consecuencia, esta actividad y su posterior análisis contribuyeron a:

- Divulgar la importancia de la comunicación escrita como parte de la educación integral del futuro egresado.
- Concienciar sobre la importancia de los módulos instruccionales de comunicación escrita para desarrollar estas destrezas en el educando.
- Implantar el proceso del módulo instruccional en la Facultad de Administración de Empresas.
- Evaluar el resultado del desempeño estudiantil y ofrecer retroalimentación continua.

■ Análisis de los resultados

Los resultados demuestran que los estudiantes universitarios de nuevo ingreso y aquellos que cursan su segundo o tercer año de estudios subgraduados en la Facultad de Administración de Empresas dominan con dificultad los conceptos básicos de

comunicación escrita que componen el módulo instruccional. Esto desvela un indicador preocupante en este momento histórico.

Cabe preguntarse cómo afecta esta situación a los negocios. Indiscutiblemente, se espera que toda persona que sea capaz de ejercer un puesto gerencial dentro del contexto de los negocios posea dominio de la comunicación escrita en lengua española, entre otras destrezas que caracterizan la competitividad del comunicador en contextos de negocios en general. Desde ese punto de vista, una persona que apenas domine con claridad y precisión la información que maneja, incurrirá en deficiencias de procesos de pensamiento estratégico operacional que afectarán la visión y misión de la empresa donde ofrezca sus servicios. También se afectará la toma de decisiones que se procura revelar a través de la redacción de sus comunicados, con lo cual se perjudicarán, además, sus relaciones interpersonales, sus aportaciones en los trabajos en equipo, su pensamiento crítico para agilizar y optimizar el rendimiento esperado dentro de la organización.

La Tabla 1 (incluida más adelante) indica que los estudiantes matriculados en el curso *Introducción a la Gerencia y los Negocios* (ADMI 4405) no dominan dos de nueve destrezas: clasificación de párrafos (68.3%) y uso del gerundio (60.78). Estos participantes cursaban su primer semestre de estudios universitarios y se encontraban matriculados en su primer curso de español.

Los estudiantes matriculados en el curso intermedio de *Liderazgo* (ADMI 4415) no dominan la destreza de uso del gerundio (59.94%). Estos son estudiantes de primer, segundo y tercer año de estudios universitarios. La mayoría ha aprobado el curso de *Comunicación Empresarial*.

Los estudiantes matriculados en el curso avanzado de *Adiestramiento* (REHU 4437) reflejaron dominio en siete de nueve destrezas. Estos no dominan procedimientos para organizar ideas en los párrafos (67.9%) y métodos para desarrollar ideas en los párrafos (67.8%). Todos cursan su último año de estudios en la concentración de Recursos Humanos a nivel subgraduado.

Los resultados demuestran que, del total de los estudiantes que participaron del proceso para completar el módulo instruccional, todos dominan por lo menos siete de nueve áreas. También evidencian que los alumnos, al cursar su último año de estudios,

logran un mayor dominio de las destrezas. Sin embargo, aquellos en REHU 4437 no dominaron dos áreas fundamentales: procedimientos para organizar ideas en los párrafos y métodos para desarrollar ideas en los párrafos. Este último resultado es un indicador preocupante debido a que de él se infiere que los estudiantes desatienden el empleo de un estilo claro, preciso y conciso al momento de redactar párrafos. Vale señalar que la comunidad discursiva propia de los contextos de negocios favorece este tipo de estilo en la redacción de sus documentos con fines internos y externos en una organización. Por tal razón, dominar la producción de párrafos, tanto por el orden de las ideas a través de las cuales se desarrolla el contenido de la exposición, así como por el cuidado con que se atienden los pormenores de estilo que caracterizan el discurso con fines empresariales, resulta una destreza esencial que se espera identificar entre las competencias comunicativas del futuro egresado de una escuela de negocios.

Los hallazgos que se desprenden de los conceptos vinculados a la competencia de comunicación escrita que dominan los alumnos de nivel inicial e intermedio intranquilizan. En Puerto Rico, se espera que los estudiantes del nivel de educación superior dominen todas las áreas inherentes a la comunicación escrita antes de entrar a formar parte del mercado laboral. Por tanto, se supone que esta población académica cuente con suficiente experiencia y conocimiento para saber redactar textos, estructurándolos a base de párrafos. Debe, además, saber transmitir información de forma coherente y cohesionada a través de dichos párrafos. En consecuencia, el contenido del comunicado fluirá clara y eficazmente, en beneficio de la mayor comprensión del texto por parte de sus lectores o destinatarios.

Si el estudiante carece del dominio de estas destrezas y desconoce aspectos relacionados con la redacción de párrafos de acuerdo con su clasificación (nos referimos a distinguir qué es un párrafo expositivo, narrativo o descriptivo), predominarán, como se ha señalado ya, la incoherencia en la transmisión de sus mensajes, y el desconocimiento sobre el origen y las características de la información que maneja. Dominar la clasificación de los párrafos le permitirá incluir, en cada uno de estos textos, los elementos necesarios para producir un mensaje con el contenido pertinente

a su tipología. Así, el que expone, informa, explica, detalla; el que narra, maneja los elementos espacio-temporales de acuerdo con la manera que entienda más razonable para favorecer la comprensión de su mensaje; el que describe, se atiene a los elementos esenciales y a las palabras clave para plasmar, a través del lenguaje, el objeto, la persona o la situación que le interesa revelar.

Igualmente, resulta esencial redactar teniendo en cuenta una idea general a partir de la cual se fundamenta el planteamiento, con información concreta que justifique y amplíe el alcance de su pertinencia y credibilidad. Al anterior procedimiento deductivo le complementan otros de carácter inductivo, sintético o analítico, que también resultan de suma utilidad para organizar las ideas en los párrafos.

Conviene, asimismo, dominar otras opciones para desarrollar ideas; es decir, la conveniencia del manejo de la argumentación, la ejemplificación de datos, la definición de conceptos, la comparación de situaciones o procedimientos, la relación de anécdotas, la incorporación de detalles que enriquecen un pasaje descriptivo. Sin lugar a dudas, estos métodos complementarán efectivamente la redacción de cualquier párrafo. Definitivamente, los estudiantes, y muy en particular aquellos adscritos a las escuelas de negocios, necesitan emplear todas estas técnicas que les provee la comunicación escrita para producir informes, propuestas, memorandos, cartas, boletines informativos y cualquier otro documento de naturaleza profesional y empresarial, con la mayor eficacia y contundencia que favorezca su éxito profesional.

Por otro lado, emplear adecuadamente el gerundio y las preposiciones demostrará el nivel de corrección con que el comunicador maneja estas nociones gramaticales y estilísticas. Indudablemente, estas son necesarias para producir una redacción eficaz en lengua española.

En el campo de los negocios, es imprescindible dominar la comunicación escrita. Lo contrario afecta competencias cognitivas, conductuales y afectivas en el proceso de la comunicación organizacional. La ventaja competitiva sostenible dependerá de la capacidad del talento humano y de su nivel de dominio de las destrezas que requiere el mercado laboral y su profesión.

Tabla 1
Dominio de destrezas de comunicación escrita

Clase	Destrezas	ADMI 4005 ^a	ADMI 4415 ^b	REHU 4437 ^c
1	Procedimientos para organizar ideas en los párrafos: A través de la deducción, la inducción, el análisis o la síntesis de ideas, se organizan claramente las ideas en los párrafos. Se trata de abordar un asunto yendo de lo general a lo particular, de lo particular a lo general, descomponiéndolo en sus distintas partes o resumiéndolo en sus aspectos más significativos, respectivamente.	94.1% - Domina	84.9% - Domina	67.9% - No domina
2	Clasificación de párrafos: De acuerdo con el propósito que origina la redacción de los párrafos, estos se clasifican en párrafos expositivos, descriptivos o narrativos. Así, el redactor presentará, explicará o interpretará ideas; representará por medio de la palabra lugares, objetos, personas, procedimientos, o dará a conocer hechos acontecidos a través del tiempo, respectivamente.	68.6% - No domina	73.6% - Domina	70% - Domina
3	Método para desarrollar ideas en los párrafos: A través de la argumentación, la definición, la ejemplificación, la comparación, los detalles y las anécdotas se puede desarrollar el asunto tratado en distintos párrafos. De este modo, se emplearán razones para probar la idea central de un escrito; se precisará el significado de la idea central; se ejemplificará un concepto; se establecerán diferencias o semejanzas entre elementos o situaciones; se especificarán partes o se relatarán sucesos.	78.4% - Domina	77.4% Domina	67.8%- No domina
4	Conectores: Palabras que aclaran la relación entre las partes que componen una frase, entre las frases, las oraciones o los párrafos. Conjunciones, frases conjuntivas o adverbios adoptan esta función.	90.2% - Domina	88.7% - Domina	95.3% - Domina
5	Concordancia: Igualdad de género y número entre adjetivos, artículos y sustantivos, así como igualdad de número y de persona entre el sujeto y el verbo de cada oración.	86.3% - Domina	85.0% Domina	92.9% - Domina
6	Precisión léxica: Uso de palabras adecuadas para expresar claramente las ideas.	84.3% - Domina	86.8% Domina	91.9% - Domina
7	Uso del gerundio: Uso apropiado de expresiones verbales que no sufren cambios de número ni de persona gramatical cuando se les utiliza en una oración (nos referimos a palabras como <i>trabajando</i> , <i>invirtiendo</i> , por ejemplo).	60.8% - No Domina	59.9% - No domina	73.4% - Domina
8	Modos y matices temporales de los verbos: Los modos verbales indican la actitud que asume el emisor de un mensaje cuando emplea un verbo en el modo indicativo, subjuntivo o imperativo. Así, la acción en cuestión puede ser realizable (indicativo), deseable, posible o incierta (subjuntivo) u obligatoria, solicitada o prohibida (imperativo). Los tiempos verbales facilitan el que el hablante sitúe la acción del verbo en el presente, pasado o futuro de cuando esta acontece.	78.5% - Domina	81.2% - Domina	91.% - Domina

Cont. Tabla 1

Clase	Destrezas	ADMI 4005 ^a	ADMI 4415 ^b	REHU 4437 ^c
9	Uso de preposiciones: Partículas relacionantes entre una palabra y su complemento. Entre ellas se encuentran: a, ante, bajo, con, contra, de, desde, en, entre, para, por, según, sobre, tras.	88.2% - Domina	83.0% - Domina	77.5% - Domina

- a *Introducción a la Gerencia y los Negocios (ADMI 4005)* es un curso introductorio para los estudiantes de Administración de Empresas. El curso se ofrece en el primer año de estudios en el nivel subgraduado.
- b *Liderazgo (ADMI 4415)* es un curso medular y de nivel intermedio en el currículo de la Facultad de Administración de Empresas. El curso se ofrece en el segundo y tercer año de estudios en el nivel subgraduado.
- c *Adiestramiento (REHU 4437)* es un curso electivo para los estudiantes de la concentración de Recursos Humanos. El curso se dicta en el cuarto año de estudios en el nivel subgraduado.

Tal como se muestra en las tablas, se requiere una puntuación de 70.0% o más para alcanzar el dominio de la destreza. Este puntaje se desprende de la escala de calificación empleada para otorgar notas correspondientes al aprovechamiento académico del estudiante en las clases que ha cursado. Esta es escala que utiliza la Oficina del Registrador de la Universidad de Puerto Rico. Así, el nivel de desempeño que oscila de 100 a 90% corresponde a un nivel excepcional en la ejecución de la destreza; el de 89 a 80%, revela un buen dominio de la destreza aplicada; el de 79 a 70% demuestra una comprensión parcial de la destreza. Un por ciento inferior a 70% implica un nivel de desempeño inferior al esperado; esto es, es no aceptable.

Los indicadores que se revelan en la Tabla 1 demuestran que las escuelas de negocios en las instituciones de educación superior deberán considerar divulgar, concienciar, implementar y evaluar continuamente sus currículos a tenor con las exigencias del mercado laboral. Además, deberán integrar y reforzar los currículos según el desarrollo de las competencias en la academia.

Durante el proceso de investigación, se analizaron los resultados para determinar por niveles académicos, el género y la concentración cuyas destrezas de comunicación requerirían ser reforzadas. De la misma forma, se identificó, de ser necesario,

en qué nivel académico habría que reforzar las competencias de comunicación escrita a través del currículo en la Facultad de Administración de Empresas a nivel subgraduado, a saber: Contabilidad, Finanzas, Gerencia de Operaciones, Mercadeo, Programa General en Administración de Empresas, Recursos Humanos y Sistemas Computarizados de Información. Las Tablas 2a y 2b presentan los resultados obtenidos del módulo instruccional sobre el dominio de las destrezas de comunicación escrita de los cursos *Introducción a la Gerencia y los Negocios* (ADMI 4005) y *Liderazgo* (ADMI 4415), de acuerdo con la concentración de estudios de los estudiantes.

En el curso ADMI 4005, se encontró lo siguiente:

- Los estudiantes matriculados en las concentraciones de Recursos Humanos (79.3%), Mercadeo (73.8%) y Sistemas de Información (72.0%) evidencian, de modo general, que dominan las destrezas de comunicación escrita consideradas en el módulo.
- Sin embargo, en las concentraciones de Contabilidad (66.2%), Finanzas (58.5%) y Programa General en Administración de Empresas (61.8%), los resultados indican que su nivel de dominio se encuentra por debajo del promedio (70.0%).
- Los estudiantes que provienen de otras concentraciones no adscritas a la Facultad de Administración de Empresas poseen un nivel de dominio de dichas destrezas por debajo del 70.0%.

Al analizar la Tabla 2-a e identificar las áreas de dominio de las destrezas de comunicación escrita por concentración en el curso ADMI 4005, se encontró que:

- Los estudiantes matriculados en la concentración de Recursos Humanos evidencian un 79.3% de dominio de estas destrezas. No obstante, los resultados demuestran que dominan siete de las nueve áreas evaluadas, con más de un 70.0%. Las áreas que no dominan son las de clasificación de los párrafos (40.0%) y métodos para desarrollar ideas en los párrafos (57.0%).
- Los estudiantes matriculados en el programa de Sistemas Computarizados de Información dominan seis de las nueve

Tabla 2-a
 Dominio por concentración, curso *ADMI 4005*

	ADMI 4005 por Concentración							
	Contabilidad	Gerencia de Operaciones	Finanzas	Recursos Humanos	Mercadeo	Sistema de Información	Programa General	Otras
Destrezas								
Procedimientos para organizar ideas en los párrafos	41.9	29.0	32.3	86.0	33.3	43.0	39.3	34.7
Clasificación de párrafos	59.3	20.0	50.0	40.0	66.7	70.0	60.0	46.7
Método para desarrollar ideas en los párrafos	46.6	50.0	46.3	57.0	52.3	57.0	39.5	50.2
Conectores	86.3	100.0	67.8	100.0	90.7	93.0	92.8	90.5
Concordancia	80.4	86.0	75.0	86.0	90.7	78.5	82.3	74.4
Precisión léxica	84.2	93.0	71.5	100.0	89.5	93.0	71.5	97.2
Uso de gerundio	57.1	43.0	46.5	86.0	71.3	85.5	43.0	59.8
Modos y matices temporales de los verbos	77.7	93.0	53.5	86.0	85.8	93.0	82.3	71.4
Uso de Preposiciones	34.5	64.0	35.8	71.0	67.8	36.0	46.5	40.2
Por ciento Total	66.2	64.5	58.5	79.3	73.8	72.0	61.8	60.3

áreas que componen el módulo, con más de un 70.0%. En esta concentración, los estudiantes revelan áreas de no dominio en los métodos para desarrollar ideas en los párrafos (57.0%), procedimientos para organizar ideas en los párrafos (43.0%) y uso de preposiciones (36.0%).

- Los estudiantes matriculados en Mercadeo dominan cinco de las nueve áreas, con más de un 70.0%. En esta concentración, los alumnos no dominan las siguientes áreas: clasificación de los párrafos (66.7%) y usos de la preposiciones (67.8%), métodos para desarrollar ideas en los párrafos (52.3.0%) y procedimientos para organizar ideas en los párrafos (33.3%).
- En las concentraciones de Contabilidad, Gerencia de Operaciones y Programa General, se muestra un comportamiento similar en las áreas de no dominio. Las tres concentraciones evidenciaron dominio en cuatro de las nueve áreas, con más de un 70.0%. Las áreas de dominio para estas tres concentraciones son: el uso de los conectores, la concordancia, la precisión léxica y el uso de los modos y matices temporales de los verbos. Las otras cinco áreas se encuentran por debajo de un 65.0% de dominio.
- Los estudiantes matriculados en la concentración de Finanzas solamente demuestran dominios en dos de las nueve áreas correspondientes a estas destrezas de comunicación: la concordancia (75.0%) y la precisión léxica (71.5%).
- Los estudiantes que provienen de otras facultades y se matricularon en el curso introductorio de la Facultad de Administración de Empresas reflejan dominio en cuatro de las nueve áreas evaluadas: precisión léxica (97.2%), conectores (90.5%), concordancia (74.4%) y modos y matices temporales de los verbos (71.4%).
- En el curso introductorio (ADMI 4005), todas las concentraciones, excepto Recursos Humanos (86.0%), evidenciaron no dominio en los procedimientos para organizar ideas en los párrafos. Además, otra área de dominio que enfrentó dificultad —excepto la concentración de Sistemas de Información (70.0%)— fue la clasificación de párrafos. También, otra área que experimentó dificultad en todas las

concentraciones —excepto Recursos Humanos (71.0%)— fue la correspondiente al uso de las preposiciones.

En la Tabla 2-b, los resultados del curso a nivel intermedio, *Liderazgo* (ADMI 4415), son los siguientes:

- Los estudiantes que provienen de otras concentraciones no adscritas a la Facultad de Administración de Empresas han aumentado, de modo global, su nivel de dominio de las destrezas de comunicación escrita, en un 79.1%. La única concentración adscrita a la Facultad de Administración de Empresas que evidencia un aumento de 64.5% a 73.5% es Gerencias de Operaciones.
- Los resultados de los estudiantes matriculados en las restantes concentraciones, tales como Recursos Humanos (60.7%), Mercadeo (68.0%), Contabilidad (65.9%), Finanzas (61.0%) y Programa General en Administración de Empresas (64.5%), evidencian que su nivel de dominio de destrezas de comunicación escrita se encuentra por debajo del promedio de 70.0% (en el curso ADMI 4415 no se había matriculado ningún estudiante de la concentración de Sistemas Computarizados de Información.). De la misma forma, observamos que la mayoría de las concentraciones bajaron su nivel de dominio de destrezas.

La Tabla 2-b muestra las áreas de dominio de las destrezas de comunicación escrita por concentración en el curso de ADMI 4415. En ella se ilustran los siguientes resultados:

- En todas las concentraciones, excepto en Sistemas Computarizados de Información, los resultados revelaron que los estudiantes, al realizar los ejercicios del módulo instruccional, no dominan la utilización de los procedimientos para organizar ideas en los párrafos, la clasificación de los párrafos y los métodos para desarrollar ideas en los párrafos.
- Los estudiantes experimentaron dificultad en un área: la correspondiente al uso del gerundio (excepto los estudiantes que provienen de otras Facultades, quienes revelaron un dominio de 85.6% en este renglón).
- Los estudiantes de la concentración de Finanzas presentaron el mismo comportamiento que demostraron en el curso

Tabla 2-b
Dominio por concentración, curso ADMÍ 4415

	ADMÍ 4415 por Concentración							
	Contabilidad	Gerencia de Operaciones	Finanzas	Recursos Humanos	Mercadeo	Sistema de Información	Programa General	Otras
Destrezas								
Procedimientos para organizar ideas en los párrafos	39.3	64.0	38.3	57.0	51.7	0.0	0.0	37.4
Clasificación de párrafos	59.1	50.0	53.3	46.7	63.1	0.0	50.0	64.0
Método para desarrollar ideas en los párrafos	41.0	57.0	24.0	43.0	55.0	0.0	64.5	48.6
Conectores	84.4	93.0	100.0	78.5	86.8	0.0	93.0	91.6
Concordancia	80.8	78.5	86.0	85.5	82.5	0.0	71.0	91.4
Precisión léxica	83.9	100.0	66.7	100.0	86.8	0.0	93.0	97.2
Uso de gerundio	58.8	64.0	47.3	57.0	56.0	0.0	57.0	85.6
Modos y matices temporales de los verbos	75.1	86.0	28.3	86.0	82.5	0.0	93.0	88.4
Uso de Preposiciones	42.9	71.0	24.0	36.0	47.2	0.0	57.0	37.2
Por ciento Total	65.9	73.5	61.0	60.7	68.0	0.0	64.5	79.1

introdutorio (ADMI 4005). Aquellos matriculados, a pesar de que aumentaron levemente sus niveles de dominio de destrezas de comunicación escrita en dicha concentración, solamente dominan las destrezas vinculadas a la utilización de los conectores (100.0%) y la concordancia (86.0%). En las demás destrezas, no alcanzan el 70.0% del nivel de dominio.

La Tabla 3 presenta los resultados por curso, género y destrezas de comunicación. Se indican los niveles introductorio, intermedio y avanzado de los cursos. El curso avanzado es REHU 4437 (*Adiestramiento*); este corresponde a la concentración de Recursos Humanos y es un curso que se estudia en el cuarto año de estudios universitarios.

Se identifican los siguientes hallazgos:

- De modo general, los estudiantes continúan aumentando su nivel de desarrollo de destrezas en comunicación escrita a través de su trayectoria académica.
- El dominio de estas destrezas de comunicación escrita en el género femenino aumenta significativamente de 66.0% a 90.0%, mientras que el género masculino aumenta levemente, de 64.7% a 72.6%.
- El género femenino evidencia dominio de todas las áreas vinculadas a las destrezas de comunicación escrita, mientras que el género masculino continúa experimentando rezagos en cinco de las nueve áreas de dominio.
- El género masculino, a medida que supera niveles académicos a través del programa, continua enfrentando dificultad en la clasificación de párrafos (68.0%), uso de las preposiciones (57.3%), uso del gerundio (57.3%), métodos para desarrollar ideas en los párrafos (53.5%) y procedimientos para organizar ideas en los párrafos (45.8%).

Se infiere que los alumnos, según su nivel de estudios, evidencian un aumento en el dominio de las destrezas en la mayoría de las concentraciones adscritas a la Facultad de Administración de Empresas, excepto en Finanzas. A pesar del aumento en las áreas de dominio, y luego de investigar los resultados por concentración, género y por curso, los estudiantes afrontan dificultad al momento de aplicar las destrezas de comunicación escrita.

Tabla 3
Dominio por curso y género

	ADMI 4005		ADMI 4415		REHU 4437	
	Femenino	Masculino	Femenino	Masculino	Femenino	Masculino
Destrezas						
Procedimientos para organizar ideas en los párrafos	35.3	43.5	43.3	36.2	73.6	45.8
Clasificación de párrafos	56.4	50.4	61.7	45.9	70.8	68.0
Método para desarrollar ideas en los párrafos	46.5	44.7	42.9	44.5	71.9	53.5
Conectores	83.8	83.9	83.0	80.6	96.5	93.0
Concordancia	75.5	75.8	78.2	76.5	92.3	93.0
Precisión léxica	87.4	74.6	83.4	78.2	100.0	71.5
Uso de gerundio	62.7	46.6	59.4	51.2	80.5	57.3
Modos y matices temporales de los verbos	77.0	71.4	75.8	66.5	92.3	85.8
Uso de Preposiciones	39.9	38.6	41.0	41.9	84.3	57.3
Por ciento Total	66.0	64.7	67.3	60.2	90.0	72.6

Luego de analizar todos los resultados, se procedió a discutir, con la población atendida, las destrezas aplicables a la comunicación escrita. El no dominio de todo lo que conlleva el desarrollo de las competencias de comunicación es preocupante al momento de que el estudiante complete el grado y determine buscar empleo.

Los resultados encontrados en el estudio evidencian la importancia de generar estrategias efectivas de enseñanza-aprendizaje para la competencia de comunicación escrita en las facultades de negocios. Asimismo, se deben retomar, con mayor cuidado y profundidad, los cambios, ajustes o modificaciones curriculares implantados en la facultad de las escuelas de negocios.

Por otra parte, el desarrollo de la utilización del módulo instruccional es una herramienta viable de metodología pedagógica a nivel pos-secundario de enseñanza. El módulo implantado en esta investigación consistió en la ejecución del siguiente proceso:

- Determinar el estudio de necesidades de acuerdo con la población que se atenderá.
- Diseñar las metas y los objetivos medibles que posibiliten la cuantificación de los resultados.
- Desarrollar el módulo instruccional.
- Implantar el instrumento y el desarrollo del módulo instruccional.
- Realizar un análisis minucioso de los resultados.
- Discutir los resultados con la población impactada para reforzar las áreas débiles de sus ejecutorias.

Resulta indispensable estudiar a fondo la participación activa de los docentes para promover el desarrollo de la competencia de comunicación escrita. Además, conviene divulgar, concienciar, implementar y evaluar continuamente para determinar si las competencias que las instituciones de educación superior proponen para el perfil del egresado no se afectarán debido a: las nuevas reformas educativas, el acceso a la tecnología, el liderazgo y la gobernanza universitaria, la falta de estrategias innovadoras de enseñanza a nivel de educación superior, la continuidad de los procesos académicos y operacionales, y la resistencia al cambio a nuevas culturas de aprendizajes, entre otras circunstancias.

Tales resultados provocan que se cuestione hasta qué punto los cambios implantados en el currículo de la Facultad, a nivel de

bachillerato —específicamente en el área de comunicación empresarial en español— favorecen la efectividad del aprendizaje de la competencia de comunicación escrita en español. Evidentemente, el análisis de los datos demuestra que la disminución de horas contacto y, por ende, la eliminación de cursos medulares en esta área no han sido estrategias adecuadas en este momento histórico. Los estudiantes están experimentando mayor rezago en el dominio de la competencia de comunicación escrita en los cursos que estudian al inicio de su experiencia académica universitaria, esto es, durante la primera mitad de sus años de estudios universitarios a nivel subgraduado.

Desde esta perspectiva, puede haber estudiantes que no dominen destrezas esenciales de comunicación escrita y sigan experimentando dificultades en su dominio, ya que podrían carecer de la oportunidad de estudiar otros cursos de formación sobre esta competencia para desarrollar eficazmente las destrezas que deben refinar en el transcurso de sus años de estudios a nivel de bachillerato, antes de iniciar sus servicios profesionales en el mercado laboral. La situación que se genera es preocupante, ya que impacta el proceso de enseñanza-aprendizaje desde los niveles iniciales de ingreso del educando en la Facultad de Administración de Empresas.

■ Conclusiones

Atemperándose a los tiempos, la Facultad de Administración de Empresas de la Universidad de Puerto Rico emprendió cambios en el currículo del nivel subgraduado de su programa, modificando el contenido curricular de los cursos de comunicación empresarial en español e inglés. A estos efectos, se realizaron investigaciones para satisfacer la necesidad de los estudiantes en varias áreas vinculadas a la competencia de comunicación. He ahí el origen de esta iniciativa académica y de investigación.

Mediante el análisis de los resultados explicados con anterioridad, es evidente que, tanto en el curso que estudian nuestros futuros egresados en la etapa inicial de estudios universitarios a nivel subgraduado (nos referimos al curso *Introducción a la Gerencia y los Negocios*), como en el que cursan a partir de su segundo o tercer año de estudios en este mismo nivel (*Liderazgo*), los alumnos

muestran un dominio parcial de las destrezas de comunicación escrita que deben aplicar en sus trabajos académicos. Dominan aquellas que responden a nociones gramaticales y semánticas, tales como: el uso de conectores, la concordancia, la precisión léxica, y los modos y matices temporales de los verbos.

A partir del desarrollo de la competencia de comunicación escrita de modo transversal, los estudiantes de Administración de Empresas del Recinto de Río Piedras aumentan su capacidad de dominio de la destreza una vez superan el nivel intermedio de su formación académica, esto es, una vez finalizan su segundo o tercer año de experiencia académica de estudios subgraduados. En esta etapa de su carrera universitaria, habrán estudiado la asignatura de *Comunicación Empresarial en Español* e incluso de *Comunicación Empresarial en Inglés*; por lo tanto, contarán con una base formativa especializada en esa área que les facilitará obtener mejores resultados en las destrezas evaluadas a través del módulo instruccional sobre comunicación escrita. Prueba de ello es el aumento en el dominio de destrezas de esta competencia que experimentan los estudiantes del curso de *Adiestramiento*, asignatura correspondiente al nivel avanzado: estos dominan siete de las nueve competencias evaluadas. Solo los conceptos sobre procedimientos para organizar ideas en los párrafos, así como métodos para desarrollar ideas en los párrafos, requieren mayor práctica. De estos resultados se infiere que la destreza de comunicación escrita se debe continuar desarrollando y reforzando en los futuros estadios académicos universitarios por los cuales transite el educando.

Al analizar los resultados de dominio de destrezas de comunicación escrita de acuerdo con las áreas de concentración de estudios a las que se adscriben los educandos, tanto en *Introducción a la Gerencia y los Negocios*, como en *Liderazgo*, los estudiantes de Recursos Humanos, Mercadeo y Sistemas Computarizados de Información demostraron mayor dominio de las destrezas evaluadas. En cambio, los de Contabilidad y Finanzas demostraron mayor rezago.

Por otro lado, de forma consistente, a lo largo del desarrollo transversal de la competencia de comunicación escrita, el sector femenino de la población estudiantil demostró un aumento significativo en el dominio de las destrezas de comunicación escrita,

hasta el punto que dominaron todas las que se evalúan en el módulo cuando estudiaron el curso de *Adiestramiento*. El sector masculino de esta población, en contraposición, continuó demostrando rezago en aspectos inherentes a la redacción de párrafos (procedimientos para organizar ideas, clasificación de párrafos, métodos para desarrollar ideas en los párrafos), así como al uso de las preposiciones y de los gerundios.

Finalmente, los estudiantes de Finanzas matriculados en el curso de *Adiestramiento* no demostraron haber aumentado su dominio de destrezas de comunicación. Ello implica que necesitarán mayor refuerzo en estas áreas desde los inicios de su carrera universitaria. Dicho señalamiento amerita una colaboración interdisciplinaria entre los departamentos de Comunicación Empresarial y Finanzas para atender, cuanto antes, estas deficiencias.

En consecuencia, a la luz de los resultados obtenidos en la presente investigación, se necesita implantar una visión más integradora y dinámica de la competencia de comunicación escrita dentro del currículo universitario en las escuelas de negocios, para contribuir eficazmente con lo que requiere el mercado empresarial y laboral donde los egresados ejercerán sus respectivas especialidades. La creación de módulos instruccionales dirigidos a reforzar criterios de ejecución propios de la comunicación escrita, así como de otras vertientes de la competencia en su más amplia tipología (comunicación oral, comunicación interpersonal, comunicación intercultural, por ejemplo) constituye una estrategia altamente efectiva para atender las áreas susceptibles de mejoramiento por parte del estudiantado. Aún más, los servicios tecnológicos provistos por la plataforma elegida, EDU 2.0, para cumplir con las encomiendas institucionales y realizar este estudio facilitan el que el educador mida el nivel de dominio de los criterios de ejecución puestos en práctica en cada sección que compone el recurso pedagógico. Una vez obtenida esta información, se viabilizará la posibilidad de continuar creando nuevos módulos para atender las áreas en las cuales los estudiantes requieran mayor práctica para alcanzar su dominio. He aquí una de las aportaciones más relevantes que se desprende del diseño e implantación de estos módulos instruccionales en línea, cuyo contenido se alinea al dominio de

destrezas esenciales vinculadas a la competencia de comunicación escrita requeridas tanto en el ambiente académico como en el mercado laboral.

Se reconoce que la comunicación escrita en contextos de negocios debe tener en cuenta la interconexión entre las diferentes funciones que desempeñan los profesionales implicados en estos ambientes y los sectores donde laboran, es decir: la interconexión de funciones tales como organizar, implementar, dirigir, controlar, junto con otro tipo de interconexión entre los departamentos de la misma organización. Importa tener en cuenta cómo el comunicador escribe efectivamente para que los departamentos de finanzas, contabilidad, recursos humanos, gerencia de operaciones, mercadeo, sistemas computarizados de información, entre otros, puedan mantener una comunicación eficaz y productiva en el ámbito empresarial.

En la presente investigación, está claro que si en la organización y generación de párrafos el comunicador presenta serias deficiencias, reinará la incertidumbre, la ambigüedad y la vaguedad del mensaje que transmita, así como la ineffectividad de la toma de decisiones sobre el éxito operacional. La situación resultaría aún más funesta si quien debe dirigir el proceso no cuenta con las destrezas básicas de orientar a los demás para que analicen y entiendan la información necesaria para poner a funcionar, ejecutar y operar planes de trabajo.

Desde el punto de vista académico, resulta imperativo reconocer que, al enseñar en escuelas de negocios, urge fomentar el desarrollo de la competencia de comunicación escrita desde los inicios mismos de la inmersión del educando en estos nuevos contextos de educación superior. Teniendo en cuenta estos estándares de calidad académica, se favorece la integración de competencias a través del currículo, dado que la suma de las partes es la totalidad del éxito del todo en los futuros egresados.

Finalmente, la presente investigación ha demostrado que, en la institución de donde se origina este estudio, se promueven cambios de mejoramiento continuo y se divulgan críticas constructivas para llevar a cabo nuevas ideas que fomentan, en los profesores, mayor colaboración para reforzar competencias de comunicación necesarias para que los estudiantes cumplan con

el perfil profesional esperado y la Universidad dé muestras de su relevante posicionamiento a nivel de la región del Caribe y de América Latina.

■ Recomendaciones

Las instituciones de educación superior deben analizar en profundidad su toma de decisiones relacionada con el ofrecimiento de cursos en comunicación empresarial en español y promover la implementación del desarrollo y la aplicación de las destrezas de comunicación escrita a lo largo del currículo a nivel subgraduado en las escuelas de negocios. Asimismo, la medición transversal del desarrollo de competencias debe estar sujeta a una continua revisión de sus resultados, de forma tal que se conozca la efectividad de los procesos de enseñanza-aprendizaje estudiantil que aplican tanto a la competencia de comunicación como a las demás competencias que deben dominar los egresados de escuelas de negocios. Así se podrá atemperar asertivamente la preparación profesional del estudiantado a las exigencias del mercado laboral. Dado que, durante el año académico 2012-2013, se graduarán las primeras promociones estudiantiles que estudiaron sus cuatro años de educación superior bajo la implantación del nuevo currículo vigente en la Facultad de Administración de Empresas del Recinto de Río Piedras, resulta pertinente expresar este constructivo señalamiento.

Igualmente, deben implementarse nuevas estrategias con el objetivo de propiciar cambios, innovaciones y creaciones dentro de las plataformas académicas adscritas a las destrezas de comunicación, entre otras competencias. En consecuencia, los estudiantes deberían estar expuestos, por ejemplo, a talleres vinculados al desarrollo de estas destrezas, incluso desde antes de iniciar estudios de educación superior, o a través de su interacción con módulos instruccionales impartidos de modo presencial, de forma híbrida o en línea, con el objetivo de que adquieran los conocimientos necesarios en estas áreas a lo largo del currículo universitario que cursan. Además, se deben desarrollar centros de aprendizaje que atiendan y fomenten la enseñanza-aprendizaje de esta competencia esencial, presente también en las escuelas de negocios latinoamericanas.

Todos estos esfuerzos resultarían imposibles de implementar si no se considera el papel crucial que juegan los profesores en estos contextos. Por eso, las instituciones de educación superior deben promover, entre la población académica, la concienciación sobre la importancia del desarrollo de esta competencia, que no tan solo forma parte esencial del perfil del egresado de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras, sino que se alinea a la misión y visión de su Facultad de Administración de Empresas. Por lo tanto, se exhorta a los educadores comprometidos con la educación superior a que se involucren en la participación activa de talleres, simposios y seminarios para que adquieran dominio pleno de esta competencia crucial en la formación de cada profesional, indistintamente de cuál sea la especialización de su formación académica y el área docente en la cual ofrezcan servicios profesionales.

Finalmente, se extiende una invitación a colegas latinoamericanos para que realicen estudios comparativos entre distintas universidades de la región y establezcan puntos de referencias que enriquezcan y propicien intercambios de información de las destrezas de comunicación en las escuelas de negocios.

REFERENCIAS

- AACSB Accreditation Coordinating Committee. (2007). Assurance of Learning Standards: An Interpretation. AACSB Accreditation Quality Committee. Recuperado de <http://www.aacsb.edu/~media/AACSB/Publications/white-papers/wp-assurance-of-learning-standards.ashx>
- Belén-Olmeda, I. (2011). *La implantación de módulos instruccionales computarizados vs el uso de la modalidad tradicional y las actitudes hacia el desarrollo de la comprensión de lectura entre estudiantes del nivel intermedio en un a Escuela Pública de Sabana Grande*. (Tesis de maestría inédita). Universidad Interamericana de Puerto Rico, Recinto de Ponce. Recuperado de http://ponce.inter.edu/cai/Tesis_Graduado/Iris_Belen/index.pdf
- Candelaria, M. L. (2009). *Módulo Instruccional: Ciclo de planificación y evaluación institucional*. Oficina de Desarrollo Universitaria. Humacao, PR: Universidad de Puerto Rico en Humacao. Recuperado de <http://www.uprh.edu/opai/>

- Cátedra UNESCO Univalle. (2008). Quiénes somos. Página Web de la Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura en América Latina. Recuperado de <http://lenguaje.univalle.edu.co/>
- Corey, S. M. (1953). *Action research to improve school practices*. New York: Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University.
- Cruz Fernández, S. (1981). *Plan Morovis*. Monografía inédita, Universidad de Puerto Rico.
- Cunningham, B. M. (2008). Using action research to improve learning and the classroom learning environment. *Issues in Accounting Education*; 23(1),1-30.
- De Jesús, L. M. (1992). *Tecnología y educación: hacia una comprensión y compromiso con la tecnología instruccional*. Río Piedras, PR: Borikén Libros.
- Fuentes-Sánchez, M. (s.f.). *Guía para el usuario de la biblioteca: Programa de destrezas de información*. Recuperado de http://biblioteca.blogs.upra.edu/?page_id=16
- Hansen, R. S. & Hansen, K. (2009). What do employers really want? Top skills and values employers seek from job-seekers. *Quint cares.com*. Recuperado de http://www.physics.emory.edu/faculty/roth/careerskills/soft_skills.pdf (Recientemente reproducido en livecareer.com bajo el título "14 Skills and Values Employers Seek in Jobseekers". Disponible en <https://www.livecareer.com/quintessential/job-skills-values>
- Instituto de Tecnologías Educativas. (2010). Habilidades y competencias del siglo XXI para los aprendices del nuevo milenio en los países de la OCDE. Página Web de la OCDE. Recuperado de <http://www.oei.es/noticias/spip.php?article7824>
- López de Méndez, A. (2012, 28 de septiembre). Investigación-acción. [Presentación en PowerPoint]. Facultad de Ciencias Naturales, Universidad de Puerto Rico. Recuperado de http://cea.uprrp.edu/wp-content/uploads/2013/05/investigacion_accion_cea.pdf
- Meléndez, J. (1998, enero-mayo). Historia de la educación en Puerto Rico. *Tecne*, 3(2).
- National Business Education Association. (2001). *National Business Education Standards. National Standards for Business Education*. Recuperado de [http://www.google.com.pr/url?sa=t&rct=j&q=national business education association and communication competencias&source=web&cd=7&sqi=2&ved=0CEQQFjAG&url=http%3A%2F%2Fwww.sjrbiz](http://www.google.com.pr/url?sa=t&rct=j&q=national+business+education+association+and+communication+competencies&source=web&cd=7&sqi=2&ved=0CEQQFjAG&url=http%3A%2F%2Fwww.sjrbiz)

info%2FNBEAStandards%2FNBEA%20Communication%20Standards.doc&ei=badrUOqlFY749gTB14DgAw&usg=AFQjCNF1QFYRibYmp6dkCCNdQ7lCs8Vf1w

- Peraza González, D. D. & Ruiz Limardo, N. L. (2013). *Investigación en acción: Guía para la práctica*. San Juan: Publicaciones Puertorriqueñas.
- Prado Alarcón, G. Tapia Figueroa, L. (2006.) Proyecto “Aprender a Emprender”: Experiencia piloto en la aplicación de la metodología aprendizaje-servicio. Recuperado de <http://www.eici.ucm.cl/descargas/sochedi/Prado-Carmen%20Gloria.pdf>
- Raelin, J. A. (1997). A model of work-based learning. *Organisation Science*, 8(6), 563-578.
- Ramírez-Acevedo, I. & Maldonado-Rivera, I. (2009). Integración de las competencias en información e investigación y el avalúo del aprendizaje estudiantil, Proyecto Piloto Universidad de Puerto Rico en Bayamón. *Simbiosis*, 6(2), 1-25.
- Rivera Aponte, Ángel L. y Figueroa Medina, Carmen I. (2013, junio). Aprendizaje y desarrollo de la cultura de investigación: Estudiantes subgraduados de Administración de Empresas. *Revista de Investigación*, 5(19), 55-73.
- Rojas, L. R. (1994). *La comunicación: factor clave del éxito en los negocios*. Recuperado de http://www.maecei.es/pdf/n3/la_comunicacion_factor_clave_del_exito_en_los_negocios.pdf
- Sagor, R. (1992). *How to conduct collaborative action research*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Sagor, R. (2004). *The Action Research Guidebook: A four-step process for educators and school teams*. Corwin Press.
- Sagor, R. (2005). *The Action Research Guidebook*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículo*, Madrid: Morata.
- Watts, H. (1985). When teachers are researchers, teaching improves. *Journal of Staff Development*, 6(2), 118-127.
- Yukavetsky, G. J. (2003, junio). *La elaboración de un módulo instruccional*. Recuperado de http://academic.uprm.edu/~marion/tecnofilia2011/files/1277/CCC_LEDUMI.pdf

REFLEXIÓN

REFLEXIONES SOBRE “EDUCACIÓN PARA LA SALUD EN LA ETAPA DE INFANTIL”

Intercambio de experiencias entre España y Puerto Rico

Reflections regarding “Educación para la Salud en la Etapa de Infantil”: Exchange of experiences between Spain and Puerto Rico

Prof. Juan José Fernández Rivera

Departamento de Educación
Área Ciencias Experimentales
Campus de Riu Sec
Universitat Jaume I
Castelló, España
contacto: jufernan@uji.es

RESUMEN

Este ensayo pretende compartir una pequeña muestra de las conclusiones y reflexiones de un intercambio realizado en el mes de agosto de 2015 entre maestros y maestras de dos continentes diferentes, pero con un objetivo común: la educación para la salud en etapas tempranas. Este encuentro se produjo gracias al trabajo coordinado entre el Centro de Investigaciones Educativas de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras, y la Universitat Jaume I de Castellón, España. Se expondrán las principales reflexiones y conclusiones alcanzadas durante el encuentro. Además, se identificarán los principales puntos en común y dificultades existentes en el desarrollo de la Educación para la Salud en las escuelas de ambos países. No obstante, este es más que un primer avance para la propuesta de posibles soluciones que permitan apoyar su implantación en la escuela.

Palabras clave: educación para la salud, preescolar, infantil, formación, promoción de la salud

ABSTRACT

This essay tries to share some conclusions and thoughts of an exchange carried out in August 2015 between teachers from two different continents, but with a common goal: early childhood health education. This meeting took place thanks to the coordinated effort between the Center for Educational Research, University of Puerto Rico, Río Piedras Campus, and the Universitat Jaume I, in Castelló, Spain. It will summarize the principal considerations and conclusions reached during the event, as well as identify common points and difficulties existing in the development of health education in schools in both countries. Nevertheless, this is no more than a first advance for the proposal of possible solutions that may support the implementation of such a program in schools.

Keywords: health education, kinder, childhood, teacher training, health promotion

Recibido: 8 sep. 2015; Aceptado: 1 jun. 2016

Cómo citar este artículo (estilo APA) / Citing this article (APA style):

- Impreso/Print: Fernández-Rivera, J. J. (2016). Reflexiones sobre *Educación para la Salud en la Etapa de Infantil*: Intercambio de experiencias entre España y Puerto Rico. *Cuaderno de Investigación en la Educación*, 31, 108-121.
- Digital: Fernández-Rivera, J. J. (2016). Reflexiones sobre *Educación para la Salud en la Etapa de Infantil*: Intercambio de experiencias entre España y Puerto Rico. *Cuaderno de Investigación en la Educación*, 31. Recuperado de <http://cie.uprrp.edu/cuaderno/2016/12/16/reflexiones-educacion-para-la-salud-en-la-etapa-de-infantil/>

Introducción

La Educación para la Salud es más que una disciplina: es un instrumento para la formación y capacitación de los individuos, con el claro objetivo de mejorar sus hábitos y actitudes, tomando en consideración los diferentes factores y variables que puedan influir en ella. En definitiva, es un intento por responsabilizar a los estudiantes de su estilo de vida, para que este sea más sano y acorde con conductas de salud positivas.

En estos seminarios, pretendimos cumplir con un claro objetivo: la formación continuada de los maestros y maestras responsables de la formación de alumnos en etapas tempranas en materia de salud. Su realización se ha producido gracias a la

colaboración entre el Centro de Investigaciones Educativas de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras, y el Programa de Movilidad del Profesorado de la Universidad de Castellón, en Valencia, España. En este encuentro, logramos dar a conocer las experiencias y actividades que se llevan a cabo en la Universidad Jaume I de Castellón sobre salud, además de potenciar el intercambio de experiencias de los profesionales responsables de la educación para la salud en la escuela. Nos centramos en la etapa infantil, de 0 a 6 años.

Durante las últimas décadas, la escuela ha sido considerada un entorno propicio para el desarrollo de intervenciones preventivas, dado que, en un gran número de países, la mayor parte de la población acude a ella, sobre todo en edades tempranas. Pongamos por ejemplo la alimentación. En esta etapa, el crecimiento es un proceso continuo y cambiante; las necesidades nutricionales de cada edad son diferentes, y los hábitos de los infantes son claramente educables, con una marcada influencia directa del entorno familiar (Coeña, 2010). La dieta, especialmente en estos años, debe ser variada, equilibrada y contener alimentos de todos los grupos que forman la pirámide alimenticia. En esta última, se pueden observar las cantidades y la frecuencia en la que se debe consumir cada uno de los grupos de alimentos. Por tanto, la variedad en la alimentación es muy importante puesto que no existe un único alimento que contenga todos los nutrientes necesarios para el funcionamiento de nuestro organismo. Cada alimento que ingerimos tiene una función en nuestro cuerpo, por lo que necesitamos una cantidad adecuada de todos ellos.

Como dice Álvarez y otros (2011):

En una sociedad en constante evolución como la nuestra, el estilo de vida de los ciudadanos y, en consecuencia, sus hábitos alimentarios, han sufrido drásticos cambios en los últimos años debido a diversos factores entre los que podemos destacar la transformación vivida dentro del núcleo familiar (incorporación de la mujer al mundo laboral, intercambio de roles familiares, familias monoparentales, etc.), nuevas consideraciones éticas y morales, la falta de tiempo libre o nuevos hábitos de higiene alimentaria.

En este contexto, la escuela y los servicios sanitarios juegan un papel fundamental en la promoción de hábitos saludables, tanto en referente a la dieta, como a cualquier otro aspecto.

La escuela se ha consolidado como ámbito idóneo para el desarrollo sistemático de la Educación para la Salud —sin obviar, por supuesto, la familia y la comunidad—. Después de la familia, la escuela es el lugar más importante para el aprendizaje de los niños y niñas. Se trata del entorno apropiado para adquirir no sólo conocimientos, sino también hábitos de vida.

La implementación de una estrategia educativa en el campo de la salud requiere que los maestros y maestras tengan conocimientos y motivación para llevar a cabo planes de actuación. Por lo tanto, elevar la calidad de la educación implica valorar todas las tareas que el docente debe realizar, desde su capacitación sobre los contenidos, hasta la preparación para ponerlos en práctica.

Acercarse a otras realidades y formas de actuación permite enriquecer la labor docente. Así mismo, faculta la selección de las estrategias más adecuadas para mejorar los programas de Educación para la Salud. Es por esto que pensamos que la aplicación de una Educación para la Salud efectiva y sistemática supone conocer, entre otros aspectos, la percepción que de ella existe en los entornos educativos. La implantación de estos programas en la escuela conlleva cambios que exigen una rigurosa planificación, y la disponibilidad de personas implicadas en el tema y que —lo más importante— permanezcan fieles al proyecto.

A lo largo de las sesiones de estos seminarios logramos alcanzar puntos de encuentro y consensos en formas de actuación, que exponemos a continuación.

Percepción de la Educación para la Salud en la Etapa de Infantil: Puntos de encuentro

Tras el encuentro realizado, y a la luz de los conocimientos expuestos, podemos plantear algunas líneas básicas acerca de lo que entendemos por Educación para la Salud, así como el desarrollo de futuros planes de prevención y promoción de la salud en la escuela para edades tempranas. El desarrollo de proyectos sobre el tema debe ser especialmente cuidadoso para evitar efectos adversos y, siempre, enfatizar en la modificación de la conducta.

Así mismo, es fundamental potenciar la igualdad en las intervenciones. Tras las exposiciones, vimos que, tanto en la escuela española, como en la puertorriqueña, la oferta de los programas que se desarrollan en nuestras escuelas va muy relacionada con el interés y la motivación de los maestros y los equipos docentes, mucho más que por criterios de selección más rigurosos. Esto produce un enfoque muy diferente de unas escuelas a otras. Deberíamos establecer un enfoque común. Y esto debe hacerse de manera coordinada con la administración y la facultad. Debemos alejarnos de la percepción individualista de los proyectos, frente al trabajo en equipo, cooperativo y coordinado.

Somos conscientes que los programas de salud son siempre costosos, tanto a nivel de recursos materiales, como humanos, pero si consideramos que se trata de un aspecto fundamental en la formación de los infantes, debe priorizarse frente a otros aspectos. Resultaría irresponsable no trabajar los temas de salud por disponer de unos recursos escasos o falta de subvención. Habremos de buscar otras vías, otras formas, pero no desistir de incluir proyectos sobre vida saludable. Este encuentro ha permitido comprobar cómo esta situación es idéntica en ambos países, tras analizar diferentes programas llevados a cabo desde las respectivas administraciones.

Consideramos que la Educación para la Salud ha de ser una materia que impregne todas las áreas en todas las etapas educativas, y que se debe trabajar de forma coordinada en los claustros. En la etapa de Infantil, debe tratarse de un proceso de comunicación verbal y no verbal; no debemos olvidar que somos modelo de comportamiento. A veces, abandonamos esta premisa y trabajamos en contra, no en coordinación, olvidando que la Educación para la Salud es un proceso de enseñanza-aprendizaje básicamente reflexivo y autocrítico a partir de las experiencias propias. Un hábito saludable sólo se adquiere e interioriza cuando vemos los beneficios que nos reporta.

Este es, básicamente, el eje fundamental y la dificultad que entraña la Educación para la Salud, a diferencia de cualquier otra disciplina. No se trata de una mera transmisión de conceptos mediante una charla; debe formar parte de todo el proceso de enseñanza e impregnar el día a día. La alimentación, la nutrición,

la higiene e, incluso, la sexualidad deben estar presentes en el diario vivir de la escuela, pues son parte de la vida cotidiana, por lo cual los alumnos deben desarrollar habilidades para afrontar cada situación de una manera exitosa. Nuestro propósito debe ser formar actitudes y valores positivos hacia hábitos saludables; la creación de rutinas y hábitos es el objetivo fundamental.

Por otra parte, en estas sesiones se alcanzó un consenso acerca de la dificultad que presenta la implantación de programas de esta índole en las escuelas. También quedó clara una idea común y generalizada: la escasez de recursos y apoyo que se brindan a las diferentes comunidades educativas.

No todo es idóneo. Son muchas las dificultades que entraña la creación de una escuela promotora de salud. Todos los asistentes coincidimos en que podría hacerse más si se aumentase la coordinación con otros estamentos, como la comunidad educativa, por ejemplo. Si estuviésemos mejor coordinados, se lograría ayudar a modificar los planes de actuación. Se trata de una labor que debemos continuar haciendo y trabajar en esta línea para mejorar la calidad de la formación de nuestros estudiantes.

■ Reflexiones y propuestas finales

La identificación y descripción de las dificultades y ventajas que se han puesto en común por los docentes a través de este encuentro han evidenciado posibles alternativas a través de las carencias emergentes. A continuación, resumimos, a modo de reflexión final y posibles propuestas, todo lo tratado en los seminarios.

En primer lugar, conseguir erradicar, del conjunto de la población, la concepción simplista de salud, como el simple hecho de no padecer ninguna enfermedad. Esto ha producido que en los diferentes gobiernos e instituciones se alejase de la dimensión educativa y social del concepto, limitándolo a una acción sanitaria. Debemos potenciar un nuevo modelo, un nuevo paradigma, con un enfoque más dinámico, multifactorial, que devuelva el protagonismo al sujeto. Y esto lo lograremos concienciando a los docentes a través de un proceso permanente de reflexión y formación continua.

La formación es un elemento que condiciona la consecución de objetivos en cualquier proyecto de salud. Las buenas prácticas

van relacionadas con la formación del profesional, y esta condiciona la intervención y el nivel de dicha acción. Uno de los requisitos para realizar una intervención de calidad en promoción de salud es disponer de recursos apropiados: mejorar la formación de los docentes aumenta la calidad en la organización de actividades de aprendizaje y selección de proyectos. Disponer de un equipo de trabajo competente y motivado es uno de los principios de buenas prácticas en Educación para la Salud, necesario para poder desarrollar iniciativas de calidad.

En esta misma línea, el equipo docente necesita implicar al conjunto de la comunidad educativa. Es una dificultad añadida el no asumir, por parte de los distintos estamentos de la sociedad, la influencia que todos tienen en los hábitos saludables del infante. Comenzando por el entorno familiar, este debe ser objeto de un cambio de mentalidad si pretendemos mejorar los hábitos. Por tanto, el centro escolar tiene que hacer extensivo el proceso de reflexión a toda la comunidad.

Iniciativas tales como la escuela de padres y madres (debemos puntualizar que, aunque se denomine así, en realidad es destinada a aquellas personas con mayor nivel de responsabilidad en la educación y cuidado de los estudiantes y su entorno), o los cursos de formación para las familias son otros de los núcleos importantes de intervención. Si no se consigue que los hábitos saludables se vayan incorporando, progresivamente, al sistema de valores de la familia, como un eje esencial para vivir satisfactoriamente, nunca lograremos reducir la disociación entre familia y escuela. No pueden reducirse al ámbito de la información o simples charlas; deben conllevar una implicación mayor, con lo que contribuirá a mejorar el trabajo en la escuela.

En la medida que estas acciones sean más diversas y partan de un análisis de las necesidades propias de cada escuela y cada grupo aula, mayor será su efectividad. En muchos casos, supondrá un proceso de captación, que puede ser largo y costoso. Sin embargo, esta intervención no puede obviarse y debe estar contemplada en cualquier actuación que queramos realizar en nuestra escuela.

Otra de las reflexiones llevadas a cabo y entre las que encontramos un enorme consenso fue la necesidad de la transversalidad en el diseño curricular. La educación para la salud puede y debe

impregnar todo aquello que trabajemos en el aula. Para ello, debemos contar con el docente y con el apoyo de la administración educativa, no sólo dejando hacer, sino también comprometiéndose a animar e incentivar un tipo de propuestas inclusivas. Sin embargo, los cambios para que sean efectivos han de producirse de dentro hacia fuera, es decir, desde los maestros hacia la comunidad. Es el trabajo cotidiano el que realmente puede producir transformaciones permanentes. Así, las innovaciones que se plantean dentro de la escuela son las que pueden llegar a la comunidad. No obstante, hemos reflexionado acerca de la dificultad que el marco legislativo proporciona en muchas ocasiones, pero somos los profesionales docentes, el conjunto de personas implicadas en la educación, los que podemos hacer que los cambios sean asumidos.

El contexto educativo es el que marca los contenidos a tratar y la temática a abordar. La perspectiva integrada implica el establecimiento de una conexión con todo el *currículum* a impartir en la etapa de Infantil. Durante los intercambios y conversaciones mantenidas, vimos la necesidad de unificar, de reducir la dispersión actual de contenidos, que en realidad son afines y pueden tratarse de manera unitaria: conceptos como interculturalidad, paz y medio ambiente, se encuentran unidos a la Educación para la Salud. Lo que es más conceptos matemáticos, como los números o la resolución de problemas, pueden integrarse perfectamente en proyectos promotores de salud. En la medida que avancemos en esta línea, lograremos formar estudiantes más críticos, responsables y, sobre todo, autónomos y capaces de afrontar una vida saludable.

Tenemos que alejarnos de la idea de que este tipo de tratamiento de los contenidos conlleva una merma en su calidad. Esta metodología no implica, de ninguna manera, que los estudiantes de 3 a 5 años alcancen un nivel determinado de conocimientos y habilidades. Todo lo contrario: permite reforzar y potenciar las cualidades humanas más genuinas y, por tanto, hacer frente a multitud de aspectos que se presentan en su vida cotidiana.

No debemos olvidar que el desarrollo de programas de promoción de salud en nuestra etapa implica un alto nivel de concienciación por parte de todo el profesorado. Si no lo planteamos como uno de los objetivos prioritarios de la escuela, seguirá estando

sujeta a los intereses de un maestro en particular. Tenemos que plantearnos que tenemos que enseñar a niños y niñas para que les sirva en un futuro: formamos personas del mañana. El proyecto de centro escolar es una alternativa que puede mejorar la práctica educativa global y permitir el éxito de las acciones emprendidas. Sin embargo, no puede ser algo impuesto; volvemos a la necesidad de “captación” que motive el interés personal.

Un proyecto de centro debe acercarse a los colectivos que participan en la educación. En este sentido, todos y cada uno de los participantes comprobamos cómo la disociación Familia-Escuela es una dificultad significativa. Consecuentemente, las alternativas de solución a este problema se centran en la intervención permanente sobre la familia. Es lógico pensar que, si las enseñanzas procedentes de la familia no coinciden, también se producirá una disociación en el aprendizaje de los niños y niñas. No obstante, en multitud de ocasiones son los propios alumnos los agentes causantes de un acercamiento. En la medida en que valoran lo que el maestro les enseña y ven que ese comportamiento es beneficioso, lo transmiten a las familias. En definitiva, lo que se “dice” en la escuela y lo que se “dice” en casa ha de guardar cierta sintonía, de tal manera que se potencie y refuerce el aprendizaje.

Somos conscientes que la situación de las familias es muy diversa: están las monoparentales; otras, muy ocupadas, ceden la crianza a abuelos; las hay con pocos recursos; desempleadas o con muchos recursos (y abuso de estos), entre muchas otras posibilidades. Existe una creciente dejación de las funciones básicas por parte de las familias, lo que va a marcar el grado de implicación y las estrategias a seguir con la comunidad educativa. Debemos adaptar cada actuación al contexto específico, pero la coeducación entre ambos colectivos es fundamental y muy necesaria.

No podemos dejar de hacer mención del escaso apoyo que las escuelas reciben por parte de la administración educativa en el desarrollo de proyectos de Educación para la Salud. Sería importante que se hiciese partícipe a la escuela en la cualificación y adecuación de los dispositivos de apoyo (aulas de apoyo, comedores escolares, guarderías, entre otros). Sería imprescindible que se estudie en profundidad la forma en que se llevan a cabo las actuaciones y los resultados que se obtienen. Esto sólo es posible si se

permite a las escuelas participar en los planes de actuación y en el tipo de intervención. También sería conveniente el establecimiento de un proceso de seguimiento específico, que es esencial si se quiere mejorar las diferentes actuaciones llevadas a cabo.

Por otro lado, debemos apoyar la formación de los docentes, en los términos que hemos expresado anteriormente, y potenciar la colaboración entre los diferentes sectores sociales que conforman el entorno educativo de la escuela.

Es importante comprobar cómo, a pesar de las diferencias geográficas, no existen tantas diferencias respecto a las metodologías y contenidos en ambas escuelas. En este sentido, apreciamos cómo, en el nivel de 0 a 6 años (que es nuestra etapa de Infantil), tanto en la escuela española como en la puertorriqueña, se registra una mayor proporción de presencia de temas de salud, mientras que estos contenidos van perdiendo fuerza cuantitativa y cualitativamente a medida que avanzan los estamentos educativos. Pensamos que es como si, conforme avanza el nivel educativo (primaria y educación secundaria), los objetivos prioritarios fuesen otros; aparecen materias curriculares "más importantes", aunque no debería ser así. Se enfatiza más en acciones directas que preventivas. Obviamente, no podemos generalizar, pero sí apreciamos una tendencia en este sentido.

Hacer de la escuela un entorno saludable es otra de las líneas de actuación a potenciar. Conocer la situación de los centros escolares es una de las prioridades de nuestro trabajo. En este sentido, la Red Europea de Escuelas Promotoras de Salud constituye una buena iniciativa para conseguir este objetivo en el ámbito escolar. Es necesario difundir estos trabajos para que cada vez sea mayor el número de escuelas participantes, dado que los logros en una escuela saludable no serán permanentes si no se establece una continuidad en las actividades.

Como hemos dicho, por su marcado carácter multidisciplinar, la adquisición de hábitos de vida saludables viene sometida a evoluciones e involuciones, a cambios en el tiempo y en el contexto. Todo esto dificulta su mantenimiento, que se ve facilitado en la medida en que el trabajo sea coordinado e integrado por toda la comunidad educativa.

No podemos olvidar que, en realidad, la Educación para la Salud es un derecho de todos los ciudadanos y como tal viene recogido en la ley. La Organización Mundial de la Salud considera esta disciplina como la estrategia más útil para promover salud y prevenir problemas relacionados con ella. Como docentes, es nuestro deber convertirnos en los llamados “agentes de salud” que, a través del proceso de Enseñanza-Aprendizaje potenciemos en nuestros alumnos la visión de la salud como un valor a adquirir. Debemos participar activamente en mejorar la salud individual y colectiva de la comunidad educativa. Debemos ser los agentes que promuevan el cambio de concepción. Para ello, no podemos perder la motivación en nuestra tarea diaria. Es por ello que la formación continua en estrategias de aprendizaje, en metodologías diferentes, activas y participativas, juega un papel esencial en adelantar este proceso educativo.

Los docentes debemos tener en cuenta que, además de una formación específica inicial en salud, necesitamos una actualización constante a través de actividades de formación permanente. Mediante este tipo de experiencias, como la que tuvo lugar en agosto de 2015, en la Universidad de Puerto Rico, podemos tomar conciencia de la importancia de la coordinación entre el sector educativo y sanitario, y sobre cómo podemos pensar globalmente para poder actuar de manera local. Una red internacional de escuelas promotoras de salud, comienza por el interés y la motivación de los profesionales implicados en la formación de niños y niñas.

■ Algunas fuentes bibliográficas recomendadas

- Alfonso, J. (2009). Desarrollo de un programa de educación nutricional y valoración del cambio de hábitos alimentarios saludables en una población de estudiantes de Enseñanza Secundaria Obligatoria. *Nutrición Hospitalaria*, 24(4), 504-510.
- Coeña, M. (2010). Nutrición y dietética desde la perspectiva didáctica de la educación infantil. *Innovación y experiencias educativas*, 30, 1-8.
- Costa, M. & López, E. (2008). Educación para la salud: Guía práctica para promover estilos de vida saludables. Madrid: Pirámide.
- FAO. (2011). *La importancia de la educación nutricional*. Roma: FAO
- SENC. (2004). *Guía de la alimentación saludable*. Madrid: SENC-Instituto Omega 3.

■ Agradecimientos

Debo agradecer, de forma especial y sincera, a la profesora Dña. Annette López de Méndez por aceptarme para realizar estos seminarios. Su apoyo y confianza en el trabajo y en materializar la idea de un intercambio de experiencias ha sido un aporte inestimable para el desarrollo del proyecto. Así mismo, debo hacer extensible mi agradecimiento a D. Juan Luis Martínez Guzmán y Dña. Zorivette Meléndez Serrano, por el acogimiento y la profesionalidad demostrada en todo momento. Por último, al director del Departamento de Educación de la Universidad Jaume I de Castellón, D. Manuel Rosas, por aceptar el proyecto y facilitar su tramitación.

APÉNDICE 1

Seminarios de Educación para la Salud en la Etapa de Infantil
 4 y 5 de agosto de 2015
 Facultad de Educación
 Universidad de Puerto Rico
 Recinto de Río Piedras

Los Seminarios sobre Educación para la Salud en la Etapa de Infantil celebrados en la Facultad de Educación de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras, los días 4 y 5 de agosto de 2015, han puesto de manifiesto la necesidad de vincular a los profesionales del sector para llevar a cabo mejoras en la calidad de la educación, así como la necesidad de comunicar resultados de las investigaciones e intercambiar experiencias.

Los seminarios se fueron realizados durante dos jornadas, dentro del plan de colaboración entre el Centro de Investigaciones Educativas de dicho centro de educación superior y el Departamento de Educación de la Universidad Jaime I de Castellón, España. Una primera jornada se realizó más teórica, en la cual se expusieron los trabajos que se realizan en Universidad Jaime I. La segunda jornada fue más práctica; en ella se realizaron los talleres tal y como se utilizan con alumnos de Infantil.

Primera Jornada: En esta primera jornada, se expuso cómo la sociedad está experimentando una constante y notable transformación en los hábitos alimenticios como consecuencia de la incorporación de nuevos estilos de vida. Muchas de las familias españolas son propensas a la ingesta de comida rápida, precocinada y conservas debido a la reducción del tiempo disponible, lo que tiene como consecuencia, la disminución del tiempo dedicado a la preparación de las comidas. El sedentarismo también influye en dichos estilos de alimentación. El número de niños españoles que se desplaza andando o en bicicleta disminuye en la misma medida en que aumenta la utilización del coche o autobús como medio de transporte. Los motivos mencionados han llevado a que aumenten, cada vez más, los problemas referentes a la obesidad, las enfermedades crónicas relativas a la alimentación y la falta de vitaminas. Este problema se ha incrementado durante los últimos años, y sólo

en España se calcula que en torno al 40 por ciento de la población infantil se encuentra dentro del rango del sobrepeso o la obesidad. Durante la ponencia, se abordaron los estudios realizados en los países desarrollados, que apuntan a un aumento sostenido del sobrepeso y de la obesidad en Europa y América. Los datos otorgan a España una de las tasas de obesidad infantil más altas en el continente europeo. Por lo tanto, una buena alimentación y la realización de ejercicio físico son los pilares básicos para el correcto desarrollo, tanto físico como intelectual de los niños y niñas.

Segunda Jornada: En este segundo día, se realizaron talleres prácticos sobre temas de salud. Concretamente, se abordó el tema de las enfermedades infecciosas, frutas divertidas, danzas para el saludo y las buenas maneras. Se trató de una jornada en la que los asistentes pudieron participar más activamente. Todos los talleres se completaron con mesas de debate y análisis.

