



CUADERNO

de Investigación en la Educación

CENTRO DE INVESTIGACIONES EDUCATIVAS
FACULTAD DE EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD DE PUERTO RICO
RECINTO DE RÍO PIEDRAS

NÚMERO 22
DICIEMBRE 2007
ISSN 1540-0786



CUADERNO
de Investigación en la Educación

CUADERNO

de Investigación en la Educación

ISSN 1540-0786

NÚMERO 22
DICIEMBRE 2007



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

Lcdo. Antonio García Padilla

Presidente, Universidad de Puerto Rico

Gladys Escalona de Motta, Ph.D.

Rectora, UPR-Río Piedras

Ángeles Molina Iturrondo, Ed.D.

Decana, Facultad de Educación

Annette López de Méndez, Ed.D.

Directora, Centro de Investigaciones Educativas

La revista *Cuaderno de Investigación en la Educación* es publicada dos veces 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 490 de la Facultad de Educación. Los textos completos también están disponibles en la Internet, en el sitio Web del CIE (<http://cie.uprrp.edu>), la Red de Revistas Electrónicas de Investigación Educativas (REDIE) del Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo de la Universidad Autónoma de Baja California, y la Red de Investigación sobre Eficacia Escolar y Mejora de la Escuela (RIEME) bajo Asociaciones y redes de investigación.

Cuaderno de Investigación en la Educación

© 2007 Centro de Investigaciones Educativas. Distribución gratuita.

Edición, diseño y diagramación: Juan Luis Martínez Guzmán.

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. 4382, 4385, 2642

FAX (787) 764-2929, email: cie@uprrp.edu

<http://cie.uprrp.edu>

Cuaderno de Investigación en la Educación es indizada por Latindex y Conuco.

ISSN 1540-0786

JUNTA EDITORA

Eduardo Aponte Hernández, Ed.D.

UPR-Río Piedras

Departamento de Fundamentos de la Educación, Educación

PRESIDENTE

Annette López de Méndez, Ed.D.

UPR-Río Piedras

Departamento de Programas y Enseñanza, Educación

VICE-PRESIDENTA

Alicia Castillo Ortiz, Ed.D.

UPR-Río Piedras

Departamento de Estudios Graduados, Educación

María Soledad Martínez, Ph.D.

UPR-Río Piedras

Departamento de Estudios Graduados, Educación

Gladys Capella Noya, Ph.D.

UPR-Río Piedras

Departamento de Estudios Graduados, Educación

Adelina Arellano, Ph.D.

UPR-Río Piedras

Departamento de Estudios Graduados, Educación

Joseph Carroll Miranda, Ph.D.

UPR-Río Piedras

Centro de Investigaciones Educativas

Juan Luis Martínez Guzmán, Editor

UPR-Río Piedras

Centro de Investigaciones Educativas

Janisse Salas Luciano, Representante estudiantil

UPR-Río Piedras

Departamento de Estudios Graduados, Educación

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). Se sugiere consultar la "Guía básica del estilo de la American Psychological Association (APA)" en la página electrónica de *Cuaderno*, en <http://cie.uprrp.edu/cuaderno/>. 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. Se 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 cinco (5) copias en papel y una copia en medio digital o por correo electrónico, en formato de Microsoft Word o algún otro programa compatible. 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 e 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 30 páginas. Al final, deberá tener una lista de las referencias consultadas. 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. Las reseñas no deben exceder de cinco (5) páginas.

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. 4382, 4385 y 2642
FAX (787) 764-2929, email: cie@uprrp.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

| | |
|---------------------------------|---|
| Presentación | 9 |
| <i>Eduardo Aponte Hernández</i> | |

ARTÍCULOS

| | |
|--|-----|
| Redes de investigación: beneficios, retos y sugerencias para la creación de una comunidad de práctica | 13 |
| <i>Kathryn Singh</i> | |
| Globalization, integration, intercultural development and educational policy: Puerto Rican and Latino identities at the crossroads | 27 |
| <i>Eduardo Aponte Hernández</i> | |
| Conocimiento, percepciones y sentimientos de un grupo de adolescentes sobre comportamientos sexuales, embarazos y enfermedades de transmisión sexual (ETS) | 55 |
| <i>Alba Nydia Rivera Ramos</i> | |
| Conceptuación de cultura científica en participantes de un programa de práctica docente | 67 |
| <i>Miriam Salgado Herrera</i> | |
| Violencia doméstica y religión: implicaciones para la consejería | 77 |
| <i>Janet López Javier</i> | |
| La autoevaluación estudiantil: una práctica olvidada | 107 |
| <i>Evelyn Ortiz Hernández</i> | |
| La medición de la calidad de servicios en la educación universitaria | 121 |
| <i>Ricardo J. Blanco Guillermety & Richard Blanco Peck</i> | |

PALABRAS PRELIMINARES

Cuaderno 22

Eduardo Aponte Hernández, Ed.D.

Cuaderno de Investigación en la Educación es una revista que se publica anualmente con el propósito de divulgar estudios, trabajos y documentos relacionados con la educación, cuyos autores provienen de nuestra comunidad universitaria, investigadores de instituciones de educación superior y miembros del sector de conocimiento de la sociedad puertorriqueña, de la región de las Américas, el Caribe y el ámbito internacional. Con la intención de estimular y promover una cultura de investigación y divulgar conocimiento interdisciplinario y transdisciplinario en la educación, aprovecho esta ocasión, también, para convocar a la comunidad de educadores a participar en el Congreso Puertorriqueño de Investigación en la Educación —con proyección internacional—, que celebrará la Facultad de Educación en 2009 y del cual, posteriormente, *Cuaderno* divulga trabajos presentados en los volúmenes subsiguientes al Congreso de acuerdo con la temática, misión y objetivos de la revista.

El presente volumen de *Cuaderno* recoge contribuciones que provienen de diferentes trasfondos e intereses de investigación relacionados con la educación, que trascienden al contexto local y de la región. Por ejemplo, una de las tendencias de la era del conocimiento es la creación, producción, uso y difusión mediante redes. La investigadora de México, Kathryn Singh, comparte la experiencia y resultados de armar una RED de investigación de ocho instituciones para establecer una comunidad de práctica intra- e interinstitucional desde el estado de Nuevo León, México. Su aportación valiosa reside en cómo fue el proceso de

armar dicha red, establecer su viabilidad, manejar su operación de acuerdo a sus propósitos y resultados esperados.

El trabajo analítico de Eduardo Aponte sobre el contexto de la globalización —integración comercial en la región de Norteamérica (TLC)— provee un punto de partida para el análisis social de las relaciones interculturales que desatan los procesos de integración económica en la región y las periferias. También atiende la migración y movilidad del trabajo trasfronterizo internacional y su impacto en las identidades de los grupos en interacción según los “límites” de los procesos de integración comercial y su impacto en las decisiones de política educativa (NCLB) con relación a una dinámica compleja de lo global, regional y local.

Un análisis comparado de Miriam Salgado acerca de la concepción de cómo desarrollar una cultura científica entre la política educativa del Departamento de Educación de Puerto Rico y la del Programa de Práctica Docente de la Universidad de Puerto Rico evidencia convergencias y divergencias en una “brecha de concepción” de la ciencia con relación a las correspondientes a la conducta y el aprendizaje, imbricadas, a su vez, en los procesos educativos de la gestión de conocimiento en el aula de la práctica docente y en la implantación del currículo de ciencias del Departamento de Educación. Este estudio hace recomendaciones basadas en experiencias cotidianas de la vida de los estudiantes para elevar la pertinencia del currículo y la efectividad del aprendizaje de conceptos científicos en el aula a través de la práctica docente y así cerrar la brecha entre las teorías y aplicabilidad de la ciencia.

Auscultando la tendencia de conducta sexual prematura y sus consecuencias en la educación de jóvenes adolescentes entre las edades de 14 a 16 años, la Dra. Alba Nydia Rivera explora los conocimientos, prácticas, percepciones y sentimientos de estos grupos y sus consecuencias para la salud, los estudios y el desarrollo cognitivo durante este periodo en el hogar, la escuela y la comunidad para poder recomendar líneas de acción preventivas en la salud, desarrollo personal, identidad, aprovechamiento y retención en los estudios durante la adolescencia.

Con un acercamiento sociocultural multidimensional al estudio de la violencia doméstica, la investigadora Janet López Javier

trasciende el alcance de los estudios tradicionales, estableciendo que las investigaciones previas que explican la conducta de agresión y las políticas de acción para su prevención son limitadas, y que la intervención más efectiva de consejería deben descansar en estudios y políticas de acción y rehabilitación basados en los múltiples factores determinantes en la cultura de agresión y violencia doméstica en el país.

La autoevaluación del estudiante es el gran ausente de acuerdo con el estudio de la investigadora Evelyn Ortiz Hernández. Tratar de mejorar el aprovechamiento y el aprendizaje de los estudiantes sin conocer cómo éstos ven su progreso en el aula y la escuela es una variable de gran peso al tratar de mejorar la pertinencia del currículo y la gestión de calidad de conocimiento del docente. El estudio recomienda los elementos y pasos a seguir para incorporar la evaluación del estudiante en la experiencia educativa en el aula y la escuela.

Finalmente, los doctores Ricardo Blanco Guillermety y Richard Blanco Peck argumentan, en su trabajo, que la medición de la calidad de los servicios en la educación superior a través de la recolección de datos, encuestas y otros métodos relacionados con las necesidades de los usuarios, aunque ha sido el referente para medir la calidad de los servicios y su efectividad, amerita ser ampliada. Para ello, se recomienda considerar las interacciones humanas durante la gestión de servicio a los usuarios, fortaleciendo la capacitación del personal responsable de la gestión con los conocimientos, las competencias y actitudes del personal tomando en consideración las expectativas y necesidades de estudio y bienestar del usuario en su hogar y en la institución.

Esperamos que el lector se motive a continuar con los estudios de los temas que los autores han abordado en los trabajos divulgados en este volumen considerando las interrogantes que han surgido de sus hallazgos y las recomendaciones de investigación o implantación.

Redes de investigación:

BENEFICIOS, RETOS Y SUGERENCIAS PARA LA CREACIÓN DE UNA COMUNIDAD DE PRÁCTICA

Kathryn Singh

Escuela Graduada en Educación
Instituto Tecnológico y de
Estudios Superiores de Monterrey
Monterrey, Nuevo León, México
ksingh@itesm.mx

RESUMEN

Este artículo presenta la experiencia de una red de ocho instituciones involucradas en la investigación educativa en el estado de Nuevo León, México. Se comparten observaciones sobre los beneficios y retos de empezar una red con colegas de la propia institución u otras instituciones. Se relaciona la creación de una red con los propósitos y etapas de una comunidad de práctica. En adición, se ofrecen sugerencias para evitar o, por lo menos, anticipar y manejar, con más efectividad, situaciones que puedan surgir durante la formación y operación de la red.

Palabras clave: red de investigación, comunidad de práctica, colaboración

ABSTRACT

This article discusses the experiences of a research network that involves eight institutions in the State of New Leon, Mexico. It presents the benefits and challenges of creating and operating such a network within a single institution or colleagues of different institutions. The network is placed within a context of communities of practice in terms of purposes and stages of development and operation. In addition, suggestions are given for avoiding, or at least anticipating and planning in order to deal more effectively with possible pitfalls that may occur as the network defines itself and stabilizes.

Keywords: research network, community of practice, collaboration

Una experiencia: La Red de Investigadores en Innovación Educativa del Noreste

En la primavera del 2006, cinco investigadores se reunieron en la sala de juntas de la Universidad Regiomontana, una institución de educación superior privada en Nuevo León, México, para platicar acerca de un posible proyecto de colaboración relacionado con fondos aportados por el gobierno federal de parte del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) a un investigador del Instituto Tecnológico y Estudios Superiores de Monterrey, otra institución privada. Dicho especialista quiso organizar un simposio sobre investigación en la innovación educativa con la participación de otras instituciones. Asimismo, se contó con representantes de la Universidad de Monterrey (privada) y la Universidad Autónoma de Nuevo León (pública).

A partir de esta reunión —que fue una sesión llena de incertidumbre y preguntas— y en menos de un año, ya contamos con ocho instituciones públicas y privadas, entre las que se encuentran universidades y entidades gubernamentales. También estamos a la espera de resultados provenientes de otro proyecto del gobierno federal, para la consolidación de su red de investigadores. Además, se unieron el grupo de investigadores del Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS, un centro de CONACYT), el Centro de Investigaciones y de Estudios Avanzados (CINVESTAV) de la Unidad Monterrey —una entidad gubernamental con un enfoque en las ciencias—, la Universidad Pedagógica Nacional (pública) y el Comité Norte de UNESCO —una entidad internacional con representación en diferentes lugares.

En aquel tiempo, el grupo de siete instituciones (CIESAS llegó después del evento inicial) organizó y llevó a cabo el Primer Simposio Nacional sobre Investigación en Innovación Educativa en junio 2006. En el mismo, participaron más de 250 personas y doce organizaciones (representadas en los paneles). Como resultado de ese encuentro, se redactó un documento que se distribuyeron entre los asistentes, con información sobre sus líneas de investigación y proyectos. Además, como parte de las actividades, se presentaron como Red en radio y televisión en una rueda

de prensa, y publicaron las memorias del Simposio en noviembre de ese mismo año. En ese primer evento, se enfocaron en consideraciones prácticas, éticas y teórico-metodológicas de la innovación educativa y relacionaron la innovación con el proceso de cambio en las instituciones educativas.

Desde aquel verano, el grupo ha participado como Red en otros eventos. En noviembre de 2006, y en conjunto con la Secretaría de Educación Pública (SEP) y CONACYT, apoyaron con la moderación de mesas en otro evento, en el cual se presentaron proyectos de investigación financiados por el gobierno en diferentes partes del país. Esta participación resultó de un contacto que se hizo con la SEP en el Simposio de junio de 2006, cuando, al ver el compromiso y la organización del grupo, se les ofreció a la Red organizar y ser sede del evento.

Otro evento en el que participaron como grupo fue una actividad del Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa (ILCE) en noviembre de 2006, en el que se trabajó el tema de la tecnología y su impacto en diferentes áreas, incluyendo educación, en el cual apoyaron con relatoría. En cuanto al 2007, los planes incluyeron la organización y participación en otros dos eventos: un Simposio Binacional en marzo de 2007, en el que participarían seis instituciones estadounidenses con el tema de la enseñanza de inglés en México y español en los Estados Unidos, y otro con entidades a nivel estatal, pero con impacto internacional, en el área de tecnologías de la información y la comunicación (Foro de las Culturas, en septiembre de 2007).

El grupo se reúne cada mes, rotando el lugar entre las ocho instituciones; así conocen a la base de sus colegas. Llevan minutas y ya tienen una estructura de operaciones. En adición, el grupo comparte un espacio virtual, utilizado para planeación.¹ Empezaron con Smartgroups, pero, con el cierre de ese espacio, migraron a Yahoo Groups.² La Red ofrece muchas ventajas y el grupo espera añadir, gradualmente, a otros miembros dentro del estado y de la región noreste del país. La Red Noreste es sólo el

1 Voz usada en México para referirse a planeamiento (trazar un plan). N. del E.

2 SmartGroups y Yahoo Groups son servicios de lista de discusión que funcionan a través de la Internet. N. del E.

primer paso para crear una comunidad de práctica intrainstitucional para estos investigadores.

La evolución del grupo ha sido significativa. Lo que empezó con dudas e inseguridad, se ha convertido en algo muy natural, positivo y proactivo. Definitivamente, hay una identidad con la Red. La participación de las instituciones varía de entidad a entidad (unas son más activas que otras —pensamos que, a lo mejor, dicha variación tiene que ver con el perfil de los representantes—), pero es importante tener a personas en el grupo que trabajen directamente con el posgrado en educación e investigación en innovación.

Como resultado de todos estos esfuerzos, se han formado buenas amistades y ya hay conversaciones de otros proyectos en conjunto. Será interesante seguir el proceso y progreso de este grupo. ¿Será una verdadera comunidad de práctica? ¿Involucraremos a otras personas? ¿Seguiremos el camino “típico” de comunidades en cuanto a las etapas de desarrollo y operaciones? En la siguiente sección se presenta una perspectiva, la de Wenger, sobre las comunidades de práctica. Esta perspectiva nos ayudará a ubicar a la Red dentro de un contexto “teórico”.

■ Redes de investigación como comunidades de práctica: ¿y la Red Noreste?

Etienne Wenger (1998) habla de las comunidades de práctica como un grupo que se define en términos de tres dimensiones: qué, cómo y con qué recursos. Dichas comunidades se crean porque hay un grupo de personas que comparte la misma inquietud o meta. En el caso de la Red Noreste, se trata de la investigación en innovación educativa desde diferentes ángulos. Según Wenger, el grupo se mueve por diferentes etapas: potencial, coalescencia, actividad, dispersa y memorable. Primero se encuentran, reconocen su potencial, desarrollan relaciones de beneficio mutuo, se mantienen en contacto con menos intensidad (se estabilizan), y, finalmente, los miembros desarrollan más independencia, pero tienen buenos recuerdos de la comunidad y el impacto que tuvo en ellos. Actualmente, la Red está en la etapa de desarrollo de relaciones de beneficio mutuo. Esta etapa es importante,

pensando en la experiencia de la Red, porque determinará si el grupo sigue trabajando junto y cómo lo hará. Tal vez, se crearán subgrupos dentro de la misma Red.

Una comunidad es un grupo informal que se organiza solo por cuestiones de intereses en común; no es algo formal impuesto por una organización. La Red Noreste se creó como resultado de la invitación de un miembro a otras personas, para participar en la organización de un evento. La misma se define por conocimiento en lugar de tareas. Tiene identidad como comunidad y no es nada más un equipo o red de relaciones.

En este momento los miembros de la Red están en el proceso de conocerse. Sabemos que tenemos mucho en común y que queremos trabajar juntos, pero nos falta más diálogo en cuanto a los proyectos específicos que lleva cada uno y los planes que tenemos para el futuro. El grupo podría compartir publicaciones, propuestas de investigación; hasta sería interesante visitar, observar y conversar durante un día típico dentro de las instituciones, con la intención de meternos más en el mundo de los demás. La comunidad provee un lugar para el desarrollo de una identidad, el intercambio de información y el almacenaje del conocimiento para mantenerlo vivo. Sería útil desarrollar un espacio (a lo mejor puede ser Yahoo Groups u otro espacio) donde se pueda guardar materiales y documentar la historia y los acuerdos de la Red.

■ ¿Cuáles son los beneficios de crear y operar una red de investigación?

Al operar una red de investigadores, como comunidad de práctica, hay muchos beneficios. Las instituciones pueden compartir información sobre capacitación, pláticas, convocatorias de investigación y proyectos especiales. Esto implica que extienden sus horizontes y se exponen a diferentes perspectivas, ya que cada institución tiene un ángulo o enfoque diferente. Al mismo tiempo, la territorialidad se derrite: aquellas que compiten dentro del mismo mercado en alguna manera, ahora abren sus puertas y comparten conocimiento y recursos con los demás directa

e indirectamente. Esta misma variación en enfoques se presta para la formulación de proyectos en conjunto.

En estos días, las propuestas que mencionan una red o grupo de investigadores son vistas como una de las opciones más viables y tienen más probabilidades de ser financiadas. En términos del impacto del proyecto, usualmente conviene tener a varios participantes con diferentes áreas de “expertise”, más distribución de actividades. Los investigadores de las instituciones pueden publicar en conjunto o pueden ofrecer sugerencias para la publicación de sus compañeros en revistas de prestigio.

¿Cómo nos ha impactado participar en una Red? Hablando específicamente de la Red Noreste, hemos visto (y seguiremos viendo, seguramente) muchos beneficios de esta sociedad intelectual. La Red nos conecta con otros investigadores y grupos. Membresía en el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) está basada en recomendaciones de miembros, así que la participación en una Red nos conecta con otros investigadores, posibles recomendaciones para asociarnos con el COMIE. El Sistema Nacional de Investigadores (S.N.I.), un sistema que acepta a investigadores en diferentes niveles según su participación en proyectos, publicaciones, y formación de recurso humano (por ejemplo, como asesor de tesis o líder de proyectos) requiere producción y la Red puede proveer espacios y apoyo para esa producción. Al organizar eventos, hay más impacto cuando los demás ven la presencia de ocho instituciones importantes del estado o región. En adición, podemos compartir el trabajo al moderar o servir como relatores en los eventos y es mucho más fácil la organización – sería más difícil para una sola organización involucrarse en tantos eventos estratégicos. Cada institución, al participar en una actividad organizada o apoyada por la Red, gana oportunidades para presencia y vinculación con otras entidades. Cuando los miembros de la Red participamos en congresos o conferencias o cuando escribimos o impartimos cursos, mencionamos a la Red y enfatizamos la importancia de la investigación educativa en innovación y la necesidad de colaborar con colegas. Servimos como ejemplo. Nos han comentado que podemos involucrarnos en la definición de demandas para pro-

yectos de CONACYT en la región, siendo un grupo que trabaja en esa área y que representa varias instituciones importantes. (Por ejemplo, la creación de una avenida para la consolidación de redes de investigación en la convocatoria 2006 de Secretaría de Educación Pública y Secretaría de Educación Básica – CONACYT fue influido por la participación de la SEP en el Simposio de junio). Durante los proyectos de investigación puede haber cierto acompañamiento o asesoría entre nosotros. Investigadores con más experiencia o con diferentes tipos de experiencia pueden apoyar a sus colegas con el diseño de propuestas, la creación y piloteo de instrumentos, la evaluación de procesos y productos, la redacción impactante y clara, y la difusión efectiva. La fuerza de la Red como grupo nos permite vincularnos más fácilmente con la SEP, CONACYT, e ILCE entre otras entidades porque llegamos como grupo y no como individuos. La inclusión de instituciones de diferentes tipos en la Red ha contribuido a la sensibilización; los investigadores ahora empiezan a comprender la realidad con sus múltiples facetas. Los beneficios mencionados aquí seguirán y con el tiempo habrá otro tipo de beneficios. Hemos visto que hay muchos aspectos positivos. ¿Hay retos o dificultades al crear una red?

■ Retos: ¿cuáles son las preguntas o dudas que surgen al formar la red?

¿Es fácil crear una red? ¿Nada más se trata de acercarse y proponer ser “compañeros de investigación”? No es imposible o inalcanzable, pero tampoco es fácil. Durante el proceso (especialmente al inicio) surgen muchas preguntas de diferentes tipos. ¿Pierdo mi territorio? ¿Qué pasa si comparto demasiada información? Siendo instituciones de educación superior, siempre existe la competencia, especialmente si están colaborando en un área tan crucial y estratégica como es la innovación. Los miembros del grupo tienen que sentirse en confianza y reconocer los beneficios de trabajar en conjunto, buscando una meta en común. Tienen que observar el mismo nivel de apertura de parte de todas las instituciones y tiene que haber apoyo de parte de las instituciones para permitir esa apertura.

Otra pregunta que surge es: ¿cómo se definen las líneas o el enfoque del grupo? Cada institución, cada investigador, tiene sus líneas de investigación, sus proyectos o fuentes de financiamiento favoritos o preferidos. Una opción es establecer un concepto tipo “paraguas” como innovación; otra, identificar y colaborar dentro de la red en un área que tengan en común, mientras una tercera opción es seguir investigando en las líneas de cada quién.

Al decidir formalizar un poco más la red, se pregunta ¿quiénes pertenecerán: instituciones o investigadores? En la Red del Noreste, actualmente, hay ocho instituciones, pero la idea es invitar, gradualmente, a investigadores individuales a participar dentro de la misma. Hay beneficios de las dos maneras: instituciones como miembros tienen “influencia” o presencia, y sirven para agrupar a los miembros en “unidades” y aportar recursos; mientras que los individuos se comprometen con proyectos y colaboración —se involucran directamente en la oferta de posgrado y en las investigaciones u otros tipos de proyectos.

Al decidir quién participa, también hay que establecer quién invita a participar y qué tipo de organizaciones o individuos quieren invitar. Esta decisión depende de varios factores. Hubo un caso en la Red cuando una institución invitó a otra a participar en una junta, y en esa misma junta se decidió aceptar o no la nueva institución. Sería más conveniente, probablemente, proponer una nueva institución como miembro, investigar los pros y contras, y después (sin la institución presente) votar por incluirles o no.

La red es una entidad y, por ello, necesita tener un vocero, alguien que la represente. Por lo tanto, hay que decidir el grado o tipo de representación que tiene este vocero. ¿Cuándo puede comprometer a la red? ¿Qué tipo de decisiones puede tomar? ¿Quién debe ser el vocero? Por ejemplo: para los carteles de un evento apoyado por la Red, se pidieron los logotipos y se los ofrecieron. Al hacer esto, un miembro de la Red expresó la inquietud en cuanto a quién decide compartir logotipos: los símbolos que representan el compromiso de la institución. Como ejemplo adicional: la Red ofreció su apoyo para un evento, y por razones de exceso de actividad en la época de dicho evento, hubo muy poca respuesta de las instituciones. Debido a ello, la institución

organizadora tuvo que asumir la responsabilidad con el apoyo de pocos asistentes de afuera.

Relacionado con el punto anterior está la cuestión del alcance o enfoque de la red. ¿Qué tipo de actividades patrocina la red? ¿Cuántas actividades y con qué frecuencia? ¿Cómo balancean las responsabilidades de sus instituciones y las responsabilidades de la red? En este sentido, la red debe ser un apoyo, un vehículo, pero no debe afectar la relación y el compromiso que tiene el individuo con su organización base. Más aún, ¿cuántos artículos o ponencias deben ser compartidos con la red y cuántos deben ser nada más que representativos de la institución? Es importante colaborar y promover la red, pero, al mismo tiempo, hay lealtad y realidad. El asunto del alcance también se ve cuando el grupo considera a quién invitar en términos geográficos, nivel u orientación de las instituciones. ¿Será una red de puras instituciones públicas o privadas, instituciones nada más del estado o de una región geográfica más extensa, instituciones de educación superior u otro nivel? La respuesta a la pregunta de alcance (igual que la relacionada con la pregunta de enfoques o líneas) depende de la meta o propósito de la red, el universo de posibles participantes y el grado de “intimidad” deseado. Al invitar a otras instituciones a participar en el Simposio del verano, salió una petición de parte de unos panelistas de involucrarles en la Red Noreste. El grupo tuvo una conversación acerca de esto y se decidió, por el momento, enfocarse en la región noreste del país y empezar a invitar a otros estados de esa región gradualmente. No descartaron la posibilidad (o beneficio) de desarrollar alianzas, como red, con otras entidades. Se expresó la necesidad e conocernos más entre nosotros antes de invitar a otros, y de establecernos como grupo representativo en la región primero.

Finalmente, otra pregunta que puede surgir con el tiempo es: ¿qué tipo de estatus legal necesita la red y cómo se logra? Si la red quiere mandar propuestas de investigación en conjunto, publicar, organizar eventos, intercambiar alumnos, entre otros asuntos, obviamente puede seguir haciéndolo con una o más de las instituciones como base, pero ¿qué pasa si la red quiere tener poder legal sin depender de las instituciones individuales? En el caso de México, si un investigador manda una propuesta a

CONACYT, necesita una clave. La Red Noreste, sin esa clave, no puede ser “base” o líder de un proyecto. Tiene que ser una institución que ya posee una clave y esa institución actúa como líder y maneja los recursos. Hay beneficios de tener un estatus legal para la red y sus miembros.

Durante el proceso de iniciar y definir una red, surgirán muchas preguntas, algunas más sencillas que otras. Variarán en cuanto a su enfoque: relaciones entre los miembros, enfoque de investigación, alcance de la red en cuanto a tipo y cantidad de actividades, representación de los intereses de la red, balance entre responsabilidades de las instituciones y las de la red, y reglas o normas de operación. Lo crucial es anticipar las preguntas, entender que el proceso requiere un ajuste en los paradigmas de los miembros y sus instituciones, y estar preparados para buscar respuestas en conjunto. Tomando en consideración todo lo mencionado, ¿cuáles sugerencias daría para la creación de una nueva red?

■ Sugerencias: ¿cómo empezar una red?

Uno de los primeros puntos en la organización de una red es determinar el “por qué”. ¿Quieren investigar, publicar, organizar eventos, intercambiar profesores y alumnos, ser promotores para la investigación educativa en su región o línea, influir en la política educativa, o trabajar directamente con las escuelas? Después, hay que decidir el alcance que quieren tener en cuanto a las alianzas que desarrollarán. ¿Quieren trabajar con otros dentro de una misma línea, dentro de un sistema multicampus, o en una región geográfica o quieren involucrarse en diferentes tipos de actividades con diferentes tipos de colaboradores sin limitarse? Es importante familiarizarse con las actividades que ya existen en esa área, sean proyectos, publicaciones, trabajo en las escuelas, u otros. ¿Qué existe ya y qué hace falta? ¿Quién está trabajando en esa área? Si quieren empezar una red, hay que buscar e identificar a otras entidades que comparten los intereses de su organización. Hay diferentes maneras de encontrarlas. Una recomendación es considerar la inclusión de diferentes tipos de organizaciones, sean públicas y privadas, agencias gubernamen-

tales, escuelas y centros de investigación. Al trabajar con distintos tipos de organizaciones surgen diferentes tipos de oportunidades y hay más probabilidad de que vayan enriqueciendo sus percepciones de las diferentes facetas del proceso educativo.

Hay que aprender de las experiencias de otras redes. Al buscar contactos, se pueden llamar “redes” o a lo mejor se llaman, por ejemplo, “comunidades de práctica” o “comunidades de aprendizaje”, “grupos”, o “cátedras”. Para encontrar esos grupos, se puede hablar con otros profesionales, hacer búsquedas en la Internet o explorar dentro de organizaciones ya establecidas, como la UNESCO (por ejemplo, Innovemos). Una sugerencia es fijarse en quién presenta qué en los distintos congresos. Acérquense a ellos para explorar intereses mutuos. Usualmente, las personas que hablan de ciertos temas en congresos ya han trabajado, leído e, incluso, publicado en esa área o les pueden conectar con otras personas más afines con sus intereses. La membresía en asociaciones profesionales o consejos editoriales es otro indicador. ¿Quién se mueve en el círculo de los temas o segmentos que les llaman la atención?

Al empezar, ayuda identificar a amigos que trabajan en, o que tienen contacto con, otras entidades porque servirán como contactos iniciales. Siempre conocemos a colegas en otras universidades u organizaciones, y ellos conocen a otras personas: así empieza la red. Es recomendable invitar a esos colegas y amigos a una reunión informal para platicar sobre la posibilidad de establecer una red. Deben estar preparados para explicar bien (pensando en las preguntas y sugerencias mencionadas aquí), pero, al mismo tiempo, con la disponibilidad de escucharles. Es una red y todos son iguales: este concepto o “regla” es imprescindible. No hay miembros en la red (incluyendo a los que inician el contacto) más importantes que otros. Posiblemente, rotará el rol de líder según el proyecto, pero no debe haber un “líder” único que imponga sus ideas. Si eso sucede, no es, técnicamente, una red o comunidad: se convierte en una institución que pide apoyo de otras organizaciones para cumplir sus metas particulares. En el mejor de los casos, cumplen las metas del grupo, pero desde el punto de vista del líder.

Consideren organizar un evento para empezar con una meta común. Es buen “pretexto” para abrir el diálogo: hay de qué hablar y en qué trabajar en equipo. Cuando ya deciden que quieren involucrarse en una red, busquen fuentes de financiamiento dentro de las organizaciones para empezar y, después, externamente (por ejemplo, fundaciones, el gobierno o asociaciones profesionales). En el caso de la Red Noreste, se empezó con el equivalente a \$10,000 dólares para la organización de un simposio. Como resultado del mismo (y con dicho dinero), se logró la publicación de las memorias. Hay que negociar quién aportará qué —en cuanto a contribuciones “en especie”— a la causa o actividades de la red.

Cuando ya tienen el grupo, pueden calendarizar sesiones para juntas y conversaciones específicas sobre eventos o proyectos. Es importante que no se queden nada más como un grupo organizador. Eso es un aspecto importante, pero hay que moverse hacia el intercambio intelectual y de otros tipos de proyectos. Es difícil tener una participación nutrida si los miembros saben que nada más van a hablar de logística y no van a compartir su trabajo intelectual con sus colegas. Por ello, se recomienda que se documente el proceso. Estos datos les permitirán cuidar acuerdos y les proveerán con una historia de la red, la cual pueden compartir con otros colegas.

La red necesita espacios de interacción, ya sean presenciales o virtuales. Una sugerencia es ir cambiando el lugar de las juntas. La Red Noreste tiene juntas de dos horas una vez al mes, y cada mes estamos en una institución diferente. Esta rotación de anfitrión ayuda a distribuir la responsabilidad y el “poder”. En adición, uno empieza a sentirse “en casa” en cualquiera de las instituciones. Una experiencia reciente de la autora, que ofrece evidencia de esto, fue el proceso de iniciar la organización de un evento con varias universidades estadounidenses (Simposio Binacional). Me encontraba atendiendo aspectos de logística, como salas, equipo y recesos cuando fui a una junta de la Red en otra institución, en un centro de seminarios. Salí de aquella junta pensando que sería un buen lugar para el simposio, por lo que se me ocurrió que sería bueno invitar a colegas de esa institución a participar como co-organizadores. ¿Hubiera pen-

sado en algo así —la transferencia tan natural de un evento de mi organización a otra, y la invitación de un “competidor” como colaborador— antes de la creación de la Red, sin preocuparme por la territorialidad o ser “dueño” del evento? Probablemente no hubiera sido una opción para mí o mi institución compartir el escenario con alguien más. Sin embargo, al participar en una red, lo ideal es que los miembros y sus instituciones, poco a poco, empiecen a sentirse como parte de una familia y consideren su trabajo y su organización como una rama de esa misma familia. No hay competencia. No hay organizaciones más o menos importantes. Todos están en el mismo proyecto. Estoy segura que hay más puntos, más sugerencias... pero les comento desde la experiencia que yo he tenido como participante en la Red Noreste. De nuevo, les recomiendo que busquen a colegas que han trabajado con redes para pedir sus historias y sugerencias.

■ Conclusiones

La creación y operación exitosa de una red de investigadores es un proyecto que definitivamente vale la pena. Es una nueva y más inteligente forma de trabajar. Abre puertas en cuanto a oportunidades de avanzar como investigador e institución, y facilita la contribución de todos a mejorar el proceso educativo en el país. Al trabajar en una red, nuestros ojos se abren en muchos sentidos. Dejamos de pensar tanto en la competencia, en ser los mejores, y empezamos a considerarnos como parte de algo más grande. Aprendemos más acerca de las líneas de investigación existentes y posibles, los proyectos que existen y que pueden existir, las oportunidades para capacitarnos o compartir nuestros conocimientos con los demás, y la posibilidad de trabajar en un proyecto en conjunto, que tiene como meta fortalecer a todas las instituciones y todo el sistema educativo. Una falla que tenemos en nuestra profesión es la tendencia de trabajar en aislamiento, en nuestras aulas u oficinas y de no hablar con nuestros colegas. Así, contribuimos con un “granito de arena”, cuando, a lo mejor, podemos contribuir a una “cubeta de arena”.

Muchas veces no salimos de la universidad a ver lo que está pasando en las escuelas, no hablamos con maestros, padres de

familia y alumnos. Ya es hora. La red nos provee una estructura, un pretexto para el diálogo. Les invito a explorar la opción de “enredarse” con sus colegas. ¡Vale la pena!

REFERENCIAS

Wenger, E. (1998) “Communities of practice. Learning as a social system”, Recuperado de <http://www.co-i-l.com/coil/knowledge-garden/cop/lss.shtml>, el 26/02/00.

Globalization,

INTEGRATION, INTERCULTURAL DEVELOPMENT AND EDUCATIONAL POLICY: PUERTO RICAN AND LATINO IDENTITIES AT THE CROSSROADS*

Eduardo Aponte Hernández

Education Research Center
Universidad de Puerto Rico
Recinto de Río Piedras
eaponte@prw.net

RESUMEN

La identidad y diversidad cultural serán dos de los mayores asuntos de integración, gobernabilidad y desarrollo social en el siglo 21, ya que proveen los cimientos sobre los cuales se construye la identidad y las alianzas étnicas; se moldean las actitudes hacia el trabajo, el ahorro y el consumo; subyace en el comportamiento político, y se promueve el desarrollo de los valores que pueden guiar la acción colectiva para un futuro sostenible en el nuevo contexto global-cosmopolita. Este artículo analítico presenta la naturaleza y la dinámica del proceso de “integración del tratado de libre comercio” como parte de la globalización que es una de las fuerzas de transformación para el desarrollo interdependiente, las relaciones interculturales y el cambio social en la región de Norteamérica y su “periferia”. La primera parte analiza el contexto y la dinámica de la integración dentro de los procesos de globalización-glocalización; la segunda reseña el surgimiento del posindustrialismo, la reestructuración económica, la integración regional y los tratados neoliberales de libre comercio, mientras que la tercera explora el impacto del proceso de globalización-integración en el desarrollo de relaciones interculturales y la “identidad” de la inmigración transnacional de grupos latinos a los Estados Unidos y la identidad nacional de los puertorriqueños tras

* Revised paper delivered at the Puerto Rican Studies Association Annual Conference “Three Decades of Puerto Rican Studies” Graduate Center, City University of New York, Oct. 21-23, 2004.

el Tratado de Libre Comercio de Norte América (NAFTA, por sus siglas en inglés) en términos de los resultados de la política educativa nacional promulgada bajo la ley federal “No Child Left Behind” (NCLB).

Palabras clave: diversidad cultural, economía global, globalización, identidad nacional, integración, política educativa

ABSTRACT

Identity and cultural diversity will be one of the major issues of integration, governance and societal development in the 21st century, since it provides the building blocks of identity and ethnic alliances; molds the attitudes to work, saving and consumption; underlies political behavior, and develops the values that can drive collective action for a sustainable future in the new global-cosmopolitical context. This analytical paper studies the nature and dynamics of the ‘free trade integration’ process as part of globalization as one of the current transformation forces for interdependent development, intercultural relations and social change in the North America region and its ‘periphery’. The first part analyses the context and dynamics of integration within the globalization-glocalization processes; the second reviews the emergence of post-industrialism, economic restructuring, regional integration and neoliberal free trade agreements, while the third explores the impact of the globalization-integration process on the development of intercultural relations and ‘identities’ of transnational migrant Latino groups in the USA, and the Puerto Rican national identity in the ‘periphery’ after the North America Free Trade Agreement (NAFTA) in terms of the Federal Education Law ‘No Child Left Behind’ (NCLB) national policy outcomes.

Keywords: cultural diversity, educational policy, global economy, globalization, integration, national identity

■ Context and Dynamics

Societies are undergoing rapid and profound changes. Processes of change in the political, economic, social and cultural formations of societies are taking place, to which there is no mono-causal explanation. Rather, is a combination of factors, opposed tendencies, forces, events, and causal patterns in which a beginning of an explanation can be constructed. These processes provide the basis of identifying the emergent forces and contradictory tendencies, which are reshaping the world as we know it.

Integration as the new regionalization is a process rooted in what has been called 'globalization'. These precedures encompass economic transition on production, integration of trade blocs, science and technology policy, government cultural policy, and development strategies. Since capitalism is now the dominant socioeconomic logic in the new global economic system, the major changes unfolding at the global level—which include integration and industrial restructuring as the core elements for capital accumulation and development, and is based on the postindustrial technological paradigm shift and the recent macropolitical power strategies— have major implications for the territoriality and sovereignty of nation-state, political democracy, cultural diversity, social classes, trade unions, communities, interest groups, the individual, in fact to the social formation of society as a whole.

The nature of 'globalization' is understood to be a contingent and dialectical embracing of contradictory dynamics to explain the multiplicity of linkages and interconnections that transcend the nation-state which make up the modern world system. It also refers to uneven processes that operate on a global scale and cut across (intersect) national boundaries, integrating and connecting (as well as fragmenting) communities and organizations in new space-time combinations, that in turn make the world—in reality and in experience— closer and more interconnected. 'Globalization' implies moving away from the notion of a "society" as a well-bounded system to a perspective that concentrates on "how social life is ordered across time and space". These new temporal and spatial features are among the most significant aspects of globalization affecting cultural identities (Giddens, 1990; Hall, 1996). Moreover, it concerns the interaction of presence and absence, the interlacing of social events and social relations "at a distance," with local contextualities. Therefore, 'globalization' involves a profound reordering of time and space in social life in which the development of worldwide networks of communications, cultural interaction and complex systems of production and exchange diminishes the grip of local circumstances over people lives.

Therefore, ‘globalization’ is more than a diffusion of Western culture across the world, in which other cultures are incorporated, but rather a complex, discontinuous and contingent process, driven by a number of distinct but intersecting logics; it is a transformation process of uneven development that fragments as it coordinates. It is dialectical because it does not bring about (unfinished) a generalized set of changes acting in an uniform direction, but primarily consists of mutually opposed tendencies that might be considered “transitional” to uncertain, unpredictable specific local outcomes (different possible scenarios of threats and possibilities; almost everywhere). Thus, ‘glocalization’ refers to the way in which the local, national, and global interrelationships are being reconstituted but mediated by the history of the local, and the national and by politics, as well as hybridization, an important cultural outcome of the multidirectional flows of cultural globalization and the tensions between homogenization and differentiation. In this regard, globalization has seen a move from a ‘center/periphery’ relationship in this matters, with multiple centers nowadays across the globe and the ‘periphery’ responding back to these centers in a variety of new (post-colonial) cultural and political ways (Giddens, 1991; McGrew, 1992, 1996; Waters, 1995; García-Guadilla, 1993; Aponte, 1997; Lingard, 2002, and others) that can be summarized in Figure 1.

These simultaneously contradictory tendencies are further reinforced by the unevenness with which globalization processes have been experienced across time and space, which are also reflected in their differential reach. Not only they are considered to “speed up” at various historical conjunctures, but also their consequences are not uniformly experienced across the world. Some regions are more deeply implicated than others, and some are more integrated into the emerging global order than others, i.e. advanced integration levels. Within nation-states, the financial communities participate and are tightly enmeshed in worldwide networks, while the urban homeless are totally excluded (although not unaffected) by their decisions.

This unevenness characterizes the globalization processes that tends to reinforce or to increase asymmetrical structures of power relations and the distribution of wealth within, between

Figure 1
Globalization - Integration - Glocalization Fragmentation:
Opposing processes and forces

| TRENDS | < | > | OPPOSING FORCES |
|--|---|---|---|
| Centralization: concentration of power, knowledge, information, wealth, decision-making authority, market, and cultural capital, international networks technocrats, etc. | | | Decentralization: horizontal resistance to structures, entities, policies, etc. to gain and take greater control over those forces which influence people's lives i.e. gender, environment, peace, terrorism, others. |
| Universalization: international spread of social life styles, nation-state policies, production-distribution; consumer fashions; business and cyber individuals | | | Particularization: emerging of new form of particular and local differentiation of places; intensification of uniqueness and individualities i.e. nationalism, cultural identities, languages, etc. |
| Homogenization: development of essential "sameness" -- urbanism, bureaucracy, religion, McDonalds, etc. of societal interaction characteristics. | | | Differentiation: assimilation and rearticulation of the world in relation to local circumstances i.e. interpretation of human rights and religious practices. |
| Syncrretization: creation and development of new shared cultural and social spaces, evolving hybridization of cultures, language, identities, values, ideas, mixing cuisines advertisement, architecture, etc. | | | Juxtaposition: the compression of time and space brings together to interact different cultures languages (identities) ways of life and social practices creating new conflicts, frictions and the resurgence of old struggles and rivalries between societies, groups, and localities i.e. "cultural racism", prejudice, etc. |
| Integration: development of new forms of worldwide regional and transnational organizations, industrial sites, communities which incorporates and unite people across previous nation-states boundaries to new levels of interaction and interchange processes between centers/peripheries; the process is both vertical and horizontal. | | | Fragmentation: excluding as well as dividing within and across nation-state boundaries; labor is newly divided along local, national, regional lines as ethnic, racial divisions and frictions become more acute as the "others" become more proximate; regional spaces are restructure, fragmented, and communities separated. |
| Interconnection: incorporation and connection of communities, organizations across national boundaries in new space-time combination i.e. development of global communication, networks. | | | Intersection: separation and dislocation of some communities, "production sites", groups, individuals, ethnic groups, sects, etc. apart from the new regional inter connecting-integration forces. |

Source: Developed from Aponte, 1998; Lingard, 2002; Harvey, 1995; Giddens, 1995; Castells, 1996; Rosenau, 1995.

nations, states and across them. The unevenness also generates processes of “convergence and divergence” in which these opposing change tendencies intersect with one another, having a “common ground” to coincide or to clash either to enhance or to resist change. This new contradictory historical contingency will create both the conditions for the creation of new issues that will give birth to alliances and cooperation, while at the same time will activate old conflicts and create new issues for social movements and political antagonism. That is, an unstable ground

(converging collaborational new spaces) for joining political wills while, at the same time, creating selective resistance (conflicting discourses) on issues on diverging situations (i.e. like privatization, environmental, equity, gender, ethnic, cultural identity, and labor issues). This new contextuality is characterized by the lack of consensus in the resolution of conflicting issues, which is part of breaking away from the ideological bipolar world of the Cold War and entering to a multipolar new world order (Aponte, 1998).

The creation of regional blocs are part, and the result, of the worldwide economic restructuring that have unleashed the technological revolution, as well as the ‘globalization’ contradictory trends and opposing forces (Aponte, 1997). It is a historical necessity that derives from a practical recognition that economic activity has reached a new stage of development where geography is a facilitating factor in organizing markets for a range of economic, trade, and scientific activities. Since capital investment has its own logic around the production, extraction, and distribution of exchange and surplus value, the regionalization process inevitably follows the underlying principle of competition, the flexibilization of production, geographical differentiation and uneven development. This process evidences a new reality in which not a single nation-state, economy or group is able to manage the globalization forces. Thus, globalization remains as an incomplete and contradictory process. Therefore, the new regionalization is still limited to “market blocs” made up of groups of nation-state that excludes (fragments previous geographical or trade regions) non-members. It is also part of the evolution of new capital investment links (vertical and horizontal), industries, social groups, and nation-states in diverse ways across national borders and previous regional groupings (Watson, 1996; Amin & González-Casanova, 1995; Didriksson, 1995; Wallerstein, 1991).

In a global economy —in which investment capital, finance and trade flow across national borders— the notion of internal and external domains no longer holds. This “interconnectedness” creates situations in which economic policy in one nation-state can produce major consequences for many others. Nation-states

are facing internal pressures to regulate transnational activities that impinge to domestic interest groups and the public well-being. Such pressures generate significant political momentum for the extension of the international regulatory frameworks at the regional and on the worldwide levels. The interconnectedness and new developments of dependence (asymmetrical vulnerability) and interdependence (mutual vulnerability to external forces) set limits to the capacity of governments to fulfill internal demands without international cooperation. These forces are transforming the essential structures of the modern nation-state in four critical aspects: competence, form, autonomy and legitimacy, i.e. problems of governability. Strongly associated with these changes, there is an erosion of the capacity of the nation-state to impose its demands on others as the traditional instruments of policy are undermined by the acceleration of globalization processes (McGrew, 1992).

In this network context of “interconnectedness and intersectness”, globalization also stimulates the search for new identities, challenging the integrating ideologies that have defined the boundaries of the modern nation-state political community (Rosenau, 1990). These determinants suggest that the nation-state nowadays is both indispensable and inadequate in policy action and in the implementation of societal development strategies. Since the 1980’s, global economic and competitive pressures on the States forced them to curtail public spending and state regulations. Faced with the contradictory process of globalization and the creation of economic blocs (integration projects), the nation-states need new approaches and specific policies to strengthen their negotiating capacity, encourage competitiveness and improve their insertion in the international economy. As a result, governments have discarded interventions and strategies of full employment in order to increase their countries competitive edge in the global markets. Within this context, globalization forces make national employment policy formulation and implementation a nightmare for the State (Watson, 1996). Post-industrialism, production restructuring and integration have been recent economic policy developments within this context and dynamics.

Post-industrialism, economic restructuring and regional integration

In the debate around the origin and development of the new global order, one explanation locates the logic of globalization in technological innovation (Bell, 1976; Castells, 1986, 1994; Rosenau, 1990). The technological revolution is transforming and fracturing the global system as the full forces of the new economy's post-industrialism are experienced across the globe. This is a process in which international politics and national power remains as the critical variables interacting with one another, and in which multifaction organizations, groups and individuals, each pursuing its own interest, create an ever more intricate web of transnational relations, structures outside the hegemonic control of any single nation-state. Eventually this in turn could constitute a kind of a "transnational society" (Rosenau, 1990). Post-industrialism, as a production restructuring process, entails a shift in the balance of employment from manufacturing to services, from factory work to white collar professional work, to an economy organized around knowledge and information technology (Bell, 1976; Castells 1986-94; Allen, 1996; Tapscot, 1996). At the international level, the impact of technology on the production structure and the social division of labor (corporate and work culture) is toward a center-periphery interconnected labor market and multi-regional development process, where the concentration of information power among the knowledge corporations and the automation of low skilled jobs in manufacturing, depends and promotes polarization and segmentation of the social structure, both at the domestic and the multi-interconnected regional level.

The current technological revolution gained its momentum during the seventies at a time when the world economy was undergoing a major structural and accumulation crisis. In the mid-eighties, the keycenter of the world economy have restructured the fundamental mechanism of the capital accumulation process. Research and Development (R&D) that is high technology played a major role in this economic restructuring, as well as in consolidating the new hegemonic role of the post-industrial

societies in reordering the worldwide markets. The innovations and technological development, particularly computers and telecommunications, were the material conditions necessary for a new world order i.e. the globalization of the economy, the key feature of the new stage of accumulation. Also, technology made possible the integration and decentralization of production, distribution of management in a worldwide, flexible interconnected system, i.e. the 'new knowledge economy'. These were equivalent to the role played by the railways systems in the early stages of industrialization.

Thus, capitalism reformed itself, recovered its dynamism and social control by shrinking the beneficiaries from the system, and more recently, after the end of the Cold War, by reaching out to almost the entire planet to interconnect all segments of potential beneficiaries of the leaner, more aggressive, more determined, new type of capitalism. Since the 'new knowledge economy' restructures society and is highly interdependent at an international level, governments are faced with the dilemma of adopting the dominant logic in the most advantageous manner or to be left out in an alternative road unlikely to succeed (OECD, 1997).

The 'new knowledge economy' is multisectorial, whose organization form and source of value is based on the capacity of creating value (productivity and competitiveness) the application of knowledge and information technologies to production and distribution. The new economy: (1) has a global reach, but is not a single economic system, however, has the capacity to act as a unit in real time and on a world (global) scale, but refers fundamentally to its core activities not to everything; (2) the global projection, which is technological, organizational and institutional, refers to its ability to structure and interconnect the whole world through telecommunications and informational systems; (3) the economy is organized in networks and production exchange 'blocs' that integrates and fragments according to investment-return criteria and money making comparative advantages (human capital, infrastructure and network capacity), but they do not integrate everybody, instead they exclude most of the people on the planet, while at the same time affect

everybody, i.e. centralization (Castells, 1997; Wallerstein, 1991; Aponte, 1998).

Finally, the 'global knowledge economy' impact on the world (rich integrated countries are getting richer and the the excluded countries are falling behind and being poorer) has created alternative integration scenarios like CARICOM, MERCOSUR, PACTO ANDINO, and BALTA, as well as anti-globalization social and paramilitary movevements, some of them radical terrorist groups, i.e. decentralization-fragmentation forces. Therefore, many countries are embarking along the lines of a new model of economic policy that is organized around a series of measures coming at the same time from government, enterprises, and international organizations, i.e. the neoliberal economic development policies (Aponte, 1998).

■ Impact of the globalization-integration process on national identity and cultural diversity

National identification is a dynamic social process that reflects political, economic and social factors, a process that entails tensions and contradictions that determine the complexity of cultural identity in the globalization-integration transnational relations. This new complexity has three dimensions: (1) ideas and modes of thought; (2) forms of externalization ways by meaning are accessible to the senses (individuals-groups) and made public, shared with others, and (3) the social distribution of meanings and meaningful external forms (me, us and them), which is spread over a population and its social relationships (Hannerz,1992). This course of action is also linked to the political socialization proceseses of schooling, religious activities and community-state relations, among others, by which the political culture is learned. Hence, national identification is the identification process with national symbols, ideas, values and beliefs. However, identities are not immutable since identification is a shared dynamic historical process punctuated by social and cultural changes (Carrion, 1997; Torres-Gonzalez, 2002). In short, individuals and groups construct identities, and the essential elements to be considered are: how they are constructed, from

what, by whom and for what. They are also constructed around a primary identity, which provides the framework for the construction and organization of meanings of the other identities, i.e. legitimation, resistance and project-action-togetherness.

Integration as part of the 'globalization' contradictory trends is dislocating and changing national cultural identities. The new temporal and spatial features, resulting in the compression of distances and time scales, speed up of global processes, so that the world feels smaller and distances shorter, making events in one place impact immediately on people and places at a very long distance away. As space appears to shrink to a "global village" of telecommunications and a "spaceship earth" of economic and ecological inter-dependencies —to use everyday images—, and as time horizons shorten to the point where the present is all there is, we have to learn with an overwhelming sense of compression of our spartial and temporal worlds (Harvey 1989). The impact of globalization on cultural identity is that time and space are also the basic coordinates of systems of representation. That is, telecommunications, newspapers, photography to memory others, must translate their subject into spatial and temporal dimensions.

Thus, the shaping and reshaping of time-space relationships within different systems of representation have profound effects on how identities are located and represented. Places are specific, concrete, known, familiar, bounded; they are the sites of specific social practices, which have shaped and formed people identities, and which their cultural identities are closely bound up. The integration and fragmentation —new regionalization processes— increasingly tears away from place by fostering relations between "absent" others, locationally distant from any given situation of face to face interaction. That is, locales are penetrated by and shaped in terms of social and cultural influences quite distant from them. What structures the locale is not that which is present on the scene; the visible form of the locale conceals the distanced relation that determines its nature. In other words, places remain fixed, yet space can be crossed by telecommunications, it is the "annihilation of space through time" (Giddens, 1990; Harvey 1989; Hall, 1996).

Although this tendency prevails, this phenomenon is associated to new dynamics of re-localization about new and intricate relations between global space and local space, a process of opposing tendencies that insert a multiplicity of localities into the overall picture of an emerging new global order (Robbins, 1991) in which there is a new resurgence of the 'local' together with the impact of the 'global'. Instead of the global integration forces replacing the local, rather it is a new articulation between the "global and the local," an emerging context in which this local should not be confused with older identities. It is about a "new closeness," an outcome associate to the recent regionalization processes of the "free trade agreements" like NAFTA and other more comprehensive integration processes like those of the European Union and MERCOSUR in Latin America.

Furthermore, integration as part of the globalization process should not be confused with the notion of "cultural homogenization," in which, as social life increasingly becomes mediated by the global marketing of styles, places, and images, by international travel, and globally networked media images and communications systems; the more identities become detached, disembeded from specific time, places, histories and traditions that appear "free floating" withing the discourse of "global consumerism" (also called the cultural supermarket). Differences and cultural distinctions which defined identity become reducible to a sort of global currency into which all specific traditions and distinct identities can be translated, i.e. universalization. These processes have created a new electronic cultural space, a "placeless" geography of image and simulation, i.e. cyberspace. It is a space of flows, an electronic space, a space in which frontiers and boundaries (territorial limits) have become permeable. Within this global space, economies and cultures interact which each other, an "other" that is no longer simply "out there", but also within (Hofstede, 1991; Hall, 1996; García-Canclini, 1990-96).

Economic restructuring and the new bloc regionalization policies are transforming previous neocolonial dependency and subordinated cross-border relationships between core and periphery countries. At the same time, in the core countries these developments are reshaping internally cultural identity rela-

tions and interaction between power holders and subordinated groups. Such is the case of Mexico and Puerto Rico in relation to the United States under NAFTA's new regionalization process. Some areas in the border and territorial relationships have been altered and transformed to "new advanced integration" levels. Furthermore, these levels are unfolding new trends within the core economy of cultural interaction and coexistence for 'chicanos and newyoricans' in their relation to the mainstream political power groups. The integration market forces are uneven (asymmetries) and unpredictable ("undetermined factors") in terms of their future impact and consequences to these groups within the core countries and in the periphery. Metaphors such as Los Angeles City being the second city of Mexico, Puerto Rico being the new emerging business center of the southern region of the United States of America, and the development of a new cultural language, "portu-espanol," at the border between Brasil and Argentina, are evidence of these trends.

While this is happening, there is also a resurgence of the local and regional economy as the key unit of production has been made by the post industrial "flexible specialization" and innovation-mediated production as explained by the 'technological paradigm shift' which stresses the central and prefigurative importance of localized and regional "sites" production complexes (Watson, 1996; Castells, 1994; Kodama, 1991, & others) in which competitiveness depends on local institutional development like education and human resources; infrastructure; relations of trust, self determination; a productive learning community historically rooted in a particular place; a strong sense of local pride and attachment. Along with the homogenization process, globalization enhances differentiation and the marketing of ethnicity and "otherness". There is a new interest in "the local" together with the impact of "the global". Globalization and regional integration (in the form of flexible specialization production and "niche" marketing strategies) which can exploit local differentiation or enhance competitiveness and local endogenous development, with new cooperation-networking relationships (Hall, 1996; Watson, 1996; Aponte & Molina, 2006).

On the other hand, cultural homogenization in the globalizing integration processes is very unevenly distributed around the world, among regions and between different strata of the population within regions. It is a power-geometry of time-space compression (Hall, 1996; Massey, 1991) since different social groups and individuals are placed in very distinct ways in relation to these flows intersections and interconnections. Different social groups have distinct relationships to who moves and who does not, and more important, who holds the power in relation to the flows and the movement in the region or globally. At the end of the spectrum are those who are both doing the moving and the communicating and who are, in some way, in a position of control in relation to it (the ones organizing the investment currency transactions, people sending and receiving e-mails, faxes, doing electronic transactions, the jet-setters, etc.). These are the groups who share a global cultural space and really are, in a sense, in charge of time-space compression and who can really use it and turn it to their advantage, and whose power and influence increases, i.e. interconnection of the digital economy.

Another dimension of this process is who is most affected by integration and homogenization forces? Since there is an uneven direction to the flow, and there are unequal relations of “cultural power” between developed countries and the rest of the world persists, globalization and the integration-fragmentation globalization process is affecting the whole globe, as it is essentially a ‘western phenomenon’. The proliferation of identity choices is more extensive and developed at the center of the core production centers (Economic Blocs) than in its peripheries. It is still the images, artefacts and identities of western societies produced by the cultural industries of developed countries (including Japan), which dominate the global networks. The evidence suggests that the globalization process is impacting and affecting everywhere —including the western countries—, and the periphery is experiencing its plurazing effect too, though at a slower, more uneven pace (Hall, 1996; García-Canclini, 1990, 1996).

Therefore, integration as part of the globalization process (1) can erode national identities, while at the same time can strengthen local identities within the logic of time-space com-

pression; (2) results in an uneven process and has its own power geometry, which includes and excludes; (3) retains some aspects of western domination, while at the same time cultural identity everywhere are being relativized by the impact and effects of the globalization-integration time-space compression (Hall, 1991; Featherstone, 1995).

Integration, intercultural relations and diversity

One of the consequences of the dynamics of the globalization-integration process is the strengthening of national local identities and the development of 'new identities' by resistance to globalization dynamics and the new regionalization process. The strengthening of local identities can be seen in the defensive reaction of members of dominant groups who feel threatened by the closer presence and new interaction with other cultures (otherness). This new "closeness" has the effect to contest the settled contours of national identity, and to expose its closures to the pressures of difference and cultural diversity. This is being experienced to different degrees in many national cultures, and as a consequence it has brought the issue of national identity and cultural centeredness of the West to the open, situations in which continuity and historicity of identity are being challenged by the immediacy and intensity of global cultural confrontations. Tradition is fundamentally challenged by the imperative to forge a new self-interpretation based upon the responsibilities of cultural translation (Hall, 1996; Robbins, 1991). This new closeness or interactiveness have had the effect to trigger a widening of the fields of identities, and a proliferation of new identity-positions, together with a degree of polarization among and between them, situations that are leading to "cultural racism" of the dominant groups and to strategic retreat to mere defensive identities among the subordinated minority groups in response to fragmentation or exclusion of the integrationist process, i.e. intersection. Some of the reactions are: (1) reidentification with cultures of origin (Azteca, Caribbean, Indian etc.); (2) the construction of counter-ethnicities as in the symbolic identification of second generation Afro-Caribbean youth with Raftafarianism,

and (3) the revival of cultural traditionalism, religious orthodoxy and political separatism within some sectors of the muslim community in North America, to name a few (Hall, 1996; Robbins, 1991; García-Canclini, 1990).

The other possibility is the creation of new identities as a response to exclusion and cultural racism for being stereotyped as Asian, Latino or “black,” i.e. homogenization. What they share or have in common, which they represent through adopting a new identity, is not that they are culturally, ethnically, linguistically, or even physically the same, it is that (because cultural racism) they are seen threatened as “the same” (non white, Indian American, “others”) by the dominant culture groups. This unequal “otherness” is also seen as cultural ‘pluralism’ in a “democratic society” such as North America, where cultural educational policies have labeled children from these groups as “culturally deprived or culturally disadvantage” because lower levels of academic achievement in the schooling enculturation and aculturation processes; either in bilingual-multicultural or mainstream education programs (Pai & Adler, 1997-2003). Moreover, some of these groups are under great pressure as the recent anti-migration sentiment, demanding stronger citizenship requirements, and more budget cuts in social welfare benefits to migrant worker families. Ironically, these culturally ‘homogeizing policies’ of ‘sameness’ are creating ‘new resitance identitis’ as Latino, Asian and Afroamerican groups are forming ‘togetherness alliances’ to fight cultural racism, prejudice and demand equal citizen rights, participation and representation. However, demographic changes and the participation of many culturally different groups in the growing informal economy have also contributed to ‘cultural racism’ and the negative feelings of this unwanted new “closeness,” which politically polarize the dominant culture groups and the new cultural identity resitance alliances. Some of these groups are of recent formation and are the outcomes of migration, diaspora or living in exile from their country of origin. Cultural identities are emerging from these groups and are not fixed, but in transition. They are between different cultural traditions, which are at the same time the product of complicated crossovers, and cultural mixes increasingly common in a globalized integrating

world (interconnection). These “translation groups” are obliged to come to terms with the new cultures they inhabit without simply assimilating to them and losing their identities completely. People belonging to such “cultures of hybridity,” like Chicanos, Newyoricans and others, belong to two worlds at once and have developed “intercultural identities”. Their communities are the outcomes of the previous industrialization and urbanization transformations, and most recently, of the new diaspora of post-industrialization, integration-migration trends. They must learn to inhabit at least between two identities, to speak two cultural languages, to translate and negotiate between them. Cultures of hybridity are new types of identities, and there are more of them to be discovered. These intercultural identities are legitimate as they share the ‘meanings of belonging and togetherness’ to national cultures of origin and survival aspects of the cultural identity they inhabit (Pai & Adler, 1997; García-Canclini, 1990; Ramírez & Torres-González, 1996).

For all the above, it seems that integration as a process rooted in globalization does have the effect of contesting and dislocating the centered and “closed” identities of a national culture. It is a contradictory process (of opposing tendencies) that have a pluralizing impact on identities, producing a variety of possibilities and new positions of identification, making identities more positional, political, plural, intercultural and diverse; less fixed, unified or trans-historical, i.e. particularization (Hall, 1996; Robbins, 1991).

The resurgence of nationalism and other forms of “localism” at the end of the 20th century, alongside and closely linked to globalization, has become an unexpected turn of events. Globalization seems to be resulting neither the prevalence of the “global” nor the persistence of previous nationalistic form of the “local”. Instead, the displacement of the globalization process turns out to be more varied and contradictory than anyone expected.

Puerto Rican and Latino national identities at the cross roads
National identity represents attachment to a particular place, events, symbols, people, community history and meanings, a

particular form of belonging. However, there has always been tension between national identification and regional or universalistic identification that relates to the contradictory logic of the 'global-integration' transformation process in relation to 'the local' in the new context of 'accelerated integration'. It would be more accurate to conceptualize a new articulation of the 'global and the local' in which the new economic global culture of the integration process interacts with the well-bounded cultural localities, their contribution, as well as resistance to assimilation that determines the intercultural transformation of cultural interaction identification. The awareness of the integration forces' asymmetries can enhance dependency and subordination (centralization) as well as to contribute to strengthen 'local resistance identities' or produce new identities (particularization).

NAFTA was the first trade agreement between two advanced industrialized countries (Canada and the United States, including Puerto Rico as a non incorporated territory) and a "developing nation" in the periphery (Mexico). It was the most comprehensive trade agreement because it abolished most of the tariff restrictions between the three countries. The cultural barriers to free trade were national customs, traditions, religion, language, protocols, business law, and a general sense of how things get done in different countries (Barrow, 1999). Hence, the economically centered definitions of the agreement failed to understand that trade is one element in a much broader pattern of trends of social and cultural integration that is taking place between the interaction of the involved countries. The 'free trade' agreement was sold politically as an economic integration that would take place without social and cultural integration, i.e. levels of fragmentation. Even more, it was understood unrealistically, that trade integration would prevent further social and cultural integration. However, globalization-integration dynamics have not been that selective: instead of limiting migration, NAFTA promoted more workers mobility. Given population growth of the Latino groups in many regions of the American society, the unexpected results have been the 'mexicanization, puertoricanization and latinoamericanization' of life styles incoming from the border and the periphery into areas of the US life in the

continent, and just as well as the Americanization of life styles in these countries, i.e. accelerated integration of many identity groups (syncretization-juxtaposition).

At some point after 2004, during the renegotiation date of NAFTA, the trade agreement will have to be broadened in order to incorporate social and cultural criteria to handle the impact of cross-national cultural production and distribution on the migrant workers and intercultural communities (Smith,1996). In 2005, NAFTA was supposed to converge with the Central America Free Trade Agreement (CAFTA) and the other Free Trade Agreements that have proliferated with Latin American and Caribbean countries, which were in the first attempt to incorporate the region in an 'intercontinental free trade zone' conceived to integrate the remaining South American countries with the US in an intercontinental trade zone. After the government changes in Brasil, Venezuela, Argentina, and more recently other countries, previous negotiations are being reconsidered with a resurgence of MERCOSUR, the new counterproposal of BALTA to the USA ALCA's and other recent developments like the BANCO del SUR regional economic integration alternative initiatives for Latin America and other trade agreements between countries in the region, Europe and Asia.

National identification of Puerto Ricans and Latino groups in this changing context is at the "Cross Roads" between (the integration core globalizing forces and the the resitance for strengthening national local identities) a new intercultural relation for Latino group identification in the US in order to advance participation, citizenship, voice and representation of the migrant communities, i.e. juxtaposition. On the other side, in a non-integrated territory such as Puerto Rico, the government economic competitive strategy will determine much the state of dependency and subordination of the country's future unless the US Congress develops an alternative political status for the island (further integration >< fragmentation from the mainland or the region).

National identification in the context of accelerated integration forces is the new intersectness for the migrant Latino group's inintercultural interaction within the 'commercial integrating

countries'. The response to these forces, to exclusion (intersection) and discrimination, has awakened cultural nationalism in the region (differentiation-particularization). National identity, culture and language has been changing throughout time and will continue its process of transformation incorporating ways of life styles acknowledging the importance of English in the contemporary world, an identity that will have the influence and consequences of integration and migration (translation) that comprehends the relationships of interacting between cultural identities and two (interconnection) social realities, i.e. intercultural development of identities.

Educational policy, identity and cultural development

Globalization, economic restructuring and neoliberal trade regional agreements are affecting educational policies and practices (what knowledge to teach and learn, why, how, when, where, by whom). Since education is one of the central arenas in which these transformations and responses occur, it will be one of the most indefinitely institutional contexts and uncertain outcomes. The 'global context' presents a different challenge to education than modernization of the industrial society's framework, in which the focus was in social needs and individual development of the new citizen, with an aim toward helping the young to become a member of a community defined by proximity, homogeneity, and familiarity. Education for the global era broadens the outlines of 'community' beyond the family, the nation and the region, insofar as communities potential for affiliation are multiplied, dislocated provisional and everchanging. Whereas schools prepared learners for a predictable range of future opportunities and challenges, in the global context schools confront a series of conflicting, and changing ad hoc expectations, directed unpredictable alternative paths of development and constant shifting reference points of identification (glocalization).

The neoliberal view of globalization, as implemented by multilateral and international organizations (World Bank, International Monetary Fund, World Trade Organization, among

others), is reflected in an agenda that privileges particular policies for evaluation, financing, performance assessment, standards, teacher education approaches, curriculum development, instruction and testing, leadership, management, and efficiency models borrowed from the business sector as framework for educational decision making; it also encourage new providers of educational services, i.e. education as an private profitable service industry (Burbules & Torres, 2000; Torres, 2005). Since economic restructuring and globalization affects employment and work, these processes are determining the social functions of education: preparing people for work, economic competitiveness and citizenry, i.e. 'a New Educational Pact' (Tedesco, 1996, 2004). In order to meet the new economy requirements, schools and universities will have to reconsider their mission according to new workforce knowledge and competencies needs of the international labor market, global competition and for the post-industrial emerging knowledge society. The Education Federal Law of 'No Child Left Behind' reflects this concern and goes further to accomplish homogenization with 'English only' policy of schooling, for the ethnic minorities that have struggle for bilingual multicultural education during the last fifty years. However, knowledge adquisition is more than the ability to remember the right answer in testing and competencies assessment. Deeper levels of understanding enable learners to transfer knowledge from one context to another. When learners take the ownership of their learning —when they invest their 'identities' in learning outcomes— active learning take place in the school classrooms. Studies have shown that scripted, transmission-oriented pedagogy, which tends to be both superficial and passive, fail to build on English language learners pre-existing cultural and linguistic knowledge. Pre-existing knowledge for English learners is encoded in their home (vernacular) languages, consequently, educational policy on language adquisition should explicitly teach in a way that fosters transfer of concepts from learners home language to English. Research shows the potential for this kind of cross-language transfer in the classrrroom —contexts that support biliteracy cross-cultural development. Hence, it is hard to argue that educators are teaching the whole child when the

NCLB language policy dictates that students leave their identity, language and culture at the schools door (Cummins, 2001; Warschauer, Knobel, Store, 2004; and others).

In cultural terms, technological change in the international information/media networks (cable, satellite, internet, commercial culture) have increased mobility and dynamize tourism; changes in communication technologies have exacerbated world wide distribution of music, sports events, films, television; an increased presence and visibility of others regions religion, ideas, beliefs that change local rituals into transnational ones, among others, represent the challenges that confront societies attempting to reconcile their own identity, culture and traditional values with the growing 'globalization of cultures', not of their own making. Moreover, changes in society's social interaction and cultural dynamics affects educational institutions, curriculum and practices. Although family, work and citizenship are important socialization processes, within the the new information/media cultural dynamics they are becoming less influential, compromised by voluntary mobility and diaspora, and competition with other sources of affiliation, i.e. 'imagined communities'.

In this context, schools today confront a series of conflicting changing expectations directed towards uncertain paths of societal development and to shifting reference points of identification. Thus educational policy is associated with 'flexibility', 'adaptability', 'knowledge and competencies' in the curriculum in order to respond to changing work demands and opportunities; it is also about learning how to co-exist with others in diverse public spaces, and with helping to form and support a sense of 'identity' that can be viable within the multiple contexts of affiliation as they emerge as new imperatives. Schools then will have to help to shape the attitudes, values and understandings of a 'new multi-intercultural citizen/worker (Torres, 2004).

■ Concluding Remarks

The globalization-integration<>glocalization processes can be understood as the increasing extension of the reference group

of societies, which are established in a “new closer contact” that necessarily form a world; however incipient and limited, that world might be when compared to the sense of the finite known world we live in. This integration trans-societal process forms the context in which societies are able to transform and develop. Recently, and in response to the intensified interdependencies and global competition, we have started to think about on how to develop concepts about cooperation, collaboration and networks for the ‘common-public good’ that are more sensitive to the cultural and social dimensions of these processes, and that we cannot reduce them to only derivations from or a reaction to economic knowledge only.

Moreover, it is no longer possible to conceive global processes in terms of the dominance of a Western center over the peripheries. Instead, there are a number of competing centers that are bringing about shifts in the global balance of power nation-states and ‘integrated blocs,’ and forging new sets of interdependencies. Rather than the emergence of a unified global culture, there is a strong tendency for more global differences that creates a new field for more diverse clashing of cultures. On the other hand, while intercultural integration processes are taking place on a global level, the context for societal development is becoming increasingly pluralistic with many competing worldviews. Hence, globalization makes us aware of the volume, diversity and much sidedness of identity and culture; syncretism and hybridization are more the rule than the exception. These processes do not seem to be producing cultural uniformity: they make us aware of the unevenness of intercultural relations and the new levels of diversity. There is not a “North America regional identity” of the countries ‘integrating’ under the free trade agreement of NAFTA, the lack of a regional identity is both the limited context and the challenge ahead for intercultural development; for work-citizenship relations, language policy and educational aims in the core countries (USA and Canada) in their relations with the periphery (Mexico, Puerto Rico and others).

In an era when regional integration in the economic and political spheres, “cultural interactiveness” and “compatibility” are at the center of the viability or success of the macro political

strategies of the new interdependent regional blocs. The ideology of cultural diversity is founded in the belief that different is enriching. Cultural differences as alternative ways of dealing with essentially similar human problems and needs present us with a wide variety of options from which we can learn and grow. Intercultural relations and diversity as a utopian project (not experimented yet) pursues the formation of a “culture of diversity” for societal structuring and organizational development. This diversity is consonant with the principles of participatory democracy and goes beyond mere cultural relativism, in which all or many cultural traditions are viewed as equally functional and hence, permissible. An operational culture of diversity of intercultural relations (as well as an operational language) is needed and would be understood as a state of ethics, equity and coexistence, a mutually solidarity supportive relationship within the boundaries or framework of an interdependent associated integrational societal relationship (regional identity of North America and an integrationist culture similar to European Union beyond market driven integration), in which cultural boundaries must seem porous, dynamic, compatible and interactive rather than fixed to any particular group, a utopian scenario (viable and possible), where asymmetries and cultural subordination are left behind and overcome. Within the nation-states, the regionalization process is envisioned as a strategy for complementary sustainable inter-societal development.

Intercultural relations as a result of global-integration trends and the ‘opposing forces of glocalization’ will be important factors in the transformation of the social formation of societies and educational policies in the North America region and countries in the periphery. Finally, the influence of ‘globalization <> glocalization’ processes on educational policies can be seen to have various, and conflicting effects. Some can be termed as desirable, others not beneficial, and others are being shaped by struggle, tension and negotiation. Given the ongoing trends, public education is at a crossroads, if it does not recognize the above treats and challenges, it runs the risk of becoming superseded by influences that are increasingly no longer accountable to public interest, state governance and control, i.e. gover-

nability. Therefore, further research on the issues and trends are encouraged to anticipate new treats and challenges in the new context of change, and to determine public policy options for societal sustainable development in the region.

REFERENCES

- Allen, John. (1996). "Postindustrialism/PostFordism." In Stuart Hall *et al.*, *Modernity*. Oxford: The Open University.
- Amin, Samir & González Casanova. (1995). *La nueva organización capitalista mundial vista desde el sur*. Mexico: Antropos.
- Aponte, E. & Molina, A. (2006). *Research and knowledge creation in the Caribbean for endogenous development and building autonomous knowledge societies: The University of Puerto Rico and Beyond*. Paris: UNESCO World Higher education Forum.
- Aponte, Eduardo. (1998). Globalization, integration, economic policy and higher education in North America and the Caribbean: NAFTA's impact in the periphery. *Educación Global*, 2.
- Aponte, Eduardo. (1998). Hacia una política y desarrollo de una infraestructura de información y conocimiento para la implantación de la estrategia económica de Puerto Rico. En Francisco E. Martínez (ed.), *Futuro económico de Puerto Rico*. San Juan: Editorial Universidad de Puerto Rico.
- Aponte, Eduardo. (1997). Educación superior, trabajo y la integración económica del Merconorte: Escenarios tendenciales par las instituciones de la región de las Américas y el Caribe. *Perfiles Educativos*, 19 (76-77).
- Arizpe, Lourdes (ed). (1996). *The Cultural Dimensions of Global Change: An Anthropological Approach*. Paris: UNESCO Publishing.
- Barrow, Clyde. (1999). Higher Education policies and North America Free Trade Agreement: United States Case. *Educacion Global*, 3.
- Bell, D. (1976). *The up-coming of the post industrial society*. New York: Basic Books.
- Belous, R. & Lemco, J. (1995). *NAFTA as a model of development: The benefits and costs of merging high-and low-wage areas*. New York: SUNY University Press.
- Bozeman, A. (1984). The international order in a multicultural world. In Bull, H. & Watson, A. (eds.). *The expansion of international society*. Oxford: Oxford University Press.

- Burbules, N. & Torres, C. A. (2000). *Globalization and education: Critical perspectives*. New York: Routledge.
- Carrión, Juan Manuel (ed.). (1997). *Ethnicity, race and nationality in the Caribbean*. San Juan: Institute of Caribbean Studies, University of Puerto Rico.
- Castells, M. (1986). Higher technology, world development, and structural transformation: The trends and the debate. *Alternatives*, 11.
- Castells, M. (1997). The Information Age economy. In *Society and Culture*, vol. II: The power of identity. Oxford Blackwell.
- Cummins, J. (2001). *Negotiating identity: Education for empowerment in a diverse society*. California: California Association for Bilingual Education.
- Didriksson, Axel. (1996). Educación superior, transferencia de conocimientos y tecnologías en los procesos económicos de integración. In *Educación Superior y Sociedad*, 6 (2).
- Featherstone, Mike. (1995). *Undoing culture: Globalization, postmodernism and identity*. London: SagePublications.
- García-Canclini, Néstor. (1996). *Culturas en globalización-América Latina-Europa-Estados Unidos: libre comercio e integración*. Venezuela: Nueva Sociedad.
- García-Canclini, Néstor. (1990). *Culturas híbridas: estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Argentina: Grijalbo.
- García-Guadilla, C. (1994). "Globalización educativa y conocimiento en tres tipos de escenarios." Conferencia Anual de APUES, San Juan, Puerto Rico.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and self-identity*. Cambridge, England: Polity Press.
- Giddens, A. (1991). Scenarios for peripheral cultures. In King, A. (ed.), *Culture, globalization, and the world system*. London: Macmillan.
- Hall, Stuart, et. al. (eds). (1996). *The question of cultural identity in modernity*. Oxford: The Open University.
- Hannerz, Ulf. (1992). *Cultural complexity: Studies in the social organization of meaning*. New York: Columbia University Press.
- Harvey, D. (1989). *The condition of postmodernity*. Oxford: Basil Blackwell.
- Held, David, et al. (1999). *Global transformations*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Hofstede, Geert. (1992). *Cultures and organization: Intercultural cooperation and its importance to survival*. New York: McGraw-Hill.

- Jameson, F. (1984). Post-modernism or the cultural logic of late capitalism. *New Left Review*, 146.
- Jameson, F. et al. (eds.). (1998). *The cultures of globalization*. London: Duke University Press.
- Lingart, B. (2000). It is and it isn't: Vernacular globalization, educational policy and restructuring. In Burbules, N. & Torres, C. A., *Globalization and education: Critical perspectives*. London: Routledge.
- Massey, Doreen. (1991, June). A global sense of place. *Marxism Today*.
- Massey, Doreen & Allen, J. (eds.). (1988). *Uneven redevelopment*. London: Hodder & Stoughton.
- McGrew, A. & Lewis P. (1992). *Global politics*. Cambridge, England: Polity Press.
- OECD. (1997). *Towards a new Global Age: Challenges and opportunities*. Paris: OECD.
- Pantoja, E. & Dietz, J. (1996, January-June). North American Free Trade: Economic restructuring and export-led industrialization in the Caribbean. *Caribbean Studies*, 29 (1).
- Pai, Y. & Adler, S. (1997). *Cultural Foundations of Education*. New Jersey: Prentice Hall.
- Ramírez, Carlos & Torres González, Roamé. (1996). English under U. S. sovereignty: Ninety five years of change of the status of English in Puerto Rico. In Fishman, J. (ed.), *Post Imperial English status change in former British and American colonies*. New York: Mouton de Groultier, 1996
- Ramos, A. G. & Rivera, A. I. (2001). *Islands at the cross roads: Politics in the non-independent Caribbean*. Kingston, Jamaica: Ian Randle Publishers.
- Robbins, Kenneth. (1991). Tradition and translation: Traditional culture in its global context. In Corner, J. & Harvey, S. (eds.), *Enterprise and heritage: Currents of national culture*. London, Routledge.
- Rosenau, James. (1990). *Turbulence in world politics*. Brighton, England: Havester, Wheatsheaf.
- Spulber, Nicolas. (1995). *The American economy: The struggle for supremacy in the 21st century*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Smith, Arthur. (1996, June). Globalization, neoliberal ideology and national identity: The historical uncertainties of NAFTA. *Caribbean Studies*, 29 (1).
- Tapscot, Don. (1995). *The digital economy: Promise and perils in the age of net worked intelligence*. New York: McGraw-Hill.
- Tedesco, Juan C. (1999). *The new educational pact: Competitiveness and citizenship in the XXI century*. Paris: IIEP UNESCO.
- Tomilson, John. (1999). *Globalization and culture*. Chicago University Press.
- Torres-González, Roamé. (2002). *Idioma, bilinguismo y nacionalidad: la presencia del inglés en Puerto Rico*. San Juan: Editorial Universidad de Puerto Rico.
- UNESCO. (1995). *The cultural dimensions of development: Towards a practical approach*. Paris: UNESCO Publishing.
- Warschauer, M., Knobel, M. & Store, L. (2004). Technology and equity in schooling: Deconstructing the digital divide. *Educational Policy*, 18 (4).
- Watson, Hilbourne. (1996, January-June). Globalization, new regionalization, restructuring and NAFTA: Implications for the NAFTA signatories and the Caribbean. *Caribbean Studies*, 29 (1).
- Wallerstein, Inmanuel. (1991). *The capitalist world economy*. Cambridge: Cambridge University Press.

CONOCIMIENTO, PERCEPCIONES Y SENTIMIENTOS DE UN GRUPO DE ADOLESCENTES SOBRE COMPORTAMIENTOS SEXUALES, EMBARAZOS Y ENFERMEDADES DE TRANSMISIÓN SEXUAL (ETS)

Alba Nydia Rivera Ramos

Catedrática

Departamento de Estudios Graduados

Facultad de Educación

Universidad de Puerto Rico

Recinto de Río Piedras

miriamsalhe@yahoo.com

RESUMEN

El comportamiento de atracción y búsqueda de pareja se inicia, en promedio, entre los 14 a 16 años. A medida que se adelantan las relaciones románticas y aumente su duración, las probabilidades de que las y los adolescentes se involucren en relaciones sexuales incrementa considerablemente. Remez (2000) señala que, en la adolescencia temprana, muchos jóvenes incurrir en prácticas sexuales riesgosas en un intento por evitar las enfermedades y embarazos no deseados. Según Aboyeji y otros (2004), las prácticas de alto riesgo, unidas al desconocimiento general sobre sexualidad, la alta incidencia de relaciones coitales (46.7%) a temprana edad (11 años), entre otras, reclaman una temprana y efectiva educación sexual que conlleve la concienciación de los riesgos de iniciarse temprano sexualmente. Con el fin de auscultar los niveles de conocimiento, las prácticas, percepciones y sentimientos sobre varias categorías del comportamiento sexual en varios grupos de adolescentes, se diseñó la presente investigación, que pretendió, además, medir los efectos en dichas dimensiones del diseño de un taller educativo.

Palabras clave: adolescentes femeninas, conocimiento de comportamientos sexuales, enfermedades de transmisión sexual, educación sexual, embarazos de adolescentes

ABSTRACT

On average, the period when youth show attraction and start looking for couples begins at age 14-16. As these romantic relationships start earlier and increase in duration, the probability that adolescents will get into sexual relations is equally higher. Remez (2000) notes that in early adolescence, many young people engage in risky sexual practices in an attempt to avoid diseases and unwanted pregnancies. According to Aboyeji and others (2004), the high-risk practices, coupled with widespread ignorance about sexuality, the high incidence of coital relations (46.7%) at an early age (11 years), among others, demand a prompt and effective sexual education that involves awareness of the risks of early sexual initiation. This study pretends to get a glimpse on the levels of knowledge, practices, perceptions and feelings on certain categories of sexual behavior among several groups of teenagers, and measure the effects of these dimensions through the design of an educational workshop.

Keywords: female adolescents, sexual behavior, sexual transmission diseases, sexual education, adolescent pregnancy

■ Introducción

La Asociación Americana de Psicología publicó, en el año 2002, un manual de referencia para profesionales que trabajan con adolescentes. El propósito del mismo ha sido proveer guías sobre las dimensiones cognoscitivas, físicas, sociales, emocionales y de la conducta de este grupo, que les sirvan a los profesionales a entender aspectos cruciales del desarrollo normal en esta etapa y puedan tener un acercamiento más efectivo con la población a la cual sirven. En dicha publicación, se señala que el comportamiento de atracción y búsqueda de pareja se inicia alrededor de los 14 a 16 años (en promedio). Esto implica que, en la medida que se adelanten las relaciones románticas y que aumente el tiempo de duración de las mismas, las probabilidades de que las y los adolescentes se involucren en relaciones sexuales incrementa considerablemente.

Remez (2000) señala que, en la adolescencia temprana, muchos y muchas jóvenes incurren en prácticas sexuales riesgosas, tales como el sexo anal, en un intento por “evitar enfermedades” y embarazos no deseados. Esto apunta a la necesidad de que las y los adolescentes comprendan los riesgos que conllevan

estas otras maneras de contacto sexual. Según Aboyeji y otros (2004), tales experiencias, unidas al desconocimiento general sobre sexualidad entre las y los adolescentes, la alta incidencia de relaciones coitales (46.7%) a temprana edad (desde los 11 años), entre otras, reclaman una pronta y efectiva educación sexual que conlleve la concienciación sobre los riesgos de iniciarse temprano en todas las formas de relaciones sexuales. Con el fin de auscultar los niveles de conocimiento, las prácticas, las percepciones y los sentimientos sobre varias categorías del comportamiento sexual en distintos grupos de adolescentes, se diseñó la presente investigación. La misma pretendió, además, medir los efectos en dichas dimensiones del diseño en un taller educativo para las jóvenes sobre varios aspectos de la sexualidad, incluyendo fisiología femenina, enfermedades de transmisión sexual, métodos contraceptivos, prevención de enfermedades y embarazos no deseados.

■ Metodología

Se utilizó un diseño descriptivo-exploratorio-comparativo de cuatro grupos, constituyendo una matriz de 2x2 por el arreglo de los antecedentes, a saber: dos grupos de adolescentes no embarazadas del área oeste y otro del área este de Puerto Rico, más dos grupos de adolescentes embarazadas o primíparas, de parto reciente, del área oeste y este de Puerto Rico. También se administraron pre- y pospruebas.

■ Participantes

Las edades de las participantes fluctuaron desde los 15 a los 19 años, con una edad promedio de 17.6 años. Estas jóvenes participaron voluntariamente luego de que fueran ampliamente informadas —junto a sus progenitores o tutores—, sobre la naturaleza y los objetivos del estudio, y luego de haber firmado el Consentimiento y Asentimiento Informado. Aunque no se anticipó ningún efecto nocivo ni físico, psíquico o emocional, sino más bien se ponderaron con detenimiento los posibles beneficios de la participación en la experiencia, se tomaron medidas cuantitativas y cualitativas antes y después de la participación para

verificar posibles efectos en los estados de ánimo y sentimientos de las participantes. Las adolescentes (embarazadas y no embarazadas) asistían a los mismos centros educativos en sus respectivas áreas geográficas (este y oeste de la isla), mientras que las gestantes asistían a programas para adolescentes embarazadas. El 86 por ciento de las participantes permanecían bajo la custodia y tutoría de uno o ambos progenitores; siete por ciento vivía con el padre de la criatura, y las restantes estaban bajo la tutela de una tutora asignada.

■ Conceptuación y construcción de los instrumentos

Se diseñó un cuestionario de cuatro partes, cuyo tiempo promedio para contestar cada una era de 25 minutos. La primera consistió de preguntas generales sobre datos sociodemográficos, así como algunas preguntas relacionadas a si las participantes estaban o no sexualmente activas, edad a la que tuvieron su primera relación de coito, si habían experimentado otro tipo de práctica que no incluyera el coito (tales como sexo oral, caricias, masturbación, sexo anal), la edad que tenían para su primer embarazo, el tiempo que tuvieron de relaciones de coito antes de quedar embarazadas, si habían asistido a talleres de educación sexual (cuántas veces y dónde) y qué métodos contraceptivos, si alguno, habían utilizado. La segunda parte se diseñó para medir conocimientos sobre los conceptos y síntomas de las enfermedades de transmisión sexual (ETS), incluyendo el HIV/SIDA; ciclo y sistema hormonal de la mujer; métodos y alternativas de contracepción, incluyendo el aborto, y consecuencias médicas de cada uno de ellos. La tercera tenía como fin obtener información sobre sus percepciones en varias categorías, a saber: nivel de riesgo percibido sobre su comportamiento sexual, percepción del grado de adecuación sobre la edad de inicio de relaciones sexuales, riesgo percibido en el uso o no uso de métodos contraceptivos (incluyendo el aborto) y sentimientos percibidos relacionados a su comportamiento sexual.

Las percepciones auscultadas se hicieron a través de las siguientes aseveraciones, a las cuales las participantes respondieron en un formato de Escala Likert, con puntuaciones de 5

(Muy de acuerdo) a 1 (Totalmente en desacuerdo). Una de las percepciones se refería al mejor momento para iniciar relaciones sexuales. Ésta se auscultó con cuatro aseveraciones, distribuidas en el cuestionario:

1. El mejor momento para iniciar las relaciones sexuales es cuando una lo desea.
2. El mejor momento para iniciar relaciones sexuales es cuando el novio lo desea.
3. El mejor momento para iniciar relaciones es cuando ambos lo desean.
4. El mejor momento para iniciar relaciones es cuando ambos están totalmente preparados.

La segunda percepción auscultada se refería al nivel de riesgo del embarazo en la adolescencia. Este se auscultó con las siguientes preguntas, distribuidas en el cuestionario:

1. Un embarazo antes de los 18 años constituye un riesgo para la salud física de la adolescente.
2. Un embarazo antes de los 18 años pone en riesgo los estudios de la adolescente.
3. Un embarazo antes de los 18 años pone en riesgo la salud emocional de la adolescente.
4. Un embarazo antes de los 18 años pone en riesgo la vida del infante.

La tercera percepción se refería a las posibles consecuencias del aborto como método contraceptivo. Para ello, se incluyeron las siguientes preguntas:

1. El aborto tiene consecuencias fisiológicas negativas en la adolescente.
2. El aborto no tiene consecuencias psicológicas negativas en la adolescente.
3. El aborto tiene consecuencias positivas a nivel físico y psíquico para la adolescente.
4. El aborto tiene consecuencias positivas a nivel social y económico para la adolescente.

Otras de las percepciones auscultadas fueron relacionadas a las enfermedades de transmisión sexual:

1. Las enfermedades de transmisión sexual se curan fácilmente.
2. Las enfermedades de transmisión sexual no causan la muerte.
3. Son pocas las personas con enfermedades de transmisión sexual.
4. Yo nunca voy a estar con una persona que me transmita una enfermedad sexualmente.

Finalmente, se incluyó una sección para auscultar sus sentimientos relacionados con el tema y el comportamiento sexual. Los sentimientos fueron: nivel de preocupación, deseos de conocer más sobre los temas, seguridad/inseguridad, temores, tensiones.

■ Procedimiento

La experiencia de participación se dividió en tres fases. Se citaron las participantes al lugar destinado para los propósitos del estudio. Luego de recibirlas y saludarlas, se les ubicó en sillas cómodas para escribir y se le suministraron las cuatro partes del cuestionario en dos etapas, con un periodo de receso luego de las dos primeras fases. Al terminar, fueron citadas para el segundo día, a la misma hora (10:00 a.m.) para participar en un taller educativo sobre los temas del cuestionario. El taller tuvo una duración de cuatro horas, con un intermedio de treinta minutos para merendar e ir al baño. Durante las primeras tres horas, se les ofreció información sobre: (a) enfermedades de transmisión sexual, el VIH/SIDA, sus síntomas, consecuencias y modos de prevención; (b) métodos contraceptivos y sus consecuencias, (c) ciclo menstrual y hormonas femeninas. Durante la última hora, las participantes se organizaron en grupos para discutir sobre la información obtenida. Luego, se hizo una sesión plenaria para preguntas y discusión abierta. Se finalizó la sesión, citando para el próximo día a la misma hora.

Al finalizar el segundo día, las presentadoras del taller (dos psicólogas y una trabajadora social) estuvieron disponibles para contestar preguntas y atender inquietudes personales.

El tercer día, las participantes contestaron un cuestionario equivalente, pero con el orden de preguntas alterado, de manera

similar al primer día. De igual manera, las presentadoras permanecieron disponibles para atender inquietudes de las participantes.

■ Resultados

Se obtuvieron los datos generales de las participantes para desarrollar un perfil sociodemográfico de las mismas y obtener un cuadro del contexto en el cual se ubican. Para medir el nivel de conocimiento, se utilizaron los puntajes crudos de las pruebas, así como el análisis porcentual. Tanto las percepciones como los sentimientos se evaluaron a través del uso de la Escala Likert con cinco niveles (5 siendo el valor más alto, o positivo, y 1 el más bajo, o negativo). Las comparaciones antes y después de las pruebas, así como las hechas entre los grupos, fueron sometidas a análisis de pruebas *t*, estableciendo la probabilidad de .05 como el nivel de significatividad.

Datos generales

La edad promedio de las participantes fue de 17.6, siendo la más joven de 15 años, y la de mayor edad, de 19. La escolaridad promedio de las jóvenes fue de décimo grado (10). El 86% vivía con sus progenitores, 7% con su pareja y 7% con una tutora. Cinco de las que residían en el área metropolitana y tres en el área oeste habían pasado la experiencia del primer parto en los últimos tres meses antes del estudio. El 97% indicó que nunca habían asistido a un taller, charla o conferencia sobre sexualidad o métodos contraceptivos. El restante 3% dijo haber asistido a una charla en el centro de ayuda al que asistían. El 60% de las participantes indicó haber tenido relaciones sexuales, incluyendo el coito (es decir, el 100% de las embarazadas y 20 % de las no embarazadas). El 33% de las no embarazadas indicaron haber tenido alguna experiencia sexual que no incluyó el coito. La edad promedio del inicio de las relaciones sexuales fue de 12 años. Entre las gestantes, la edad promedio del primer embarazo fue a los 17.5 años.

Conocimientos

La prueba de conocimiento fue diseñada para alcanzar un valor máximo de 50 puntos, de manera que, a mayor puntuación, se

atribuye mayor conocimiento sobre los temas incluidos (conceptos y síntomas de ETS, incluyendo VIH/SIDA; ciclo y sistema hormonal femenino; métodos y alternativas contraceptivas, incluyendo el aborto y sus consecuencias). Los resultados de la preprueba arrojaron un promedio de 18 puntos. Es decir, el conocimiento promedio sólo llegó a alcanzar el 36%, con una puntuación máxima de 23 puntos y una mínima de 10 puntos. Luego de participar en el taller, la posprueba equivalente arrojó un promedio de 42 puntos (84%), con una puntuación máxima de 49 puntos y una mínima de 31 puntos. Las comparaciones entre las pre- y pospruebas de todos los grupos arrojaron diferencias significativas ($t=2.50, p<.01$), lo cual indica una ganancia, o cambio, significativo en la dimensión de conocimientos adquiridos sobre los temas tratados. La mayor ganancia o cambio se observó en los temas sobre métodos y alternativas contraceptivas.

Percepciones

La preprueba arrojó percepciones diferentes entre las embarazadas y las no embarazadas, así como entre las del área este y oeste del país ($t=2.04, p<.05$). En la percepción sobre el inicio de las relaciones sexuales, las embarazadas manifestaron estar muy de acuerdo en que el mejor momento para iniciarlas es cuando ambos están preparados, mientras que las no embarazadas no asumieron posición extrema al respecto ($t=3.89, p<.01$). Por otra parte, las no embarazadas manifestaron estar muy de acuerdo con la aseveración de que el mejor momento es cuando ambos lo desean, a diferencia de las embarazadas, que se manifestaron en desacuerdo ($t=2.96, p<.05$).

Otra percepción en la que se manifestaron diferencias significativas ($t=2.16, p<.05$) fue en la que concierne a las consecuencias del embarazo. Las gestantes se manifestaron muy de acuerdo ($M=4.89$) en que el embarazo antes de los 18 años pone en riesgo los estudios de la adolescente, mientras que las no embarazadas se mantuvieron en una posición casi neutral ($M=3.1$). No obstante, no se revelaron diferencias significativas en relación con las demás aseveraciones ($p>.05$).

En cuanto a la percepción sobre las consecuencias del aborto, se reflejó una diferencia significativa en las respuestas a la ase-

veración de que el aborto tiene consecuencias positivas a nivel social y económico ($t=2.78$, $p<.01$). Las adolescentes embarazadas manifestaron estar muy de acuerdo con dicha aseveración ($M=4.79$), mientras que las no embarazadas manifestaron un promedio de 2.88, ubicándolas entre el desacuerdo y la neutralidad.

Las percepciones sobre las ETS no arrojaron diferencias significativas entre los grupos ($p>.05$). Es decir, las participantes se manifestaron estar de acuerdo y muy de acuerdo ($M=4.53$) en que las ETS se curan fácilmente, que no causan la muerte, que son pocas las personas con estas enfermedades y que nunca van a estar con una persona con una enfermedad de este tipo.

Las respuestas de las pospruebas reflejaron algunos cambios en cuanto a las percepciones. En promedio, las participantes estuvieron de acuerdo en que el mejor momento para iniciar relaciones sexuales es cuando ambos estén totalmente preparados ($M=4.56$, $p>.05$), y que un embarazo antes de los 18 años pone en riesgo los estudios, la salud física y emocional de la madre y del infante ($p>.05$). Asimismo, manifestaron estar de acuerdo en que el aborto tiene varias consecuencias negativas ($M= 4.01$). Igualmente, estuvieron de acuerdo en que hay ETS que pueden causar la muerte y que podrían estar con alguien con alguna ETS ($M=4.68$, $p>.05$).

Sentimientos

Las prepruebas de todos los grupos reflejaron, en promedio, respuestas relacionadas a mucha preocupación, inseguridad, temores y tensión ($p>.05$). Mientras, las pospruebas arrojaron respuestas promedios de todas las participantes que indicaban no estar preocupadas, sentirse aliviadas, más seguras, relajadas y con deseos de conocer más sobre los temas expuestos ($p>.05$).

■ **Discusión**

Los resultados de la presente investigación demuestran, sin lugar a equívocos, que existe un gran desconocimiento fáctico y científico sobre la sexualidad, la fisiología femenina, las ETS, el VIH/SIDA, la prvncción de embarazos no deseados y las consecuencias de los comportamientos sexuales de alto riesgo en las

adolescentes participantes de la investigación. Dicho desconocimiento, que acarrea percepciones estereotipadas o sesgadas, ponen en evidencia la necesidad de que se ofrezca información correcta, científica y convincente a esta población. Más aún, los resultados de las pospruebas luego del taller evidencian, a su vez, que las adolescentes participantes están ávidas de aprender y lo hacen cuando se les ofrece información en un contexto de seriedad científica y en un entorno de comprensión, donde se les escucha y atienden sus inquietudes. Se reflejó, además, que el conocimiento adquirido les provee un cambio en sus sentimientos de aprehensión, miedo y preocupación, a unos de tranquilidad, seguridad y afirmatividad. Una vez más, se pone de manifiesto la necesidad de una educación sexual apropiada, adecuada y ofrecida en un ambiente de seriedad, seguridad y, más que todo, con evidencia científica.

Es sorprendente y alarmante que muchas orientaciones carezcan de los datos científicos correctos para ofrecer información que les permita a las adolescentes cuidar adecuadamente su salud. Por ejemplo, el Instituto de Investigación Polycarp informó, en 2003, un análisis de 21 investigaciones, de las cuales 18 habían revelado que las mujeres que toman contraceptivos orales previo a su primer embarazo llevado a término incurrir en un riesgo elevado (que va de 40 a 88 por ciento, según Wingo, 1993; Rosenberg, 1992; White, 1994 y Brinton, 1995) de desarrollar cáncer de seno. Nos preguntamos: ¿por qué estos hallazgos no están ni se hacen disponibles a la mayoría de la población en edades reproductivas? Se corre un gran riesgo cuando las personas responsables de informar lo hacen guiadas por una ideología, más que por datos científicos verdaderos y, peor aún, cuando se les paga para que propaguen información falsa o datos dudosos como verdades confiables.

REFERENCIAS

- American Psychological Association. (2002). *Developing adolescents: A Reference for Professionals*. Washington, D.C.: American Psychological Association.

- Aboyeji, AP, Adegoke, AA., Adebisi, SA. (2004). Sexual behaviour and knowledge of sexually transmitted diseases among female adolescents in Ilorin Kwara State. *Tropical Journal of Medical Research* 8(1), 10-16.
- Brinton L. A. , Daling, Jr., et al. (1995). Oral contraceptive and breast cancer risk among younger women. *Journal of National Cancer Institute* 87, 827-35.
- Rosenberg, Palmer Jr. et al. (1992). A case-controlled study of the risk of breast cancer in relation to oral contraceptive use. *American Journal of Epidemiology* 136: 1437-44.
- The Polycarp Research Institute. (2006). Overview: Breast Cancer and Oral Contraceptives. Recuperado Setiembre 2006.

Conceptuación de cultura científica

EN PARTICIPANTES DE UN PROGRAMA DE PRÁCTICA DOCENTE

Miriam Salgado Herrera

Universidad de Puerto Rico
Recinto de Río Piedras
miriamsalhe@yahoo.com

SUMARIO

Este trabajo explora la conceptualización de cultura científica en participantes del Programa de Práctica Docente de la Universidad de Puerto Rico, para compararla y contrastarla con la definición adoptada por el Departamento de Educación de Puerto Rico, en términos de coincidencias, discrepancias y conceptos erróneos. Entre las semejanzas, se encontró que los participantes enfatizan la ciencia desde la perspectiva personal y social en su definición, así como el conocimiento en ciencias. Entre las discrepancias, recalcan la importancia de inquirir, los valores y la naturaleza de la ciencia como elementos de la cultura científica. Las conceptualizaciones erróneas detectadas fueron: la evidencia experimental como único medio para alcanzar conocimiento; el método científico, por sí solo, descubre las verdades de la ciencia, y la tecnología puede solucionar cualquier problema. Todos fomentan la cultura científica en sus estudiantes mediante el uso de ejemplos basados en experiencias cotidianas.

Palabras clave: cultura científica, práctica docente

ABSTRACT

This paper explores the conceptualization of scientific literacy by participants of the Teaching Practice Program of the University of Puerto Rico, to compare it to and contrast it with the definition of scientific literacy adopted by the Department of Education of Puerto Rico in terms of coincidences, discrepancies, and erroneous concepts. Among the similarities, the participants defined science from a personal and social perspective, as well

as their knowledge of it. In terms of discrepancies, the participants stress the importance of inquiring, as well as the values and nature of science as elements of scientific literacy. The erroneous concepts detected were: the experimental evidence is the only means to reach knowledge, the scientific method by itself discovers the truths of science, and technology can solve any problem. The method of increasing scientific literacy among their students is by using examples taken from day to day experiences.

Keywords: scientific literacy, teaching practice

La meta del Departamento de Educación de Puerto Rico (DE) es que todo egresado del sistema educativo tenga *cultura científica*. Esta frase tuvo su origen en la década de 1950 (Guthrie, 1985), y aunque se ha acreditado a Paul Hurd (Laugkssch, 2000), Bybee (1997) señaló que James Bryant Conant, Presidente de la Universidad de Harvard, lo había utilizado ya en 1952. Aunque en la literatura aparecen diversas definiciones para el término (Sutman, 1996; American Association for the Advancement of Science, 1989), la mayoría coincide en varios puntos de los que recoge la definición que adopta el Departamento de Educación de Puerto Rico (1996) y que fue la que se utilizó para los propósitos de esta investigación. Se define *cultura científica* como:

Conjunto de conocimientos y destrezas de pensamiento científico que le permiten a un individuo relacionarse con el mundo natural para reconocer su diversidad y su unidad; comprensión de que los conceptos fundamentales y principios de la ciencia, las matemáticas y la tecnología son empresas humanas y tienen fortalezas así como limitaciones; usar el conocimiento científico y las formas de pensar en ciencia para propósitos individuales y sociales (p. 163).

A pesar de la meta del DE, se ha observado falta de conocimiento apropiado de lo que es cultura científica entre los maestros de ciencia y aún entre científicos. Esto sugiere que los maestros pueden experimentar dificultades para desempeñarse con suficiente dominio del campo. Además, pueden mantener concepciones erróneas o alternas que perjudiquen o interfie-

ran con el desarrollo conceptual en sus alumnos, impidiéndoles alcanzar la cultura científica deseada.

Diferentes estudios e informes han demostrado que la educación en ciencias en Estados Unidos de Norteamérica no produce ciudadanos con suficiente cultura científica (A Nation in Risk, 1983; Science for all Americans, 1989; Simpson & Oliver, 1990; A Nation Still at Risk, 1998; Goals, 2000, entre otros). Una posible causa para esto, explica Maienschein (1998), es el hecho de que promover esta meta requiere una nueva forma de enseñanza, para la cual sólo un pequeño número de maestros está preparado. Según este autor, el esfuerzo por alcanzar dicha cultura científica debe estar acompañado por cambios en las estrategias, las técnicas y el modo de percibir a los estudiantes. Además, añade que la preparación de maestros debe ser reevaluada para lograr un tipo de maestro conocedor de la materia que enseña y capaz de ejecutar su función de manera eficaz.

La situación en la educación en ciencias en Puerto Rico es similar a la de Estados Unidos, a pesar de los intentos de reforma que se han realizado. Hasta la década de 1960, el escenario de la educación en la isla era bastante desalentador. En 1977, surge el *Informe de la Comisión sobre Reforma Educativa*, que recogió los hallazgos, las conclusiones y recomendaciones que se estimaron pertinentes para reformar el sistema educativo en su totalidad (Purcell, 2000). En 1985, hubo un movimiento de la Asamblea Legislativa de Puerto Rico para diseñar una reforma integral, cuyo compromiso fuera brindar igualdad de oportunidades educativas de alta calidad a todos los puertorriqueños.

En 1990, se presentó el *Informe final de la Comisión Especial Conjunta para la Reforma Educativa Integral de la Asamblea Legislativa del Estado Libre Asociado de Puerto Rico*. Como resultado de dicho informe y de los trabajos de la mencionada comisión, el 28 de agosto de 1990 se aprobó la Ley Núm. 68 del Estado Libre Asociado de Puerto Rico, que sustituyó a la Ley Escolar Compilada de 1903. Luego, se aprobaron varios estatutos de la *Ley para el Desarrollo de las Escuelas de la Comunidad*, la cual otorgó autonomía académica, fiscal y administrativa a las escuelas para que pudieran operar en forma efectiva. Todo este proceso culminó con la nueva Ley Núm. 149 del 15 de julio de 1999,

conocida como la *Ley Orgánica para el Departamento de Educación Pública de Puerto Rico* y la Ley Núm. 158 del 18 de julio de 1999, conocida como la *Ley de la Carrera Magisterial*.

Para la misma década de 1990, el Programa de Ciencia del Departamento de Educación adoptó la cultura científica como la meta en el área de ciencias. Esto se debió a que, en la época contemporánea, cada vez es más necesario poseer cultura científica para poder funcionar con los estilos de vida más dinámicos, el desarrollo de una tecnología más compleja y los avances de la ciencia en general.

La investigación que fundamenta este artículo exploró la concepción de cultura científica que tienen los estudiantes del área de ciencias del Programa de Práctica Docente de la Facultad de Educación de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras, para compararla y contrastarla, en términos de coincidencias, discrepancias y conceptos erróneos, con la definición adoptada por el Departamento de Educación en sus *Estándares de Excelencia para el Programa de Ciencia*. Las preguntas que sirvieron de guía para esta investigación fueron las siguientes:

1. ¿Cuál es la concepción acerca de “cultura científica” que tienen los participantes del Programa de Práctica Docente de la Universidad de Puerto Rico en Río Piedras, que se especializan en la enseñanza de ciencia?
2. ¿Cómo comparan y contrastan las concepciones de los participantes del Programa de Práctica Docente de la Universidad de Puerto Rico en Río Piedras que se especializan en la enseñanza de ciencia con la definición para cultura científica adoptada por el Departamento de Educación de Puerto Rico?
3. ¿Qué otras ideas y conceptos sobre la cultura científica tienen los participantes del programa de Práctica Docente de la Universidad de Puerto Rico en Río Piedras que se especializan en la enseñanza de ciencia y que, en su opinión, deben estar o incluirse en la definición? ¿Cómo fundamentan estos conceptos?
4. ¿Cómo fomentan los participantes del Programa de Práctica Docente el desarrollo de la cultura científica en sus prácticas educativas?

■ Metodología

Participantes

Los participantes, seleccionados por disponibilidad, fueron cinco integrantes del Programa de Práctica Docente de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras. Todos pertenecían al área de ciencias y realizaban su práctica docente en el nivel secundario en escuelas del Departamento de Educación en el semestre en el que se realizó esta investigación (primer semestre del año académico 2005-2006). Su especialidad docente era biología. Sus edades fluctuaron entre los 21 y los 24 años.

Recolección de datos

Para la recolección de los datos, se utilizó la entrevista a profundidad. El protocolo consistió de cinco preguntas abiertas en dos áreas: (a) bibliográfica y académica y (b) la relacionada con la cultura científica. La información bibliográfica y académica se solicitó en la primera pregunta del protocolo, mientras que las otras preguntas se referían a la cultura científica.

Para realizar las entrevistas, se coordinaron citas y se le explicó a cada posible participante el propósito de la investigación, cómo se usarían los resultados y las normas de confidencialidad. Además, se les orientó que no existían riesgos por su colaboración. Los que aceptaron participar, recibieron una hoja de consentimiento informado, que, una vez leída, procedieron a firmar. Las entrevistas se grabaron y se transcribieron. Luego, se codificaron utilizando una hoja de codificación que se elaboró para tales fines. Para contestar las preguntas de investigación, se prepararon diferentes hojas de codificación, de manera que se facilitara el manejo de la gran cantidad de información que se generó.

■ Resultados y discusión

Se encontró que todos los participantes tienen una concepción acerca de la cultura científica en la que ven la ciencia desde una perspectiva social y personal como su componente princi-

pal. Cuatro participantes consideran que tener conocimiento en ciencia es otro componente importante.

Existe evidencia en la literatura que respalda el punto de vista de los educadores. Pella (1967) realizó un estudio en la Universidad de Wisconsin con cien artículos en educación en ciencias para explorar qué entendían los educadores en ciencia por cultura científica. El trabajo encontró seis componentes de cultura científica, entre los cuales figuraban la relación entre la ciencia y la sociedad, y el conocimiento conceptual en ciencia. Por otro lado, Koeval y Lee (2000) describieron y compararon las percepciones acerca de la cultura científica y los programas de preparación de maestros del nivel elemental de 31 profesores universitarios involucrados en la preparación de maestros de ciencias del nivel elemental. Éstos encontraron, igualmente, que los profesores de ciencia y los de ciencias de la educación identificaron el conocimiento en ciencia, el inquirir y la ciencia desde la perspectiva social y personal como los principales componentes de la cultura científica. En un estudio piloto realizado por la investigadora en 2001, se les solicitó a 12 participantes del Programa de Práctica Docente de la Universidad de Puerto Rico que explicaran lo que entendían por cultura científica, y se encontró que, en las definiciones ofrecidas por nueve participantes, surgió la pertinencia de la ciencia desde el punto de vista social y personal, así como el conocimiento en ciencias.

Cuando se compararon las conceptualizaciones de los cinco participantes con la definición adoptada por el Departamento de Educación, se encontraron algunas discrepancias. Los participantes recalcaron la importancia de los valores, el inquirir y la naturaleza de la ciencia al mencionar elementos de la cultura científica, aunque éstos no se presentan en la definición aceptada por el Departamento de Educación.

Otro objetivo de la investigación fue explorar las conceptualizaciones erróneas o alternas en las definiciones de los participantes. Se identificaron, al menos, tres de ellas. La primera consiste en que proponen la evidencia experimental como la fuente fundamental para llegar al conocimiento. Existen otras formas mediante las cuales se puede adquirir conocimiento, como, por ejemplo: el principio de autoridad (se consulta a una autoridad,

como profesores y libros, entre otros), por medio de las experiencias personales y por el razonamiento, ya sea inductivo o deductivo. La segunda concepción errónea o alterna es que atribuyen al método científico la capacidad de, por sí solo, encontrar las “verdades” de la ciencia. Esto permite que se piense que el conocimiento científico se puede probar o rechazar a través del método científico, luego de lo cual se convierte en conocimiento científico permanente. Tampoco deja lugar para que se vea el conocimiento científico como algo tentativo, como evidencia que se va acumulando y que, eventualmente, puede cambiar el conocimiento que se tenía con relación a algo. La tercera concepción errónea es la admisión que, mediante el uso de la tecnología, se puede resolver todo tipo de problema, sin tomar en cuenta que ésta es una herramienta que puede ayudar a solucionar ciertos problemas, pero no todos. Además, el uso responsable de la tecnología debe estar acompañado de cierta reflexión y evaluación.

En cuanto a la tercera interrogante —sobre otras ideas o conceptos que los participantes piensan que debían incluirse en la definición de cultura científica adoptada por el Departamento de Educación—, dos expresaron que dicha definición estaba bastante completa, mientras que los otros tres mencionaron ideas o conceptos que están implícitos en la misma.

En términos de las prácticas educativas, cuatro de los participantes fomentan la cultura científica utilizando ejemplos de la vida cotidiana. Se observa una relación entre esta estrategia de enseñanza utilizada con mayor frecuencia por parte de los participantes y su concepción sobre el tema. No se puede perder de vista que las experiencias personales son uno de los motores de la construcción de ideas, aunque sean alternativas (Cubero, citado por Angulo & Quintanilla, 1997). Aragón (2004) señala que, introduciendo elementos cotidianos en las clases, el alumno toma conciencia de que existen diferentes formas de analizar la realidad, la cotidiana y la científica, y que éstas no se contradicen, sino que se complementan.

Algunos participantes mencionaron que se sienten en desventaja con relación a sus colegas del nivel elemental porque sienten que a éstos se les prepara mejor para enseñar ciencia. Al compa-

rar los requisitos para los programas conducentes al Bachillerato en Artes en Educación Secundaria con los del Bachillerato en Artes en Educación Elemental se encuentra que los candidatos a maestros para la enseñanza a nivel elemental toman 18 créditos en cursos de ciencia, relacionados a la enseñanza de dicha materia, adicionales a la práctica. Ese no es el caso de los candidatos a maestros en el nivel secundario, que sólo toman el curso EDPE 4135, Teoría y Metodología de la Enseñanza de las Ciencias en la Escuela Secundaria, independientemente de cuál sea su área de especialidad.

■ Conclusiones

Los participantes del Programa de Práctica Docente de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras, que se especializan en ciencia tienen una conceptualización acerca de la cultura científica en la que ven el uso de la ciencia desde la perspectiva social y personal en un primer plano, seguido por tener conocimiento en ciencia. Estos dos componentes reflejan las semejanza que tienen con la definición aceptada por el Departamento de Educación. Esto justifica que la estrategia de enseñanza que más emplean para fomentar la cultura científica en sus alumnos sea el uso de ejemplos de la vida cotidiana.

Existe la necesidad de desarrollar el concepto de cultura científica en los participantes de los programas que se dedican a preparar maestros de ciencia. Sólo así dichos educadores podrán ir en busca de la meta y alcanzarla.

■ Recomendaciones

Para alcanzar la meta de que todo egresado de nuestro sistema educativo posea una cultura científica, se presentan las siguientes recomendaciones:

- El Departamento de Educación debe ser más diligente en supervisar o evaluar la implantación de la meta en su Programa de Ciencia. Si los maestros tienen dificultad para entender lo que es cultura científica y el Departamento no los supervisa, se hará difícil documentar el alcance del desarrollo de la cultura científica en el sistema educativo.

- Los centros educativos que preparan a los maestros deben rediseñar e implementar programas en los que se atienda la necesidad de desarrollar el concepto de cultura científica, incluyendo la revisión de sus currículos.
- Los cursos de metodología y de introducción a la ciencia deben ofrecerse en una etapa más temprana durante la preparación de los futuros maestros y no al final, para que éstos puedan aplicar y sacar mayores beneficios de lo aprendido en los cursos subsiguientes.
- Debe individualizarse el curso de Teoría y Metodología de la Enseñanza de las Ciencias en la Escuela Secundaria en las cuatro áreas que se atienden, a saber: biología, ciencia general, física y química, para que los futuros maestros estén mejor preparados para comprender la teoría y la metodología al enseñar su materia.

REFERENCIAS

- American Association for the Advancement of Science. (1989). *Science for all Americans: Project 2061*. Washington, D.C.: American Association for the Advancement of Science.
- Angulo, F. y Quintanilla, M.R. (1997, diciembre). El profesor en la autorregulación de la experiencia creativa. Proyecto Principal de Educación, boletín 44, 17-23.
- Aragón, M. (2004). La ciencia de lo cotidiano. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 1(4), 109-121.
- Bybee, R. W. (1997). *Achieving scientific literacy: From purposes to practices*. Portsmouth, NH: Heinemann Publishing.
- Congress of the United States of America. (1994). *Goals 2000: Educate American Act*. Washington, D.C.: Congress of the United States of America.
- Departamento de Educación. (1996). *Estándares de Excelencia, Programa de Ciencia*. San Juan, PR: Departamento de Educación.
- Guthrie, L.F. (1985). *What is the scientific literacy? Guidebook for High School Science Teachers*, vol. 1. s.l.: s.e.
- Koeval, C. & Lee, O. (2000). Perceptions of scientific literacy and elementary teacher preparation held by science professors and science education professors. *Florida Journal of Educational Research*, 40(1), 5-27.

- Laugksch, R.C. (2000). Scientific literacy: A conceptual overview. *Science Education*, 84(1), 71-94.
- Maienschein, J. (1998, August 14). Scientific literacy. *Science*, 281(5379), 917.
- National Commission on Excellence in Education. (1983). *A nation at risk: The imperative for educational reform*. Washington, D.C.: United States Department of Education.
- Pella, M. (1967). Science literacy and the H.S. curriculum. *School Science and Mathematics*, 67, 346-356.
- Purcell, J.A. (2000, mayo 6). Suplemento 100 años de Educación. *El Vocero*.
- Simpson, R.D. & Oliver, S. (1990). A summary of major influences in attitude toward an achievement in science among adolescent students. *Science Education*, 74(1), 1-18.
- Sutman, F.X. (1996). Science literacy: A functional definition. *Journal of Research in Science Teaching*, 33(5), 459-460.
- Thomas B. Fordham Foundation. (1998). *A nation still at risk: An education manifesto*. Document resulting from the proceedings of *A Nation still at Risk Summit*, Washington, D.C.

Violencia doméstica y religión:

IMPLICACIONES EN LA CONSEJERÍA

Janet López Javier

Catedrática Asociada

Facultad de Educación

Universidad de Puerto Rico

Recinto de Río Piedras

jandiloy@yahoo.com

SUMARIO

Este artículo presenta una revisión de literatura que se enfoca en trabajos sobre violencia doméstica. Dichos estudios o investigaciones se han concentrado en paradigmas o modelos de violencia formulados en términos de la concepción del agresor, en el cual la mujer es la víctima y el hombre, el agresor. El estudio de la violencia doméstica y la religión es reciente y tiene implicaciones especiales y serias para la consejería profesional. Esta revisión agrupa tres subtemas: la participación religiosa, las estrategias de intervención y la cultura. La violencia o agresión hacia la pareja fue la variable dependiente para estas investigaciones relacionadas a variables independientes, tales como: participación en la iglesia, afiliación denominacional, cultura, raza y tipo de matrimonio, entre otros factores sociodemográficos, psicológicos y espirituales. Se desprende de estas investigaciones que un acercamiento multidimensional hacia el estudio de la violencia, que considere aspectos de teorías sistemáticas, feministas, de política pública, sociedad y cultura, permitirán mayor efectividad y dirección hacia el problema de la violencia doméstica y sus dimensiones actuales.

Palabras clave: violencia doméstica, religión, relación de pareja, consejería

ABSTRACT

This article presents a review of literature that focuses on works about domestic violence. Such studies or investigations have focused on models or paradigms of violence formulated in terms of the concept of the aggressor, in which the woman is usually the victim and the man the aggressor. The study of domestic violence and religion is more recent and has serious implications for special and vocational counseling. This review includes three sub-themes: the religious participation, intervention strategies and culture. Violence or aggression towards the couple was the dependent variable for these investigations related to independent variables, such as participation in the church, denominational affiliation, culture, race and type of marriage, among other sociodemographic, psychological and spiritual factors. It follows from this research that a multidimensional approach to the study of violence, which considers aspects of systematic theories, feminism, public policy, society and culture, will allow for increased effectiveness and direction to the problem of domestic violence and its present dimensions.

Keywords: domestic violence, religion, relationship, counseling

La violencia doméstica ha sido objeto de análisis de forma intensa en los últimos años. Estos estudios se han enfocado en paradigmas o modelos de violencia formulados en términos de la concepción del agresor, en el que la mujer es la víctima y el hombre, el agresor (Ellison & Anderson, 2001; Cunradi, Caetano & Schafer, 2002). De acuerdo a los autores de las investigaciones que se presentan en esta revisión de literatura, el acercamiento al tema de la violencia doméstica y la religión es reciente y tiene implicaciones especiales y serias para la consejería profesional.

La presente revisión agrupa tres subtemas bajo las cuales se ha estudiado la violencia doméstica y la religión, a saber: la participación religiosa, las estrategias de intervención y la cultura. La violencia, o agresión, hacia la pareja fue la variable dependiente en estos trabajos. La misma se relacionó con variables independientes, tales como: participación en la iglesia, afiliación denominacional, cultura, raza y tipo de matrimonio, entre otros factores sociodemográficos, sociales, psicológicos y espirituales.

■ Participación religiosa

De acuerdo con Ellison y Anderson (2001) en su investigación cuasi experimental, correlacional y explicativa, el problema de la violencia doméstica se plantea como un asunto social y de salud pública de gran impacto emocional, físico y psicológico, lo que, a su vez, se considera reciente en su relación con la religión. Según los autores, el rol de esta última en legitimar o evitar la violencia doméstica ha recibido poca atención de parte de los estudiosos y plantean que la retórica pro familia puede cegar al clero y a otros sobre la magnitud del problema dentro de las iglesias y restringir sus opciones, una vez las personas son abusadas. Sin embargo, las comunidades religiosas pueden ser de gran apoyo para las víctimas. Por lo tanto, la participación en la iglesia, o la religión, pueden estar inversamente relacionadas con la violencia entre parejas.

La pregunta que plantean Ellison y Anderson (2001) es: ¿aumenta o reduce la probabilidad de cometer violencia doméstica la participación religiosa? Para explorar dicha relación, los autores analizaron datos provistos por la National Survey of Families and House Holds (NSFH-1), encuesta que fuera dirigida por científicos sociales de la Universidad de Wisconsin (Madison), en 1987-1988. En ésta, se consideran y controlan variables que habían obviado otros estudios sobre violencia y religión, tales como: nivel de integración, apoyo social, reducción de alcohol o sustancias, y disminución de riesgos ante problemas psicológicos. En dicha encuesta nacional de familias y hogares, se utiliza una muestra seccional cruzada de 13,017 hombres y mujeres de 18 años en adelante residentes en los Estados Unidos, incluyendo afroamericanos, puertorriqueños, méjico-americanos, padres y madres solteros, familias con hijastros, recién casados y parejas que cohabitan. En el análisis que sigue, los datos son sopesados para justificar la probabilidad diferencial en la selección de la muestra, al igual que las diferencias en la velocidad o frecuencia de las respuestas. Las contestaciones de este sondeo incluyeron respuestas primarias de un cuestionario y las secundarias que incluían a su pareja con sólo un cuestionario.

La variable dependiente estudiada por los investigadores fue perpetración de violencia doméstica y fue estudiada por separado para medir cómo difiere por género. Las variables independientes fueron participación religiosa, apoyo e integración social, problemas de uso de alcohol o drogas y problemas psicológicos. Dentro de la encuesta nacional se utilizaron diversas categorías para medir las variables. El análisis incluyó, también, el control de otras variables como los factores sociodemográficos, entre ellos: edad, raza, origen étnico, nivel socioeconómico y educativo, estatus relacional o civil, diferencias de poder en la pareja y la orientación del rol de género en el origen tradicionalista o patriarcal. Además, incluyeron las medidas del poder de los recursos de las parejas, la participación de las ganancias de la mujer, el por ciento de dinero que generaba y la diferencia educacional.

De este trabajo (Ellison & Anderson, 2001) se desprenden las siguientes preguntas: si la participación religiosa puede estar inversamente asociada con el acto de violencia doméstica; si la participación individual informada de asistencia a la iglesia está inversamente relacionada con el informe individual de violencia doméstica solamente o, quizás, relacionado con el informe de abuso de la pareja; si existe relación entre la participación religiosa y la violencia doméstica al reducir, o eliminar, mediante controles estadísticos, la integración y el apoyo social, el uso de alcohol y sustancias, los problemas psicológicos tales como baja autoestima y depresión. Los resultados demuestran que asistir a servicios religiosos está inversamente asociado con la perpetración de la violencia doméstica. Entre los hombres, este efecto protector es evidente sólo entre los que asisten semanalmente, mientras que, entre las mujeres, el efecto protector también se refleja, en particular, en las que asisten mensualmente. No obstante, los efectos netos estimados de la asistencia religiosa son generalmente algo mayor en modelos de informes individuales de violencia doméstica y no por pareja. Esta conexión, también, se mantiene sólida y estadísticamente significativa en modelos de parejas que reportan la violencia. Igualmente, se destaca la asociación inversa entre asistir a la iglesia y la violencia, aún con controles estadísticos para factores sociodemográficos como la

afiliación denominacional, las medidas de integración y apoyo social, el abuso de alcohol y sustancia, la baja autoestima y la depresión (problemas psicológicos). Sobre estos últimos resultados se reafirma que el enlace inverso entre la participación religiosa y la violencia no puede ser explicada en términos de las variaciones en problemas psicológicos, la inclusión de apoyo social y la afiliación denominacional religiosa (protestantes conservadores moderados y liberales; católicos o no afiliación) y factores sociodemográficos.

A la luz de estos resultados, los autores concluyen que la asistencia o la participación religiosa está inversamente asociada con el acto de violencia doméstica, tanto para hombres, como para mujeres, aún controlando los factores sociodemográficos y las variables mencionadas. El aparente efecto protector de la participación religiosa es un hallazgo quizás viciado por la deseabilidad social, por lo cual se recomienda más estudio. También habría que considerar la importancia del factor de “santificación” o el atributo, o cualidades, sacras que se le da al matrimonio en la deseabilidad social por parte de las instituciones religiosas.

De las conclusiones y recomendaciones de Ellison y Anderson (2001) se desprende la necesidad de conocer más sobre cómo las comunidades religiosas responden a las víctimas y familias afectadas por la violencia doméstica, en especial cuando la culpa y la vergüenza son algunos de los factores responsables que alejen a la persona de la iglesia al momento de haber una situación de violencia en la pareja. También, hay que estudiar más cómo los sistemas teológicos le dificultan al clero y a otros conocer y lidiar con el fenómeno de la violencia doméstica.

Según los autores, la contribución mayor de este estudio es reconocer la importancia de la asistencia religiosa como un factor protector contra la violencia doméstica y sus implicaciones futuras en la salud mental de la mujer, por ser ésta la que más se afecta y se ve involucrada en situaciones de suicidio, depresión y abuso de sustancias.

Otra forma de estudiar el efecto de la participación religiosa en la violencia doméstica es la presentada por Cunradi, Caetano y Schafer (2002), quienes consideran la afiliación religiosa y la homogamia denominacional —entre otras variables—, tanto

en hombres como mujeres. El propósito de su investigación fue indagar cómo la violencia entre parejas varía según el nivel de homogamia denominacional, estatus afiliativo, frecuencia de participación religiosa y la importancia de la religión, además de analizar la contribución de estos factores al riesgo de la violencia íntima entre parejas. Este análisis, no sólo contiene elementos cuantitativos, sino cualitativos reflejados en entrevistas. Es de carácter explicativa al inicio, luego descriptiva, correlacional y descriptiva. La pregunta de investigación obligada es: ¿cómo la violencia en pareja varía de acuerdo con las variables religiosas y otras variables psicosociales, sociodemográficas y relacionadas con los problemas del alcohol? Las hipótesis de este estudio gira en torno a si la violencia entre parejas varía de acuerdo con las variables antes mencionadas.

La muestra de este estudio fue obtenida del *Estudio Nacional de Parejas (NAS)*, por sus siglas en inglés) conjuntamente con la novena encuesta nacional sobre alcoholismo. La misma se seleccionó de 100 unidades primarias e incluyó hispanos y afroamericanos. La edad de los participantes era de 18 años o más, entre personas que vivían en su hogar en los 48 estados contiguos. Al momento de recopilar los datos un total de 4,925 individuos completaron la entrevista del *NAS*. Las principales respuestas fueron de parejas casadas o que cohabitaban. Se incluyeron entrevistas confidenciales en el hogar mediante un cuestionario estandarizado. Sólo 1,635 parejas respondieron. Se excluyeron grupos raciales étnicos, como budistas y musulmanes, entre otros. El 57 por ciento de las respuestas fueron de hombres y 43 por ciento de mujeres. Los hispanos tuvieron la oportunidad de contestar en inglés o español.

Para medir la variable violencia entre parejas, los autores utilizaron una escala adaptada del *Conflict Tactics Scale Form R*, donde se les preguntó a los participantes acerca de 11 conductas violentas físicas durante el pasado año ocasionadas a su pareja (de ella hacia él o de él hacia ella). Estas conductas incluyeron empujar, agarrar, restrallar, abofetear, morder, quemar, dar contra la pared, forzar sexo y utilizar algún arma u objeto. Se adjudicaron puntuaciones separadas para hombre y mujer. Con sólo

uno de los miembros de la pareja que reportara abuso, se consideraba que hubo violencia.

Las variables religiosas consideradas por Cunradi, Caetano y Schafer (2002) fueron: afiliación homogamia denominacional de pareja, estatus de afiliación grupal, asistencia religiosa e importancia de la religión, para medir la variable afiliación. La entrevista proveyó una lista de religiones basadas en la clasificación tipológica de J. Gordon Milton, donde se identificaron más de 50 denominaciones internacionales. Se crearon tres categorías de la variable homogamia denominacional, que incluía parejas en las que ambos estaban afiliados a una misma religión, los que estaban afiliados a religiones distintas (heterogamia) y en los que uno o ambos no están afiliados a ninguna.

Según los investigadores, la variable estatus grupal de afiliación se clasificó, también, en tres: liberal, moderado y fundamentalista, basados en un esquema sugerido por otro investigador. Los no afiliados sirvieron de grupo de comparación. La variable asistencia religiosa fue analizada entre los que acudían a la iglesia una vez por semana y fue contrastada con los que asistían con menos frecuencia. Para los participantes a los que la religión fue importante, los autores hicieron el análisis y la comparación con otros grupos de menor importancia. La variable relacionada con los problemas del alcohol fue medida a través de preguntas basadas en una encuesta previa que midió problemas relacionados con éste.

Mediante un análisis multivarianza, los autores controlaron las variables de raza, estatus marital, ingreso familiar, duración de la relación, número de niños en el hogar, edad, educación, historial de violencia en la niñez y aprobación de agresión marital. Los datos se ponderaron para ajustarlos en la probabilidad de la selección de la muestra y la no respuesta, e igualmente llevaron a cabo dos análisis separados, mediante estadísticas como Ji-cuadrado y multivarianza.

Para los autores, entre los hallazgos principales, se evidenció que las parejas de afiliación homogámica mostraban menos violencia que las parejas de afiliación heterogámica o no afiliadas, aunque dicha diferencia no fue significativa. Además, los hallazgos revelaron que la proporción de violencia por tipo de afiliación

demostró que los liberales exhibían mayor violencia, seguidos de los moderados y, por último, de los fundamentalistas, pero las diferencias tampoco fueron significativas.

Cunradi, Caetano y Schafer (2002) concluyeron que la homogeneidad denominacional no se asocia con el aumento o disminución de riesgo a cometer violencia entre parejas blancas, afroamericanas e hispanas. Sin embargo, los autores reconocen que los problemas de alcohol, la aprobación de la mujer hacia la agresión marital y las mujeres victimizadas en la niñez estuvieron asociadas con un elevado riesgo de violencia, tanto de parte del hombre, como de la mujer, a sus respectivas parejas. La edad estaba inversamente asociada, esto es: a mayor edad, menor violencia. También concluyen que estos resultados son consistentes al hacer los análisis de multivarianza. Las parejas de afroamericanos están dos veces más en riesgo que las parejas blancas, datos que coinciden con el estudio de Jones realizado ese mismo año.

Los hombres que participaban semanalmente en los servicios religiosos evidenciaron niveles de violencia significativamente bajos comparados con los que asistían menos de una vez a la semana. Según Cunradi, Caetano y Schafer (2002), estos resultados coinciden con los de Ellison y Anderson (2001). En términos de la importancia de la religión, los autores encontraron que los hombres que indicaron que la misma tenía mucha importancia mostraron niveles menores de violencia cuando se comparan con los hombres para los cuales no era importante, aunque las diferencias no fueron significativas. El mismo patrón fue observado en las mujeres, aunque tampoco fue significativo. Sin embargo, afirmaron que las mujeres que indicaron que la religión era muy importante estaban en mayor riesgo de violencia comparadas con otras mujeres para quienes no era importante. Las mujeres hispanas, comparadas con las blancas, tienen menos riesgo de sufrir violencia. Ahora bien, las mujeres que informaron tener problemas de alcohol y que aprobaban la agresión marital tienen elevados riesgos de violencia. Por su parte, los hombres que informaron tener problemas del alcohol aumentaron cuatro veces más el riesgo de cometer actos de violencia comparados con los que no reconocieron tener tales problemas. Además, las

variables de edad y educación fueron asociadas significativamente con la disminución de riesgos de violencia.

A la luz de sus hallazgos, los investigadores concluyeron que la tasa de problemas de alcohol difiere significativamente según el nivel de religiosidad: mientras mayor es la asistencia semanal a la iglesia, se informan menos problemas de alcohol; mientras más importante era la religión para las mujeres, menos problemas de alcohol. Así también, dentro de las denominaciones grupales para los hombres, a mayor afiliación a grupos liberales, mayor es la tasa de problemas de alcohol, seguido por moderados, no afiliados y fundamentalistas.

Reconocen los autores que, a pesar de las diferencias y los hallazgos nulos en el proceso de contestación de las preguntas de investigación y la prueba de hipótesis, las instituciones religiosas pueden jugar un rol de suma importancia en la prevención primaria y secundaria de la violencia entre parejas. Esto se evidencia claramente en las investigaciones de Senter y Caldwell (2002), y Giesbrecht y Sevcik (2000). Considerando a la mujer, específicamente, los primeros plantean la espiritualidad como una fortaleza y recurso en el proceso de dejar una relación violenta y mantener ese cambio en mujeres afiliadas a una institución religiosa cristiana. De acuerdo con estos últimos, la violencia doméstica es uno de los eventos y crisis más difíciles de manejar para la mujer que lo experimenta y desea salir de esa situación. Como parte del problema reconocen los temores, el estrés, los sentimientos de minusvalía, la privación financiera y la seguridad vs. la inseguridad, entre otras consecuencias como las razones que le dificulta salir de este tipo de relación a la mujer maltratada. Senter y Caldwell (2002) afirman, también, que salir de la relación toma tiempo y es un acto trágicamente heroico.

Según plantean, un diseño investigativo fenomenológico fue apropiado para este estudio. La meta no era probar hipótesis y generalizar hallazgos hacia la población, sino enfocarse en el significado de las experiencias en contraposición a la conducta de mantenerse luego fuera del comportamiento de la relación abusiva.

El formato básico de esta investigación (cualitativa) se centró en que el investigador pueda tomar, de forma honesta y estratégica, las descripciones de las personas que tienen o han tenido

estas experiencias de violencia, analizar dichas descripciones para ver elementos comunes y producir un informe que ofreciera una visión articulada de la experiencia.

De acuerdo a los autores, la metodología usada o las técnicas para analizar los datos y lograr este formato básico fue asegurar apuntes tomados durante las visitas, reflexiones sobre las entrevistas y analizar los datos en un escenario de trabajo en equipo, que incluyó traer las entrevistas encabezadas con otros consejeros profesionales. Dichas entrevistas fueron grabadas y transcritas, al igual que fueron aseguradas como un récord inicial de expectativas, valores y juicios. La muestra se compuso de nueve mujeres sobre los 21 años de edad que fueron víctimas de abuso por parte de su pareja —tanto física como emocionalmente— y que hubieran llegado al final de la relación exitosamente (habiéndose mantenido tres años separada y no volver a involucrarse en una relación abusiva). Estas féminas provenían de diferentes trasfondos de raza, religión, educación y estatus socioeconómico, la mayor parte de ellas provenientes de un área metropolitana del medio oeste de los Estados Unidos. El promedio de edad fue 39 años, y el nivel educativo se dispersó desde graduadas de escuela superior hasta el nivel de maestría. Tres de ellas eran casadas; cuatro, divorciadas; una, cohabitada, y otra, soltera. A excepción de una, todas eran madres, con un promedio de 2.6 hijos. Cinco reportaron haber sido abusadas física y emocionalmente durante la niñez.

Senter y Caldwell (2002) utilizaron como instrumento el *Abusive Behavior Inventory (ABI)* compuesto por 30 aseveraciones que medían el promedio de las experiencias abusivas experimentadas, tanto física como psicológicamente, en la relación pasada con la pareja. Además, utilizaron preguntas abiertas en la primera fase de las entrevistas, en la cuales se utilizó un diario para recopilar memorias, ideas o pensamientos significativos que pudieran surgir luego de esa primera fase. La segunda etapa de entrevistas fue programada después de un proceso de transcripción y análisis preliminar de dato.

Entre dos a cuatro semanas antes de la segunda entrevista, los participantes tuvieron copia de las entrevistas transcritas y los temas que surgieron de ellas. Se desarrollaron doce temas

como resultado de la integración de las descripciones textuales y estructurales de las experiencias de los participantes. Las preguntas abiertas fueron arregladas para explorar el fenómeno desde que finalizó la relación abusiva hasta el momento de la entrevista. Las nueve participantes tuvieron la oportunidad de usar sus propias palabras para definir, independientemente, espiritualidad y religión. En esta investigación no se reseñan las preguntas hechas, pero sí se discuten y desglosan los doce temas que se desprenden de las preguntas hechas en las entrevistas, que fueron:

1. “Reconocer la verdad/realidad de la relación abusiva”. Incluyó llevar a la realidad la verdad de la relación versus los sueños y el idealismo de que nada pasó y que todo cambiará.
2. “Ser receptiva y actuar sobre las voces mediadoras, defensoras”, como resultado del impacto que tiene la práctica de aislamiento por parte del maltratante (minusvalía, incompetencia, inadecuación). Eventualmente, las víctimas adoptan la voz del abusador como la suya; el trabajo consiste en escuchar las voces internas, externas y espirituales de ayuda para combatir las negativas producidas por el maltratante.
3. “Aceptar el apoyo de otros”, en especial, en las primeras etapas después de finalizar la relación, que se considera vital. Esto requiere un esfuerzo emocional, físico y espiritual enorme. El apoyo familiar, de amigos, de ministros, de miembros de la iglesia, de Dios, de consejeros y de grupos de apoyo hicieron la diferencia entre quedarse en la relación o dejarla.
4. “Haciendo ajustes a nuevas formas de vida”. Requiere un proceso de transición caracterizado por sentimientos de apoderamiento y libertad, este último antepuesto a emociones de miedo y ansiedad. Además de redefinir el concepto de Dios, su relación y las interpretaciones correctas de las doctrinas.
5. “Aceptando el coraje y sentimientos de pérdida y temor”. Estos sentimientos fueron privados de su exposición dentro de la relación de abuso. Se consideró importante mane-

- jarlos y exteriorizarlos para un proceso de sanación y para mantener el cambio. Esto incluyó frustración y coraje con Dios y el impacto en sus hijos.
6. “Soltando, dejando ir lo no productivo”. Trabajar con las ataduras y apegos del pasado fue clave, también, para mantener el cambio. Esto incluyó el daño que ocasionó a los hijos, los retos para su recuperación y el manejo del proceso de perdón.
 7. “Despertar y redescubrir el yo”. Para todas las mujeres en una relación abusiva, sus energías se desplazan totalmente hacia la supervivencia y muy poco o nada hacia su yo interno y autoexploración.
 8. “Mirar al interior y enfocarse en sí mismo”. Esto implicó trabajar con una identidad fragmentada por la relación abusiva, tomar conciencia, explorar, experimentar, no negarse y una honestidad brutal hacia ella misma. A través de la consejería, pudieron lidiar —en especial— con la culpa, que fue el mayor obstáculo para mirar hacia su interior.
 9. “Reconectando y fortaleciendo relaciones de sostén”. Uno de los resultados de las relaciones abusivas es el aislamiento de amigos, familias y otros recursos, así como actividades de apoyo. Fue importante retomarlas y fortalecerlas.
 10. “Reafirmando creencias y prácticas basadas en la fe”. Todas las mujeres estaban, de una u otra forma, relacionadas con una institución religiosa. Sin embargo, eran objeto de burlas por parte de los esposos, y uno de ellos, que era ministro, justificaba el abuso con las escrituras. A través de un proceso descrito como evolutivo, fue necesario retomar creencias prácticas y religiosas. La mala interpretación de las Escrituras le hicieron permanecer en una relación abusiva, sintiendo culpa y manejando el concepto de sumisión en su contra. Se reafirmó la espiritualidad y se internalizó un concepto maduro no rescatador e infantil de Dios y sus enseñanzas.
 11. “Ayudando a otros y alcanzando a otros”. Se demostró un esfuerzo de altruismo al relatar sus experiencias significativas y de gran ayuda para los demás.

12. "Celebrando una nueva perspectiva de sí mismo, de otros y de la vida". La focalización estuvo en asumir responsabilidad de sí misma y amarse con las complicaciones que esto podía conllevar si fue abusada en la niñez y evitar seguir con la culpa o echarle la culpa a otros, incluyendo a Dios.

Los autores concluyen que los resultados de este estudio podrían aumentar la sensibilidad clínica de terapeutas y consejeros a no sólo reconocer creencias espirituales, sino también a explorar con sus clientes cómo sus experiencias espirituales afectan la toma de decisiones sobre sus relaciones. Recomiendan que el terapeuta familiar o consejero podría ser una nueva voz que llame la atención hacia la violencia en las relaciones, que despierte en la mujer y escuche esa nueva voz que emerge de un fenómeno o situaciones particulares dentro de una relación abusiva o de violencia marital atada a creencias o actitudes religiosas destructivas, considerando que deben convertir éstas últimas en fortalezas y edificación hacia ellas mismas.

Ellison y Anderson (2001), y Cunradi, Caetano y Schafer (2002) evidenciaron el efecto protector de la participación religiosa hacia la violencia doméstica. Senter y Caldwell (2002) dejan establecida la importancia de la experiencia espiritual como una herramienta clave para mantenerse fuera de la relación abusiva y la cualidad altruista identificada como abusiva. Sin embargo, según estos últimos, aunque los fundamentos religiosos y las creencias en Dios estuvieron presentes antes de dejar la relación abusiva, lo que hizo la gran diferencia luego de la separación fue la forma en que se experimentó Dios. Las malas interpretaciones de fundamentos religiosos y la falta de información influenciaba las alternativas de las mujeres maltratadas al seleccionar ayuda e ideas acerca de Dios.

Sobre esto último, Giesbrecht y Sevcik (2000), como parte de un problema en el proceso de participar y recibir apoyo religioso paralelo a su situación de violencia doméstica, exploran los asuntos relevantes de la mujer maltratada con profundas convicciones religiosas. Esta investigación fue realizada a través de una exploración naturalista por medio de la teoría emergente bajo un modelo de proceso de recuperación y reconstrucción entre

cinco mujeres de una congregación evangélica conservadora. En esta investigación, el abuso del esposo era considerado como un “problema familiar” enraizado en confusiones espirituales sobre el plan de Dios para la “convivencia de una familia feliz”. Éste fue el contexto cultural en el que este grupo de mujeres confrontaron el abuso y negociaron un proceso de recuperación y reconstrucción.

La metodología usada por los investigadores fue naturalista para desarrollar una teoría emergente dentro de un proceso de recuperación. El estudio consistió en un ciclo interactivo profundo, análisis de temas, construcción y validación de teoría. Cuando un conjunto de temas fue consistente en las entrevistas y las relaciones de temas emergieron, el modelo final se articuló usando los datos de todas las entrevistas. El modelo fue validado comparando los resultados con hallazgos de investigaciones previas.

La muestra incluyó cinco mujeres, cuya participación se obtuvo de referidos y estímulos a participar por parte del coordinador de un refugio y consejeros experimentados de una agencia cristiana de consejería. Los participantes fueron debidamente informados y se utilizaron seudónimos para proteger identidad y confidencialidad. Las mujeres fluctuaban entre las edades de 30 a 40 años. Tres de ellas eran madres solteras y dos casadas por segunda vez con hijos de otro matrimonio.

Los resultados de este estudio establecen que, para todas estas mujeres, la espiritualidad y la participación en la iglesia fueron parte integral de su identidad. Como tal, las experiencias de abuso y reconstrucción fueron efectuadas en el contexto de su fe cristiana, evangélica conservadora y participación en la iglesia. Los autores establecieron un modelo de este proceso, que incluyó comunidad de iglesia, relaciones entre creencias, reconstrucción, abuso del esposo y la interacción positiva y negativa.

Todas la sparticipantes habían tenido experiencias negativas de abuso en la niñez, que moldearon sus creencias relacionales y aumentaron su vulnerabilidad para involucrarse con esposos abusivos. Durante el abuso y la recuperación, la comunidad de la iglesia funcionaba como un sistema de familia extendida, que podía minimizar, negar y permitir el abuso o proveer apoyo social, espiritual, apoderamiento y ayuda. La función de la fe de estas mujeres como significado y marco de referencia para inter-

pretar la vida les podía llevar a la vergüenza y la culpa, o inspirarles a la esperanza y la transformación de sus vidas.

Reconocen los autores que, debido a que la espiritualidad e identidad con la comunidad de fe fue un componente importante de la identidad en estas mujeres, el proceso de recuperación y de expresión conllevó que ellas reconstruyeran una fe saludable, confrontaran a la iglesia por el rol permisivo y pasivo de sus experiencias abusivas y llevaron a cabo un proceso para redefinir sus relaciones con la iglesia. Esta investigación ratifica el papel importante de la iglesia en la prevención de la violencia, pero, más aún, en el manejo de doctrinas, dogmas y actitudes que fomentan la violencia doméstica o la inhiben.

El estudio anterior sirve de referencia para Knickmeyer, Levitt, Horne y Bayer (2003) en su investigación titulada *Responding to Mixed Messages and Double Binds: Religious Oriented Coping Strategies of Christian Battered Women*, en el cual estudian este fenómeno dualista de la religión y la violencia doméstica, pero en dimensiones más específicas sobre los dobles mensajes que pueden llevar las religiones y la confusión de la mujer para poder lidiar con la violencia. En esta investigación se le pide a un grupo de mujeres que describan la relación entre su fe y religión y sus experiencias de violencia doméstica. Por su parte, Knickmeyer y otros (2003) estudian la violencia doméstica y la religión dentro de un marco conceptual también emergente. Al igual que Senter y Caldwell (2002), Ellison y Anderson (2001), Cunradi, Caetano y Schafer (2002) y Giesbrecht y Sevcik (2000), la violencia doméstica se plantea según la revisión de literatura como un problema de salud mental en la mujer, que incluye el suicidio, la adicción a las drogas y al alcohol, entre otras situaciones de pobreza y falta de vivienda.

Las participantes de este estudio fueron diez mujeres que, en algún momento, fueron maltratadas por su pareja íntima y se identificaron como afiliadas a una religión cristiana, incluyendo cristianos ortodoxos (católicos), evangélicos protestantes conservadores, cristianos (presbiterianos) y no tradicionales o denominacionales. Se reclutaron por medio de diversos métodos (anuncios, periódicos, centros comerciales, etc.) e incluyeron referencia de otros líderes y agencias de la comunidad. Hubo

un cernimiento a través del teléfono. Los autores consideraron la diversidad racial, étnica, edad y factores socioeconómicos. Reconocen que el método de maximizar la variedad de la muestra en este estudio cualitativo fue de gran ayuda para capturar temas centrales y diferencias en las experiencias de los participantes.

Para propósitos descriptivos, los investigadores utilizaron un cuestionario de conocimiento y demográfico. Les proveyeron de un consentimiento buscando reciprocidad y retroalimentación con los participantes y usaron una entrevista de protocolo con 31 preguntas abiertas para medir la relación entre sus creencias religiosas prácticas y sus experiencias de abuso. Dichas preguntas guía exploraron aspectos como la fe y la relación con actitudes, pensamientos o sentimientos acerca de la violencia doméstica y cómo la comunidad de fe responde a las víctimas y al abusador.

Los autores utilizaron la teoría emergente para el análisis de los datos, con el propósito de generar nuevas concepciones y futuras investigaciones en este campo. Las entrevistas fueron divididas en “unidades significativas” —que contenían una idea— y se organizaron usando la programación *QSR-Nudist 4*; además, se compararon y agruparon unas con otras. El proceso de agrupar por categorías basadas en similitudes fue contenido hasta tener un modelo jerárquico emergente fenomenológico. Los autores realizaron tres cotejos de credibilidad y análisis herméticos.

De acuerdo con los resultados, Knickmeyer, Levitt, Horne y Bayer (2003) señalan que, en el intento por sobrevivir y escapar del abuso, estas mujeres se involucraron activamente en una gama amplia de actitudes y conductas dirigidas a minimizar el riesgo de mayor abuso. Muchas tácticas no estaban basadas en la fe. Por la limitación de espacio en su publicación, los investigadores no presentan las tácticas, pero sí lo hacen en otras publicaciones de su autoría. Las estrategias dirigidas por las religiones que representaban tuvieron resultados altamente divergentes, tales como: mensajes conflictivos de la comunidad de la iglesia, de líderes religiosos, de enseñanza bíblicas de Dios con relación a la relativa importancia de la seguridad personal y la santidad del matrimonio. A la luz de esto, los autores agrupan y describen tres categorías fundamentales que explican las dobles ataduras y dilemas:

- *Categoría 1:* “El manantial se desbordaba, en otros estaba seco. La búsqueda de sostén no es fructífera cuando la iglesia enfoca sólo en la santidad de todos los matrimonios y no puede ser representativa al dolor del matrimonio en particular”. Durante el tiempo de abuso, ocho de diez mujeres buscaron corrección o fortalecimiento con las comunidades religiosas. Cuatro mujeres relataron experiencias de asistencia en sus momentos más críticos. Una narró el rol de la iglesia para combatir su aislamiento. Otras siete contaron situaciones menos positivas, como actitudes y mensajes de la iglesia y líderes, tales como: “no traigas tus problemas aquí”, “Ora, Dios lo cambiará” rechazo, prejuicio y traición en los momentos de mayor crisis.
- *Categoría 2:* “Buscar guía de la Biblia y enseñanzas religiosas da apoderamiento cuando se hace énfasis en cuidarse uno mismo en vez de mantener a la víctima enfocada en los valores y necesidades de otros”. Siete de diez participantes identificaron enseñanzas y mensajes bíblicos que les daban apoderamiento, pero también aquellas mal interpretadas que le quitaban apoderamiento para sobrellevar la situación y garantizar su seguridad.
- *Categoría 3:* “Apoderamiento a través de una relación profunda personal con Dios”, en la cual diferentes participantes expresaron, reconocieron y clarificaron que Dios dará la fortaleza para sobrevivir y sobreponerse a las circunstancias abusivas; cree en él como un Dios compasivo, que perdona y protege en contra del abuso; cree que su intimidad, relación y compañía, reducen la sensación de soledad o aislamiento, y confían y tienen fe en Dios como una fortaleza durante el abuso.

Knickmeyer, Levitt, Horne y Bayer (2003) sostienen que lo complejo y paradójico de la relación entre la iglesia y las experiencias de violencia doméstica son parte de sus discusiones. Afirman que mientras los consejos, el apoyo y la guía espiritual edifican y sostienen a unas, a otras las confunde y las alinea, rechaza o aconseja a ponerse en más riesgo de abuso. Sostienen, por lo tanto, que la definición o redefinición de la relación con

Dios puede crear apoderamiento, pero también crear una ilusión falsa de seguridad. Reconocen que muchos de los temas de este estudio son consistentes con los hallazgos informados para otras víctimas y sobrevivientes de violencia doméstica. Además, dentro de las recomendaciones que se ofrecen para investigaciones futuras, se señala que es importante estudiar e incluir las diversas tradiciones entre cristianos.

Los autores afirman que los hallazgos de este estudio demandan el análisis de las perspectivas feministas sobre la violencia doméstica enmarcadas exclusivamente dentro de una visión patriarcal para, de esta forma, no subestimar la dinámica de las influencias de poder. Reconocen que las creencias religiosas permiten adoptar posiciones diversas de poder, como la sumisión y votos maritales, que “perdonan” la violencia y la repetición una y otra vez. Por tal razón, recomiendan integrar visiones de relaciones de poder que contribuyan a la violencia doméstica desde las perspectivas o factores individuales y socioculturales, y que los teóricos consideren de forma sólida las formas en que las ideologías patriarcales entrecortan o interfieren potencialmente con diversas variables de interés, como personalidad y cultura, entre otros factores familiares.

Knickmeyer, Levitt, Horne y Bayer (2003) concluyen que el apoyo de la iglesia, la empatía y compasión hacia el problema y la solución de la violencia doméstica es pobre y que es de suma importancia instruir a los líderes religiosos, consejeros pastorales y miembros de la comunidad religiosa acerca de cómo impactar positivamente la vida de la mujer maltratada. Por eso, recomiendan que las prédicas y sermones pastorales deben hablar de la violencia doméstica como un problema social que nos compete a todos responsablemente. Insisten en que, históricamente, el papel de la iglesia en la lucha por los derechos humanos y civiles en Estados Unidos y América Latina ha provisto un modelo para las comunidades de fe en relación con la violencia doméstica y que no se puede olvidar que la mujer cristiana maltratada no sólo lucha por su supervivencia física, sino espiritual y psicológica, lo que implica un esfuerzo mayor y trágico para poder lidiar y salir del abuso. A la luz de la reseña de las cinco investigaciones, queda implícito y explícito el impacto de las relaciones de poder y las

influencias del patriarcado, denominador común para el análisis y cuestionamiento de la violencia doméstica al igual que el ideal del hombre como “jefe de familia” y la “sumisión de la mujer” que han servido de refuerzo para mantener la violencia en vez de retarla (Ellison y otros, 2001; Cunradi y otros, 2002; y Senter y otros, 2002).

■ Estrategias de intervención

La violencia doméstica y la religión no sólo se han estudiado desde la participación religiosa. También se ha trabajado desde el punto de vista de intervención o tratamiento en aquellos asuntos clave o controvertibles en torno a la violencia, como son el perdón, el poder y el control y las técnicas de intervención más adecuadas en los procesos de consejería profesional.

De acuerdo con Witvliet, Ludwig y Bauer (2002), el perdón ha tenido un interés científico desde el punto de vista de asegurar los beneficios de las víctimas, que el merecido castigo que recibe el que comete un acto de violencia o delito en lugar de causar daño a otro. Sin embargo, entender la perspectiva del que agrade de buscar y recibir perdón o negarse a recibirlo se considera un tópico importante en torno al fenómeno de la violencia doméstica. Bíblica, o históricamente, desde Caín y Abel, siempre ha habido una víctima inocente y un culpable. Este estudio descriptivo y cuasi experimental se enfoca en el rol del maltratante, con el propósito de investigar, empíricamente, las respuestas emocionales y fisiológicas del que agrade, que, según ellos, las imaginan en la búsqueda de perdón de la persona que han herido en la vida real, además de imaginarse la posible respuesta de la persona hacia la cual piden perdón.

Según los autores, la imaginación es una técnica útil en este estudio para recopilar los datos que permiten analizar y evaluar las respuestas emocionales y fisiológicas que pueden ocurrir en las experiencias reales de vida relacionadas con el perdón., tema central en una comunidad de fe para reparar y reconciliar relaciones, así como para obtener su sanación. Esto plantea el problema de si es o no merecido y si es obligado. Las preguntas de investigación son: ¿qué tipo de emociones existe dentro de la

imaginación de pedir o recibir perdón? La gente, ¿se siente peor o mejor cuando imagina buscar perdón? ¿Qué expresiones faciales muestra el agresor que contempla o busca perdón? El estrés fisiológico, ¿empeora o alivia la imaginación de buscar perdón?

Witvliet, Ludwig y Bauer (2002) han hipotetizado que las emociones morales de culpa y vergüenza evocan emociones negativas en el proceso de imaginar el perdón de la víctima, pero, a su vez, reducen las mismas, presumiblemente porque se está haciendo lo correcto. Se ha especulado que buscar el perdón puede aumentar la empatía por la víctima y su sentido de esperanza. No obstante, los autores se preguntan si la percepción de perdón por Dios y el propio perdón es mayor durante la imaginación de buscar perdón, por que Dios es base dentro de la condición del perdón. Otra pregunta es si la tristeza y el coraje son menos potentes durante la imaginación de pedir perdón, además de considerar otros impactos emocionales y fisiológicos hacia el que busca el perdón.

Las emociones fisiológicas y psicológicas son variables que los investigadores evalúan mediante el instrumento de medición *Corrugator E.M.G.*, asociado a emociones negativas (fruncir cejas), y *Zygomatic E.M.G.*, asociado a emociones positivas (sonrisa). Además, utilizan un cuestionario para medir la naturaleza de la ofensa, las respuestas de las víctimas y las propias. En el estudio, participaron 20 hombres y 20 mujeres voluntariamente (39 blancos y un hispano).

Estos investigadores señalan que, dentro de los resultados, hallaron que tres condiciones del pensante imaginario se enfocaron en las posibles respuestas de la víctima. Los participantes imaginaron a sus víctimas respondiendo con rencor, perdón genuino y reconciliación, comparado con pensamientos sobre agresión o una respuesta de no perdón por parte de la víctima. Las hipótesis fueron probadas estableciéndose que el pensamiento de búsqueda de perdón y misericordia por parte de la víctima llevó a una mejoría en cuanto a emociones básicas (tristeza, coraje) y morales (culpa, vergüenza, gratitud y esperanza). Los niveles de vergüenza y culpa fueron significativamente reducidos durante el pensamiento de la búsqueda de perdón. A pesar de los obstáculos para pedir perdón, pensar en buscarlo llevó a

un aumento significativo de esperanza. Los participantes informaron sentirse significativamente más perdonados por Dios cuando enfocaron en su agresión o violencia que cuando imaginaron buscar perdón interpersonal, pero mostraron una gran percepción de lo que es perdón interpersonal.

Otros hallazgos emocionales y fisiológicos fue fruncir menos el ceño ante la imaginación y el pensamiento de la respuesta misericordiosa de la víctima. La medida del sistema autonómico nervioso no fue afectada grandemente por el pensamiento, aunque datos de conducción por la piel sugirieron mayor involucramiento emocional cuando las víctimas se reconciliaron con sus agresores.

Los investigadores concluyen que el estudio es congruente con los temas bíblicos relacionados con el perdón, no sólo con relación a Dios, sino con sus bendiciones y principios de sanación. La investigación sugiere que el perdón conlleva grandes beneficios emocionales y fisiológicos tanto para el que agrede o comete un acto de daño como para la víctima. La importancia y los efectos del perdón también se manifiestan en las investigaciones reseñadas de Giesbrecht y Sevcik (2000); Knickmeyer, Levitt, Horne y Bayer (2003), y Senter y Caldwell (2002).

Witvliet, Ludwig y Bauer (2002), en sus conclusiones establecen que la búsqueda de perdón y ser perdonado generan múltiples manifestaciones emocionales de culpa, vergüenza, tristeza, miedo y coraje. Las primeras dos fueron emociones acusativas, también explícitas e implícitas a los estudios antes reseñados. Los beneficios del perdón impactan significativamente la salud. Por lo tanto, se recomienda su consideración en los procesos de consejería. Sin embargo, el temor y las manifestaciones de poder y control que se generan, emocional y fisiológicamente, en el proceso de búsqueda y de dar perdón son objeto de más estudio.

Se desprenden de esta investigación las implicaciones que todo esto tiene en fomentar o inhibir la violencia doméstica, para lo cual Schubert, Protinsky y Viers (2002) estudian la violencia desde otra perspectiva de intervención amparado en la evidencia contundente de la necesidad que hay como parte del problema social de estudiar la misma bajo múltiples niveles o un acercamiento que no sólo integre las teorías clásicas de violencia, sino

también, las fuerzas individuales e interpersonales como reflejó el estudio de Witvliet, Ludwig y Bauer (2002). Por tal razón, la investigación tipo explicativa-correlacional llevada a cabo por Schubert, Protinsky y Viers (2002), estudia la relación entre los conceptos individuales de auto control y las características interpersonales de fusión con la pareja en una relación violenta, mientras, a la misma vez, considera las desigualdades por género desde una perspectiva cultural.

El propósito de esta otra investigación fue estudiar características individuales, interpersonales y sus influencias en hombres maltratantes. La misma se llevó a cabo a través del marco conceptual de la teoría de diferenciación de Murray Bowen, que establece un balance de poder relacional denominado bajo el concepto de igualdad marital (*Marital Egalitarianism*). Incluye la habilidad para separar pensamientos de emociones y hace énfasis en la responsabilidad individual y el control de los impulsos o reacciones emocionales.

Los investigadores proponen la hipótesis que los individuos que tienen control sobre sus emociones e impulsos reactivos y quienes tienen un gran balance de sí mismos separados y conectados a otros son menos propensos a involucrarse en relaciones violentas. La variable dependiente fue la agresión física, mientras que el autocontrol, la fusión en pareja y la igualdad marital fueron las variables independientes. La selección de la muestra no fue al azar y se compuso con nueve grupos para el manejo de coraje en los hombres. Tres grupos fueron de las iglesias bautista, metodista y cristiana; un grupo de índole cívico; dos grupos de un centro de consejería, y otro de un equipo de deportes y de otras unidades de servicios a la corte. Un total de 144 hombres participaron en este estudio. Se usaron los datos de 133 participantes porque 11 no completaron los instrumentos. La edad fluctuaba entre 18 a 71 años, con una edad promedio de 33 años. El nivel educativo fue menos de escuela superior. El ingreso anual estuvo entre 20,000 y sobre 100,000 dólares. El 47 por ciento estaba afiliado a un grupo de manejo de coraje.

Como instrumento de medición, Schubert, Protinsky y Viers (2002) utilizan una escala de autocontrol (sc) del *California Personality Inventory (CPQ)*, con 38 incisos de cierto y falso y

para medir la relación entre expresión de impulso y manejo de agresión. Para conocer los niveles de diferenciación, se utilizó el *Personal Authority in the Questionnaire (PAFS-Q)*. Para medir igualdad marital utilizaron el *Sex-Role Egalitarianism Scale (SRES)* y para la relación psicológica y física de violencia, el *Conflict Tactics Scale (CTG2)* desarrollado por Straus, Hemby, Boney-Mc Coy y Sugarman.

Los hallazgos sostienen la hipótesis de que los niveles bajos de autocontrol y relación de igualdad matrimonial y altos niveles de fusión de pareja están asociados a un uso de tácticas de conflictos violentos. Basados en ellos, los autores concluyen que las fuerzas individuales, particulares, interpersonales y culturales contribuyen al fenómeno complejo de la violencia de pareja. Según sus recomendaciones, los terapeutas de familia, los consejeros, los psicólogos y otros que trabajan con esta población en situaciones de violencia deben considerar modelos de intervención que fomenten actitudes de igualdad que puedan reforzarse con otras técnicas de intervención.

Dichas recomendaciones dan lugar para presentar las investigaciones de Allen y George (2001) en torno a la intervención terapéutica y de consejería. Éstos investigan y validan precisamente la importancia de cómo, cuándo, qué hacer y decir en las intervenciones como consejeros con las parejas que están bajo la situación de violencia doméstica (utilizar lenguaje, comunicación, trato y seguimiento de parejas de forma estratégicamente distinta, propias de un diseño cualitativo, que rebasan las modalidades convencionales de terapia individuales y de grupo). El propósito de esta investigación etnográfica fue aprender qué era más efectivo en sus terapias con las parejas que eran referidas por la corte para consejería.

Este estudio tiene implicaciones para los consejeros, los clientes y los profesionales legales. Se refuerza el valor de lo que los clientes tienen que decir con relación a sus experiencias terapéuticas y el riesgo de no escuchar en las cortes cómo pueden recibir más ayuda. Estas parejas demostraron interés e intentaron buscar otras formas de relacionarse. Esto fue de gran utilidad para la investigación en torno a su confiabilidad y técnicas para analizar los datos.

Allen y George (2001), en su metodología, llevan a cabo profundas entrevistas cualitativas con las víctimas, que revelan historias de prejuicio, aislamiento cruel, dobles mensajes y ataduras, ambivalencia, lealtad, perdón y excusas en proporciones intolerables. Estas realidades son evidenciadas en los estudios de Senter y Caldwell (2002); Knickmeyer, Levitt, Horne y Bayer (2003), y Giesbrecht y Sevcik (2000).

El análisis de datos realizados por los investigadores fue parte de un diseño emergente. A través de las entrevistas se anotaron frases y temas usados por las parejas que eran acumulativas según las etapas de las entrevistas. Los hallazgos fueron organizados en cuatro categorías: “ver las cosas diferentes”; “hacer las cosas diferentes”; “cuidado por la pareja”, “ir juntos”. Esto significa que la terapia e intervención por parte del consejero le permitió una comunicación clara y ver la situación de diferentes perspectivas, lo que posibilitó la reflexión y aceptación de alternativas no consideradas por parte de la pareja en su condición de violencia doméstica. La técnica de intervención por pareja vs. individual creó un efecto positivo, evitando el individualismo y que la pareja concentrara su relación en los viejos patrones de hacer las cosas versus las alternativas para hacerlas diferentes. Señalan los autores, además, que las parejas respetadas, consideradas y apoyadas por los consejeros permiten crear un clima agradable en la consejería que ayuda en el fluir de pensamientos, sentimientos y acciones para buscar la solución del conflicto, tanto emocional como legal.

Según Allen y George (2001), cuando los métodos investigativos necesitan ajustarse al ambiente clínico y sus características, se aprecia que el proceso de investigación y práctica en la consejería tienen más áreas en común que divergencias. Esto implica que el investigador tiene que clarificar su pensamiento a cada paso; en el proceso de las entrevistas, es imperativo la autenticidad. Los estudios llevados a cabo por Knickmeyer, Levitt, Horne y Bayer (2003), Senter y Caldwell (2002), Giesbrecht y Sevcik (2000) recogen las cinco dimensiones de autenticidad que plantean Allen y George (2001), hacer justicia en que se incluyan las voces de todos los que tienen interés en el proceso de investigación: ontológica, la cual se relaciona a la comprensión de los

participantes de su propia situación; catalítica, que se refiere a la creación de cambio en la situación; táctica, que se relaciona con la relocalización de poder y apoderamiento entre los participantes, y educativa, que involucra respeto por la legitimidad de perspectivas múltiples.

En sus conclusiones, los investigadores señalan que la violencia doméstica es bien variable, y estas variantes no son necesariamente reconocidas y apreciadas por los presentes sistemas de tratamientos. Por lo tanto, es recomendable desde el punto de vista de la investigación, que se haga un estudio abierto y desde el punto de vista de la intervención de un consejero o un terapeuta un entendimiento pleno de la situación de violencia doméstica.

■ Cultura

El estudio de la violencia doméstica y la religión incluye retos para la consejería profesional a la luz de todo lo reseñado. Uno de ellos es el componente cultural, que constituye otra forma en que se ha estudiado la violencia doméstica y que, de forma implícita o explícita, se ha puesto de manifiesto en las investigaciones reseñadas. Su consideración es clave para identificar, como consejeros profesionales, las mejores técnicas de intervención. Esto lo evidencia el investigador Jones (2002), quien establece que hay factores culturales que intervienen en la manera en cómo poblaciones (específicamente afroamericanos) responden a intervenciones tradicionales para maltratantes. Según el investigador, la impresión general es que los afroamericanos tienen un nivel bajo de participación y éxito en los programas de intervención y tratamiento. Por lo tanto, el propósito primordial de este estudio fue examinar la relación entre los factores protectores y las respuestas de estos hombres en las intervenciones tradicionales para erradicar el maltrato.

La muestra fue seleccionada al azar partiendo del estudio longitudinal de intervenciones de maltrato, titulada *San Diego Navy Experiment*, que cubrió un período de 18 meses. Este estudio intragrupo utilizó datos secundarios para examinar la influencia de los factores protectores sobre las respuestas de 268 afroamericanos activos en las fuerzas navales. Sobre 50 por ciento tenían

una edad entre 20 a 30 años de edad. El 22 por ciento tenía dos años o más de universidad, con un ingreso promedio mensual de \$1,871.13.

Se plantean las siguientes preguntas de investigación; ¿Cómo los afroamericanos completan las intervenciones tradicionales de maltrato? ¿Existe relación entre la autoestima, las creencias religiosas, el apoyo familiar y las respuestas de intervención? ¿Los hombres afroamericanos que poseen factores positivos protectores fuertes, como la religión, el apoyo familiar y la autoestima tienen una respuesta positiva hacia las intervenciones tradicionales de maltrato? La variable dependiente es la conducta abusiva, y las independientes, autoestima, apoyo familiar y religión.

La hipótesis para este estudio fue formulada en relación con los factores protectores y las respuestas de estos hombres a las intervenciones tradicionales de maltrato. El investigador desarrolló un instrumento para medir los factores protectores, que consistió de 20 aseveraciones, además de nueve factores o una subescala de 42 aseveraciones que midió la presencia y los tipos de comportamientos abusivos.

Los resultados del análisis estadístico fueron significativos, al revelar que los factores de protección actuaron como controles sociales para reducir cierto tipo de conducta abusiva. Reconoce, no obstante, que de las tres hipótesis, dos fueron comprobadas: mientras más alta la autoestima y el apoyo familiar, más fuerte es la reducción de conducta abusiva. Sin embargo, para el rol de la religión no hubo relación significativa, lo que señala que es posible que las medidas en este estudio posiblemente no fueron lo suficientemente sensitivas para analizar esta variable.

Este estudio, según el autor, apoya evidencia teórica y empírica ya en existencia en torno a que una relación entre familia y amigos actúe como elemento de control social de la violencia doméstica. Concluye, por consiguiente, que las características individuales y la composición psicológica de los afroamericanos exigen que sean estudiadas de una manera que incluya sus perspectivas y su cultura.

Otro estudio que resalta las implicaciones del componente cultural es el de Krishnan, Hilbert y VanLeeuwen (2001). El pro-

pósito, en esta ocasión, fue estudiar la violencia doméstica experimentada y relacionada con conductas dirigidas a la autoayuda por participantes que viven en comunidades rurales y reclutados en un albergue de violencia doméstica al sur de Nuevo Méjico, en los Estados Unidos. Como parte del problema, la ruralía trae situaciones diferentes sobre cómo las mujeres lidian con el problema.

Los investigadores midieron y analizaron las siguientes variables: los tipos de violencia presenciada por los participantes; las características de salud mental, en términos de uso de alcohol y drogas, tanto de las participantes, como de sus parejas; pensamientos de los participantes sobre el suicidio, y examinar sus conductas en buscar ayuda de los sistemas de apoyo formales.

Un total de 102 clientes (72 por ciento mejicanos y mejicano-americanos) participaron en el estudio. El resto fueron angloamericanos, indios americanos, afroamericanas, asiáticos y otros. Para medir y recopilar los datos, se administró un cuestionario que midió datos sociodemográficos, tipo de abuso, salud mental y el comportamiento al pedir ayuda. Para el análisis de datos, comparaciones y tabulación cruzada, se utilizaron, además, el *Pearson's Chi Squared Test* para comparar dos grupos étnicos.

Según los autores, los resultados revelaron que la experiencia de violencia doméstica de las participantes fue variada, siendo el suicidio y el abuso físico más prevalentes, y la persecución, la menos prevalente. Así, también revelaron que la violencia doméstica experimentada resultó igual que las de otros estudios llevados a cabo por otros investigadores con mujeres en zonas urbanas.

Las hispanas también mostraron que se mantenían por más tiempo en una relación abusiva y experimentar más abuso sexual que otros grupos raciales comparados (10 años o más). Sólo la mitad reportó abuso y buscó ayuda de las autoridades, 35 por ciento buscó atención médica y una tercera parte buscó consejería. Observaron desigualdades entre la ayuda buscada de sistemas formales y el tipo de abuso experimentado.

Krishnan, Hilbert y VanLeeuwen (2001) señalan que las características de las mismas comunidades rurales sirven como obstáculos para documentar y poder dar los servicios apropiados. De igual forma sucede con las características demográficas individuales (pobreza, desempleo, vivienda, salud mental, adic-

ción, otros). Informar el abuso a la policía fue la conducta más común y sólo menos de la mitad dio seguimiento a las órdenes de protección.

Los autores reconocen que un hallazgo significativo del estudio reveló que sobre la mitad había pensado o intentado suicidarse. De acuerdo con ellos, esto refleja la salud mental de los participantes como consecuencia del abuso.

Hay una clara necesidad de documentar las diferencias étnicas y la prevalencia de la depresión y baja autoestima entre las mujeres en relaciones íntimas abusivas junto a un entendimiento o comprensión del papel de la salud mental o psicológica en las conductas de las mujeres que buscan ayuda. Los investigadores señalan que una de las limitaciones metodológicas del estudio fue el tamaño de la muestra, que no permite proyectar los hallazgos a otras poblaciones o lugares, pero valida la necesidad de informar y tener presente la variedad étnica y las situaciones particulares de los ambientes rurales.

Se desprende de estas investigaciones que un acercamiento multidimensional hacia el estudio de la violencia, que considere aspectos de teorías sistemáticas, feministas, de política pública, sociedad y cultura, permiten mayor efectividad y dirección hacia el problema de la violencia doméstica y sus dimensiones actuales. Por la magnitud de la subjetividad del tema, hay que extraer la teoría a raíz de las observaciones y el análisis de lo que las mujeres y hombres piensan, sienten y proponen. La violencia doméstica y la religión implican actualmente nuevas explicaciones a problemas ya planteados en un pasado y aún no resueltos; además de una conciencia y entendimiento de aquellas mujeres víctimas de violencia inmersa en la religión que necesitan asistencia y consejería para dirigir los paradigmas y controversias religiosas en los cuales están involucradas y que perpetúan el problema (Giesbrecht y Sevcik, 2000; Senter y Caldwell, 2002; Knickmeyer, Levitt, Horne y Bayer, 2003). Esto también es un indicativo de las complejidades del tema y sus diversas variantes que no caben hoy día en los esquemas o paradigmas experimentales pasados (Giesbrecht y Sevcik, 2000; Senter y Caldwell, 2002; Knickmeyer, Levitt, Horne y Bayer, 2003).

Tanto el hombre como la mujer son afectados por la violencia doméstica. Sin embargo, esta última se afecta más dentro de las relaciones de poder existentes y las implicaciones que tiene la religión en sus dobles estándares para el hombre y la mujer. La religión y la espiritualidad tienen un efecto protector para la violencia doméstica, según es evidenciado por los estudios aquí presentados. Los consejeros y líderes religiosos tienen un reto en sus procesos y técnicas de intervención que abarca significativamente las luchas de poder y control y el papel de la cultura. La pregunta obligada hacia una población puertorriqueña es ¿Cuál es el rol de las prácticas religiosas o espiritualidad en la inhibición o exhibición de la violencia doméstica en hombres y mujeres puertorriqueñas?

REFERENCIAS

- Allen, J. R., y George, S. A. St. (2001). What Couples Say Works in Domestic Violence Therapy. *The Qualitative Report*, 6 (3) 1-17.
- Cunradi, C., R. Caetano, y J. Schafer. (2002). Religious Affiliation, Denominational Homogamy and Intimate Partner Violence Among U.S. Couples. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 41 (1) 139-151.
- Ellison, C. G., y K. L. Anderson. (2001). Religious Involvement and Domestic Violence Among U.S. Couples. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 2 (1) 269-286.
- Giesbrecht, N. y Sevcik, I. (2000). The Process of Recovery and Rebuilding Among Abused Women in the Conservative Evangelical Subculture. *Journal of Family Violence*, 15 (3) 229-248.
- Jones, N. G. (2002). A Study of the Influence of Protective Factors as a Resource to African American Males in Traditional Batterers' Interventions. *Journal of Health and Social Policy*, 16 (1/2) 169-183.
- Knickmeyer, N. H. M., Levitt, S. G. Horne, y G. Bayer (2003). Responding to Mixed Messages and Double Binds: Religious Oriented Coping Strategies of Christian Battered Women. *Journal of Religion and Abuse*, 5 (2) 29-53.
- Krishnan, S.P., Hilbert. J.C., VanLeeuwen, D. (2001). Domestic Violence and Help-seeking Behaviors Among Rural Women:

- Results From a Shelter-Based Study. *Family and Community Health*, 24 (il) 1-28.
- Senter, K. E. y Caldwell, K. (2002). Spirituality and the Maintenance of Change: A Phenomenological Study of Women Who Leave Abusive Relationships. *Contemporary Family Therapy*, 24 (4) 543-564.
- Schubert, E. E., Protinsky, H.O. y Viers, D. (2002). Levels of Differentiation and Marital Egalitarianism in Men Who Batter. *Journal of Feminist Family Therapy*, 14 (1) 1-19.
- Witvliet, C. V.O., T. E. Ludwig, y D.J. Bauer. (2002). Please Forgive Me. Transgressors's Emotions and Physiology During Imagery of Seeking Forgiveness and Victim Responses. *Journal of Psychology and Christianity*, 21 (3) 219-233.

La autoevaluación estudiantil

UNA PRÁCTICA OLVIDADA

Evelyn Ortiz Hernández

Catedrática

Departamento de Educación

Universidad de Puerto Rico

Recinto de Carolina

e_ortiz_h@yahoo.com

RESUMEN

Este artículo discute ampliamente la evaluación que puede realizar el mismo estudiante, o autoevaluación. Se comienza con varias definiciones y se establece su importancia y sus objetivos. Luego, se examinan las opiniones así como las investigaciones que se han hecho sobre su efectividad. En la parte práctica, se presenta el rol de la maestra o maestro y el de la estudiante o del estudiante, y se describe en lo que se convierte el salón de clases y los instrumentos que se pueden utilizar al aplicarla. Finalmente, se exponen los pasos para llevar a cabo esta forma de evaluación, que ha sido olvidada.

Palabras clave: evaluación estudiantil, prácticas educativas

ABSTRACT

This article discusses extensively the evaluation that a student can perform about him or herself. It begins with several definitions and establishes its importance and objectives. Then, it examines the opinions and researchs that have been made about its effectiveness. In the practical part, the role that the teacher and the students play is presented, as well as the transformation that takes place in the classroom, and the methods that can be used when it is applied. Finally, it

outlines the steps to carry out this type of evaluation that has been forgotten.

Keywords: educational practices, self evaluation

Si cada vez que se evalúa un estudiante¹ se pensara en las implicaciones que tienen las decisiones que se toman, es posible que los resultados fueran muy diferentes. Al examinar las estadísticas de los desertores escolares solamente, hay que cuestionarse hasta qué punto éstos fueron producto de una evaluación injusta por parte de alguna maestra, maestro, profesora o profesor que no se detuvo a preguntarse o a escudriñar el porqué tal estudiante empezó bien y obtuvo una nota que no se esperaba, o sencillamente, qué pudo haber hecho para que dicho alumno diera lo mejor de sí. El futuro de cada estudiante depende de las evaluaciones que le hacemos. Entonces, es de rigor decir que dicho proceso es demasiado importante para añadirla como una tarea más en nuestro quehacer educativo, sin mediar una reflexión que demuestre el compromiso y el deseo genuino de que a los estudiantes se les cualifique y califique justamente.

La evaluación es uno de los constituyentes del proceso de enseñanza-aprendizaje y, por ende, contribuye a que el estudiante aprenda. Por lo regular, ésta ha sido responsabilidad del profesor. Los alumnos toman los exámenes o realizan cualquier ejercicio de evaluación diseñado y lo corrige el mismo profesor.

En los últimos años se ha estado realizando una forma de evaluar diferente, en grupos, cuyos integrantes estiman el conocimiento y las aptitudes unos a otros. Se ha encontrado que esto ha contribuido a aumentar el nivel de compromiso de los que componen el grupo, así como ha promovido el nivel de aprendizaje (Pérez, 2005). Otra forma de evaluar a los estudiantes es la evaluación auténtica, la cual ha tenido gran acogida. Sin embargo, hay otra modalidad a la que no se le ha dado la importancia que debería tener: la autoevaluación, a pesar de que, cuando se aplica

* Para facilitar la lectura, se utilizará la forma masculina para hacer referencia a ambos géneros.

la evaluación auténtica, o “assessment,” se fomenta, en muchas ocasiones, que no se hable de lo que realmente se lleva a cabo. Nos dice Pérez (2005) que el hecho de que el alumno reflexione acerca de su desempeño y sus resultados, y se asigne a sí mismo una calificación puede impactar grandemente la imagen que tiene de sí mismo y lo ayuda a concluir qué modificaciones debe hacer para mejorar sus resultados.

Si se desea que los estudiantes tengan la capacidad de autoaprendizaje, debemos ayudarles a que lo logren mediante la autoevaluación de su desempeño. Y es que dicha práctica debe ser un aspecto fundamental del proceso de aprendizaje. En ésta, el alumno asume la responsabilidad ante su propia formación, tomando como base sus necesidades de aprendizaje, por lo cual deberá conocer cuál es su desempeño y cómo es su manejo conceptual, el cual se define como el procedimiento valorativo que permite al participante evaluar, orientar, formar y confirmar su nivel de aprendizaje (Pérez Loredo, 1997). La misma es un medio fundamental para que el alumno progrese en su propia autonomía y en la responsabilidad de sus actuaciones académicas (Castillo & Cabrerizo, 2003). Esta práctica también se conoce como la autoregulación o la autoeficacia.

Bandura nos dice, en sus publicaciones *Self Efficacy: Toward of Behavioural Change y Social Foundations of Thought and Action*, que la autoeficacia, que no es otra cosa que la creencia que tienen las personas sobre su habilidad o capacidades para planear y tomar acción sobre eventos que afectan sus vidas, es la clave para entender muchas facetas de las funciones humanas, incluyendo la selección de cómo comportarse, la motivación y el bienestar emocional (1994).

Quizás uno de los aspectos que más se ha descuidado en la educación de forma generalizada, según Monreal y Monreal (2005), es la autonomía personal, que tan útil va a ser en nuestra vida profesional posterior. La importancia del “locus de control” interno ya se ha demostrado en una serie de trabajos que sostienen que los logros son más estables cuando se perciben en mayor grado como consecuencia de factores internos, principalmente el propio esfuerzo y la habilidad (Carver & Sèller, 1981; Bandura, 1967; Laughlin, 1976). Entonces, un objetivo que se

debe perseguir en la educación es que el docente intervenga de tal forma que se centre en que el alumno cobre conciencia de sus propios logros, haciendo hincapié en que la causa, o raíz, de los mismos está en sus capacidades y esfuerzos. Tenemos a nuestro favor que, en la vida diaria, acostumbramos a valorar nuestras actuaciones: si son adecuadas o no a las circunstancias y si se resuelven mejor o peor los problemas que aparecen en nuestro acontecer. Ciertamente, involucrar al estudiante dentro del proceso de valoración y evaluación puede hacer de éste un proceso balanceado.

Cuando los estudiantes se convierten en miembros activos del proceso de enseñanza-aprendizaje adquieren una mejor perspectiva de ellos mismos como lectores, escritores y pensadores. A medida que reflexionan sobre lo que han aprendido y de qué manera lo han adquirido, desarrollan estrategias que les permiten convertirse en aprendices más efectivos. Una vez hayan efectuado dicho análisis, estarán listos para fijarse nuevas metas y tener más motivos para alcanzarlas. Si conocen y entienden los criterios de lo que es un buen trabajo antes de comenzar una actividad, tienen mayor posibilidad de completar la tarea adecuadamente. Las observaciones y reflexiones de los estudiantes pueden suministrar, igualmente, retroalimentación valiosa al profesor para refinar o reevaluar su plan de enseñanza.

En síntesis, la autoevaluación no constituye, única y exclusivamente, un proceso introspectivo para lograr los aprendizajes, sino también, y sobre todo, es una estrategia continua de consolidación de habilidades, saberes y actitudes surgidas dentro y fuera del sistema educativo. Las mismas serán aplicadas para conformar y orientar la autonomía del estudiante a fin de mejorar sus procesos cognoscitivos, fortalecer y ampliar sus expectativas y ejecuciones, basándose en la presentación individual de los resultados, tratando de incidir positivamente en su autoestima, eficacia y motivación, de manera que continúe adquiriendo conocimientos más elevados. Si queremos formar personas comprometidas con el desarrollo de su comunidad, competitivas en el ámbito internacional y con la habilidad del autoaprendizaje, es necesario cambiar la estructura de la labor educativa a una que se centre en el aprendizaje y no en la enseñanza.

Es de conocimiento de todos que, con la tecnología, existe una explosión de conocimientos que, muchas veces, los profesores no pueden ofrecer a todos sus estudiantes en las materias o asignaturas que imparten. Por lo tanto, tenemos que desarrollar individuos que sean autodidactas, que se preocupen por conocer más y se mantengan al día para que puedan competir exitosamente en la sociedad actual.

Es importante que se entienda que la autoevaluación es aquella en la que los dos protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje, el profesor y el estudiante, deben cumplir una función importante. Ambos deben asumir la responsabilidad de influenciar positivamente en el mismo, ser conscientes de lo que hacen y de los objetivos que se desean alcanzar. Esta es la manera de motivar y de asumir la autonomía del proceso educativo (Castillo & Cabrerizo, 2003). Es decir, la autoevaluación le sirve al estudiante para reconocer su progreso, sus fortalezas y debilidades, los logros y las dificultades. Es útil, además, para analizar sus ejecutorias individuales y grupales, y así desarrollar una actitud crítica y reflexiva. Por otro lado, le sirve al profesor para tener los elementos de juicio que le permitan facilitar y reorientar el aprendizaje, valorar lo que hacen sus estudiantes, conocerlos mejor, valorar su propia efectividad como educador, o incluso modificar, si es preciso, los métodos y técnicas que emplea; en fin, todo lo que sea necesario. Los objetivos a desarrollar mediante la autoevaluación del alumno, entre otros, son:

- a) propiciar un aprendizaje autónomo,
- b) conseguir una mayor implicación en su propio aprendizaje,
- c) elaborar juicios y criterios personales,
- d) que el alumno asuma responsabilidades sobre su proceso educativo,
- e) que tome decisiones de acuerdo con las necesidades adoptadas,
- f) asumir conciencia de las posibilidades reales,
- g) fomentar la autoestima y responsabilidad en la actividad realizada.

Es conveniente examinar la efectividad y los alcances de este proceso evaluativo por parte del estudiante. Para ello, se han

realizado varios estudios empíricos en diferentes asignaturas o materias. En matemáticas, Hall y Porton (2005) llevaron a cabo un estudio para determinar las diferencias de la autoeficacia en los cursos de Matemáticas y Cálculo en 185 estudiantes de nuevo ingreso durante cuatro años. Los resultados indicaron que los estudiantes del curso de Cálculo en el que se utilizaron las estrategias de instrucción para aumentar la autoeficacia poseen, no sólo mejores destrezas de matemáticas, sino también un sentido poderoso de autoconfianza en su habilidad para tener éxito en los cursos. En ciencia, Dawson (2005) entrevistó a 119 estudiantes durante el primer (60) y segundo (59) semestre de los cursos en secuencia de Anatomía y Fisiología Humana, quienes autoevaluaron su dominio del material presentado en los cursos pre-requisito. La mitad de los participantes manifestó estar bien preparado para los cursos subsiguientes. La autora señala que este estudio puede servir para investigar el rol de la modalidad del autoevaluó en el estudiantado y en la facultad.

En un estudio de caso, se examinó la teoría de la autoeficacia como modelo prescriptivo que ayuda a los estudiantes de Periodismo que trabajan con la comunicación de masas. Se encontró que los alumnos que asistían a clases opcionales diseñadas para promover las matemáticas basadas en la autoeficacia demostraron un desarrollo significativo en las destrezas de matemáticas que son fundamentales para aplicar métodos de investigación en su carrera (2005). Por otro lado, Boehm (2005) señala que la autoevaluación en la Educación de Agricultura tiene ciertos beneficios. Como parte de la evaluación de un proyecto, dicho investigador entrevistó a varios estudiantes que tuvieron la oportunidad de autoevaluarse y encontró que dicha modalidad provee para que estos aprendan lo que se les ha enseñado y que obtengan mejoras en las tareas asignadas.

La autoevaluación parece funcionar mejor con estudiantes de escuela superior, ya que éstos fueron más precisos que los de la escuela intermedia de música, según lo reveló el estudio hecho por Hewett (2005). También tiene efectos positivos sobre la adquisición de destrezas, particularmente para aquellos estudiantes orientados hacia los resultados de las metas trazadas, según concluyeron otros autores (Kitsantas y otros, 2004). Sin

embargo, Oaten y Cheng (2005) examinaron el funcionamiento de los estudiantes en los exámenes y encontraron que el estrés que generan hace que decaiga su capacidad de autoregulación y disminuye la fortaleza de autocontrol. Es bueno mencionar que Creamer y Laughin (2005) entrevistaron a 40 mujeres para proveer confirmación empírica sobre la relación que existe entre la autoevaluación y la decisión ocupacional. Los hallazgos apoyan aquellas actividades educativas que requieren que los estudiantes adquieran y construyan el conocimiento por ellos mismos para hacer decisiones complejas.

En cuanto a las técnicas que se pueden utilizar para llevar a cabo la autoevaluación, varios autores no sólo han opinado sobre éstas, sino que las han estudiado. Por ejemplo, Saddler y Andrade (2004) opinan que el uso de las rúbricas ayuda al estudiantado a desarrollar destrezas de autorregulación, necesarias para manejar con éxito la escritura. Estos afirman que crear la lista de criterios y la descripción de los niveles de calidad no sólo ayuda al alumno a entender cómo van a ser evaluados, sino que es una herramienta valiosa para guiarlo en la planificación, el logro de las metas y la revisión y edición de su propio trabajo.

Existen declaraciones a favor del portafolio, sobre el cual también se han hecho estudios. Dentro de las investigaciones, se puede resaltar la de Ohlausen y Ford (1990), quienes examinaron las maneras en que el uso del portafolio y las prácticas de avalúo alteraban la enseñanza y proveían evidencia de crecimiento en los estudiantes para que aprendieran a pensar. Los resultados indicaron que:

- El Portafolio fue efectivo para documentar el crecimiento de los estudiantes, proveyó un récord de cambios y demostró la utilización de éstos en asuntos e ideas discutidas en clase.
- Muchos de los profesores continuaron la búsqueda de otras formas de evaluación que les permitieran explorar el uso del portafolio.
- Al final del semestre, casi todos los profesores manifestaron que tenían planes de iniciar o continuar el uso del portafolio en sus salones de clases.

- El 85% de los profesores indicó que la preparación de sus portafolios le ayudó en el proceso de auto-avalúo.

Zollman y Jones (1994) hicieron un estudio, cuyo informe final discute las ganancias del uso del portafolio en la universidad. Dentro de éstas, se encontraron beneficios en áreas como: la solución de problemas y el proceso de reflexión. Por otro lado, Sorell y otros (1997) realizaron un proyecto de investigación interdisciplinario, en el cual las Facultades de Enfermería e Inglés se integraron. Los resultados arrojaron que el portafolio escrito puede proveer evidencia importante respecto a las destrezas de pensamiento crítico que adquirieron los estudiantes cuando tuvieron que reflexionar por escrito en sus portafolios. En otro trabajo (Nelson, 1999) se entrevistó a estudiantes de la universidad por tres veces durante un semestre. Este reveló las maneras en que los estudiantes entienden el portafolio, cómo trabajan el mismo y porqué no funciona en ocasiones.

Una técnica que se puede aplicar y que también ha sido investigada es el diario reflexivo, un medio que provee para reflexionar qué se ha aprendido. En un estudio no experimental con estudiantes del Bachillerato de Enfermería se usó un sistema de clasificación de la cantidad de reflexiones presentadas. El 80 por ciento de los participantes pudieron alcanzar los niveles altos de reflexión, mientras que el 20 por ciento no presentó evidencia. Los hallazgos son consistentes con otros estudios (Jensen & Joy, 2005) que usan el Modelo Mezirow, una herramienta útil para evaluar los niveles de reflexión de las estudiantes y los estudiantes en sus diarios.

Como se puede observar, esta forma de evaluar parece ser efectiva por lo anteriormente expuesto. Ahora bien, el profesor que desee llevar a cabo este tipo de evaluación debe replantearse su rol, pues al aplicar este proceso, se convertirá en un mentor del aprendizaje, en un orientador, en un facilitador en la búsqueda y perfeccionamiento del conocimiento. Además, deberá contribuir a que sus estudiantes estructuren actitudes propias de la autonomía para construir el conocimiento y fomentar la autoevaluación de su trabajo. En otras palabras, el profesor deberá promover:

- a) que el alumno tenga muy claro cuáles son las metas del aprendizaje, sepa en qué momento del proceso se encuentra y sea capaz de enfrentarse a la situación con responsabilidad y sentido autocrítico.
- b) que el alumno considere el proceso de aprendizaje como algo propio e intransferible, que le pertenece, no como algo impuesto o ajeno.
- c) que las reflexiones y los análisis del alumno y la autoevaluación sobre su propio aprendizaje tenga algún peso en los planteamientos de los profesores y alguna traducción en los resultados, es decir, en las notas. De lo contrario terminarán pensando que lo que proponemos no es más que un juego de simulación y acabarán desinteresándose.
- d) vencer las posibles resistencias sobre la falta de objetividad y la inmadurez de los alumnos. El contraste entre las dos apreciaciones, la del profesor y la del alumno, puede contribuir a rebajar el margen de subjetividad que toda evaluación debe tener.

El docente hará todo lo posible para que se genere una “cultura autoevaluatora”, que nunca va a ser perjudicial a su labor educadora, sino, por el contrario, favorecerá, no sólo a la madurez y a los procesos de aprendizaje de sus estudiantes, sino que va a mejorar su calidad como profesor.

El estudiante será el eje que dirija su propio proceso formativo. Deberá tener una actitud continua de búsqueda, capaz de utilizar sus experiencias diarias en su proceso de formación. Tanto el estudiante, como el profesor serán investigadores permanentes. El alumno demostrará independencia para llevar a cabo los compromisos educativos sin la presencia del profesor para lograr el éxito y alcanzar la excelencia; coordinará con su orientador el momento, los lugares, las condiciones para desarrollar su proceso de aprendizaje; deberá conocer los objetivos establecidos de antemano y apropiarse de los criterios e instrumentos de evaluación propuestos por el profesorado, así como los contenidos que se desarrollarán, de manera que tenga las ideas muy claras acerca de qué se va a evaluar.

El salón de clases se convertirá en un espacio para debatir, reflexionar y discutir controversias en torno a lo investigado sobre un tema en particular, ya sea individual o colectivamente. La utilización de técnicas o instrumentos de autoevaluación es recomendable para actividades de evaluación formativa. Los que se empleen deben permitir a los estudiantes evaluarse entre sí, sea por parejas, en equipo o individualmente. Además, deben estar adecuadamente diseñados. Los instrumentos que se pueden utilizar son:

- *El contrato didáctico* – son acuerdos o compromisos de acción didáctica. Pigrau (2000) lo define como un texto en el que todas las partes negocian y se ponen de acuerdo en una serie de contenidos, criterios o responsabilidades que deben cumplir todos los implicados, fundamentalmente alumnos y profesores. La evaluación consistirá en el análisis del cumplimiento o no de los acuerdos y en la toma de decisiones acerca de la forma de autorregulación que hay que aplicar para corregir los errores y mejorar el rendimiento.
- *El portafolio* – carpeta que recoge el archivo personal de los trabajos o actividades realizadas por el estudiante. El mismo es un instrumento útil para que el alumno pueda cobrar conciencia de su evolución o progreso en el curso. Provee para la reflexión, la metacognición y para tener evidencia de lo que se ha hecho durante el semestre o año académico.
- *El diario reflexivo* – medio para escribir y reflexionar sobre lo que se discutió en clase o para analizar, sintetizar y organizar sus pensamientos en torno a temas o lecturas asignadas.
- *La rúbrica* – es una guía en la que se establecen criterios y estándares por niveles de competencia mediante la disposición de escalas para determinar la calidad de ejecución de los estudiantes en unas tareas específicas (Vera, 2002).
- *Las preguntas abiertas* – son aquellas que le permiten al estudiante explicar, establecer relaciones, asociar datos, resumir e interpretar una información. Es decir, son preguntas más complejas que requieren niveles mayores de comprensión y razonamiento.

- Otras técnicas de evaluación auténtica, como pruebas de ejecución, hoja de cotejo, lista focalizada, tirillas cómicas, que ayudan al estudiante a reflexionar y evaluar lo aprendido.

Pero, ¿cómo se puede llevar a cabo la autoevaluación? Lo primero que hay que hacer es prepararse —planificar— y para ello hay que establecer los objetivos y criterios de evaluación que el estudiante debe conocer. Es recomendable que todo esto se haga en un contrato en el que se anticipen las dificultades y cómo evitarlas. Es claro que todo el proceso, desde el inicio hasta que se complete, se realiza sobre las bases de un diálogo o negociación. Lo próximo es que, cuando ya el estudiante esté inmerso en la autoevaluación, el profesor debe orientarlo para que pueda aplicar los instrumentos y técnicas adecuadamente. En el transcurso del proceso, se revisará y se contrastarán las evaluaciones del estudiante con las del profesor (coevaluación), incluso con la de otros compañeros (evaluación mutua). Para completarlo, después de que se culmine la autoevaluación, el profesor deberá promover el comentario y la reflexión. Se espera que analicen y valoren conjuntamente los objetivos alcanzados. En la reflexión se fomenta la explicación y superación de los errores con el fin de que se aprenda de los mismos. El grado de satisfacción con el proceso de autoevaluación debe ser encuestado en algún pequeño cuestionario, para modificar el mismo si fuera necesario.

Finalmente, la autoevaluación, autorregulación o autoeficacia, como se le quiera llamar, es importante y beneficiosa dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Así lo demuestran los estudios realizados. Es evidente que el aprendiz es más efectivo porque cobra conciencia de sus propios logros y, mediante la misma, se da cuenta que la causa o raíz de los mismos está en su capacidad, en su reflexión, acompañada de la acción y en el esfuerzo desempeñado por él mismo. Entonces, un objetivo que debe perseguirse en la educación es que el docente intervenga como se sugiere en esta exposición y le permita a sus alumnos ser responsables de su evaluación para que logren la autonomía personal que tan útil va a ser en la vida profesional futura. Exhortamos a las profesoras y a los profesores a aplicar esta forma de evaluar tan valiosa, pero al mismo tiempo tan olvidada.

REFERENCIAS

- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. Recuperado el 10 de enero de 2005, de <http://www.des.emory.edu/mfp/BanEncy.html>
- Boehm, T. (2005, jul-ago). Another assessment possibility. *The Agricultural Education Magazine*, 76 (1), 11.
- Carvajal Salcedo, T. (2005). El sistema semipresencial: una estrategia para la formación en posgrado. Recuperado el 10 de enero de 2005, de <http://www.condensan.org/e-foros/maestrías/msc2to.htm>
- Castillo, S. & Cabrerizo, J. (2003). *Evaluación educativa y promoción escolar*. Madrid: Pearson Educación.
- Covarrubias, G. (2005). El perfil del alumno y del tutor en los sistemas abiertos y a distancia. Recuperado el 10 de enero de 2005, de <http://contexto-educativo.com.ar/2000/11/nota-05.htm>
- Creamer, E. & Laughlin, A. (2005, ene-feb). Self-authorship and women's career decision making. *Journal of College Student Development*, 46 (1), 13.
- Dawson, M. (2005, mar- abr). Are they really learning what we are teaching? *Journal of College Science*, 34 (5), 32.
- EDUTEKA (2002, ago). Los estudiantes como participantes activos en su propia evaluación. Recuperado el 10 de enero de 2005, de <http://www.eduteka.org/EstudiantesActivos.php3>
- Evans, A. W. et al. (2005, abr). Trainees' perspectives on the assessment and self-assessment of surgical skills. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 30 (2), 163.
- Hall, J. M. & Ponton, M. (2005, primavera). Mathematics self-efficacy of college freshman. *Journal of Developmental Education*, 28 (3), 26.
- Hewitt, M. (2005, verano). Self-evaluation accuracy among high school and middle school. *Journal of Research in Music Education*, 53 (2), 148.
- Jensen, S. & Joy, C. (2005, mar). Exploring a model to evaluate levels of reflection in baccalaureate nursing students' journal. *Journal of Nursing Education* 44 (3), 139.
- Kitsantas, A. et al. (2004, verano). Developing self-regulated learners: Goal setting, self-evaluation, and organizational signals during acquisition of procedural skills. *The Journal of Experimental Education*, 72 (4), 269.
- Maier, S. & Curtin, P. (2005, invierno). Self-efficacy theory: A prescriptive model for teaching research methods. *Journalism & Mass Communication Educator*, 59 (4), 352.

- Monreal Gimeno, C. & Monreal Gimeno, P. (2005). Recuperado el 10 de noviembre de 2005, de <http://www.infantiae.org/practicum-222monreal.htm>
- Nelson, A. (1999, mar). Views from the underside: Proficiency portfolios in first-year composition. *Teaching English in the Two-Year College*, 26, (3), 243- 253.
- Oaten, M. & Cheng, K. (2005, mar). Academic examination stress impairs self-control. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 24 (2), 254.
- Ohlhausen, M. & Ford, M. P.(1990). Portfolio Assessment in Teacher Education: A tale of Two Cities. Paper presented at the Annual Meeting of the National Reading Conference.
- Pérez Loredó, L. (1997, sep-oct). La evaluación dentro del proceso enseñanza-aprendizaje. Recuperado el 10 de noviembre de 2005, de http://www.hemerodigital.unam.mx/ANUIES/ipn/academia/11/sec_4.htm
- Pérez, M. E. (2005). Una medición de la autoevaluación. Recuperado el 10 de noviembre de 2005, de <http://www.mty.itesm.mx/rectoria/dda/rie16/rie12htm>
- Rodríguez- Irlanda, D. (2001). *Medición, "assessment" y evaluación del aprendizaje*. Puerto Rico: Publicaciones Puertorriqueñas.
- Sadler, B & Andrade, H. (2004, oct). The writing rubric. *Educational Leadership*, 62, (2), 48.
- Sorell, Jeanne *et al.* (1997, oct- dic). Use writing portfolios for interdisciplinary of assessment of critical thinking outcomes of nursing students. *Nursing Forum*, 32 (4), 1-13.
- Vera, L. (2002). *Medición, "assessment" y evaluación del aprendizaje*. Puerto Rico: Publicaciones Puertorriqueñas Editores.
- Zollman, A. & Jones, D. (1994). Accommodating assessment and learning: Utilizing portfolios in teacher education with preservice teachers. Paper presented at the Annual Conference of the Research Council on Diagnostic and Prescriptive Mathematics.

La medición de la calidad de servicios

EN LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA

Ricardo J. Blanco Guillermety

Universidad de Puerto Rico
Recinto de Río Piedras
miriamsalhe@yahoo.com

Richard Blanco Peck

Catedrático
Escuela Graduada de Administración Pública
Universidad de Puerto Rico
Recinto de Río Piedras
miriamsalhe@yahoo.com

SUMARIO

Proveer una educación superior de alta calidad ha sido el énfasis de todo el ámbito educativo a nivel mundial. Una de las formas en que las instituciones de educación superior pueden alcanzar esta meta es mediante la recolección continua de datos sobre el grado de satisfacción de sus estudiantes; entender, mejorar y cambiar los ambientes de los recintos académicos con el propósito de crear ambientes que sean más propicios para el desarrollo de los alumnos. Los datos, además, sirven a la administración universitaria para tomar decisiones en torno a los procesos de acreditación por las agencias pertinentes. Las organizaciones deben realizar un esfuerzo especial para gestionar los procesos del servicio, considerar las interacciones humanas como un instrumento esencial de la calidad de servicio, desarrollar las competencias y aptitudes del personal y motivar al personal a mejorar la calidad y alcanzar las expectativas del estudiantado. Ese es uno de los

objetivos principales de este artículo, además de estimular a otros a seguir con esta importante faena académica.

Palabras clave: acreditación, ambiente académico, calidad de servicios, educación superior, evaluación

ABSTRACT

To provide higher education of the best quality has been the focus of the entire field of education worldwide. One of the ways in which higher education institutions can achieve this goal is through the continued collection of data about the degree of satisfaction among their students, to improve and change the settings of the academic campuses with the aim of creating environments that are more conducive to the development of their students. This data also serves the university administration to make decisions about the processes of accreditation by the relevant agencies. Organizations must make a special effort to manage the processes of the service, consider human interactions as an essential part in the quality of service, develop competencies and skills of staff and motivate them to improve quality and achieve the expectations of the student body. That is one of the main goals of this article, as well as encouraging others to continue with this important academic chore.

Keywords: accreditation, academic environment, quality service, higher education, evaluation

■ Introducción

Proveer educación superior de alta calidad ha sido el énfasis de todos los niveles de educación a través de Norte América, Europa, Latinoamérica, Australia, Nueva Zelanda y Asia. Una de las formas en que las instituciones de educación superior pueden alcanzar esta meta es mediante la recolección continua de datos sobre el grado de satisfacción de sus estudiantes. Colegios y universidades alrededor del mundo han utilizado información sobre satisfacción estudiantil para entender, mejorar y cambiar los ambientes de los recintos académicos, para crear ambientes que sean más propicios para el desarrollo del estudiante (Belyukova & Fox, 2002). Los datos de las encuestas sirven a la administración universitaria como guías para tomar decisiones que sirvan

en los procesos de acreditación de programas por las agencias pertinentes (Upcraft & Schuh, 1996). Las organizaciones deben realizar un esfuerzo especial para gestionar los servicios, considerar las interacciones humanas como un instrumento esencial de la calidad de servicio, desarrollar las competencias y aptitudes del personal y motivarlos a mejorar la calidad y alcanzar las expectativas del estudiantado, sin olvidar la importancia de la percepción de este, de la imagen de la cultura y de las prestaciones de la organización de servicios (Cuatrecasas, 1999).

Los estudios de satisfacción del cliente son muy importantes al llevar a cabo cambios organizacionales y ajustes pertinentes. Peter Drucker, en su libro *Las nuevas realidades* (1999), nos señala:

Que los principales cambios se presentan ante la escuela y la educación, es cierto; es cierto la sociedad del “conocimiento” los exigirá y las nuevas teorías y tecnologías del aprendizaje los pondrán en marcha. Con que rapidez sucederán, naturalmente, no lo sabemos. Pero podemos predecir con alta seguridad donde ocurrirán en primer lugar y con mayor empuje: en los Estados Unidos. En parte porque los Estados Unidos tienen el sistema educativo más abierto, el más flexible y el menos centralizado y reglamentado. En parte, sin embargo, también porque son los que están menos satisfechos con lo que hoy tienen y tienen buenas razones para ello.

Las oficinas de investigación institucional y planificación de las universidades de América del Norte y Sur, Europa y Oceanía (Australia y Nueva Zelanda) están utilizando encuestas de grado de satisfacción de los estudiantes para medir si sus entidades cumplen con las metas y objetivos a nivel institucional, departamental y el programa académico, además para la retención de estudiantes a todos los niveles. Tales encuestas, que comprenden la confección del instrumento, recolección de datos, análisis, resultados y recomendaciones finales, sirven para determinar el nivel de calidad de los programas académicos.

La medición de la calidad de los servicios universitarios es de suma importancia. Ese es uno de los objetivos principales de este

artículo, además de estimular a otros a seguir con esta crucial faena académica.

El auge en la educación universitaria nunca fue tan necesario para el funcionamiento normal de la sociedad como ahora. Por esta razón, la calidad, asumida como una nueva función universitaria, representa uno de los retos más trascendentales de cara al nuevo milenio. Al afrontarlo, hay que tener presente la calidad en la docencia, la investigación y la extensión académica. “En este proceso se tienen que preservar los valores y metas de la institución universitaria, como la visión humana de los estudiantes que la conforman para no caer en el modelo industrial, que visualiza a los estudiantes como meros productos del sistema” (Gaitán & López, 1999). Por ejemplo, se ha llevado a cabo una rápida mirada a los cambios en la educación superior en el siglo XX y XXI, así como al tema de la calidad en la educación universitaria. A partir de esta revisión, se desprenden algunas conclusiones con relación a los datos recogidos en diversos sistemas universitarios a través del mundo.

La percepción estudiantil y el grado de calidad del servicio universitario

Uno de los grandes retos que enfrentan las universidades en estos últimos años, y que ha causado revuelo en el servicio del ámbito académico, lo es el sistema de evaluación de la calidad por parte de los estudiantes. Su objetivo es garantizar la eficacia de los servicios prestados por las distintas dependencias universitarias. La idea subyacente es que una universidad, como cualquier otro proveedor de servicios, ha de orientarse hacia la satisfacción de las necesidades de sus clientes: los alumnos.

La preocupación por la calidad de la docencia y el estudiantado, entendidas en el sentido que aquí nos ocupa, no ha sido, en términos generales, una prioridad para muchas universidades. Este fenómeno contradictorio ha llevado a afirmar que la universidad es una institución que lo investiga todo salvo sus propias actividades y se explica analizando la evolución histórica del mercado académico. No es hasta las últimas décadas del siglo pasado que cada universidad disponía todavía de un ámbito territorial pro-

pio, en el que podía actuar como cuasi-monopolista. Estas instituciones se enfrentaban a una demanda creciente, derivada de las secuelas del proceso de democratización del acceso a la educación superior que tiene lugar durante dicho período.

En un mercado algo competitivo y en expansión, la preocupación por la calidad de la docencia podía quedar relegada a un segundo plano, ya que esto no era esencial para asegurar la supervivencia de la institución. En la actualidad, la situación es muy diferente: al generalizarse el acceso a la universidad, la condición de bachillerato pierde, en buena medida, su valor distintivo. Ya no se trata tanto de obtener un título, sino de obtenerlo en una universidad prestigiosa. El mercado académico es ahora un mercado maduro, caracterizado por una reducida tasa de crecimiento, un número elevado de competidores, nuevas universidades públicas y, en especial, privadas, en el que la diferenciación y la imagen de marca cobran una importancia fundamental. La calidad de la docencia y el estudiantado se convierte en un factor estratégico de primera magnitud. Esta creciente atención hacia la calidad docente ha llevado a las administraciones públicas a elaborar programas para asegurar la calidad de los servicios universitarios. Estos programas tienen que caracterizarse por los siguientes puntos.

Primero: Una característica común de todas las organizaciones que operan en el sector de servicios es su dependencia en el factor humano. Los servicios son prestados por personas, y la actuación de éstas es la que determina, en última instancia, el nivel de calidad de la organización. En el caso de la universidad, esto es particularmente cierto. Las universidades clásicas, presenciales —e, incluso, algunas no presenciales— son, para utilizar la terminología acuñada por Mintzberg en 1991, “burocracias profesionales”. La característica principal de estas organizaciones, desde el punto de vista que nos ocupa, es que, en ellas, los docentes disponen de un elevado margen de autonomía en el desempeño de su actividad, autonomía que incluso goza de protección jurídica al amparo de la libertad de cátedra. El problema reside, como señala Mintzberg, en que, en estas organizaciones, no existe prácticamente control alguno del trabajo fuera de la profesión, ni forma alguna de corregir las deficiencias que

los propios profesionales decidan pasar por alto. El efecto de esa libertad de acción es que permite que algunos profesionales hagan caso omiso de las necesidades de sus clientes y estimula a otros para que desatiendan las necesidades de la organización.

Segundo: Se trata de una estructura inflexible, apta para la producción de “salidas” normalizadas, pero inadecuada para adaptarse a los cambios e innovaciones tecnológicas.

Tercero: Los dos problemas apuntados —ausencia de control y resistencia al cambio— convierten a la burocracia profesional en una estructura organizativa incapaz de adaptarse al modelo pedagógico que caracteriza a la docencia en entornos virtuales. Este modelo analiza, modifica el papel del estudiante y del profesor, y va asociado a unas pautas pedagógicas que alteran, de forma radical, la docencia, su evaluación y, en su conjunto, el estilo organizativo de la universidad. Y ese nuevo modelo de organización ha de disponer de herramientas específicas, adaptadas a sus peculiaridades para evaluar el rendimiento de sus docentes, herramientas que les permitan conocer si éstos asumen y ponen en práctica el modelo pedagógico de la institución.

Cuarto: En la universidad tradicional la evaluación del rendimiento ha tenido escaso predicamento. En primer lugar, por la dificultad inherente a la medición de los conocimientos o aptitudes pedagógicas de un profesor. En segundo lugar, porque el control mutuo es escaso, por la mencionada libertad de cátedra y por evaluar el trabajo de un “colega”. La resistencia generalizada es habitual en cualquier ámbito profesional. Cuando la acción docente se desarrolla en entornos visuales, la calidad docente se incrementa. La universidad virtual se articula como una organización en red, en la que la docencia está a cargo de numerosos profesionales que, en el marco del modelo pedagógico de la institución, realizan su actividad docente a tiempo parcial. Se trata, más que de profesionales de la enseñanza, de expertos contratados *ad hoc* que aportan, como principal valor añadido, los conocimientos y experiencias adquiridos en el ejercicio de su propia actividad profesional. Este modelo de docencia en red enriquece los procesos formativos con la presentación de experiencias profesionales reales y en constante actualización, y dota de mayor flexibilidad a la organización de la docencia, al

permitir una rápida adaptación a las nuevas exigencias del mercado. En contrapartida, también incrementa la necesidad de disponer de herramientas que aseguren la calidad de la enseñanza (Mintzberg, 1991).

■ Asegurar la calidad de la docencia y la retención de estudiantes a través de la evaluación sistemática

Asegurar la calidad de la docencia es el objetivo de la evaluación del rendimiento. Se trata de un proceso sistemático diseñado para medir, de forma objetiva, el rendimiento laboral del docente y, a la vez, darle participación directa a los estudiantes para ayudar a retenerlos. Para que tenga operatividad es preciso que se trate de un proceso donde participe el estudiante:

- *Sistemático*: La evaluación del rendimiento no es un conjunto de acciones puntuales, sino una actividad que debe hacerse periódicamente, en función de un programa previamente consensuado. Además, debe superar la rendición descriptiva para cobrar sentido como herramienta al servicio del modelo pedagógico de la institución. En otras palabras, la evaluación debe tener un propósito y ese propósito debe estar en consonancia con el modelo pedagógico y los estudiantes deben participar directamente a través de la medición del grado de satisfacción.
- *Objetivo*: Se debe garantizar, en la medida de lo posible, la objetividad de las evaluaciones, a lo que contribuirá la existencia de diversas fuentes de información.
- *Participativo*: Toda la organización, empezando por el propio evaluado, debe participar en la definición e implantación del sistema. Se debe garantizar, en la medida de lo posible, la objetividad de las evaluaciones, a lo que contribuirá la existencia de diversas fuentes de información.
- *Flexible*: Se trata de un sistema, no de una técnica. Ello significa que debe elegirse el método de evaluación en función de las características de la organización. La evaluación del rendimiento sólo tiene sentido en el marco de una organización que aplique la filosofía de la gestión de

la calidad en todas sus áreas y actividades y en el contexto de un sistema de gestión de personal en el que se intente involucrar al personal en la definición de los objetivos organizativos, donde el cliente-estudiante tendrá una participación activa a través de la medición del nivel de satisfacción con cursos y aprendizaje.

- *Calidad*: Es la totalidad de las características de una entidad que otorga su amplitud para satisfacer necesidades establecidas e implícitas. La calidad es un concepto “relativo a las especificaciones”. Si las especificaciones son bajas, porque las necesidades a satisfacer son igualmente bajas, y el producto o servicio cumple con esas especificaciones, entonces no puede decidirse que el mismo no sea de calidad, pues esta última adquiere significado en función del cumplimiento de las especificaciones (Le Botert, Vincent & Barzucchetti, 1993).

■ ¿Por qué hay temor de ver al estudiante como cliente interno?

Muchos académicos cometen el gran error de suponer que los estudiantes son ignorantes. Los profesores y administradores, con frecuencia, subestiman lo que ya saben sus alumnos. Esto no es exclusivo de los profesores universitarios. Muchos administradores suponen que saben más acerca del trabajo de sus subordinados que los propios subordinados, lo cual es cada vez más cuestionable debido al gran contenido tecnológico del trabajo y a que cada vez más los trabajadores están mejor preparados. No obstante, pocos administradores han aprendido a pedir consejo a sus subordinados (Ackoff, 2002). Es sumamente importante que, tanto profesores, como administradores universitarios reconozcan la gran aportación que pueden dar sus estudiantes.

La medición del grado de satisfacción de los estudiantes-clientes es uno de los indicadores utilizados para medir calidad de servicios, retener a los alumnos y desarrollar un ambiente democrático. Además, se utiliza como fuente de información valiosa para el rediseño organizacional y cumplir con requisitos de acreditación de las agencias pertinentes. La medición del

grado o nivel de satisfacción de los estudiantes sirve, además, para estimular el rediseño continuo de las instituciones y los procesos educativos para que puedan desburocratizarse, desmonopolizarse y adaptarse a las condiciones y a los estudiantes siempre cambiantes, lo cual permite la participación de aquellos afectados por dichos ajustes y en la planeación de su implementación.

Existen claras similitudes entre las responsabilidades del equipo gerencial (empresa) y el sector rector (universidad). Entre los dos existe una relación teórica esencial porque ambos trabajan con gente que depende de ellos. Para algunos estudiantes, el proceso de estudio no solamente representa la adquisición de ciertas destrezas y conocimiento teórico, sino que está muy relacionado a su desarrollo social y a su crecimiento personal. Por estas razones, su satisfacción en relación con la institución es muy importante, aunque muchas instituciones han olvidado tomar en consideración y luego se quejan porque su retención es baja. Tanto si la necesidad del cliente-estudiante se concibe en forma explícita como si lo es en forma implícita, es necesario materializarla en un producto que resulte conforme a las expectativas de los usuarios (Ackoff, 2002).

Los estudios sobre la satisfacción estudiantil: una alternativa cuantitativa

Las universidades del siglo 21 ven al estudiante como un cliente que participa activamente en los procesos que le atañen y es necesario atenderlo adecuadamente y tratar de retenerlo. Este trabajo de investigación se presenta con dicha inquietud. Lo siguiente es una revisión de literatura sobre los estudios de grado de satisfacción del estudiantado en varias universidades de diferentes países y los principales criterios que identifican las necesidades de los estudiantes modernos.

Para emprender el proceso de transformación que permita alcanzar un mejoramiento continuo a través de la calidad como nueva función universitaria, se debe conocer, en principio, lo que se tiene que cambiar y como manejarlo. Toda transformación representa problemas. El primero, y tal vez mayor de los problemas, es la resistencia al cambio. Para alcanzar esta meta,

se debe lograr que las universidades sean más ágiles para dar respuestas a un entorno (los estudiantes) cada día más exigente. Sin embargo, el sistema carece de una cultura de servicio y de atención al cliente. Cuando este tema se ha expuesto en algunas instituciones de educación superior, se ha obtenido un rechazo unánime al término *cliente*. Esta es una posición tradicionalista que obstruye el desarrollo universitario (Gaitán & López, 1999). La primera gran elección que se tiene que tomar es situar al cliente en el centro de las preocupaciones, proyectos y de las contribuciones de los actores universitarios.

¿Por qué hay temor de ver al estudiante como cliente interno? Existen claras similitudes entre las responsabilidades del equipo gerencial (empresa) y el sector rectoral (universidad). Entre ambas actividades existe, asimismo, una relación teórica esencial, porque ambos equipos, como hemos dicho, trabajan con gente y esa gente depende de ellos. Los dos asumen un negocio productivo que sólo cambia en la naturaleza y no en el sentido: uno apunta a la producción de bienes y servicios, y el otro a la realización y capacitación de gente para rendir esos servicios, como también al desarrollo de profesionales competitivos. Ello implica que ambos tienen clientes a quienes le deben atención. Esta oposición a la búsqueda de la calidad es comprensible dada la variabilidad de los programas ofrecidos, la compleja estructura de las instituciones universitarias que aumenta la producción de egresados en áreas específicas (creando una alta tasa de egresados universitarios desempleados) y el atraso en los currículos ofrecidos, en comparación a las demandas del mercado empresarial y la sociedad moderna. Esto, a su vez, produce insatisfacción en los estudiantes (Wiers-Jenssen, Stensaker & Grogard, 2001).

“Las universidades tienen la oportunidad de transformarse en agentes efectivos del sentido del cambio que nuestras sociedades reclaman, sobre todo en términos de equidad social y de combate a la exclusión” (Gerdes, 1994). Podemos argumentar, entonces, que la satisfacción estudiantil será directamente proporcional al esfuerzo que haga la institución en el desarrollo de un ambiente orientado al servicio, donde el estudiante se visualice como un cliente, se incremente la instrucción a base del reclutamiento de asistentes de cátedra, para ofrecer ayuda personalizada o

tutorías, creación de un ambiente propicio para el desarrollo y mantenimiento de la práctica profesional, mejorar los servicios de informática y librerías, expandir esfuerzos para que se abran centros de práctica para los estudiantes e incrementar la seguridad dentro de los planteles y retener a la mayor cantidad de estudiantes cualificados (University of Kentucky, 1995).

La perspectiva del estudiante como cliente conduce a pensar en términos de servicio educativo, resultando en una de las más importantes consecuencias de este enfoque. La educación superior no puede contentarse con ser eficaz y con los objetivos fijados por los educadores, sino que tiene que ser pertinente en relación con las necesidades de sus clientes internos y externos (estudiantes y mundo laboral). Adoptar un criterio de calidad es preguntarse si el cliente (alumno y sociedad) ha recibido el servicio (conocimientos, destrezas y desarrollo humano) que esperaba. (Gaitán & López, 1999). La calidad como función indica que son muchas las cosas que se pueden hacer para convertir la universidad en un centro de beneficios más que en un centro de costos. La institución debe ser dinámica y dar respuestas a los problemas sociales en un mundo cambiante. (UNESCO, 1998).

“La estrategia más conveniente no parece ser centrar la atención en las universidades como fortalezas, sino como a empezar a concebirlas como las cabezas de nuevas y más ricas redes de transformación capaces a la vez de manejar los códigos y las claves del mundo global y de atender a las demandas de los desposeídos en el sentido de garantizar su participación plena en los nuevos poderes reticulares emergentes a través del uso intensivo del conocimiento” (Conferencia de Universidades Latinoamericanas, Cuba, 2000).

Gran parte de las universidades en Estados Unidos se encargan de medir el grado de satisfacción del estudiantado a través de la Oficina de Asuntos Estudiantiles. Las pruebas de medición de satisfacción son útiles para mejorar el programa y las actividades dentro del campus universitario y las pruebas de admisión a nuevos alumnos. Una de las agencias que se encarga de administrar esta prueba es la Noel-Levitz, que prepara los formularios y administra la prueba, luego rinde el informe a la oficina de

asuntos estudiantiles de cada universidad. Esta prueba se llama “Inventario de Satisfacción Estudiantil”. La prueba se compone de un sistema de escala de doce (12) variables que son comparados automáticamente con los estándares nacionales. Estas variables son:

- Efectividad de consejería académica: evalúa a los asesores y consejeros en cuanto a su conocimiento, competencia, disponibilidad y preocupación por el estudiante.
- Clima en el campus: evalúa cómo la institución promueve un sentido de orgullo y pertenencia.
- Servicios de apoyo: verifica la calidad de los programas de apoyo al estudiante.
- Preocupación por el individuo: verifica el compromiso con el estudiante como individuo.
- Efectividad institucional: mide la experiencia del estudiante y el currículo.
- Efectividad de admisión y ayudas financieras: mide la competitividad de los asesores de admisión con relación a las necesidades financieras del estudiante.
- Efectividad de registro o matrícula: se verifica si el proceso es cómodo y efectivo.
- Responsabilidad hacia la población diversa: se verifica el grado de compromiso con los estudiantes con impedimentos, a tiempo parcial y adultos.
- Salud y seguridad: se mide el grado de seguridad y condiciones de salubridad ambientales.
- Excelencia de servicio: mide la calidad de los servicios y preocupación por los estudiantes.
- Concentración hacia el estudiante: mide la actitud de la institución hacia el estudiante, que promueva que éstos se sientan valorados y bienvenidos.
- Vida en el campus y servicios: mide los servicios de tecnología, bibliotecas, tutorías y otros, que ayuden al estudiante a completar sus estudios.

Utilizando las variables de la prueba Noel-Levitz, en 1999 la Universidad de Missouri hizo un estudio de satisfacción del estudiante con el propósito de conocer cuáles eran las prioridades de

sus alumnos. Los resultados de dicho estudio coincidieron con los que han desarrollado otras universidades. Este estableció que las prioridades de los estudiantes giraban en torno a la efectividad institucional, apoyo al estudiantado, facilidad en la matrícula, reclutamiento, apoyo económico, seguridad y servicios de estacionamiento. A partir de este estudio, se planificó la agenda de trabajo de los cuatro o cinco años futuros. Con la información recopilada se desarrollaron las estrategias para resolver los problemas encontrados y mejorar los puntos débiles (University of Missouri, 1999).

Para proveer y mantener programas educativos de calidad, el Colegio Comunitario de San Diego condujo una encuesta abarcadora de satisfacción estudiantil durante el otoño de 2001. Se ejecutó un análisis factorial durante el desarrollo del instrumento (cuestionario). La encuesta fue administrada por la facultad durante el tiempo de clases. Se obtuvo un total de 9,024 respuestas, con un tasa de contestación de un 80 por ciento. Los resultados del análisis indicaron un alto nivel de satisfacción estudiantil en todas las áreas, se utilizaron la *t* de estudiante y correlaciones inferenciales para llegar a conclusiones. La administración de este colegio universitario le da mucha importancia al seguimiento y la medición de la calidad de los servicios a través de encuestas que miden la satisfacción estudiantil. Esta evaluación se conduce anualmente y es parte de un programa serio y responsable, en el cual el sentir de los estudiantes se toma en consideración para efectuar cambios en el currículo, los servicios de orientación, seguridad, recursos bibliotecarios, facultad, matrícula, horario, disponibilidad de cursos, servicios médicos, facilidades físicas, ayudas económicas, servicios de apoyo y ambiente universitario. El Colegio Universitario de San Diego toma muy en serio las respuestas de los estudiantes y los utiliza como guía para la aprobación de programas por las agencias acreditadoras del Estado de California (Lijuan Zhai, 2003).

■ Conclusión

Con la preocupación de cómo se siente el estudiante de educación superior respecto al servicio que ofrece su universidad, en cómo se llenan las necesidades de éste y si las universidades se preocupan o no por llenarlas, se hace la tarea de un informe comparativo de distintas universidades que tienen estudios de satisfacción estudiantil. Según los estudiantes, los puntos máximos que se buscan para satisfacer sus necesidades son: efectividad de consejería académica, clima en el campo, servicio de apoyo, preocupación por el individuo, efectividad institucional, ayuda financiera, efectividad de registro, responsabilidad hacia la población diversa, salud y seguridad, excelencia de servicio, concentración hacia el estudiante y vida en el campo y servicios.

Se encontró que muchas universidades alrededor del mundo se han dado a la tarea de encuestar a sus estudiantes para planificar sus estrategias de mejoras en los servicios que prestan a los alumnos. Los países presentados son Puerto Rico, Estados Unidos, Canadá, Perú y Australia, los cuales llaman la atención por las similitudes en sus necesidades.

Es fundamental entender que el mercado universitario es un mercado maduro, caracterizado por una reducida tasa de crecimiento y un número mayor de competidores. Las universidades tienen que ver a sus estudiantes como clientes internos y externos, y proveerles la máxima calidad de sus servicios. Esto no es sólo ser eficaz y seguir con los objetivos fijados por los educadores, sino preguntarse si el cliente interno (estudiante y sociedad) ha recibido el servicio óptimo que esperaba para desempeñarse en el mundo laboral.

Se recomienda que las universidades incrementen los estudios de satisfacción estudiantil para así mejorar la calidad de sus servicios y la eficacia de la máxima educación. Deben orientarse hacia sus estudiantes como clientes para poder mantenerse a la vanguardia en el mercado competitivo existente mundialmente en educación superior.

REFERENCIAS

- Ackoff, Russell L. (2002). *El Paradigma de Ackoff: una administración sistémica*. México: Limusa-Wiley.
- Alcántara, A. (2003). *Tendencias Mundiales en la Educación Superior: El papel de los organismos multilaterales*. Universidad Autónoma de México, <http://www.unam.mx/ceiich/educacion/alcantara.htm>
- Belyukova, S. A. & Fox, C. M. (2002, marzo-abril). Student satisfaction as a measure of student development: Towards a universal metric. *Journal of College Student Development*.
- Castillo, M. (1996). *Estudio sobre el grado de satisfacción de los Estudiantes de la Universidad de los Andes*. Bogotá, Colombia, <http://www.uniandes.edu.co/boletin/historico/noviembre96/estudio.html>
- Crespo, Jorge L. (2002, octubre). Avalúo, evaluación y planificación: claves para una mayor efectividad institucional. *Boletín Tendencias*. Río Piedras, PR: Fundación Ana G. Méndez.
- Cuatrecasas, Lluís. (1999). *Gestión integral de la calidad: implementación, control y certificación*. Barcelona: Gestión 2000.
- Drucker, P. (1999). *Las nuevas realidades*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Sudamericana.
- Gaitán, J. C. & López, M. (1999, diciembre). *La calidad, nueva función en la Universidad Venezolana*. Maracaibo, Venezuela: IV Seminario Nacional de Estudios de Postgrado.
- Laboucheix, Vincent. (2001). *Tratado de la Calidad Total*. México: Limusa-Noriega.
- Le Botert, G.; Vincent, F. & Barzucchetti, S. (1993). *Cómo gestionar la calidad de la formación*. Madrid: Gestión 2000.
- Levitz, N. (2003). *Inventario de satisfacción estudiantil*. <http://www.noellevitz.com/solutions/retention/satisfaction/ssi/>
- Lijuan Zhai. (2003, otoño). Developing and conducting a student Satisfaction survey. *Journal Insight Into Student Services*.
- Medina, R. (1998). *Objetivos de la formación y calidad de instituciones universitarias*. España: UNED.
- Noel-Levitz, Inc. (2000). *1999 National Student Satisfaction Report*.
- Renaud, J. (1999, mayo 10). New satisfaction index shows student priorities. *The Current Online*, University of Missouri, <http://www.umls.edu/studentlife/current/957/news3.htm>
- UNESCO. (1995). *Documento de política para el cambio y el Desarrollo en la Educación Superior*. París: UNESCO.

- UNESCO. (1998). *La Educación Superior en el siglo XXI. Visión y acción*. París: UNESCO.
- Upcraft, M. L., & Schuh, J. H. (1996). *Assessment in student affairs: A guide for practitioners*. San Francisco: Jossey Bass.
- University of Kentucky. (1995). *Executive Summary-Student Satisfaction Study*. <http://www.uky.edu/UGS/Init/executiv.pdf>
- University of Limerick-Ireland. (2003). *Quality Support Unit: 2003*. http://www.quality.ul.ie/about_us.htm
- University of Missouri-Columbia. (2003). *Executive summary: Student Satisfaction Study*. <http://www.missouri.edu/~sprac/pages/3/outcomes.htm>
- University of Sussex. (2001, diciembre 14). Report shows high levels of student satisfaction. *University of Sussex Newsletter*, http://www.sussex.ac.uk/press_office/bulletin/14dec01/article3.shtml
- Wiers-Jenssen, J.; Stensaker, B. y Grogaard, J. B. (2002). Student satisfaction: Towards an empirical deconstruction of the concept. *Quality in Higher Education*, 8(2), 183-195.

X CONGRESO PUERTORRIQUEÑO DE INVESTIGACIÓN EN LA EDUCACIÓN



INVESTIGACIÓN Y POLÍTICA EDUCATIVA EN LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO

Universidad de Puerto Rico
Recinto de Río Piedras
Facultad de Educación

11, 12 y 13 de marzo de 2009

El X Congreso Puertorriqueño de Investigación en la Educación convoca a docentes, administradores, estudiantes y demás personas interesadas a someter investigaciones sobre proyectos innovadores, implantación de reformas, currículo y preparación de maestros —entre otros— que promuevan, desarrollen y estudien los procesos de investigación, políticas y prácticas educativas en las instituciones académicas. El tema general del X Congreso será: “Investigación y política educativa en la sociedad del conocimiento”. Además, podrán tratarse los siguientes temas: la cultura del conocimiento y sus implicaciones para la formación de docentes; una reflexión crítica acerca de los exámenes, estándares y agencias reguladoras; la cultura de investigación; la educación para el desarrollo sustentable y la paz; la alfabetización y la escritura en la era digital; educación política o política de la educación, y otros temas de investigación en la educación.

Interesados en someter una propuesta al X Congreso Puertorriqueño de

Investigación en la Educación, diríjase al sitio web del Centro de Investigaciones Educativas, <http://cie.uprrp.edu>, o directo a la página del X Congreso en <http://cie.uprrp.edu/congreso/> Puede contactarnos, escribiendo a X Congreso Puertorriqueño de Investigación en la Educación, Centro de Investigaciones Educativas, Facultad de Educación, Recinto de Río Piedras, Universidad de Puerto Rico, Apartado 23304, San Juan, PR 00931-3304; o llamando al teléfono (787) 764-0000, ext. 2642, 4382, 4385; FAX (787) 764-2929; correo electrónico: cie@uprrp.edu

La fecha límite para someter propuestas será el viernes, 16 de enero de 2009.

Se invita a los investigadores, docentes, estudiantes y administradores a participar en una discusión profunda y abarcadora sobre el rol de la educación superior en los proyectos de reforma educativa para la formación de docentes y la colaboración regional.