

CUADERNO

de Investigación en la Educación

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

NÚMERO 23
DICIEMBRE 2008
ISSN 1540-0786



CUADERNO
de Investigación en la Educación

CUADERNO

de Investigación en la Educación

ISSN 1540-0786

NÚMERO 23
DICIEMBRE 2008



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

© 2008 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

Claudia Álvarez, Ph.D.

UPR-Río Piedras

Programa INEVA, DEG, Educación

Marisol Gutiérrez Rodríguez, MLS, CLA

UPR-Río Piedras

Biblioteca Gerardo Sellés Solá, Educación

Juan Luis Martínez Guzmán, M.A., Editor

UPR-Río Piedras

Centro de Investigaciones Educativas

Eunice Pérez Medina, MAP, 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). 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 dos (2) copias en papel y una copia en medio digital o por correo electrónico, en formato de Microsoft Word o algún otro programa compatible. 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 25 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 <i>Eduardo Aponte Hernández</i>	9
---	---

ARTÍCULOS

Enseñar a enseñar: retos para la educación superior <i>Néstor I. Borrero Bracero, Sheila Pérez López, Viviana Ortiz Resto, Damarys Cruz González, Nadjah L. Negrón Cartagena, María del C. Cabrera Aponte & Irma Serrano García</i>	13
La evaluación continua en el marco del espacio europeo de educación superior <i>Ana Gargallo Castel & Javier Pérez Sáenz</i>	41
Por qué dialogismo se opone radicalmente al positivismo: las contribuciones de Mijail Bajtín y Paulo Freire <i>Miriam N. Torres</i>	61
Creemos un ambiente escolar liberador para una cultura de paz: una experiencia contextual de revisión curricular <i>Joan Arelis Figueroa Rivera</i>	77
Mis amigos y yo: estrategias utilizadas por la niñez preescolar para autorregular sus emociones <i>Wanda I. Figueroa Fuentes</i>	97
Experiencias de campo en la Facultad de Educación: sus alcances y desafíos según docentes y estudiantes <i>Nellie Zambrana Ortiz, Héctor J. Álvarez & Alex Maldonado</i>	113
Talking about social issues in the English classroom <i>Maritza Sostre, Vilma Pizarro & Noemí Rosario</i>	153
Escolaridad y ocupaciones de la fuerza laboral femenina en Puerto Rico <i>Ángel L. Rivera Aponte & Annette López de Méndez</i>	171

ARTÍCULOS

Necesidades psicosociales de los estudiantes que han recibido servicios del Departamento de Consejería para el Desarrollo Estudiantil (DCODE) de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras

193

María I. Jiménez Chafey & Ángel A. Villafañe Santiago

PALABRAS PRELIMINARES

Cuaderno 23

Eduardo Aponte Hernández, Ed.D.

De los trabajos de investigación recibidos para la convocatoria de tema abierto que se presentó para la edición de este volumen, la mayor parte coincidió alrededor del tema de la formación en la educación en sus distintos niveles. Esto refleja un proceso continuo de reflexión, estudio formal y de iniciativas orientadas al mejoramiento y la efectividad de las prácticas de la gestión educativa en el ámbito internacional y el país.

Entre el debate en torno a las modalidades de formación universitaria a distancia y por competencias de nuestros tiempos, Néstor Borrero y colegas, se plantearon cómo mejorar la enseñanza-aprendizaje de práctica docente en los cursos de psicología general. Desde una gestión investigativa de comunidad de aprendizaje, de auto-reflexión e investigación en acción en el aula, un colectivo de investigación del Departamento de Psicología de la UPR estudió la viabilidad y efectividad de las prácticas, tanto existentes, como innovadoras, utilizadas en la formación en psicología. De los hallazgos, el colectivo hace reflexiones y recomendaciones para mejorar la docencia en estos cursos.

Ana Gargallo y Javier Pérez, de la Universidad de Zaragoza, han investigado el potencial y la contribución que hace la evaluación continua en el proceso de formación de los estudiantes de los cursos Ciencias del Trabajo de la Facultad de Economía y Empresas en el marco de la educación superior de la Unión Europea. Los hallazgos apuntan, no sólo a la pertinencia de este proceso, sino también a la gran contribución que hace en identificar las limitaciones y fortalezas de conocimiento y competencias según los alumnos avanzan en sus estudios y en ayudar a que los profesores puedan enfocar sus estrategias de enseñanza-aprendizaje, el

manejo del tiempo y recursos durante el tiempo lectivo y evaluativo de los cursos de los programas presenciales y, en particular, aquellos que se ofrecen en línea.

En su análisis comparativo, Myriam Torres, de la Universidad de Nuevo México, argumenta cómo la filosofía dialógica contrasta con la tendencia hacia una visión positivista en educación. Con las contribuciones de Bajtin y Freire, establece la profundidad y el alcance del dialogismo con relación a las limitaciones del positivismo para explicar la ontología del “ser relacional” y la epistemología del conocimiento dialógico situado, participativo y relacional vinculado a los procesos de enseñanza-aprendizaje en la educación, teorías que se complementan y trascienden los límites de la postura positivista.

Después de haber tenido la experiencia de llevar a cabo estrategias curriculares para crear una cultura de paz en la escuela elemental de la UPR, Joan Arelis Figueroa propone unos principios generales y hace recomendaciones metodológicas a tomar en consideración en la creación de una cultura de paz a través del currículo y la práctica de la enseñanza-aprendizaje en las escuelas.

Wanda Figueroa estudió la autorregulación de las emociones y la conducta social del niño preescolar puertorriqueño para auscultar el aprendizaje de la autorregulación de las emociones del niño en interacción con otros estudiantes y los educadores en la escuela maternal de la UPR. Los hallazgos y resultados de la experiencia apuntan a cómo la cultura escolar y la socialización interactúan en el control de las emociones del estudiante para poder relacionarse y aprender con los ‘otros’ a través del currículo escolar.

Por su parte, Nellie Zambrana, Héctor J. Álvarez y Alex Maldonado estudiaron la experiencia de la práctica docente para determinar si la formación académica previa prepara para la experiencia, y si la experiencia de la práctica misma permite integrar la diversidad de aprendices y lograr desarrollar las competencias para hacer un puente entre conocimientos y competencias, con el fin de que el practicante llegue a saber y la convierta en una experiencia de autoconocimiento para la autogestión de la práctica pedagógica. Los resultados del estu-

dio sugieren las áreas de formación a cambiar, así como la práctica a mejorar.

Maritza Sostre, Vilma Pizarro y Noemí Rosario, de la UPR en Bayamón, se dieron a la tarea de explorar la estrategia curricular del uso del dialogo sobre problemas sociales con los estudiantes en los cursos de inglés, con el propósito de estimular la comunicación con sus compañeros y profesores, desarrollando así mayor disposición y participación en la experiencia de aprendizaje y dominio del idioma. Sus resultados evidencian la pertinencia y deseabilidad de incorporar tal estrategia en los cursos de inglés.

Los investigadores Ángel Rivera y Annette López han documentado la tendencia de la participación laboral de la mujer en 650 profesiones de acuerdo a los niveles de escolaridad alcanzados. Según los datos del Censo federal de los EE.UU. en la isla para el año 2000, las mujeres han avanzado hasta alcanzar una participación de más del 50 por ciento en profesiones que requieren educación pos-secundaria. Sin embargo, todavía demuestran rezago de participación en las profesiones de primer nivel y los posgrados. El estudio sugiere investigar el impacto de la tendencia en estos niveles y la participación de la mujer en la fuerza laboral en general.

María Jiménez y Ángel Villafañe estudiaron las necesidades psicosociales de los estudiantes que solicitan ayuda de consejería en el Departamento de Consejería para el Desarrollo Estudiantil (DCODE) de la Universidad de Puerto Rico en Río Piedras y encontraron que la mayor parte de los usuarios necesitan ayuda para enfrentar situaciones personales, familiares, académicas, ocupacionales, económicas y de vivienda, entre otros. La prioridad y naturaleza de las mismas describen el nuevo contexto de necesidad de los estudiantes, como las áreas de capacitación e intervención de los consejeros que los atienden. El estudio hace recomendaciones sobre cómo proceder para responder a las necesidades y prioridades de los servicios a prestar a estos estudiantes.

Exhortamos al lector a proseguir con las recomendaciones de investigación que sugieren los autores de los trabajos que aparecen en este volumen, o hacerles llegar sus comentarios o reacciones a través de la misma página de Internet, en la dirección <http://cie.uprrp.edu/cuaderno/>.

Enseñar a enseñar

RETOS PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR

*Néstor I. Borrero Bracero, Sheila Pérez López,
Viviana Ortiz Resto, Damaris Cruz González,
Nadjah L. Negrón Cartagena,
María del C. Cabrera Aponte & Irma Serrano García^{1,2}*

Departamento de Psicología
Facultad de Ciencias Sociales
Universidad de Puerto Rico
Recinto de Río Piedras
n_borrero@hotmail.com

RESUMEN

Enseñar a nivel universitario es un gran reto. Por esta razón, es importante recibir adiestramiento en la enseñanza. En este artículo, presentamos la primera experiencia de un grupo de profesores de psicología en una práctica docente en la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras. Nuestros objetivos principales son generar una reflexión sobre las formas en que se enseña a enseñar a nivel internacional y local, y mostrar las formas en que se puede facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje en el salón de clases. Identificamos y describimos algunas universidades donde se enseña a enseñar, mientras promueven el uso de estrategias pedagógicas novedosas. Partiendo de esa revisión, describimos el curso que sirvió de base para enseñar la clase de psicología general. Presentamos, también, la práctica que enmarcó nuestra experiencia docente. Identificamos aprendizajes y retos en el proceso y desarrollamos recomendaciones para trabajar con los mismos.

Palabras clave: enseñanza de la psicología general, proceso de enseñanza-aprendizaje, estrategias pedagógicas novedosas

-
- 1 Los autores de este artículo son estudiantes del Programa Graduado de Psicología, y la Dra. Irma Serrano García, Catedrática en el mismo programa. Toda correspondencia debe dirigirse a Néstor I. Borrero Bracero al correo electrónico: n_borrero@hotmail.com o a la dirección postal: Departamento de Psicología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Puerto Rico, PO Box 23345 San Juan, Puerto Rico 00931.
 - 2 Queremos agradecer la contribución del estudiantado del Psicología 3005 y el apoyo de las doctoras Milagros Méndez, Wanda Rodríguez, Vivian Oliveras y Dolores Miranda al desarrollo de las experiencias que aquí narramos.

ABSTRACT

Teaching in a university setting is a great challenge. For this reason, it is important to receive training in teaching. In this article, we describe the first experience of a group of psychology professors in a teaching practicum at the University of Puerto Rico, Rio Piedras Campus. Our main objectives are to generate a reflection on the ways international and local universities are teaching to teach and to show the ways in which the teaching-learning process can be facilitated in the classroom. We identify and describe some universities that teach to teach and promote innovative teaching strategies. Stemming from this review, we describe the course that served as the basis for teaching a general psychology course. We also describe the teaching practicum which provided the setting for our teaching experience. We identify our learnings, the challenges we faced during the process, and present recommendations to tackle them.

Keywords: teaching general psychology, teaching-learning process, innovative teaching strategies.

■ Introducción

¿Cómo prepararme para ofrecer un curso universitario? ¿Cuáles son las estrategias pedagógicas que debo utilizar? ¿Cómo escoger los materiales adecuados? Si alguna vez ha tenido la experiencia de enseñar una clase a nivel universitario, se ha planteado estas preguntas. No nacemos conociendo cómo enseñar, sino que la docencia competente, en nuestra opinión, requiere preparación antes y durante el proceso de enseñanza.

El Departamento de Psicología de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras (UPR-RP), otorga grados de maestría y doctorado en psicología clínica, social-comunitaria, industrial-organizacional y académica-investigativa (A-I). En esta última, se prepara al estudiante* en temas básicos de la psicología para que desarrolle cursos universitarios de psicología y realice investigaciones. Cada estudiante puede escoger una práctica en investigación o en enseñanza de un curso de psicología a nivel subgraduado.

Desde el primer semestre del año académico 2007-2008, el curso preparatorio para la práctica en enseñanza (PSIC 6311-Problemas en la Enseñanza y Evaluación de Psicología) se abrió a

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

estudiantes de todas las áreas, ya que, cada día, son más los egresados del Departamento que asumen tareas docentes al enfrentarse al mundo del trabajo. Los autores de este artículo somos estudiantes que participamos en PSIC 6311 en ese año junto con la profesora. En el mismo, se ofrece la preparación teórica y práctica en diferentes técnicas, métodos y estrategias de enseñanza-aprendizaje. Como secuela, aceptamos el reto de enseñar una clase de psicología general (PSIC 3005) a nivel de bachillerato en nuestro Departamento, el cual se ofrece a estudiantes de diferentes facultades del Recinto y facilita una mirada general a la psicología. Incluye temas como: historia de la psicología, especialidades, relación con la ciencia y su demanda social, bases biológicas del comportamiento, sensación y percepción, estados de conciencia, aprendizaje, motivación y emoción, memoria, pensamiento, lenguaje e inteligencia, desarrollo humano, personalidad, trastornos y tratamientos psicológicos, y psicología social. La experiencia de ofrecer esta clase se ubica dentro del curso de Práctica en Enseñanza (PSIC 6312).

Partiendo de estas experiencias, en el presente trabajo pretendemos:

- a. ofrecer información sobre el proceso de formación de profesores de psicología general en la UPR-RP y en otras instituciones,
- b. presentar los aspectos que distinguen nuestra preparación para la enseñanza del curso,
- c. presentar y analizar las diferentes técnicas y métodos utilizados en el salón de clases para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje de los temas de psicología general,
- d. transmitir nuestra primera experiencia como profesores de ese curso y las reacciones de los estudiantes ante el proceso de enseñanza-aprendizaje,
- e. generar conclusiones y recomendaciones a partir de nuestra experiencia, y
- f. fomentar la utilización y apropiación de prácticas similares por otros educadores.

Antes de describir nuestra experiencia, expondremos la importancia de enseñar a enseñar y cómo esto se hace en otras universi-

dades. Luego, describiremos la visión educativa de la UPR-RP y la nuestra en relación con la enseñanza.

■ Bases teóricas y experiencias previas

Enseñar es un proceso que corresponde a la visión educativa de la cual parte el educador. Para unas personas, la enseñanza se limita a preparar al estudiantado para el mercado laboral. Otras piensan que debe limitarse a la acumulación de conocimientos. Para otras, enseñar es promover la reflexión y el análisis crítico de los contenidos y de la situación social que se vive (Rodríguez, 2006). Estas tres visiones se integran en los objetivos que, desde un inicio, presentamos para las diferentes versiones del curso de psicología general.

¿Por qué enseñar a enseñar?

Eulacio (2001) nos dice que la docencia universitaria requiere una formación particular. Enseñar demanda más que la simple aplicación de estrategias pedagógicas. Greybeck, Moreno y Peredo (1998) explican que para lograr un cambio en la educación se debe facilitar que los futuros profesores examinen críticamente sus creencias sobre la enseñanza. Se debe proveer un programa que incorpore prácticas que incluyan la auto-reflexión, el trabajo en conjunto con profesores expertos, el trabajo colaborativo entre pares, la investigación educativa y cursos de teorías del desarrollo y del aprendizaje humano.

Cuando se enseña a enseñar, se debe procurar que los profesores en adiestramiento reflexionen sobre por qué enseñan, qué quieren que el alumno aprenda y qué métodos utilizarán para lograr sus metas. Se debe fomentar la importancia de conocer las demandas del estudiantado para que los temas tratados le sean relevantes. También, se debe conocer el estándar de la academia para trabajar de acuerdo a su misión y visión educativa, y las características de los estudiantes a los cuales se atenderá (Davis & Buskist, 2006).

Visión Educativa de la UPR-RP

En cada universidad, se exponen las metas que se esperan en el salón de clases. La UPR-RP incluye, entre sus múltiples metas, ofrecer programas académicos y de servicio que se caractericen “por

la excelencia, liderazgo, pertinencia y dinamismo”, y que respondan “a los más altos estándares y desarrollos del conocimiento”. La universidad promueve el devolverle al país “individuos con una sólida educación general y preparados para emprender con éxito una carrera en los escenarios de trabajo en que se desempeñen” (Universidad de Puerto Rico, 2007, p. 30). Otra de sus metas es ofrecer a la facultad las herramientas para “actualizar el conocimiento en sus áreas de especialidad y en las destrezas de enseñanza-aprendizaje” (Universidad de Puerto Rico, 2006, p. 32). El Centro de Excelencia Académica (CEA) de la UPR-RP desarrolla iniciativas, como talleres y literatura, para actualizar y mejorar dicho proceso.

Nuestra visión educativa

Si bien es cierto que cada institución posee su visión educativa, cada profesor posee una visión particular de cómo ejercer el rol que la institución le ha delegado. En nuestro caso, tomamos el constructivismo, el construccionismo social, la pedagogía liberadora y el aprendizaje colaborativo como base para nuestro modelo educativo (Berger & Luckmann, 1967; Freire, 1980; Ovejero-Bernal, 1990; Rodríguez, 2006). El primero promueve estrategias de enseñanza en las que el estudiante es un sujeto activo capaz de construir significados y en la que el profesor facilita el proceso (Rodríguez, 2006). A partir de éste, el docente toma en cuenta el contexto histórico y sociocultural del estudiantado para proveer una educación que responda a sus demandas. “La meta [del constructivismo] es la formación de sujetos que vayan más allá de la información dada, que sean flexibles en la negociación de significados, que ejerzan razonamiento crítico y hagan juicios de valor” (Rodríguez, 2006, p. 20). Por otra parte, el construccionismo social plantea que la realidad es construida por los seres humanos durante el proceso de socialización, que es el proceso por el cual internalizamos las definiciones y construcciones sociales que pasan de una generación a otra a través de diferentes instituciones, como la familia, el Estado, la escuela (incluyendo la universidad) y la religión (Berger & Luckman, 1967).

La pedagogía liberadora busca romper con las prácticas educativas tradicionales de la educación bancaria, en las que el educador

asume un rol de experto y el estudiante es sólo un receptor de las ideas propuestas. Plantea que la función principal de la educación es la liberación y que ésta sólo es posible si promovemos el análisis crítico y la reflexión o problematización de los temas bajo estudio (Freire, 1980). En esta misma línea, el aprendizaje cooperativo, como estrategia pedagógica, busca promover la participación, integración y colaboración. Tiene como objetivo principal que los estudiantes intercambien ideas y conocimientos para ayudarse a alcanzar sus objetivos. En este proceso, el profesor facilita y promueve la transformación y construcción del conocimiento (Ovejero-Bernal, 1990). Entendemos que estos modelos crean un ambiente de intervención para el cambio social, a través del cual se impulsan grandes transformaciones en los sujetos involucrados.

Varias instituciones, que incorporamos en la Tabla 1, comparten esta visión. Mencionamos diferentes universidades cuyos principales objetivos, al emplear diversas estrategias pedagógicas, incluyen facilitar el trabajo autónomo y el colaborativo, la integración de la teoría con la práctica, entre otros. Podemos ver que las estrategias más utilizadas son los análisis de casos y los grupos de discusión. Igualmente, se observa que hay universidades que incorporan el uso de la tecnología para ampliar y mantener la discusión fuera del salón de clases. Utilizamos algunas de tales estrategias en nuestros cursos de psicología general.

Cónsono con la experiencia que vamos a narrarles, también hicimos una revisión de diferentes esfuerzos para enseñar a enseñar.

Preparando para enseñar: Estados Unidos

El Consejo de Escuelas Graduadas (CGS) y la Asociación de Colegios y Universidades Americanas (AAC&U por sus siglas en inglés) iniciaron, en 1993, el programa *Preparing Future Faculty* (PFF, 2008). En la Tabla 2, se presentan los objetivos, contenidos, experiencias prácticas y modos de evaluación del PFF en general y del PFF en la *University of New Hampshire* (UNH, 2008). Iniciativas como ésta recalcan la importancia que tiene, en la actualidad, preparar al estudiantado graduado para un puesto docente.

Preparando para enseñar: Puerto Rico

En Puerto Rico, conocemos de algunas universidades que ofrecen programas graduados en psicología que han desarrollado cursos

y estrategias para capacitar a los estudiantes para enseñar a nivel superior. Los mismos se describen en la Tabla 3. Observamos que éstos tienen como objetivo fortalecer los procesos de enseñanza-aprendizaje al proveer las herramientas para el manejo de varias estrategias pedagógicas. Además, promueven una actitud de compromiso con la docencia y la psicología como disciplina, y la oportunidad para que los estudiantes muestren sus habilidades en la enseñanza y en la planificación de cursos. La única universidad que ofrece oportunidad de hacer la práctica docente a nivel de maestría es la UPR-RP, mientras que, en las otras universidades, es requisito estar matriculado a nivel doctoral. En términos generales, los estudiantes practican la docencia al enseñar un curso de psicología a nivel de bachillerato o al asumir el rol de asistente de cátedra a nivel de bachillerato o de maestría.

Esta revisión de literatura nos permite apreciar que existe una demanda por un proceso de enseñanza-aprendizaje activo en numerosas instituciones. Asimismo, se reconoce la necesidad de que los docentes reciban preparación en enseñanza para implantarlo. Además, es evidente que la educación a nivel superior experimenta una transformación significativa. La imagen tradicional es la de un catedrático instruyendo a los pupilos. En diversos lugares del mundo, se realiza un esfuerzo por modificar esta visión y añadir dinamismo y criticidad.

■ Descripción de la experiencia

En esta sección, describimos nuestras experiencias en los cursos PSIC 6311 y 6312. Al describirlas, mencionamos los requisitos de cada curso, el sistema de evaluación y algunas expresiones nuestras y de otros estudiantes.

Curso Psicología 6311: Problemas en Enseñanza y Evaluación de la Psicología Introdutoria (Serrano García, 2007)

La descripción oficial del curso de PSIC 6311 es la siguiente: “examen de algunas innovaciones de la enseñanza, se obtiene alguna práctica en el desarrollo de objetivos operacionales. Discusión de la efectividad personal en la enseñanza a través del uso de videos, los métodos de evaluar el aprendizaje y parte del contenido de psicología introductoria” (Catálogo Graduado 2002-05, p. 106). A

tono con la misma, pero rebasándola, los objetivos del curso incluyen áreas de contenido, destrezas y formación valorativa. Tanto los temas seleccionados, como las estrategias pedagógicas, aparecen en la Tabla 4. Cada tema se abordó desde una perspectiva de análisis crítico en la que se integraron y discutieron distintas posturas y estrategias de enseñanza. Esta diversidad permitió que el estudiantado experimentara formas alternas del proceso de enseñanza-aprendizaje, además de que conociera y entendiera su efectividad. Para el curso, era indispensable leer, participar activamente y reflexionar sobre cada asunto.

Sistema de evaluación

El sistema de evaluación que implementó la Dra. Serrano García rompe con la visión y modo tradicional de asignar notas. Éste tiene como fundamentos desarrollar y promover experiencias educativas fuera del salón de clases, así como fomentar la autoevaluación y la responsabilidad por el desarrollo propio. La nota se obtenía de acuerdo a la acumulación de puntos en una de dos categorías: requisitos y alternativas. Este sistema enfatiza los puntos que se acumulan y no los que se pierden (Serrano García, 2007). Puede verse su correspondencia a los objetivos del curso en la Tabla 5.

Contenido y aprendizajes principales

El contenido del curso buscaba la adopción de valores y compromiso con el proceso de enseñanza-aprendizaje. Entre los primeros se destacaron: responsabilidad, compromiso, dedicación, respeto a la diversidad y colaboración. Asimismo, las actividades realizadas en clase promovían la integración, el compañerismo, la discusión respetuosa, el desarrollo de destrezas y el respeto por la diversidad.

El modelaje como principio educativo tiene sus bases en las perspectivas sociales del aprendizaje, en las cuales se establece que las personas aprenden al ver u observar a otras personas —quienes se convierten en modelos a seguir— y realizamos acciones similares a las que observamos en ellas (Bandura, 1977). Así, el modelaje de la profesora y de los compañeros fue parte fundamental de esta experiencia. El en caso de la profesora, se evidenció en áreas como: desarrollo de prontuarios y sistema de evaluación innovadores, estrategias para el desarrollo de pensamiento crítico, puntualidad y asistencia a clases, desarrollo de actividades

creativas para promover la discusión de diversos temas, elaboración de diseños para cada clase y mantener el desarrollo según programado en el prontuario y el calendario del curso, entre otras áreas. Asimismo, se evidenció en la promoción y establecimiento de valores relacionados con la educación por medio del respeto a la diversidad de opiniones, integración de los estudiantes en las discusiones, compromiso, respeto y disponibilidad.

Tanto las actividades de la clase, como las estrategias de evaluación, tenían como objetivo principal que cada estudiante viviera experiencias similares a las que pasan los profesores durante la preparación e implantación de sus cursos. A través de éstas, recibimos insumo, tanto de compañeros, como de la profesora; identificamos debilidades y fortalezas, y mejoramos destrezas en áreas como: redacción, manejo de discusiones en grupo y pensamiento crítico. Nuestros aprendizajes principales incluyeron: desarrollo de destrezas sobre la preparación de clases y cursos, así como conocer y entender los procesos relacionados a la educación universitaria. A su vez, aprendimos que el proceso de enseñanza-aprendizaje a nivel universitario no se trata sólo de desarrollar destrezas para el funcionamiento profesional, sino que es un espacio valioso para promover la transformación social de nuestro país.

En términos generales, el modelo educativo establecido para el curso PSIC 6311 fue la zapata sobre la cual establecimos las bases teóricas y la formación de las destrezas necesarias para la práctica en la enseñanza de la psicología.

Curso Psicología 6312: Práctica en la Enseñanza de la Psicología (Serrano-García, 2008)

Como continuidad a la experiencia, durante el segundo semestre 2007-2008 se ofreció el curso de PSIC 6312. Su descripción en el Catálogo de Estudios Graduados 2002-05 lee: “curso diseñado para proveer experiencias y destrezas en la enseñanza de la psicología. Incluye práctica supervisada en los diferentes métodos de enseñanza” (p. 106).

Esta experiencia tuvo varios componentes: ofrecer un curso, participar en adiestramientos, asistir a reuniones de supervisión y trabajar en la redacción de este artículo (véase Tabla 6). Como parte de la preparación para el curso, celebramos varias reuniones

previas al inicio del semestre. Las mismas tuvieron como objetivo discutir: la selección del libro de texto y lecturas complementarias, la discusión de calendarios y prontuarios de cada curso, las estrategias pedagógicas y el sistema de evaluación. Como parte de la práctica, los nuevos profesores nos reuníamos en grupo dos veces al mes, por dos horas, con la supervisora de la práctica para intercambiar sus experiencias y darle seguimiento al plan de trabajo establecido. Además, la profesora estuvo disponible para consultas personales, telefónicas y por correo electrónico siempre que fue necesario. Asimismo, los nuevos profesores intercambiamos materiales para el curso, diseños y revisión de exámenes, entre otros. La profesora proveyó libros y lecturas de su biblioteca personal.

Para la práctica, debíamos cumplir con los siguientes requisitos. Recibimos insumo de la supervisora de la práctica luego de su visita al salón de clases dos veces durante el semestre. Nos evaluamos unos a otros visitando las respectivas secciones. Cada profesor preparó un portafolio profesional en el que incluyó: currículum vitae, filosofía educativa, prontuario, sistema de evaluación, referencias y los diseños y materiales preparados para cada clase. Por último, en respuesta a una sugerencia de una estudiante, se añadió a los trabajos del curso (como experiencia de reflexión, cierre y transmisión de conocimientos) la redacción de este artículo. En el proceso, y también con insumo de la profesora, tres estudiantes presentaron ponencias sobre su experiencia de enseñanza en el Noveno Encuentro de Educación y Pensamiento.

Nuestra experiencia como profesores

La tarea de enseñar trajo consigo grandes retos y temores. Tomar, como punto de partida, el modelo educativo y la experiencia del curso PSIC 6311 hizo la carga menos pesada. Nuestra experiencia implicó una ruptura con la enseñanza tradicional. El uso de diversas estrategias pedagógicas en cada clase fomentó el interés y participación de los presentes. Cada curso requería tiempo para estudiar el tema y preparar una actividad innovadora mediante la cual los estudiantes aprendieran el material. Los grandes retos de esta tarea fueron el desarrollo de la creatividad para hacer cada sesión interesante, lograr la participación activa de los alumnos e integrar el tema discutido con sus respectivas áreas de estudio.

El curso exigió un compromiso inusual por parte del estudiantado. Debían leer y estudiar el material para cada clase. Si esto no ocurría, la actividad diseñada se dificultaba. Cada uno estableció estrategias para lograr este compromiso, incluyendo el análisis crítico y cuestionamiento del material asignado. De esta forma, reforzamos que los alumnos pensaran sobre asuntos noveles, fomentando el cuestionamiento respetuoso de sus ideas y el manejo de la diversidad de opiniones. A través de las actividades, éstos aplicaron conceptos a situaciones de la vida en sociedad y relacionaron los temas con sus especialidades.

La evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje requirió creatividad e innovación. Algunas de las estrategias utilizadas para evaluar el desempeño de los estudiantes fueron: exámenes, evaluación de casos, reflexiones, comentarios de lecturas, presentación de un tema en clase y análisis de películas. Además, cada estudiante debió realizar una autoevaluación de su asistencia, su puntualidad, si hacía y estudiaba las lecturas, si se expresaba en clase y colaboraba con sus compañeros, entre otras.

Esta experiencia fue significativa para todos los involucrados, como podrán ver a continuación en algunas verbalizaciones. Los estudiantes mencionaron que la diversidad de actividades promovió interés y entusiasmo hacia la psicología, el mismo que no tenían al principio. Al evaluar el curso, mencionaron que la organización y preparación fue evidente, ya que se realizaban actividades diferentes en cada sesión. También indicaron que el ambiente en el salón de clases era acogedor, entusiasta y agradable, sirviendo como estímulo para participar. Algunas de sus expresiones fueron:

“Al participar en clase me sentía en casa, viva, mi opinión y sugerencias eran escuchadas y sentía que eran valiosas”.

“Todo el tiempo se siguió el prontuario, era organizada, [siempre] traía sus cosas para dar la clase”.

“Al principio no participaba porque me daba miedo decir algo mal, pero la profesora siempre nos escuchaba y nos corregía de forma sutil”.

En otras áreas, expresaron que para el curso se trabaja mucho, que el sistema de evaluación es bueno e innovador, y que utilizar diversas estrategias pedagógicas facilitó aprender el material. A

su vez, dijeron que ahora ven la relación de la psicología con sus diversas áreas de estudios. Algunas de sus expresiones fueron:

“Para estudiantes del próximo semestre; recomendaciones: leer, leer, leer y participar y, por último, que no se te olvide leer”.

“Se trabaja mucho, a tu ritmo, pero tienes que leer porque si no estás perdido”.

“Nunca había tenido un curso que se evaluara a base de la acumulación de puntos; [este sistema] provee la oportunidad para balancear calidad y cantidad de trabajo”.

“Al tener que leer pude aprender mucho y con las dinámicas que se hacían en el salón entendía mejor lo que había leído”.

“Me gustaba la clase porque siempre se hacían cosas diferentes que se relacionan con lo que ves todos los días”.

“Con las dinámicas de la clase pude relacionar las cosas de la psicología con cosas de mi concentración y de mi vida privada”.

“Como médico tengo que trabajar con mucha gente y entendí que no tengo que controlar mis emociones, sino entender lo que siente el paciente”.

Los estudiantes tuvieron la oportunidad de evaluar su experiencia durante el curso y nuestro desempeño como profesores. Cabe señalar que no les informamos hasta el último día de clases que esta experiencia era parte de una práctica y que era nuestra primera experiencia como profesores. En términos generales, nos describieron como buenos, responsables, preparados, organizados y creativos. Identificaron como nuestra mayor “debilidad” la rigurosidad al corregir sus trabajos. Algunas de sus expresiones fueron:

“Me gustó su interés y disposición siempre, uno de los pocos maestros que se nota que de verdad le importa la enseñanza”.

“Dio el máximo para que nosotros aprendiéramos de una manera no convencional”.

“Es una excelente profesora, la mejor que he tenido en la universidad”.

“No sé como hace para hacer cosas tan creativas y distintas en cada clase”.

“Corrige los trabajos de forma muy exigente, corrige hasta las comas”.

Como principales aprendizajes, mencionamos estrategias pedagógicas, manejo del tiempo y grupo, estrategias de evaluación, manejo de la relación profesor-estudiante, preparación de materiales educativos y diseños de clases. Sentimos comodidad, capacidad, preparación y confianza para ofrecer cursos a nivel universitario. En un ensayo reflexivo que realizamos sobre la experiencia, algunas de nuestras expresiones fueron:

“El proceso de elaboración de materiales para el curso no fue tarea fácil, requirió de mi parte mucha reflexión. En ocasiones, tomé decisiones después de consultarle a varias personas pero, con el tiempo, creé más confianza en mi capacidad para decidir y comencé a tomar mis propias decisiones como profesora”.

“Otro aprendizaje fue manejar estrategias pedagógicas novedosas y que promovieran el pensamiento crítico tanto en el profesor como en los estudiantes. Esto fue significativo también para [ellos]. Muchos expresaron que las actividades en grupo fueron muy significativas porque les permitieron relacionarse con las demás personas en el salón de clase e intercambiar ideas”.

“Creo que mi mayor aprendizaje fue manejar opiniones diversas de los estudiantes y enseñarles a su vez a manejar y respetar la diversidad entre ellos mismos”.

También, mencionamos que las reuniones de supervisión fueron una oportunidad valiosa para recibir recomendaciones, aprender de otras experiencias y aclarar dudas. A su vez, evaluamos las visitas de la profesora y pares a los cursos como una oportunidad

para recibir insumo sobre el trabajo realizado. Mencionamos que las visitas de los pares generaban comodidad, pero las visitas de la profesora generaban tensión. Verbalizaciones sobre esta experiencia incluyen:

“La visita de los pares fue una oportunidad de crecimiento, para intercambiar estilos y experiencias”.

“Las críticas fueron buenas y productivas”.

“Las visitas de [la profesora] me causaron estrés y ansiedad, pero fue buena la experiencia. Con los pares no me ponía tan nerviosa [como con la profesora] pero me preparaba igual”.

Por otro lado, la experiencia requirió mucho trabajo y tiempo de preparación. Nos proveíamos apoyo y lo recibíamos de la profesora. Entendemos que su respaldo, respeto, solidaridad, cooperación y compromiso con nuestro trabajo fue central para culminar esta experiencia. Sus acciones nos permitieron entender y conocer el compromiso que requiere la tarea de enseñar. Con su modelaje aprendimos las características que deben tener los profesores que aspiramos a ser en el futuro. A ella la describimos como:

“Excelente profesora y mentora, dispuesta a colaborar y enseñar”.

“Comprometida con la educación universitaria”.

Como principales aprendizajes, mencionamos: estrategias pedagógicas, manejo del tiempo y grupo, estrategias de evaluación, manejo de la relación profesor-estudiante, preparación de materiales educativos y diseños de clases. Sentimos comodidad, capacidad, preparación y confianza para ofrecer cursos de ser contratados por alguna institución educativa.

Aun con este aprendizaje y reflexión, todos indicamos dificultades y retos por superar. Entre ellos: manejo del tiempo para temas complejos, dificultad para seleccionar los temas a discutir en clase y para facilitar su discusión en un lenguaje sencillo para los estudiantes, y retos en el manejo de la relación profesor-estudiante. En este último, se incluyen situaciones en que los estudiantes cometieron plagio, se ausentaron y llegaron tarde al salón de clases, o retaron las calificaciones de sus trabajos.

En términos generales, la experiencia durante el curso PSIC 6312 nos permitió conocer y entender el compromiso y el reto que implica enseñar. Sirvió como adiestramiento para lo que esperamos sea nuestro rol futuro. El modelo educativo de los cursos PSIC 6311 y 6312 nos acercó al mundo docente. Experimentamos que la tarea de enseñar no es sólo presentar conceptos, sino proveer, discutir, analizar conceptos, valores y experiencias. Entendemos que un modelo educativo basado en el constructivismo, el construccionismo social, la pedagogía crítica y el aprendizaje colaborativo es clave para lograr un proceso de enseñanza-aprendizaje que fomente una transformación social.

■ Recomendaciones y proyecciones

Toda experiencia, por exitosa que sea, genera ideas para mejorar y continuarla. Enfocaremos nuestras recomendaciones en el proceso de enseñar a enseñar. Éstas incluyen:

1. Incluir en el curso preparatorio para la enseñanza:
 - a. una visión clara de cómo manejar el tiempo que requiere la tarea docente.
 - b. recalcar la importancia de conocer el trasfondo del estudiante y de su pertinencia para el desarrollo de las clases.
 - c. mayor énfasis en las destrezas necesarias para fomentar el análisis crítico.
 - d. mayor atención a las situaciones difíciles en la relación estudiante-profesor.
2. Para la práctica docente:
 - a. orientar a los estudiantes del compromiso que esta experiencia exige para que puedan calibrar su impacto sobre el resto de su tarea académica.
 - b. repasar las normas institucionales pertinentes a situaciones como plagio, ausencias repetidas y solicitud de cambio de calificaciones.

Es nuestra expectativa que el tipo de experiencia que compartimos se difunda y generalice en otras instituciones. A esos efectos, redactamos este artículo. También organizaremos simposios sobre el tema en diversos foros profesionales y estamos trabajando en la publicación de un libro sobre diseños de clases innovadores para el curso de psicología general.

Entendemos que el estudiantado, nuestras universidades y nuestro país necesitan una ciudadanía pensante, crítica, comprometida con el cambio y que el proceso de formación de profesores puede contribuir a esta meta sólo si se les capacita adecuadamente. Esperamos que esta experiencia provea sugerencias, modelaje e inspiración para que así sea.

REFERENCIAS

- American Psychological Association (A.P.A.). (2002, diciembre). *Preparing future faculty in psychology: Final narrative report*. Washington, DC: Autor.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. New York: General Learning Press.
- Benassi, V. A. & Fuld, K. (2004). Preparing future psychology faculty at the University of New Hampshire. En W. Buskist, B. C. Beins, & V. W. Hevern, *Preparing the new psychology professoriate: Helping graduate students become competent teachers*. Accedido el 22 de mayo de 2008 en <http://teachpsych.org/resources/e-books/pnpp/pdf/pnpp.pdf>
- Berger, P. & Luckman, T. (1967). *La construcción social de la realidad*. New York: Doubleday.
- Centro de Excelencia Académica. (1999). *Hacia una comunidad de aprendizaje: Reflexiones en torno a los procesos de enseñanza-aprendizaje en el recinto de Río Piedras*. [Folleto] Decanato de Asuntos Académicos, Universidad de Puerto Rico, Río Piedras.
- Center for Excellence in Teaching and Learning. (2008). *UNH Center for Excellence in Teaching and Learning*. Accedido el 22 de mayo de 2008 en <http://unh.edu/teaching-excellence/>
- Coll, C., Mauri, T. & Onrubia, J. (2006). Análisis y resolución de casos-problemas mediante el aprendizaje colaborativo. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 3 (2), 29-41. Accedido el 28 de marzo de 2008 en <http://www.ivjornadasdesarrollo.com/pcompleto.pdf>
- Davis, S. & Buskist, W. (2006). What teachers need to know about teaching and learning. En W. Buskist & S. Davis (Eds.), *Handbook of the teaching of psychology* (pp. 3-10). Oxford, Inglaterra: Blackwell.

- Escuela de Psicología (2007). *Portafolio de enseñanza*. San Juan, Puerto Rico: Universidad Interamericana.
- Esteban, M. & Blundell, J. (2006). ¿Es posible el espacio europeo de educación superior?: La enseñanza de la psicología en el “Institute of Psychological Sciences” de la Universidad de Leeds. *Revista de Enseñanza de la Psicología: Teoría y Experiencia*, 2 (1), 33-37. Accedido el 22 de mayo de 2008 en [http://psicologia.udg.es/revista/publicacions/02/Cast/04\(2\)_Cast.pdf](http://psicologia.udg.es/revista/publicacions/02/Cast/04(2)_Cast.pdf)
- Eulacio, N. (2001). ¿Cómo se forma un docente universitario? *Pedagogía Universitaria: Formación del docente universitario*. Caracas, Venezuela: Ediciones IESALC/UNESCO. Accedido el 19 de abril de 2008 en <http://medicina.usac.edu.gt/pfd/apoyo/como.pdf>
- Font-Mayola, S. & Salamó, A. (2007). Uso de mini-casos en las clases expositivas de psicología. *Revista de Enseñanza de la Psicología: Teoría y Experiencia*, 3 (1), 24-29.
- Freire, P. (1980). *Pedagogía del oprimido*. México, D.F., México: Siglo XXI.
- García, L. (2004). *Prontuario del curso: Módulo de supervisión: Práctica docente*. San Juan, PR: Universidad Carlos Albizu.
- García, L. (2006). *Prontuario del curso: Metodología de la enseñanza*. San Juan, PR: Universidad Carlos Albizu.
- Greybeck, B., Guadalupe, M. & Peredo, M. (1998). Reflexiones acerca de la formación de docentes. *Revista de Educación*, 5. Accedido el 19 de abril de 2008 en <http://educar.jalisco.gob.mx/05/educar5.html>
- Llovet, C. (2005). Psicología y modelo educativo en la Universidad de Guadalajara (Jalisco). *Revista de Enseñanza de la Psicología: Teoría y Experiencia*, 1 (1), 39-49. Accedido el 22 de mayo de 2008 en [http://psicologia.udg.es/revista/publicacions/01/Cast/05\(1\)_Cast.pdf](http://psicologia.udg.es/revista/publicacions/01/Cast/05(1)_Cast.pdf)
- López-Tozado, V. (2005-2006). *Prontuario del curso: Metodología de la enseñanza*. San Juan, PR: Universidad Carlos Albizu.
- Ovejero-Bernal, A. (1990). *El aprendizaje cooperativo: una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*. Barcelona, España: Promociones y Publicaciones Universitarias.
- Pérez, S. (2008). *Mi experiencia como profesora principiante*. Documento inédito. San Juan, Puerto Rico.

- Preparing Future Faculty (PFF) website.* (2008). *Brief overview of the PFF program.* Accedido el 21 de mayo de 2008 en <http://www.preparing-faculty.org/PFFWeb.Contents.htm>
- Pontificia Universidad Católica de Puerto Rico. (2006). *Práctica docente supervisada.* Documento inédito. Departamento de Psicología. Ponce, PR: Autor.
- Rodríguez, W. (2006). El constructivismo: Una invitación al análisis de sus antecedentes, vertientes y críticas. *Pedagogía*, 39, 12-28.
- Serrano-García, I. (2007). *Prontuario del curso: Problemas en la enseñanza y evaluación de la psicología.* San Juan, PR: Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras.
- Serrano-García, I. (200). *Prontuario del curso: Práctica en la Enseñanza de Cursos de Psicología.* Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras, San Juan, Puerto Rico.
- Universidad de Puerto Rico. (2006). *Diez para la década: Agenda para la planificación 2006-2016.* Accedido el 1 de agosto de 2007 en <http://www.upr.edu/diezdecada.pdf>
- Universidad de Puerto Rico. (2007). *Visión Universidad 2016: Plan estratégico, Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras.* Accedido el 1 de agosto de 2007 en http://www.uprrp.edu/rectoria/_docs/Vision_Universidad_2016.pdf
- University of New Hampshire. (2008) *Preparing future faculty: Program description.* Accedido el 22 de mayo de 2008 en <http://www.gradschool.unh.edu/pff/pffprogram.html>
- Zuluaga, C. (2005). *Enseñar y aprender.* Bogotá, Colombia: Panamericana Editorial.

Tabla 1
Algunas universidades que incorporan estrategias pedagógicas novedosas

Universidad	Objetivos	Estrategias pedagógicas
Universidad de Girona (Barcelona, España; Coll, Mauri, & Onrubia, 2006)	<ul style="list-style-type: none"> Facilitar que los alumnos apliquen lo aprendido a partir de sus vivencias y conocimientos. 	<ul style="list-style-type: none"> Análisis o estudios de casos
Instituto de las Ciencias Psicológicas de la Universidad de Leeds, Inglaterra (Esteban & Blundell, 2006)	<ul style="list-style-type: none"> Compartir el conocimiento por medio del "diálogo crítico entre profesores y alumnos (Esteban y Blundell, 2006, p. 37) 	<ul style="list-style-type: none"> Grupos de discusión Tutorías Presentación de ensayos
Universidad de Barcelona (Font-Mayola & Salamó, A. (2007)	<ul style="list-style-type: none"> Integrar la teoría con la práctica Promover el trabajo colaborativo Potenciar el trabajo autónomo del/la estudiante Se utiliza la tecnología para continuar las tareas grupales que se iniciaban en forma presencial y para que el/a profesor monitoreara a los alumnos en sus trabajos 	<ul style="list-style-type: none"> Análisis o estudio de casos Grupos de discusión Tecnología de la información y de la comunicación (TIC)
Universidad de Guadalajara (Jalisco, México; Llovet, 2005)	<ul style="list-style-type: none"> Aplicar lo aprendido en los salones de clases. Promover la participación informada. Facilitar la reflexión y el análisis crítico. 	<ul style="list-style-type: none"> Servicio social clínico Resumen y comentario de lectura Presentación de clase Ensayo reflexivo

Tabla 2
Preparando para Enseñar en Estados Unidos

Título del Programa	Objetivos	Estructura/Instituciones Participantes	Contenidos/Cursos	Experiencias Prácticas	Evaluación
<i>Preparing Future Faculty (PFF)</i>	Solucionar el desafío entre la educación doctoral y las herramientas y destrezas requeridas a la hora de contratar facultad para educación superior.	Estructura: Clausuro: una institución o un departamento que ofrece grado doctoral colaborando con varias instituciones o departamentos afiliados. Comité: determina necesidades y la dirección que debe seguir el programa de preparación. Incluye representantes de cada institución.	Los determina cada institución	Asistencia de cátedra Enseñar una unidad de un curso o un curso completo.	
Programa PFF de <i>University of New Hampshire</i> (University of New Hampshire, 2008)	Proveer al estudiantado graduado un fundamento amplio en la psicología como ciencia, el desarrollo de investigaciones especializadas, un programa fuerte en estudios cuantitativos, métodos de investigación y la historia de la psicología.	Escuela graduada Centro de Excelencia en la Enseñanza	Cursos: • Fundamentos en enseñanza universitaria • Métodos de enseñanza en educación superior • El rol del profesor • Cognición, enseñanza y aprendizaje • Investigación en el salón de clases • Métodos de evaluación; Seminario avanzado en enseñanza universitaria o práctica en enseñanza universitaria.	<ul style="list-style-type: none"> • Asistencia de investigación y cátedra • Dos semestre de <i>practicum</i> y seminario en la enseñanza de psicología • Enseñar un curso de psicología general y otro en su área de especialidad 	Examen para evaluar sus capacidades y determinar si están preparados para enseñar un curso en su área de especialidad.

Tabla 3
Universidades en Puerto Rico que ofrecen cursos de Enseñar a Enseñar en Psicología

Universidad	Curso(s) o Programa(s)	Descripción General	Objetivos
Pontificia Universidad Católica de Puerto Rico (Pontificia Universidad Católica de Puerto Rico, (2006))	1. Práctica Docente Supervisada	<ol style="list-style-type: none"> 1. Acercamiento a la experiencia de enseñanza-aprendizaje desde una pedagogía crítica. 2. Los estudiantes doctorales en Psicología Clínica e Industrial pueden seleccionar una de las siguientes alternativas: <ol style="list-style-type: none"> a. Enseñar un curso de psicología a nivel de bachillerato. b. Ser ayudante de cátedra de un curso de psicología a nivel graduado. c. Generar proyectos de investigación-acción junto al profesorado de psicología. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Proveer una experiencia en la cual el estudiante pueda adquirir destrezas en la enseñanza y la investigación para desarrollar su potencial pedagógico e investigativo. 2. Capacitar la toma de decisiones relacionadas a la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje. 3. Contribuir al desarrollo y fortalecimiento de la oferta académica de los programas de psicología a nivel universitario en Puerto Rico.
Universidad Carlos Albizu (García, 2004, 2006; López-Tozado, 2005-2006)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Metodología de la Enseñanza 2. Módulo de Supervisión: Práctica Docente 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Exponer a los estudiantes doctorales a la docencia enfatizando el aspecto práctico-colaborativo con un profesor asistente. 2. Aplicar el paradigma de enseñanza-aprendizaje inherente a la psicología. 3. Integrar teoría y práctica educativa al proceso de enseñanza-aprendizaje. 4. Sistematizar el proceso de evaluación de la docencia. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Desarrollar sensibilidad hacia las diferencias en estilos de aprendizajes proveyendo variedad en estrategias de enseñanza. 2. Valorar la importancia de las relaciones interpersonales en la docencia universitaria. 3. Respetar las diferencias individuales y estilos de aprendizaje.
Universidad Interamericana: Recinto Metro (Escuela de Psicología, 2007)	1. Práctica Supervisada en la Enseñanza de un Curso de Psicología	<ol style="list-style-type: none"> 1. Exponer a los estudiantes del programa doctoral en Psicología Escolar o Consejería en Psicología al desarrollo de habilidades en el dominio del material que enseña, comunicación efectiva, capacidad para preparar materiales didácticos y actividades en el salón de clases apropiadas al nivel que enseña. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Exponer al estudiante a un proceso de preparación estructurado para la enseñanza de un curso de psicología a nivel universitario. 2. Promover una actitud de compromiso con el desarrollo personal, profesional y de la psicología como profesión.

Tabla 3 (cont.)

3. Orientar sobre normas éticas pertinentes al proceso de enseñanza y normas de comportamiento profesional
4. Proveer al estudiante la oportunidad y el espacio para demostrar sus habilidades relacionadas a la enseñanza.

<p>Universidad de Puerto Rico: Recinto de Río Piedras (CEA, 1999; Serrano-García, 2007; 2008)</p>	<p>1. Centro de Excelencia Académica (CEA) 2. Decanato de Estudios Graduados e Investigación (DEGI) 3. PSIC 6311</p>	<p>1. Ofrecimiento de talleres de formación para docentes y estudiantes graduados que respondan a la visión educativa de la universidad. 2. Programa de Capacitación para estudiantes graduados en la modalidad de cátedra</p>	<p>1. Exponer a los profesores a una preparación en docencia para fomentar la reconceptuación de los procesos de enseñanza-aprendizaje en el Recinto. 2. Proveer experiencias dirigidas a la adquisición de conocimientos y desarrollo de destrezas que les capaciten para ser colaboradores de sus mentores y facilitadores del proceso de enseñanza-aprendizaje.</p>
	<p>3. Exponer a los estudiantes del Programa Graduado a los roles docentes, examen de innovaciones en la enseñanza, métodos para evaluar el aprendizaje, entre otros.</p>		
	<p>4. PSIC 6312</p>	<p>4. Proveer experiencias supervisadas y destrezas en la enseñanza de psicología.</p>	
	<p>5. PSIC 6315</p>	<p>5. Organización y enseñanza de un curso avanzado en psicología.</p>	

Tabla 4
Objetivos, temas y estrategias pedagógicas del curso Psicología 6311

Objetivos del curso	Temas	Estrategias pedagógicas
Conocimientos		
Presentar y discutir:		
a. Desarrollo de la enseñanza de la psicología a nivel histórico, social y filosófico.	a. Contexto histórico, ideológico e institucional. La psicología como disciplina.	a. Actividades especiales.*
b. Distintas conceptualizaciones sobre el proceso enseñanza-aprendizaje.	b. El proceso de aprendizaje, Estrategias pedagógicas, Mentoría.	b. Actividades especiales. Conferencia.
c. Política institucional que enmarca el quehacer docente.	c. Contexto histórico, ideológico e institucional.	c. Actividades especiales. Simulación.
d. Normas éticas que regulan la enseñanza.	d. Ética en la enseñanza, Características y responsabilidades de quien enseña.	d. Actividades especiales. Discusión de casos.
Proveer conocimiento sobre:		
a. Planificación y diseño de clases.	a. Diseño de la primera clase, Conceptualización de clases, Redacción de objetivos.	a. Indagación.
b. Preparación de un prontuario.	b. Redacción de un prontuario, Evaluación de textos y prontuarios.	b. Conferencia.

Tabla 4 (cont.)

<p>c. Estrategias pedagógicas (conferencia, indagación, actividades especiales, discusión en grupos, laboratorios, aprendizaje en servicio).</p>	<p>c. Conferencia, grupos.</p>
<p>d. Educación virtual.</p>	<p>d. Actividades especiales, conferencia, indagación, grupos.</p>
<p>e. Propósitos, procesos y métodos de evaluación. Preparación de pruebas.</p>	<p>e. Conferencias, indagación.</p>
<p>f. Propósitos, procesos y métodos de evaluación.</p>	<p>f. Actividades especiales, conferencia, grupos, indagación.</p>
<p>Destrezas</p>	
<p>Facilitar el desarrollo de destrezas de análisis crítico y cuestionamiento de los contenidos y las prácticas de la enseñanza en psicología.</p>	<p>a. Contexto histórico, ideológico e institucional. b. La psicología como disciplina. c. Ética en la enseñanza. d. Características y responsabilidades de quien enseña.</p>
<p>Facilitar el desarrollo de destrezas en:</p>	<p>Actividades especiales, conferencia, grupos.</p>
<p>a. Planificación y diseño de clases.</p>	<p>a. Conferencia, actividades especiales.</p>
<p>b. Preparación de un prontuario.</p>	<p>b. Conferencia, grupos.</p>

Tabla 4 (cont.)

c. Estrategias de enseñanza.	c. Estrategias pedagógicas (conferencia, indagación, actividades especiales, discusión de grupos, laboratorios, aprendizaje en servicio.	c. Actividades especiales, indagación, conferencia, grupos.
d. Integración de los medios electrónicos al proceso de enseñanza-aprendizaje.	d. Educación virtual.	d. Indagación, conferencia.
e. Formas de evaluación.	e. Propósitos, procesos y métodos de evaluación. Preparación de pruebas.	e. Actividades especiales, conferencia, grupo, indagación.
f. Formas de adjudicar calificaciones.	f. Propósitos, procesos y métodos de evaluación.	

Formación valorativa

Facilitar el análisis crítico de las actitudes y valores que cada uno trae al proceso de enseñanza de la psicología.	a. Contexto histórico, ideológico e institucional. b. Estrategias pedagógicas.	Todas las estrategias.
Facilitar un acercamiento crítico a los problemas valorativos y éticos que plantea el proceso de enseñanza-aprendizaje.	a. Ética en la enseñanza. b. Características y responsabilidades de quien enseña. c. La psicología como disciplina.	Todas las estrategias.
Facilitar el desarrollo de interés en enseñar psicología competente y comprometidamente.	a. Ética en la enseñanza. b. Características y responsabilidades de quien enseña. c. La psicología como disciplina.	Todas las estrategias.

* Incluye cosas como simulaciones, debates, juego de roles, uso de videos, entre otras.

Tabla 5
Objetivos del curso y su relación con las estrategias de evaluación

Objetivos	Estrategias de evaluación
Conocimientos	
Presentar y discutir:	
a. El desarrollo de la enseñanza de la psicología a nivel histórico, social y filosófico.	Presentación de un tema en clase, Presentación de una clase demostrativa.
b. Distintas conceptualizaciones sobre el proceso enseñanza-aprendizaje.	Análisis de las misiones y visiones de tres universidades del país. Análisis de los procesos de reclutamiento de tres universidades del país.
c. La política institucional que enmarca el quehacer docente.	Reflexión grupal, Entrevista a profesores que enseñan psicología general.
d. Las normas éticas que regulan la enseñanza.	Presentación de un tema en clase, Presentación de una clase demostrativa, Diseño del primer día de clases, Diseño de una sesión del curso de psicología general.
Proveer conocimiento sobre:	Revisión crítica de un prontuario.
a. Planificación y diseño de clases.	Presentación de un tema en clase, Presentación de una clase demostrativa, Diseño del primer día de clases, Diseño en una sesión del curso de psicología general, Diseño de un componente de práctica en servicio para el curso de psicología general, Asistencia a taller del Centro de Excelencia Académica.
b. Preparación de un prontuario.	Asistencia a taller de Blackboard, Preparación de una prueba para medir aprovechamiento, Entrevista a profesores que enseñan psicología general.
c. Estrategias de enseñanza.	Preparación de una prueba para medir aprovechamiento.
d. Integración de los medios electrónicos al proceso de enseñanza-aprendizaje.	Entrevista a profesores que enseñan psicología general.
e. Formas de evaluación.	
f. Formas de adjudicar calificaciones.	

Tabla 5 (cont.)

Destrezas	<p>Presentación de un tema en clase, Presentación de una clase demostrativa, Revisión crítica de un prontuario.</p> <p>Presentación de un tema en clase, Presentación de una clase demostrativa, Revisión crítica de un prontuario.</p> <p>Revisión crítica de un prontuario.</p> <p>Presentación de un tema en clase, Presentación de una clase demostrativa, Diseño del primer día de clases, Diseño de una sesión del curso de psicología general, Diseño de un componente de práctica en servicio para el curso de psicología general, Asistencia a taller del Centro de Excelencia Académica.</p> <p>Asistencia a taller de Blackboard.</p> <p>Preparación de una prueba para medir aprovechamiento, Entrevista a profesores que enseñan psicología general.</p> <p>Preparación de una prueba para medir aprovechamiento, Entrevista a profesores que enseñan psicología general.</p>
<p>Facilitar el desarrollo de destrezas de análisis crítico y cuestionamiento de los contenidos y las prácticas de la enseñanza en psicología.</p> <p>Facilitar el desarrollo de destrezas en:</p> <p>a. Planificación y diseño de clases.</p> <p>b. Preparación de un prontuario.</p> <p>c. Estrategias de enseñanza.</p> <p>d. Integración de los medios electrónicos al proceso de enseñanza-aprendizaje.</p> <p>e. Formas de evaluación.</p> <p>f. Formas de adjudicar calificaciones.</p>	
Formación valorativa	<p>Todas.</p> <p>Todas.</p> <p>Todas.</p> <p>Todas.</p>

Tabla 6
Objetivos del cursos Psicología 6312 y actividades realizadas

Objetivos	Actividad de Evaluación
Conocimientos	
1. Facilitar tanto el aprendizaje de nuevos conceptos de la psicología como el repaso de otros.	Ofrecer curso PSIC 3005.
2. Ofrecer la oportunidad de aplicar conceptos y métodos, tanto de la psicología, como de los procesos enseñanza-aprendizaje a nivel universitario.	Ofrecer curso PSIC 3005.
3. Conocer los procesos de publicación y las opciones para publicar trabajos sobre experiencias educativas.	Redacción y publicación de artículo . Presentaciones en congresos y conferencias.
Destrezas	
1. Desarrollar destrezas:	
a. en el desarrollo de materiales de enseñanza.	
b. en el diseño y manejo de estrategias pedagógicas diversas.	Ofrecer curso PSIC 3005.
c. en el manejo de la tecnología de la enseñanza.	
d. para la evaluación del trabajo estudiantil.	
e. para el manejo de las relaciones profesor-estudiante.	
f. para la publicación.	Redacción de artículo.
Formación valorativa	
1. Fomentar el desarrollo de la colaboración entre pares para el desarrollo de enseñanza-aprendizaje.	Reuniones de supervisión.
2. Fomentar el aprecio y valoración positiva de la experiencia de enseñanza-aprendizaje.	Ofrecer curso PSIC 3005. Reuniones de supervisión.
3. Facilitar el análisis y la reflexión de conflictos éticos que puedan surgir en el proceso.	Reuniones de supervisión.
4. Fomentar el desarrollo del interés en la psicología como disciplina.	Ofrecer curso PSIC. 3005. Reuniones de supervisión.
5. Fomentar el interés en publicar trabajos sobre experiencias pedagógicas.	Redacción artículo.

La evaluación continua

EN EL MARCO DEL ESPACIO EUROPEO
DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Ana Gargallo Castel

Profesora Asociada

Departamento de Economía y Dirección de Empresas

Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de Teruel

Universidad de Zaragoza, España

gargallo@unizar.es

Javier Pérez Sáenz

Profesor Titular

Departamento de Economía y Dirección de Empresas

Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de Teruel

Universidad de Zaragoza, España

fjperez@unizar.es

RESUMEN

La evaluación continua permite al profesor observar la evolución de los alumnos a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje e informarles de sus debilidades y fortalezas. Este permanente *feedback* se convierte en una importante fuente de información, tanto para el profesor, como para el alumno, y facilita la adopción de posibles acciones correctoras. En este artículo, se presenta la opinión de los estudiantes sobre la aplicación de la evaluación continua en diversas asignaturas de la Licenciatura en Ciencias del Trabajo en los dos últimos cursos. Mediante un análisis exploratorio, se extraen diversas conclusiones. Destacan que la evaluación continua ha favorecido su mayor implicación en el desarrollo de las asignaturas, pero apuntan que los trabajos y actividades exigidos requieren excesivo tiempo. El reto actual consiste en revisar las estimaciones sobre los tiempos de trabajo del alumno y la distribución equilibrada de los mismos, en línea con el desarrollo de los ECTS.

Palabras clave: Evaluación, motivación, enseñanza-aprendizaje, tiempos

ABSTRACT

Continuous assessment allows the teacher to observe the progress of students throughout the learning process and inform them of their weaknesses and strengths. This continuous feedback turns into an important source of information for both teacher and student, as well as facilitates the introduction of possible remedial actions. This paper presents the views of students on the implementation of continuous assessment in different subjects of the Labor Sciences Degree in the last two years. Through an exploratory analysis, several conclusions are drawn. Students emphasize that the continuous assessment has encouraged greater involvement in the development of the subjects, but suggest that the activities require too much time. The current challenge is to revise the estimates on the time of student work and balancing their distribution according to the development of the European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS).

Keywords: Evaluation, motivation, teaching-learning, times

■ Introducción

El enriquecimiento de los flujos de información entre profesor y alumnos mediante la evaluación continua del proceso de enseñanza-aprendizaje se ha consolidado en los últimos años como un elemento fundamental para mejorar la docencia, permitiendo que el seguimiento y la evaluación reconduzcan las desviaciones y optimicen el desarrollo del mismo. Frente a la evaluación sumativa, en la que se analizan los resultados finales del proceso, la evaluación continua ofrece posibilidades de mejora permanente a través de la retroalimentación mutua.

Al amparo de las modificaciones requeridas por el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), se abren posibilidades de cambios, encaminados a fortalecer el establecimiento de la evaluación continua en las enseñanzas universitarias. En este trabajo, se ofrece una breve revisión del nuevo contexto ofrecido por el EEES y de las características de la evaluación continua, para, posteriormente, presentar un caso piloto de aplicación dentro de una universidad española.

■ Nuevo espacio y renovación metodológica

La convergencia hacia el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) requiere revisar las metodologías docentes existentes

hasta el momento, en las que se asigna excesiva importancia al profesor como principal agente. Estos nuevos retos exigen una reorganización de las estructuras universitarias, en las que, principalmente, el cambio debe situar al alumno en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, como protagonista de su propio proceso formativo. El nuevo sistema de créditos europeos (ECTS) se fundamenta en la carga asignada al estudiante que es necesaria para conseguir los resultados basados en un determinado programa, los cuales se documentarán mediante la atribución de una nota "local" (Fernández *et al.*, 2007). De esta forma, es imperativo un cambio en el rol del profesorado, al introducirse un nuevo concepto de educación basado en el aprendizaje del alumnado, que establezca programas que intenten guiar y acompañar al alumno mediante un conjunto de tareas y actividades educativas, debidamente planificadas, que incluyan, además, la evaluación correspondiente.

Son diversos los estudios, seminarios y documentos que se han elaborado en los últimos años sobre el tema y que muestran la voluntad de cambio metodológico en la didáctica universitaria por parte de muchos de los agentes implicados. Todo ello está ligado a mejorar la calidad del sistema universitario español (Zamorano & Parejo, 2007). Se pueden destacar, entre estos, las iniciativas y los informes llevados a cabo por la Comisión creada por iniciativa de la Secretaria de Estado de Universidades e Investigación en el seno del CCU y con la participación de la Cátedra UNESCO de Gestión y Política Universitaria de la Universidad Politécnica de Madrid, como el Seminario sobre *El estado actual de las metodologías educativas*, en noviembre de 2005, el Informe sobre *Propuestas para la Renovación de las Metodologías Educativas en la Universidad* (2006), o el Seminario *Cómo hacer realidad la voluntad de renovación metodológica en la Universidad*.

En el Informe de 2006, se presenta un detallado diagnóstico de la situación existente y se proponen apuestas concretas para renovar las metodologías actuales en las universidades para la optimización del cambio de paradigma educativo requerido en la construcción del EEES. Entre las conclusiones del seminario de 2007, destaca la vinculación de la evaluación de los estudiantes como elementos clave en el proceso de cambio. Dicha evaluación

debe fijar unos objetivos claros y apoyarse en sistemas de medición que reflejen los resultados del aprendizaje del estudiante, desde el punto de vista de la adquisición de competencias y no sólo los contenidos, como solía ocurrir hasta ahora.

■ La evaluación y la evaluación continua

Como se ha puesto de manifiesto en el apartado anterior, la evaluación es uno de los aspectos en los que se debe incidir para poder adaptarnos al nuevo espacio europeo de educación superior. Adquiere una nueva dimensión para valorar si el alumno ha adquirido, tanto los conocimientos, como las competencias previamente fijadas (Delgado & Oliver, 2006). Para evaluar los objetivos establecidos en cada asignatura, resulta muy importante la utilización de una evaluación continua con un seguimiento habitual, que sustituya a la tradicional evaluación sumativa, centrada mayoritariamente en el examen final, para evaluar las capacidades cognitivas del estudiante y que logre implicar al alumno a lo largo del proceso (Merida, 2006). Por ello, el problema se centra en delimitar el concepto de “evaluación continua” dentro del ámbito universitario, ya que, frente a otros escenarios característicos de las enseñanzas primarias y secundarias, la universidad recoge un saber universal y realiza nuevas investigaciones para el progreso de las ciencias (Fernández *et al.*, 2007).

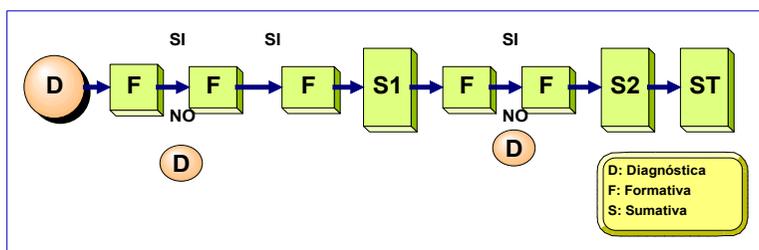
Cualquier proceso de enseñanza pretende conseguir que el aprendizaje de los alumnos tenga un avance significativo (Jorba & Sanmartí, 1997), tarea que no está exenta de obstáculos y dificultades, por lo que se hace necesario que el profesorado sepa detectar las dificultades del alumnado y le facilite las estrategias y recursos para que sepa cómo superarlas, y que, a su vez, los estudiantes puedan detectar sus errores y las causas que los provocan, aplicando estrategias para corregirlos.

En este nuevo marco de enseñanza europeo, la universidad está obligada a robustecer la gestión del conocimiento, para que el alumno “aprenda a aprender”, a discernir individualmente y sea capaz de aplicar los conocimientos adquiridos de una forma inteligente en los diferentes ámbitos de su vida personal y profesional. Se trata que los conocimientos iniciales tengan una proyección de éxito para el futuro desenvolvimiento profesional, cuestión que

revela la necesidad de apoyar la clase magistral con diversas actividades que faciliten una mayor asimilación de los conocimientos con vistas a una utilidad superior fuera de las aulas (Riera, 2007).

Asumida la necesidad de una educación en la que los alumnos abandonen el papel pasivo y asuman la responsabilidad de su aprendizaje, la evaluación continua se lleva a cabo a lo largo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, permitiendo que el profesor sea conocedor, en todo momento, del estado y de la evolución de sus estudiantes en lo que a adquisición de conocimientos y competencias se refiere. Pero, además, permite informar a los alumnos de sus debilidades y fortalezas para que adopten las medidas oportunas para lograr los objetivos inicialmente marcados. Este permanente *feedback* se convierte en una importante fuente de información —tanto para el profesor, como para el alumno— que permite detectar las posibles desviaciones más rápidamente y establecer correcciones o ajustes en aquellos casos en los que la información derivada de esa evaluación continua así lo determinen (López, 2001).

Gráfico 1. Integración de los tres tipos de evaluación



Fuente: Maccario (1989).

Como se observa en el Gráfico 1, puede decirse que la evaluación continua centra la atención en el proceso y en el avance del estudiante en su formación, y otorga a la evaluación una función formativa, y no punitiva, como en el caso de la evaluación tradicional puramente sumativa, en la que se espera al resultado final para tomar medidas. En concreto, en el gráfico siguiente se menciona, en primer lugar, una evaluación Diagnóstica, seguida de una evaluación Formativa con los diagnósticos pertinentes a lo largo del proceso, y una evaluación Sumativa, también presente, no sólo como producto o resultado final.

La recepción de información sobre su propio progreso sirve de elemento motivador para el estudiante, que se implica de forma más activa en su proceso de aprendizaje (Delgado & Oliver, 2006), pero, además, cabe destacar la importancia de la evaluación continua en la motivación extrínseca del alumno, principalmente a través del valor que se otorgue a las actividades en la calificación final de la asignatura. Por ello, se debe ofrecer, desde un principio, unos criterios claros de evaluación. Esta información resulta esencial para que el alumno pueda anticipar los requisitos necesarios para superar la materia y adecuar la preparación de la misma (Merida, 2006).

Por último, es importante destacar cómo, en entornos de formación virtual, en los que no se imparten clases magistrales, el sistema está basado en el aprendizaje del estudiante, de forma que las actividades realizadas en el año lectivo (problemas, casos prácticos, desarrollo de trabajos, test, debates virtuales...) se transforman en tareas necesariamente evaluables de forma continuada durante el proceso. En este sentido, la comunicación profesor-estudiante se hace más fluida al ofrecer las guías más adecuadas con el objetivo abordar y resolver las actividades.

■ Aplicación de la evaluación continua: un caso concreto

La Facultad de Ciencias Sociales y Humanas lleva a cabo un proyecto piloto de acercamiento al EEES, iniciativa a través de la cual se desea ejercitar las nuevas metodologías docentes en la educación superior. Dentro del proyecto, se incluye la incorporación de la evaluación continua en las asignaturas implicadas, aspecto sobre el que se va a incidir en esta ponencia. Se presenta el caso concreto de la aplicación de la evaluación continua en diversas asignaturas de la Licenciatura en Ciencias del Trabajo a lo largo del pasado curso y del actual.

En el Anexo 1, se recogen varios ejemplos de la información ofrecida a principios de curso en diversas asignaturas en las que el sistema de evaluación busca lograr un acercamiento hacia el espíritu europeo dentro de la educación superior.

A partir de la evaluación propuesta, se observa el grado de adquisición de conocimientos, habilidades y aptitudes relacionadas con las competencias genéricas y específicas que se desean

alcanzar en la disciplina, aspecto que resulta crucial (McDonald *et al.*, 2000). Para ello, se ha tenido en cuenta los condicionantes, tales como los créditos de la asignatura, las competencias que deben desarrollarse en ella y el volumen de estudiantes, entre otros (Delgado & Oliver, 2006). De este modo, se obtiene coherencia entre el programa evaluativo y el proceso de enseñanza-aprendizaje (Barberà, 2003).

La evaluación de gran parte de las actividades se ha hecho directamente en clase a través de las preguntas e intervenciones que realizaron cada uno de los alumnos, así como mediante los trabajos de evaluación continua. También se ha intentado fomentar la investigación, planteando cuestiones relacionadas con la asignatura. Por ejemplo, después de haberles explicado las diferentes estrategias competitivas de la empresa y las implicaciones más claras que tienen sobre la gestión de los recursos humanos, los alumnos deben buscar contraejemplos en la prensa diaria, en los medios de comunicación en general o en memorias de empresas, situaciones en las que la teoría no se cumple totalmente, que expliquen a qué creen que se debe, entre otros asuntos. Con esto, se desea obligarles a ser críticos con lo que se expone en muchos de los libros de teoría y, a su vez, fomentar un mayor interés, tanto por la materia, como por la investigación y la búsqueda de información en los medios que tienen a su alcance cotidianamente, como pueden ser periódicos, revistas, informativos de las distintas cadenas de televisión y radio. Por ejemplo, la conferencia dictada por un responsable del Departamento de Recursos Humanos de Endesa fue una de las actividades que más interés suscitó a los alumnos (más teniendo en cuenta que coincidió con las noticias de OPA).

Tanto a lo largo del desarrollo de la materia, como en la finalización de la misma, se ha buscado la retroalimentación a través de la opinión de los alumnos. El reducido número de estudiantes favorece la comunicación directa e individualizada con cada uno de ellos, lo que ha facilitado la realización de un seguimiento exhaustivo y ha permitido contrastar sus opiniones.

En general, puede decirse que todas las actividades de evaluación continua han tenido buena acogida. Si bien esta actividad no ha tenido el mismo éxito entre todos los alumnos, la implicación

de algunos de ellos han sido muy alta, profundizando en todos los aspectos de la materia, mientras que otros han realizado análisis mucho más simples. Este es un aspecto a revisar para los cursos posteriores. Respecto a la valoración de la experiencia por parte de los alumnos participantes, cabe destacar su alto nivel de satisfacción respecto al logro de conocimiento de la materia, así como con el sistema de evaluación, a pesar de reconocer que habían requerido de más tiempo para prepararla. Consideran que el sistema recoge, con mayor exactitud, el esfuerzo realizado a lo largo del curso al tener en cuenta los trabajos y prácticas desarrolladas. Consideran, a su vez, que estos trabajos les ayudan a lograr competencias útiles para su futuro profesional. Estos resultados son coincidentes con los obtenidos en estudios similares para otras universidades.¹ Los estudiantes reconocieron, también, que han dedicado más tiempo a buscar información en la biblioteca (en libros, prensa diaria y prensa especializada), a participar en clase y demás, frente a la metodología tradicional de clase magistral dictada por el profesor.

Por último, hay que destacar que, en términos generales, es más fácil conseguir una respuesta a este tipo de iniciativas con alumnos de segundo ciclo, puesto que se trata, en este caso en concreto, de personas con edades que rondan desde los 25 años hasta los 55 aproximadamente. En general, son alumnos muy motivados, aunque, eso sí, con limitaciones de tiempo importantes. En concreto, en el Anexo 1 se recoge el seguimiento realizado a los alumnos semipresenciales, donde, debido a la falta de asistencia continuada a clases presenciales al uso se han utilizado otras vías para realizar la labor formativa de la evaluación a lo largo del curso, ofreciendo igualmente, la opción única de evaluación final para aquellos alumnos que así lo deseen, sin olvidar que, en ocasiones, este tipo de alumno con cargas familiares y laborales no dispone del tiempo suficiente para realizar las evaluaciones intermedias y prefiere optar por el examen final.

1 Según noticia publicada en <http://www.elmundo.es/universidad/2006/01/18/campus/1137601550.html> en la Universidad Complutense (UCM) un 66% de los 4.079 encuestados valoró como positiva o muy positiva la experiencia y un 29% la consideró aceptable, y los alumnos de la Universidad Autónoma de Madrid (UAM) manifestaron estar satisfechos con lo aprendido en estas asignaturas (3,80 puntos de media sobre 5).

■ Conclusiones

El nuevo Espacio Europeo de Educación Superior requiere un replanteamiento completo del proceso de enseñanza aprendizaje, en el que el énfasis recaiga sobre el estudiante como núcleo y protagonista principal. Entre otras modificaciones debe revisarse la evaluación del proceso, para asegurar la consecución de las competencias y habilidades requeridas. En este trabajo, se muestra, en primer lugar, las posibilidades ofrecidas por la evaluación continua para apoyar el cambio hacia el espacio europeo, para, posteriormente, exponer, de forma descriptiva, una experiencia concreta de la aplicación de la evaluación continua en diversas asignaturas de la Licenciatura en Ciencias del Trabajo en la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de Teruel.

El resultado ha sido muy positivo, y los alumnos han mostrado su satisfacción, tanto con la adquisición de conocimientos y capacidades, como con la idoneidad de los procedimientos evaluativos para reflejar los resultados alcanzados por ellos. No obstante, la principal crítica hace referencia al excesivo tiempo que requiere la realización de todas las actividades ligadas a la evaluación continua, aspecto en el cual debe seguir trabajándose dentro del marco de adaptación al nuevo espacio europeo.²

No siempre resulta fácil la adaptación a las nuevas metodologías exigidas para alcanzar la convergencia con Europa y la calidad en el sistema universitario. Entre las dificultades para adaptar y renovar las actuales metodologías a los nuevos requerimientos incorporados en el espíritu del EEES se pueden destacar, de acuerdo con las conclusiones del seminario *El estado actual de las metodologías educativas* (Cátedra UNESCO de Gestión y Política Universitaria, 2005), por un lado, el escaso reconocimiento de la labor docente en comparación con la actividad investigadora, la resistencia al cambio y la falta de una adecuada preparación pedagógica-didáctica del profesorado; la escasa tradición de trabajo cooperativo en docencia, y la inadecuación de infraestructuras y equipamientos pensados para las lecciones magistrales, el excesivo tamaño de los grupos y las dificultades para implicar a los

2 En el Anexo 2 se recogen los cálculos relativos a las horas de trabajo del alumno.

estudiantes en su proceso de aprendizaje. Estos son aspectos en los que hay que seguir profundizando.

REFERENCIAS

- Bangert, R.; Kulik, C.; Kulik, J. & Morgan, M. (1991). "The instructional effect of feedback in test-like events." *Review of Educational Research*, 61, 213-238.
- Barberà, E. (2003). "Estado y tendencias de la evaluación en educación superior". *Revista de la Red Estatal de Docencia Universitaria*, 3(2). Disponible en http://www.uc3m.es/uc3m/revista/DICIEMBRE2003/Activos/pdf/e_barbera.pdf
- Cátedra UNESCO de Gestión y Política Universitaria. (2005). Conclusiones del Seminario "El estado actual de las metodologías educativas". Seminario de la Cátedra Unesco de Gestión y Política Universitaria de la Politécnica de Madrid. En línea: <http://www.gampi.upm.es>
- Cátedra UNESCO de Gestión y Política Universitaria. (2006): "Renovación de las Metodologías Educativas en la Universidad. Análisis comparado en Europa del proceso de cambio de las Metodología Educativas en las Universidades." Disponible en: <http://www.gampi.upm.es/programacomparado.pdf>
- Cátedra UNESCO de Gestión y Política Universitaria. (2007). Seminario como hacer realidad la voluntad de renovación metodológica en la universidad, Universidad Politécnica de Madrid. Segovia, 22 de mayo de 2007. Disponible en: http://www.gampi.upm.es/conclusiones_segovia.pdf
- Del Carmen, L.; Caballer, M. J.; Furió, C.; Gómez, M. A.; Jiménez, M. P.; Jorba, J. *et al.* (1997). *La enseñanza y el aprendizaje de las ciencias de la naturaleza en la educación secundaria*. Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació.
- Delgado, A. M.; Borge, R.; García, J.; Salomón, L. (2005). "Competencias y diseño de la evaluación continua y final en el espacio europeo de educación superior". Madrid: Programa de Estudios y Análisis, Ministerio de Educación y Ciencia, Dirección General de Universidades. Disponible en: <http://www.micinn.es/univ/proyectos2005/EA2005-0054.pdf>
- Delgado, A. M.; Oliver, R. (2006). La evaluación continua en un nuevo escenario docente. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 3(1). Disponible en: <http://www.uoc.edu/rusc/>

- Duart, J. M; Snagrà, A. (2000). *Aprender en la virtualidad*. Barcelona: Eduoc/Gedisa.
- Fernández, G.; Escribano, M.C.; Bosch, I. (2007). "La evaluación continua en matemáticas en la universidad." Valencia: XIV Jornadas de ASEPUMA.
- López, M. (2001). *La evaluación del aprendizaje en el aula*. Madrid: Edelvives.
- Maccario, B. (1989). *Teoría y práctica de la evaluación de las actividades físicas y deportivas*. Buenos Aires: Lidiun. Citado en [http:// www.chasque.net/gamolnar/evaluacion%20educativa/evaluacion.02.html](http://www.chasque.net/gamolnar/evaluacion%20educativa/evaluacion.02.html)
- McDonald, R.; Boud, D.; Francis, J. & Gonczi, A. (2000, agosto-mayo). Nuevas perspectivas sobre la evaluación. *Boletín Cinterfor*, 149, 41-72. Disponible en <http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/boletin/149/pdf/rojajog.pdf>
- Riera, I. (2004). Evaluación continua. "Un reto para profesor y alumno." *XII Congreso Universitario de Innovación Educativa en las Enseñanzas Técnicas*. Escuela Universitaria Técnica Industrial de Barcelona. En: <http://www.upc.es/euetib/xiicuiet/comunicaciones/din/comunicaciones/225.pdf>
- Vila, A.; Colomer, J. (2007). Implantación de la evaluación continua en la Facultad de Ciencias (UdG)". *II Jornadas Nacionales de Metodologías ECTS*. Badajoz. <http://www.uv.es/asepuma/XIV/comunica/116.pdf>
- Zamorano, S. & Parejo, J. L. (2007). La renovación de las metodologías educativas como garantía de calidad institucional. *La Cuestión Universitaria, Boletín Electrónico de la Cátedra UNESCO de Gestión y Política Universitaria Universidad Politécnica de Madrid*. Disponible en: http://www.lacuestionuniversitaria.upm.es/web/articulo.php?id_articulo=12

ANEXO 1.1

SEGUIMIENTO ASIGNACIÓN Y OPTIMIZACIÓN DE LOS RECURSOS HUMANOS (2007-2008)

Dos opciones (A, B): el estudiante debe elegir y comunicar al profesor en la ficha de la asignatura.

Metodología y plan de trabajo

Para alcanzar los conocimientos mínimos que se exigen en la asignatura de “Asignación y Optimización de los Recursos Humanos”, se desarrollará un programa de trabajo basado en clases teóricas, clases prácticas y tutorías presenciales y en red. Además, se recurrirá al estudio de casos, realización de trabajos, lectura y discusión de casos, así como la colaboración de un profesional externo con responsabilidad en el Departamento de Recursos Humanos, en una sesión todavía por determinar.

Sistema de evaluación

Se establecerán varios criterios de evaluación diferenciados:

- 1- **Opción A:** Método de **evaluación continua:** A través de este sistema de evaluación, se desea diversificar los procedimientos de evaluación, al utilizar una amplia y diversa gama de procedimientos e instrumentos de evaluación con los que valorar, a lo largo de todo el curso, las distintas competencias y objetivos que se considera que deben alcanzarse en la asignatura. Además, se espera minimizar el riesgo de error en la evaluación global del alumno.

Entre los elementos a valorar, sin que se trate de una lista cerrada, destacan:

- Realización de los casos prácticos que se propongan para cada tema.
- Crítica constructiva a partir de la resolución de los casos propuesta por otros compañeros (de forma anónima).
- Resolución de los ejercicios planteados a lo largo del curso.
- Propuesta de noticias a debatir relacionadas con la asignatura.

- Comentario de las noticias planteadas por otros alumnos.
- Análisis y crítica de algún libro monográfico sobre algún tema relacionado con la asignatura.
- Trabajo individual o por parejas sobre alguno de los temas de ampliación propuestos o sobre cualquier otro tema a elección del alumno, con el visto bueno del profesor.

Para la realización y comentario de los ejercicios y casos prácticos, se propondrán fechas de entrega concretas para poder preparar debates, correcciones cruzadas, etc. En términos generales, se realizará un seguimiento quincenal, de forma que el alumno recibirá las correcciones oportunas y conocerá su evolución a lo largo de todo el periodo.

El peso asignado a las actividades anteriores sobre el total de la calificación final será del 40%, mientras que la realización de un examen al final del cuatrimestre supondrá el 60% de la nota.

A los elementos anteriormente mencionados se debe añadir la presentación en clase de las resoluciones de casos, los ejercicios, los trabajos individuales y en grupo, el seguimiento de las clases, etc., por lo que la evaluación de los alumnos que asistan regularmente a clase será discutida y consensuada en la primera sesión.

- 2- **Opción B:** Realización del **examen final**. En este caso, la nota final recogerá únicamente la calificación obtenida en el examen final correspondiente a la convocatoria oficial.

FICHAS: Todos los alumnos deberán entregar obligatoriamente una ficha debidamente cumplimentada antes del 15 de marzo de 2007. Además, deberán informarme de la modalidad de evaluación elegida antes también de dicha fecha.

ANEXO 1.2

SEGUIMIENTO AUDITORIA SOCIOLABORAL I (2007-2008), EXAMEN Y CALIFICACIONES

Tres opciones (A, B, C): el estudiante debe elegir y comunicar al profesor (mediante un correo) su elección.

Calificación modalidad "A": Sencilla	Realización	Puntuación	Ponderación	Nota Final
1º Examen final <ul style="list-style-type: none"> • Teoría (TEST) = 6 puntos. • Práctica (ejercicio) = 4 puntos 	Convocatoria oficial de examen.	10 puntos	1	10 puntos
2º Actividades del curso (voluntarias) Preparación lecturas: <ol style="list-style-type: none"> 1.- El éxito de Mondragón Coop MCC 2.- Responsabilidad Social de la Empresa: caso español 3.- Responsabilidad Social corporativa en España: análisis empírico. Localizadas en página Web de la asignatura. Punto 10 (1.2.3.) Relacionadas con Tema 8. Auditoría del cumplimiento legal y de R.S. Respuesta a las cuestiones planteadas y envío al profesor. 	Envío al profesor hasta (24-12-07)			0,25 puntos
3º Trabajo de curso (voluntario) Realización trabajo de curso <ul style="list-style-type: none"> • En relación a los temas propuestos para la asignatura. • Guión, contenidos y extensión concretados previamente con el profesor. 	Envío al profesor Hasta (08-01-08)			Hasta 0,5 puntos

CALIFICACIÓN MODALIDAD "B": NORMAL		Realización	Puntuación	Ponderación	Nota Final
1º Examen final	<ul style="list-style-type: none"> • Teoría (TEST) = 6 puntos. • Práctica (EJERCICIO) = 4 puntos 	Convocatoria oficial de examen.	10 puntos	0,9	9 puntos
2º Actividades del curso					
2.1	Preparación Lectura nº 8. Localizada en Tema 1 del manual. (Págs. 31 a 41). Realización TEST.	TEST en primera sesión presencial (10-11-07)			2 puntos
2.2	Preparación Lectura 2: El libro verde de la Responsabilidad Social en las empresas (C. Chacón). Localizada en Pagina Web de la asignatura. Realización de un TEST.	TEST en primera sesión presencial (10-11-07)			
2.3	Preparación Tema 3: Cuadro de Mando e Indicadores para la gestión de personas. Localizado en Manual de la asignatura. Realización de un TEST. (La superación del TEST supone la eliminación de la materia correspondiente del temario para el examen final)	TEST en 1ª/2ª sesión presencial (10-11-07)			
2.4	Preparación Práctica Ejercicio 4: Cuadro de Mando e Indicadores para la gestión de personas. Localizado Página Web de la asignatura. Basado en los aspectos y conceptos recogidos en el tema 3 del Manual. Realización de un EJERCICIO PRÁCTICO. (La superación del EJERCICIO PRÁCTICO supone la eliminación de la materia correspondiente del temario para el examen final)	Examen práctico en 1ª/2ª sesión presencial (10-11-07)			
2.5	Preparación Práctica Ejercicio sobre Estado Valora Añadido (EVA): Basado en los aspectos y conceptos recogidos en el tema 2 del Manual y en el esquema básico de cálculo y representación del EVA. Realización de un examen o ejercicio práctico. Calcular la cuenta de PyG y confeccionar el EVA.	Breve examen práctico en tercera sesión presencial (1-12-07)			

CALIFICACIÓN MODALIDAD "B": NORMAL	Realización	Puntuación	Ponderación	Nota Final
<p>2.6 Preparación Lectura sobre "los principios cooperativos atractores de la gestión eficiente. Caso Mondragón". Localizada en Pagina Web de la asignatura. Punto 9,6 (en prácticas y ejercicios sobre Balance Social)</p> <p>Realización de un TEST sobre un aspecto concreto de la lectura: 4.El balance social: sistema de información en provecho de la eficiencia de la gestión y 5. Aplicaciones actuales del Balance Social Cooperativo en España.</p> <p>2.7 Preparación Lecturas: 1- El éxito de Mondragón Coop MCC 2- Responsabilidad Social de la Empresa: caso español 3- Responsabilidad Social corporativa en España: análisis empírico. Localizadas en Pagina Web de la asignatura. Punto 10 (1.2.3.) Relacionadas con Tema 8. Auditoría del cumplimiento legal y de R.S.</p> <p>Respuesta a las cuestiones planteadas y envío al profesor.</p>	<p>Breve examen práctico en tercera sesión presencial (1-12-07)</p> <p>Envío al profesor hasta (15-01-08)</p>			
<p>3º Trabajo de curso (voluntario)</p> <p>Realización trabajo de curso</p> <ul style="list-style-type: none"> - En relación a los temas propuestos para la asignatura. - Guión, contenidos y extensión concretados previamente con el profesor. 	<p>Envío al profesor hasta (08-01-08)</p>			Hasta 0,6 puntos
<p>4º Test extraordinario eliminatorio temas (voluntario)</p> <p>Preparación Temas 5, 6,7 y 8.</p> <p>Realización de un TEST sobre cuestiones teóricas de estos temas. (La superación el TEST supone la eliminación de la materia correspondiente del temario para el examen final). La nota será incorporada en la parte teórica del examen final.</p>	<p>Examen TEST en diciembre. Fecha: 15-12-07, alternativamente el 19-12-07.</p>	<p>Nota de teoría proporcional al total de temas en examen final</p>	<p>La que corresponda</p>	

	CALIFICACIÓN MODALIDAD "C": AVANZADA	Realización	Puntuación	Ponderación	Nota Final
1º	Examen final <ul style="list-style-type: none"> • Teoría (TEST) = 6 puntos. • Práctica (EJERCICIO) = 4 puntos 	Convocatoria oficial de examen.	10 puntos	0,85	8,5 puntos
2º	Actividades del curso				
2.1	Preparación Lectura nº 8. Localizada en Tema 1 del manual. (Págs. 31 a 41).Realización TEST.	TEST en 1ª sesión presencial (10-11-07)			3,5 puntos
2.2	Preparación Lectura 2: El libro verde de la Responsabilidad Social en las empresas (C. Chacón). Localizada en Pagina Web de la asignatura. Realización de un TEST.	TEST en 1ª sesión presencial (10-11-07)			
2.3	Preparación Tema 3: Cuadro de Mando e Indicadores para la gestión de personas. Localizado en Manual de la asignatura. Realización de un TEST. (La superación del TEST supone la eliminación de la materia correspondiente del temario para el examen final)	TEST en 1ª/2ª sesión presencial (10-11-07)			
2.4	Preparación Práctica Ejercicio 4: Cuadro de Mando e Indicadores para la gestión de personas. Localizado Página Web de la asignatura. Basado en los aspectos y conceptos recogidos en el tema 3 del Manual. Realización de un ejercicio práctico. (La superación del ejercicio práctico supone la eliminación de la materia correspondiente del temario para el examen final)	Examen práctico en 1ª/2ª sesión presencial (10-11-07)			
2.5	Preparación Práctica Ejercicio sobre Estado Valora Añadido (EVA): Basado en los aspectos y conceptos recogidos en el tema 2 del Manual y en el esquema básico de cálculo y representación del EVA. Realización de un examen ejercicio práctico. Calcular la cuenta de PyG y confeccionar el EVA.	Breve examen práctico en 3ª sesión presencial (1-12-07)			

CALIFICACIÓN MODALIDAD "C": AVANZADA	Realización	Puntuación	Ponderación	Nota Final
2.6 Preparación Lectura sobre "los principios cooperativos atractores de la gestión eficiente. Caso Mondragón". Localizada en Pagina Web de la asignatura. Punto 9.6 (en prácticas y ejercicios sobre Balance Social) Realización de un TEST sobre un aspecto concreto de la lectura: El balance social: sistema de información en provecho de la eficiencia de la gestión.	Breve examen práctico en 3ª sesión presencial (1-12-07)			
2.7 Preparación Lecturas: 1.- El éxito de Mondragón Coop MCC 2.- Responsabilidad Social de la Empresa: caso español 3.- Responsabilidad Social corporativa en España: análisis empírico. Localizadas en Pagina Web de la asignatura. Punto 10 (1.2.3.) Relacionadas con Tema 8. Auditoría del cumplimiento legal y de R.S. Respuesta a las cuestiones planteadas y envío al profesor.	Envío al profesor hasta (15-01-08)			
2.8 Actividad relacionada con el tema 8. Auditoría de cumplimiento legal y de responsabilidad social. Localizada en el Manual de la asignatura. Punto 4. Actividades del capítulo. Páginas 305-316. El profesor planteará el trabajo concreto a realizar: revisión retenciones IRPF y atado de bases (actividad 1 y 2).	Envío al profesor hasta (24-12-07)			

CALIFICACIÓN MODALIDAD "C": AVANZADA	Realización	Puntuación	Ponderación	Nota Final
<p>2.9 Actividad relacionada con el tema 11. Auditoria de sistema de valoración del trabajo. Evaluación del rendimiento</p> <p>Utilizando los conceptos y métodos descritos en el tema 11 de la asignatura.</p> <p>El profesor planteará el trabajo concreto a realizar: <i>Valoración de puestos de trabajo en una empresa y determinación del abanico de salarios correspondiente.</i></p>	Envío al profesor hasta (08-01-08)			
<p>2.10 Actividad relacionada con el tema 12. Auditoria de remuneraciones: MASA SALARIAL.</p> <p>Utilizando los conceptos y métodos descritos en el tema 12 de la asignatura..</p> <p>El profesor planteará el trabajo concreto a realizar así como el material preciso: <i>Determinación de costes laborales.</i></p>	Envío al profesor hasta (11-01-08)			
<p>3º Trabajo de curso (voluntario)</p> <p>Realización trabajo de curso</p> <ul style="list-style-type: none"> - En relación a los temas propuestos para la asignatura. - Guión, contenidos y extensión concretados previamente con el profesor. 	Envío al profesor hasta (08-01-08)			Hasta 0,6 puntos
<p>4º Test extraordinario eliminatorio temas (voluntario)</p> <p>Preparación Temas 5, 6, 7 y 8.</p> <p>Realización de un TEST sobre cuestiones teóricas de estos temas.</p> <p>(La superación el TEST supone la eliminación de la materia correspondiente del temario para el examen final). La nota será incorporada en la parte</p>	Examen TEST en diciembre. Fecha : 15-12-07, alternativamente el 19-12-07.	Nota de teoría proporcional al total de temas en examen	La que corresponda.	

ANEXO 2

NÚMERO DE HORAS DE TRABAJO DEL ALUMNO

Realización	Nº horas presenciales	Nº horas trabajo autónomo	Total	Reparto por módulos		
				I	II	III
Clases teóricas	18	18*1,5=27	45			
Clases prácticas	10	10*1 = 10	20			
Trabajos prácticos dirigidos	12	12*2=24	24			
SUBTOTAL 1	40	61	101			
Tutorías especializadas (presenciales o virtuales)	8	0	10			
Seminarios	8	0	8			
Trabajos personales	4	0	4			
Visitas a empresas	2	0	2			
Evaluación, realización de exámenes	7	0	8			
SUBTOTAL 2	29	0	29			
TOTAL	69	61	130 h			

1 crédito tradicional = 0,83 créditos ECTS

ECTS= 25-30h trabajo => 5 ECTS x 26 h =130 horas

1h Teórica= 1,5h trabajo autónomo

1h Práctica= 1h trabajo autónomo

1h Trabajo dirigido= 2h trabajo autónomo

POR QUÉ DIALOGISMO SE OPONE RADICALMENTE AL POSITIVISMO

LAS CONTRIBUCIONES DE MIJAIL BAJTIN Y
PAULO FREIRE*

Miriam N. Torres

Profesora Asociada

Departamento de Currículo e Instrucción

Programa de Lenguaje, Lectoescritura y Cultura

New Mexico State University

mytorres@mnsu.edu

RESUMEN

El propósito de este ensayo es demostrar que la filosofía del *dialogismo* se opone, en una variedad de dimensiones, a la filosofía positivista e instrumental que domina el pensamiento occidental y, por lo tanto, el campo educativo. En este ensayo, se contrastan estas dos filosofías con respecto a cuatro dimensiones: Ser/Yo, Saber/Conocer, Lenguaje y Pedagogía, con base en las contribuciones de Bajtín y Freire. Este contraste se lleva a cabo demostrando las siguientes tesis: 1) La filosofía dialógica es una verdadera alternativa a la filosofía positivista en las dimensiones ontológicas (ser relacional), epistemológicas (conocimiento dialógico, situado, participativo, relacional), lingüísticas (lenguaje es constitutivo del ser, conocer y actuar), y pedagógicas (dialógica, democrática, crítica y transformativa); 2) Las

* Una versión inicial de este ensayo fue presentado en la XI Conferencia de Bajtín, Curitiba – Brasil, Julio 21-25, 2003.

perspectivas de Bajtín y Freire sobre dialogismo, en las dimensiones señaladas, son consistentes una con otra, o al menos complementarias.

Palabras clave: Dialogismo, Bajtín, Freire, filosofía educativa, positivismo, pedagogía dialógica, investigación acción participativa, lenguaje viviente.

ABSTRACT

The purpose of this essay is to demonstrate that the philosophy of dialogism opposes, in a variety of dimensions, to the positivist and instrumental philosophy that dominates western thought, and therefore the educational field. These two philosophies are contrasted along four dimensions: Being, knowledge /understanding, language, and pedagogy, based on Bakhtin's and Freire's contributions. This contrast is carried out by demonstrating the following theses: 1) Dialogism is a true alternative to positivism regarding the ontological dimension (being-in-relation), epistemological dimension (knowledge that is dialogical, situated, participative and relational), linguistic dimension (language is constitutive of being, knowing, and acting), and pedagogical dimension (dialogical, democratic, critical and transformative); 2) Bakhtin's and Freire's perspectives on dialogism, with respect to the indicated dimensions, are consistent or at least complementary.

Keywords: Dialogism, Bakhtin, Freire, educational philosophy, positivism, dialogical pedagogy, participatory action research, living language.

La filosofía del *dialogismo* representa una alternativa a la ideología *positivista* dominante en el pensamiento occidental. Como ha sido avanzado por Bajtín y Freire, tiene amplias y profundas implicaciones para el repensar de nociones como Ser/Yo, Saber/Conocer, Lenguaje y Pedagogía, desde una perspectiva radicalmente opuesta a la perspectiva positivista. Para ello, se debe tener en cuenta la vasta y profunda infiltración del positivismo en el lenguaje que usamos, en nuestra manera de pensar y de actuar, es decir en todas nuestras formas culturales y prácticas sociales, lo cual hace difícil revelar su presencia.

Muy a menudo, se fragmentan, asimilan o co-optan las apropiaciones de las ideas de Bajtín y Freire, lo que dificulta tener una visión integral de la alternativa dialógica que representan. Gardiner (1998) destaca el paso lento con que las ideas de Bajtín han penetrado todas las esferas a las que son relevantes y la ten-

dencia de los académicos a asimilarlas en la compartamentalización disciplinaria tradicional. El propio Bajtín considera que su análisis se sitúa en las fronteras de varias disciplinas, que denomina ámbito de la filosofía. El trabajo de Freire también ha sido acogido en fragmentos, co-optado y despolitizado. El problema más común con su trabajo es el de reducirlo a un método relevante sólo a la educación de adultos del ‘tercer’ mundo. A pesar de estos mal entendimientos, el número de adeptos a las ideas de ambos va en aumento, y con ello las oportunidades para repensar muchos conceptos y aún áreas completas de conocimiento.

Primero que todo, es importante distinguir entre *diálogo* y *dialogismo*. Markova (1990) define el primero como una forma de comunicación social por medio de símbolos, principalmente lenguaje; *dialogismo*, por su parte, es una perspectiva epistemológica. En esta misma perspectiva, Kirschkop (2002), siguiendo a Bajtín, caracteriza este último concepto como una cualidad intersubjetiva del significado. Tanto Bajtín como Freire conciben *diálogo* más allá del encuentro cara-a-cara. Para Freire (1992/1970; Shor & Freire, 1987), es un encuentro entre humanos para entender y rehacer sus mundos. Para Bajtín (1984), “involucra múltiples voces”, es una “co-existencia con final abierto”, es una “interacción de diversidad”.

Dialogismo, como una filosofía, repercute todas las áreas del ser, pensar y actuar de los humanos. Este ensayo se enfoca en cuatro de ellas: Ser/Yo, Saber/Conocer, Lenguaje y Pedagogía. Al mismo tiempo, se contrastan los puntos de vista dialógicos con los positivistas, con base en las contribuciones de Bajtín y Freire a estas áreas específicas. Para lograrlo, se documentan las siguientes tesis:

- Primera tesis general: *La filosofía dialógica es una verdadera alternativa a la filosofía positivista en las dimensiones ontológicas, epistemológicas, lingüísticas y pedagógicas.*
- Segunda tesis general: *Las perspectivas de Bajtín y Freire sobre dialogismo, en las áreas mencionadas en la primera tesis, son consistentes una con otra o, al menos, complementarias.*

Estas dos tesis generales se operacionalizan en las siguientes cuatro tesis específicas:

1. El Ser/Yo dialógico es relacional y se opone al ser individualista y autosuficiente del positivismo.
2. El Saber/Conocer dialógico es social, holístico, situado, intersubjetivo, participativo y dialéctico, en contraste con el conocer dentro del marco positivista: analítico, generalizable y objetivo.
3. El lenguaje no es solamente un sistema formal de signos, formas y reglas como lo considera el estructuralismo/positivismo, sino también una parte constitutiva de nuestro ser humano, de nuestro pensamiento, de nuestras prácticas culturales y sociales, y puede ser el dato primario de las ciencias humanas, incluyendo las ciencias sociales, de esta manera dialógico.
4. Una pedagogía dialógica es una pedagogía de posibilidad democrática, crítica y transformativa, en oposición a una pedagogía de entrenamiento, transmisión de conocimiento, repetidora y acrítica.

■ El Ser dialógico: primera tesis específica

La filosofía dialógica intenta reemplazar la filosofía esencialista de Ser que domina el pensamiento occidental, por la noción de Ser constituido por su relación con otros (primera tesis específica), la cual es constitutivamente distintiva de los humanos. Para Bajtín (1984), una verdadera interacción dialógica con otros implica una interdependencia de conciencias con derechos equivalentes en su participación en diálogo. Ello evita la objetificación de uno o más participantes relegados a terceras personas, es decir, alguien de quien se habla o por quien se habla, y no alguien *con* quien se habla. Para Freire, el Yo y el Tú se relacionan dialécticamente con derechos y responsabilidades iguales.

El Yo dialógico

Si hablamos del Ser como dialógico, el Yo consecuentemente es dialógico. Ello implica que el Yo debe incluir el Otro como parte de su ser, y no como su oponente. Por eso Sandler (2008) destaca que Bajtín, al menos en este respecto, rompe con la tradición hegeliana y en lugar de oponer el “otro” al “yo”, propio de la dialéctica hegeliana, los dos se definen por su relación de interdependencia.

Si examinamos la relación del Yo con el Otro, vamos a apreciar su devenir, interdependencia e incompleta naturaleza. Bajtín, en su libro *Hacia una filosofía del Acto* (1993), discute el Ser como evento; esto es, el Ser como devenir, el cual contrasta con la idea del Yo como individuo finalizado y autosuficiente, que ha constituido el ideal de desarrollo humano de la psicología positivista.

Igualmente, Freire (1998b) critica la noción individualista del Yo/Ser, alegando que “orgullo y autosuficiencia nos hacen viejos.” Para él, la *incompletes* del ser en el mundo es parte de nuestra naturaleza histórica hacia el mejoramiento, y la raíz de nuestras esperanzas y sueños de una sociedad más democrática y justa en la cual podamos vivir más humanamente.

Diálogo y relaciones de poder

Tanto para Bajtín, como para Freire, las relaciones de poder entre los participantes en diálogo determinan quién participa y a quién oír o no. Los que ostentan gran poder, asignan nombres, categorías e identidades a otros; delimitan y sancionan los tipos y contenido de los discursos; definen lo que es apropiado, lo que está “in” y lo que está “out”.

Despolitizar el discurso, como el de Bajtín o el de Freire, es muy común en los países anglosajones. Por ejemplo, Emerson (1996), una de sus traductores, quien, además es editora e intérprete del trabajo de Bajtín, en su ensayo para celebrar los 100 años del nacimiento de Bajtín concluyó que su noción de cultura se caracteriza por “su indiferencia hacia las cuestiones de poder” (p. 118). Tomson y Wall (1984) señalan la limpieza de todo contenido social y político del discurso de Bajtín en el trabajo de Emerson, reduciendo el de Bajtín a un “humanismo Individualista”. Esta es una instancia clara de despolitización, que ignora los libros sobre Rabelais (Bajtín, 1993) y Dostoievski (Bajtín, 1984), que contienen múltiples referencias acerca de las relaciones de poder en el diálogo, como cuando afirma que “una verdadera participación en diálogo implica que interacción es mantenida entre conciencias autónomas e igualmente significantes” (1984, p.284).

De manera similar, el trabajo de Freire es despolitizado y reducido a un método o técnica “dialógica”, lo que no es extraño en tiempos de extrema racionalidad técnica o instrumental (Schön, 1983). Como dice Lilia Bartolomé (1996), debemos ir más allá del

fetichismo puesto en los métodos de instrucción. Con respecto a las relaciones de poder en el diálogo, Freire (1975, 1992, 1994, 1998a, 2000), así como Freire y Macedo (1987), insisten en la participación simétrica y el respeto mutuo por los puntos de vista y los conocimientos de los otros participantes en el diálogo y el acto educativo.

Individuo y sociedad

Bajtín argumenta que la conciencia del Yo se forma en el límite con la conciencia del otro, en franca oposición a la noción del individuo desarrollada por la psicología convencional. Sampson (1993), inspirado en la obra de Bajtín, critica la noción de ‘individuo’ imperante en la psicología positivista y personalista, y contrapone a ésta el individuo relacional o dialógico. Así, invita a “celebrar el Otro” (título del libro) y mirar el proceso relacional en lugar de mirar solamente hacia el interior del individuo como un recipiente autocontenido, en busca de lo que Sampson llama “obsesión por autonomía”. De Peuter (1998), inspirada también por el trabajo de Bajtín, desarrolla la noción de “identidad historiada”, la cual contrapone a los ideales prominentes de identidad tales como integración, cohesión y autenticidad. En contraste, la “identidad historiada”, es dialógica y contiene elementos contradictorios tales como síntesis vs. dispersión, unidad vs. fragmentación, fuerzas centrípetas vs. fuerzas centrífugas. En el contexto bajtiniano, estas contradicciones no nos hacen “anormales”, sino lo contrario: más humanos. Ellas son la prueba de nuestro continuo devenir y nuestra sensibilidad a diferentes situaciones y momentos históricos. Es importante aclarar que Bajtín y su Círculo, especialmente Voloshinov (1973, 1976), a pesar de su fuerte crítica al “individualismo metafísico” del formalismo del lenguaje y de la psicología, siempre cayeron en la esencialización del lenguaje como inherentemente creativo y transformativo y parte del devenir de la vida del ser humano (Hall, 2005).

A la primacía del individuo sobre el colectivo y la sociedad, promovida bajo el régimen capitalista y el pensamiento positivista, Freire (1998a, 2003, 2005) habla de una relación dialéctica entre los individuos, grupos, comunidades y sociedad en general. Esto significa que, ni el individuo, ni la sociedad, tienen un efecto unidireccional sobre el otro, sino que las relaciones son interde-

pendientes e interactivas. Ninguno es anterior al otro. También nos habla de la importancia de crecer en solidaridad humana y en involucrarse en acciones colectivas como forma de empoderamiento y agencia en la transformación del mundo: más justo, pacífico, sostenible y humano. Freire (Shor & Freire, 1987) nos advierte que trabajar solitariamente es la mejor forma de suicidarse. Para poder participar en la transformación del mundo, cada día en manos de unos pocos que sólo buscan su propio enriquecimiento a costa de causar mucho sufrimiento humano, Freire (Horton & Freire, 1990) recomienda trabajar solidariamente dentro y fuera del sistema institucional.

■ El Conocer/Saber dialógico: segunda tesis específica

El saber dialógico es social, holístico (integral), situado, intersubjetivo, participativo y dialéctico, en contraste con las características del conocimiento valuadas por la postura positivista: analítico, generalizable y objetivo.

Dialogismo como filosofía borra las fronteras entre ontología y epistemología, es decir, entre Ser y Conocer. Tanto para Bajtín, como para Freire, conocer es constitutivo del devenir del ser. Freire (1998a) dice que conocer involucra todo el ser consciente: cognición, sentimientos, emociones, afectos y memoria. Mientras tanto, Bajtín (1982) sitúa esta discusión en el lenguaje, ya que éste constituye el dato primario de todas las ciencias que tienen que ver con lo humano. Para Bajtín, el objeto de las ciencias humanas es, primariamente, “el ser discursivo y expresivo”. Luego, distingue entre “entendimiento”, propio de las ciencias humanas, y “conocimiento”, el que considera como la forma de conocer en las ciencias naturales. Esta distinción se aplica entre entendimiento dialógico y conocimiento monológico, respectivamente. El monologismo de las ciencias naturales se deriva de la falla del objeto de estudio (fenómeno natural) de entrar como interlocutor en el proceso de conocer.

Diferencias entre el objeto de estudio de las ciencias naturales y las ciencias humanas implican, asimismo, diferencias de método. Según Bajtín (1982), entender un texto es contribuir a su desarrollo, y de ahí contribuir a su respectivo diálogo, del cual el texto en cuestión forma parte. En contraste, la metodología positivista de

las ciencias naturales, cuando se usa para estudiar el fenómeno humano, lo “cosifica”, produciendo, así, un conocimiento ahistórico, estático e irrelevante, en su mayor parte, a la vida humana misma.

Si el ser y el conocer son dialógicos —por lo tanto, inherentemente sociales—, las fronteras entre humanidades y ciencias sociales no tendrán razón de existir. Esto tiene una implicación directa en la organización y especialización académicas en las universidades que siguen el enfoque positivista de jerarquización y organización del saber. De esta manera, bajo una filosofía dialógica, la organización de las facultades y programas de las diferentes ciencias y disciplinas tendría muchos cambios.

El conocer dialógico es dialéctico

El saber dialógico es también dialéctico. Bajtín (1984) tiene problemas con la dialéctica hegeliana (tesis, antítesis y síntesis) por “su espíritu unificado en dialéctica evolución” (p.30). Además, critica el carácter abstracto de este tipo de dialéctica, ya que, a medida que el significado contextual desaparece, los conceptos se cosifican y reifican. Parece que Bajtín (1982) tenía la intención de desarrollar la relación entre diálogo y dialéctica cuando escribía en sus notas: “la dialéctica nació del diálogo y retorna al diálogo en un nivel superior” (p. 384). Freire (1992) usa dialéctica para explicar la dinámica relación teoría y práctica, acción y reflexión. Así, por ejemplo, define “praxis” como “la dialéctica entre acción y reflexión” (p.75). También habla de la dialéctica entre sujeto y objeto, y entre conocimiento de una realidad dada y su transformación.

Tanto para Bakhtin como para Freire, dialogismo está íntimamente relacionado con la filosofía dialéctica a nivel de la praxis (movimiento, vida, cambio, mutualidad, interdependencia, reciprocidad). Esto contrasta con la filosofía positivista, que enfoca en las dimensiones de permanencia, regularidad, causa-efecto unidireccional, inercia o no reactividad a las circunstancias del contexto.

Investigación dialógica

Uno de los mayores aportes de Freire en el área del conocer es el desarrollo del enfoque investigativo que empezó como “investigación temática” en *Pedagogía del oprimido*, y luego fue desarrollada en teoría y en práctica hasta lo que hoy se conoce como

“Investigación Acción Participativa”. Realmente, este tipo de investigación ha emergido alrededor del mundo en varios contextos sociales, culturales y teóricos. No obstante su diversidad, hay, por lo menos, dos principios compartidos: 1) entendimiento crítico de la realidad por todos los participantes en la investigación, 2) acción comunal transformadora de esa realidad para beneficio directo de los mismos participantes y sus comunidades, primero que todo.

Investigación temática es realmente el comienzo del proceso de planeamiento y desarrollo curricular, el que conducirá a acciones culturales y liberadoras. De esta manera, Freire realmente integra investigación con educación y con desarrollo de las comunidades, lo cual facilita la integración entre teoría y práctica, y entre escuela y trabajo. Para lograr esto, desarrolla una filosofía dialógica y liberadora de la vida, de la pedagogía y de la enseñanza de la lectoescritura, basado en la lectura crítica de la realidad del aprendiz y en el uso de ese conocimiento para involucrarse en acciones transformadoras de su propia realidad. El corazón de esta filosofía y pedagogía es la noción de democracia radicalmente participativa. Esto significa que el currículo no está impuesto, sino que emerge en el proceso de “investigación temática”, que el educador responsable y los estudiantes participantes desarrollan en conjunto acerca de su realidad y los factores que determinan las condiciones de vida en las que están inmersos. Por supuesto, una parte importante de ese currículo emergente tiene que ver con el tipo de mundo que quieren forjar y cómo trabajar para lograrlo.

La característica más distintiva y revolucionaria de este enfoque dialógico de investigación es su carácter precisamente ‘participativo’ (engendrado en dialogismo y democracia radical). ‘Participativa’, en este contexto, significa que los participantes se involucran sistemáticamente como co-investigadores de su propia temática y de su realidad. Los participantes necesitan “cuestionar el por qué de las cosas y de los hechos” (Freire, 1994). Es decir, necesitan leer la palabra y el mundo.

Mientras tanto, Bajtín (1982), en su ensayo “Hacia una metodología de las ciencias humanas” delinea las diferencias entre las ciencias naturales y las ciencias humanas en términos de objeto de estudio y metodología, incluyendo el rol del investigador. El

objeto de estudio de las ciencias naturales es monológico porque no entra en diálogo con el investigador, en contraste con el objeto de estudio de las ciencias humanas, que es un sujeto, un ser humano que, no sólo es capaz de reaccionar y entender la situación, sino que tiene el derecho de ser parte del estudio de su propia realidad. Las ideas de Bajtín y Freire sobre el conocer/saber dialógico constituyen una sólida base para desarrollar un verdadero enfoque alternativo de investigación que supere los problemas y limitaciones de los paradigmas cuantitativo (positivista) y cualitativo (fenomenológico) en los que el investigador determina qué, cuándo, cómo, por qué se investigan los fenómenos humanos y sociales *acerca* de los participantes, no *con* los participantes. De esta manera, los sujetos participantes son estudiados, contemplados, descritos e interpretados; realmente son tratados como objetos, aunque siempre se les llame sujetos humanos. La investigación dialógica, como es planteada por Freire y Bajtín, involucra los sujetos participantes como co-investigadores, en condiciones similares de poder que el investigador nominal. Realmente, esto es un proceso de democratización de la investigación y la producción y uso del conocimiento.

■ Lenguaje y dialogismo: tercera tesis específica

Desde una perspectiva dialógica, lenguaje es, no meramente un sistema formal de signos que sirven para comunicar nuestros pensamientos, sino también un aspecto constitutivo de nuestro ser, pensar, actuar, interactuar, vivir; es decir, de nuestra cultura. En el “Problema del texto”, Bajtín (1986) llega a decir que el “lenguaje y la palabra son casi todo en la vida humana” (p. 118).

El texto, dice Bajtín (1982), se desarrolla en la frontera entre dos conciencias. Como *enunciado*, el texto tiene una forma estructural que es permanente, y también tiene una parte que es “individual, única e irrepetible” (p.106). Dado el carácter dialógico del *enunciado*, cualquier instancia contiene “reverberaciones” de otros enunciados previamente articulados por el mismo autor o por otros autores. Esto lleva a Bajtín a cuestionar el sentido de autoría: “ningún enunciado puede ser atribuido a ningún autor exclusivamente; es el producto de la interacción de los interlocutores, y, ampliamente hablando, el producto del complejo de la situación

social como totalidad” (citado en Todorov, 1884a, p. 30). Kristeva (1980) se refiere a la idea de Bajtín de “mosaico de citas” como *intertextualidad*.

Freire (1992; Freire & Macedo, 1987), por su parte, considera que la palabra (significando lenguaje en uso) es constitutiva de diálogo en dos dimensiones dialécticamente relacionadas: reflexión y acción. Para Freire, lenguaje es un fenómeno viviente constitutivo de la actividad humana, cuya praxis (la lectoescritura) la define en un amplio sentido como: “leyendo la palabra y el mundo”. El rol del lenguaje como constitutivo de la actividad y pensamiento humano es un hecho claro para Bajtín y Freire. Si podemos hacer una distinción entre ellos, Bajtín enfatizó más su filosofía, mientras que Freire enfatizó más su pedagogía, sin caer en los extremos de sólo teoría o sólo práctica, respectivamente.

La concepción predominante positivista del lenguaje es la de ser un medio transparente para expresar pensamientos e ideas, comunicar información, etc. De esta manera, lo importante es aprender las reglas del lenguaje para optimizar su efectividad como medio. Éste se estudia como sistema dado y sancionado por expertos lingüistas. El estudio del lenguaje en uso es secundario, en el mejor de los casos. Para Bajtín y Freire, este último, como foco de estudio, no sólo es más apropiado, sino que reconoce y valida el lenguaje y la manera de expresarse, que hace sentido de su mundo por la mismas personas que lo están utilizando en su vida cotidiana (Torres & Reyes, 2005).

Pedagogía dialógica como praxis transformadora: cuarta tesis específica

La pedagogía dialógica desarrollada por Freire envuelve dos momentos dialécticamente relacionados: 1) entendimiento crítico del objeto del estudio, o realidad de los estudiantes y sus comunidades, y 2) acción transformadora. Para Freire, el maestro no debe enseñar a los estudiantes a leer la palabra sin leer el mundo (su realidad en el contexto cultural y político). Tanto para Bajtín, como para Freire, una vida verdaderamente humana es dialógica; el diálogo es necesario en la batalla por la liberación de condiciones opresoras, monológicas e inhumanas. Bajtín (1984) habla de una “materialización” de lo humano bajo el capitalismo y el tota-

litarismo, y pone en la boca de Dostoievski su rechazo a las condiciones monológicas opresoras que niegan al otro iguales derechos a participar en diálogo encaminado a examinar y transformar la realidad del pueblo. Kirschkop (2002) nota que en todos los escritos de Bajtín se siente una preocupación y un deseo permanente de emancipación de las condiciones sociales monológicas y, por lo tanto, opresoras. Aunque no hablaba de democracia, sí lo implicaba como algo más dialógico y humano en términos de: “relaciones humanas satisfactorias, dignidad y solidaridad cotidianas, y narrativas que hacen de la vida de uno no solo más próspera sino más significativa” (p. ix).

Freire (en todas sus obras prácticamente) es mucho más explícito en proponer una praxis liberadora, específicamente en el campo educativo, la cual incluye dos momentos cruciales: una concientización, o entendimiento crítico, de la realidad de los estudiantes, por los estudiantes mismos. Esto implica la necesidad de indagar, a través del diálogo reflexivo y la investigación dialógica, el por qué de las cosas y los problemas que los aquejan. Concientización es sólo un aspecto del proceso de liberación, que se consolida en la acción comunal transformadora. Para Freire (1992, 1994, 2003, 2005), la batalla por la liberación de los oprimidos es educativa, cultural y política. Para él, pedagogía no es solamente una cuestión de métodos y estrategias, sino una concepción distintiva de conocimiento, de vida, de humanidad, de realidad, de sociedad y del sueño de un mundo mejor. En la pedagogía dialógica, el educador es un líder que problematiza la realidad para que los estudiantes entiendan críticamente su propia realidad. Cuando el maestro y los estudiantes se envuelven en un proyecto de investigación dialógica, estos, colaborativamente, estudian la problemática que han identificado e implementan acciones tendientes a cambiar las condiciones que los marginan y oprimen.

La pedagogía dialógica, inherentemente democrática, contrasta con las pedagogías derivadas del positivismo, en las que predomina el autoritarismo y el modelo de enseñanza aprendizaje simplemente como transmisión de conocimientos. Sin embargo, democracia en la pedagogía dialógica no significa que el educador(a) prescinda de su responsabilidad de dirigir el acto educativo. Freire (Shor & Freire, 1987) nos advierte sobre la importancia de distin-

guir entre autoridad y autoritarismo, y entre democracia y *laissez faire*. El educador mantiene el poder creado institucionalmente para su cargo, aunque ese *status* no da pie para que abuse de su autoridad, sino más bien para que combata autoritarismo y sea el mediador de los estudiantes ante el poder de las directivas y otros agentes educacionales. Sin embargo, democratización del aula no es una tarea fácil de llevar a cabo debido a todos los vicios antidemocráticos que prevalecen en nuestras instituciones. Reyes y Torres (2007) ilustran estas dificultades en un círculo de cultura con padres y madres de familia. El empoderamiento de participantes no significa que ellos vayan a actuar democráticamente. Los problemas de sexismo y clasismo pueden emerger en un ambiente democrático, por lo que exige que, como educadores, estemos preparados para manejar estos asuntos sin caer en *laissez faire* o en autoritarismo. Al respecto Freire (Shor & Freire, 1987, p.174) sostiene: “Porque soy el maestro(a), no estoy obligado a dar la ilusión de que estoy en completo acuerdo con los estudiantes”. La filosofía positivista de la pedagogía crea la ilusión para maestros y estudiantes de que el maestro es neutral, apoyando, de esta manera, el *status quo*. En la pedagogía dialógica, “el maestro tiene el derecho y el deber de retar el *status quo*, especialmente en cuestiones de dominación de género, raza y clase social. Pero el educador que practica una pedagogía dialógica no tiene derecho de imponer a los alumnos su posición” (p.174).

Como ha sido descrito y documentado en este artículo, se puede decir que, del estudio de los textos de Bajtín y Freire accesibles, el dialogismo se perfila como una verdadera alternativa al positivismo en áreas como el Ser/Yo, el Conocer/Saber, el lenguaje y la pedagogía. Además, se puede afirmar que las contribuciones de Bajtín y Freire —en las áreas referidas y documentadas en este escrito— al desarrollo de la filosofía dialógica son consistentes una con otra, o al menos complementarias.

REFERENCIAS

Amorim, M. (2001). *O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas Ciências Humans*. Sao Paulo, Brasil: Musa Editora.

- Bajtín, M. (1993). *La cultura popular en la edad media y en el renacimiento: El contexto de Francois Rabeáis*. Mexico, DF: Alianza Universidad.
- Bajtín, M. M. (1982). *Estética de la creación verbal*. (Trad. T. Bubnova). México, D. F.: Siglo XXI.
- Bakhtin, M. M. (1984). *Problems of Dostoevsky's poetics*. (C. Emerson, ed.). Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.
- Bakhtin, M. M. (1986). *Speech genres and other late essays*. (Trad. V. W. McGee; C. Emerson & M. Holquist, eds.). Austin, TX: University of Texas Press.
- Bakhtin, M. M. (1993). *Toward a philosophy of the act* (Trad. V. Liapunov). Austin, TX: University of Texas Press.
- Bartolome, L. (1996). Beyond the methods fetish: Toward humanizing pedagogy. En P. Leystina & A. Woodrum & S. A. Sherblom (eds.), *Breaking Free: The transformative power of critical pedagogy* (Vol. 27, pp. 229-252). Cambridge, MA: Harvard Educational Review.
- De Peuter, J. (1998). The dialogics of narrative identity. En M. M. Bell & M. Gardiner (Eds.), *Bakhtin and the human sciences: No last words* (pp. 31-48). London, Thousand Oaks: Sage Publications.
- D'Ottavio, A. (2008, June 9). Meanings of dialogism *Bakhtin-Dialogism@lists.shelf.ac.uk*.
- Emerson, C. (1996). Keeping the self intact during the culture wars: A centennial essay for Mikhail Bakhtin. *New Literary History*, 27(1), 107-126.
- Freire, P. (1975). *Cartas a Guinea Bissau: Apuntes de una experiencia pedagógica en proceso*. México, D.F: Siglo XXI.
- Freire, P. (1992). *Pedagogy of the oppressed*. New York, NY: Continuum.
- Freire, P. (1994). *Pedagogy of Hope*. New York, NY: Continuum.
- Freire, P. (1998a). *Pedagogy of freedom: Ethics, democracy, and civic courage*. Lanham, ML: Rowman and Littlefield Publishers.
- Freire, P. (1998b). *Teachers as cultural workers: Letters to those who dare teach*. (Trad. D. Macedo, D. Koike & A. Oliveira). Boulder, CO: Westview Press.
- Freire, P. (2000). *Cultural action for freedom (Revisited edition)*. Harvard Educational Review.
- Freire, P. (2003). *El grito manso [The gentle shout]*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.

- Freire, P. (2005). *Pedagogy of Indignation*. Boulder, CO: Paradigm Publishers.
- Freire, P., & Macedo, D. (1987). *Literacy: Reading the word and the world*. Westport, CT & London: Bergin & Garvey.
- Gardiner, M. (1998). "The incomparable monster of solipsism": Bakhtin and Merleau-Ponty. En M. M. Bell & M. Gardiner (eds.), *Bakhtin and the human sciences: No last words* (pp. 128-144). London, Thousand Oaks: Sage Publications.
- Hall, J. (2005, julio). *Voloshinov on ideological dominance: A step towards a historical 'unconscious'?* XII International Bakhtin Conference, Jyväskylä, Finland, 18-22.
- Horton, M., & Freire, P. (1990). *We made the road by walking: Conversations on education and social change*. Philadelphia: Temple University Press.
- Kirschkop, K. (2002). *Mikhail Bakhtin: An aesthetic for democracy*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Kristeva, J. (1980). Word, Dialogue, and Novel. En L. S. Roudiez (ed.), *Desire in Language: A semiotic approach to literature and art* (pp. 64-91). New York: Columbia University Press.
- Markova, I. (1990). Introduction: Why dynamics of dialogue. En I. Markova & K. Foppa (Eds.), *The dynamics of dialogue*. London, UK: Harvester Wheatsheaf.
- Reyes, L. V., & Torres, M. N. (2007). Decolonizing family literacy in a culture circle: Reinventing the family literacy educator's role. *Journal of Early Childhood Literacy*, 7(1), 73-94.
- Sampson, Edward E. (1993). *Celebrating the other: A dialogical account of human nature*. Boulder, CO: Westview Press.
- Sandler, S. (2008, junio 2). Meanings of dialogism *Bakhtin Dialogism@lists.shelf.ac.uk*.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*: Basic Books.
- Shor, I. & Freire, P. (1987). *A pedagogy for liberation: Dialogues on transforming education*. South Hadley, MA: Bergin & Garvey Publishers.
- Todorov, T. (1984a). *Mikhail Bakhtin: The dialogical principle*. (Trad. W. Godzich). Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.
- Todorov, T. (1984b). A dialogic criticism. *Raritan* 4(1), 6476.
- Tomson, C., & Wall, A. (1984). Cleaning up Bakhtin's carnival act. *A Review of Contemporary Criticism*, 23(2), 47-70.

- Torres, M. N., & Reyes, L. V. (2005, julio 18-22). *Legacy of the Bakhtin Circle for reorienting the philosophy, object of study, and pedagogy of language*. XII International Bakhtin Conference Jyväskylä, Finland.
- Voloshinov, V. N. (1973). *Marxism and the philosophy of language* (Trad. L. Matejka & I. R. Titunik). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Voloshinov, V. N. (1976). *Freudianism: A Marxist Critique* (Trad. I. R. Titunik). New York, NY: Academic Press.

¡Creemos un ambiente escolar liberador para una cultura de paz!

UNA EXPERIENCIA CONTEXTUAL DE REVISIÓN
CURRICULAR

Joan Arelis Figueroa Rivera

Instructora

Escuela Elemental

Universidad de Puerto Rico

Facultad de Educación

joanarelis@gmail.com

RESUMEN

En el presente ensayo, se esbozan principios generales para promover una cultura de paz a través del currículo tomando como punto de partida la experiencia de la Escuela Elemental de la Universidad de Puerto Rico. Primero, se comparten algunas recomendaciones metodológicas generales. En segundo lugar, se integran los aportes de la *educación liberadora* como una propuesta educativa cónsona con la promoción de una cultura de paz. Luego, se abordan los conceptos de *paz* y *cultura de paz* como fundamento para el análisis. En la siguiente sección, se explicitan las implicaciones curriculares de dichos conceptos y después se nombran algunos de los contenidos que pueden incluirse en un currículo de este tipo. Finalmente, se concluye con un resumen de ciertas consideraciones importantes a tomar en cuenta para lograr las metas propuestas.

Palabras clave: cultura de paz, educación liberadora, currículo, violencia escolar, comunidad de aprendizaje

ABSTRACT

This essay outlines some general principles to be considered for promoting a culture of peace through the curriculum, taking as an example the experi-

ences at the Elementary School of the University of Puerto Rico. First, it shares some methodological suggestions. Second, it integrates the *critical pedagogy theory* contributions to later define *peace* and *culture of peace* as fundamentals for the analysis. The next section deals with the curricular implications of these concepts, and names some of the contents that can be included in a curriculum of this type. Finally, it concludes with a summary of some important considerations to take into account in achieving the proposed goals.

Keywords: culture of peace, liberation pedagogy, curriculum, school violence, learning community

■ Introducción

Como docentes, frecuentemente nos enfrentamos a situaciones tales como: “Maestra, mi papá me dijo que si me dan, yo dé pa’ lante” o “Maestra, yo le he enseñado a mi niña a no andarse quejando por todo, por eso no le dije nada sobre el conflicto de ayer...”. Tal vez se nos cruza en el camino una expresión de algún maestro o maestra* como la siguiente: “Yo siempre le advierto a mis estudiantes, desde el primer día, que mi clase es clase de historia y no de democracia; en mi salón se hace lo que yo diga”. En esos casos, nos preguntamos: ¿cómo podemos fomentar una cultura escolar pacífica?, ¿cómo podemos contrarrestar los *ciclos de violencias y contra-violencias* (Yudkin Suliveres y Pascual Morán, 2008) que dominan las relaciones sociales en nuestro país desde el ámbito educativo?, ¿cómo lograr que el estudiantado, las familias, los y las docentes y el resto del personal escolar hablemos un *idioma de paz* más coherente? Tuvilla (2004, p. 13) convoca a las escuelas a “pasar de una educación institucionalizada a un modelo de sociedad educativa, promoviendo en los centros educativos las llamadas comunidades de aprendizaje y reorientando la organización escolar y el propio currículo”. Para lograr estos objetivos, es necesario diseñar e implementar un currículo liberador que fomente, en sí mismo y a través de sí, una cultura de paz.

En los pasados años, la Escuela Elemental de la Universidad de Puerto Rico (EEUPR) ha dado prioridad al fortalecimiento del pro-

* Para facilitar la lectura, cuando se use una de las formas, masculina o femenina, se referirá a ambos géneros [N. del E.]

yecto que promueve una comunidad de aprendizaje en la escuela. Se han delineado metas y objetivos para: (1) lograr que cada componente de la comunidad escolar pueda participar de manera justa y equitativa en los asuntos de la escuela; (2) establecer una visión y misión compartida, que permita trabajar para un mismo fin; (3) lograr que todos los miembros de la comunidad crezcan, tanto en conocimiento teórico, como de forma práctica, en el desarrollo de una comunidad de aprendizaje; (4) fortalecer los mecanismos de comunicación entre todos los componentes; (5) revisar el currículo y mantener una educación pertinente y actualizada, y, finalmente, (6) compartir las experiencias de este proceso con otros ámbitos educativos¹. Al presente, la escuela se aboca a realizar la revisión curricular contenida en su plan estratégico y lograr hacerla cónsona, tanto con su nueva visión y misión, como con la visión y misión de la Facultad de Educación, de la cual la EEUPR forma parte integral. En ambas instancias, en la EEUPR —como en la Facultad de Educación— se considera pertinente, para la educación en el país, una formación educativa que propenda a fomentar una cultura de paz.

En el presente escrito, se esbozan algunos principios generales para fundamentar un currículo con este objetivo. Dichos principios resultan pertinentes a cualquier escuela, ya sea pública o privada. No obstante, en el análisis, tomaremos como punto de partida los logros ya alcanzados por la Escuela Elemental de la UPR —la cual se define a sí misma como una comunidad de aprendizaje— y los retos que aún enfrenta nuestra escuela en este caminar.

Primero, resumiremos algunas recomendaciones metodológicas para promover una cultura de paz en la escuela y cuáles ya forman parte de las experiencias de la EEUPR. En segundo lugar, integraremos los aportes de la *educación liberadora* como una propuesta educativa cónsona con la promoción de una cultura de paz. Luego, abordaremos los conceptos de *paz* y de *cultura de paz* como fundamento para este análisis. En la siguiente sección, explicitaremos las implicaciones curriculares de dichos conceptos y después nombraremos algunos de los contenidos que pueden incluirse en un currículo que tenga como objetivo promover una cultura de paz escolar. Finalmente, concluiremos con un resumen de ciertas con-

1 Las metas y objetivos de la escuela se especifican en el Plan Estratégico 2007-2010 de la EEUPR.

sideraciones importantes a tomar en cuenta para lograr las metas propuestas.

Metodologías para promover una cultura de paz: la experiencia de la EEUPR

Tuvilla (2004) establece que uno de los medios para alcanzar una cultura de paz es conformar una *comunidad de aprendizaje* que permita la amplia participación de todos los sectores que componen la comunidad escolar. En este sentido, la Escuela Elemental de la Universidad de Puerto Rico (EEUPR) goza de importantes pasos andados. El proyecto de comunidad de aprendizaje que actualmente sirve de norte para la organización y desarrollo de la escuela ha dado sus primeros frutos. Se ha aumentado la tasa de participación de las familias y de distintos sectores de la comunidad en las actividades escolares. Se ha compartido el proceso de definir una nueva visión y misión de la Escuela con todos los sectores y se continúa trabajando para diseminar los principios del proyecto mediante talleres de capacitación a docentes, padres y madres, ayudantes de cátedra, maestros, estudiantes (practicantes y pre-practicantes), personal de mantenimiento y comedor escolar, y mediante actividades en el aula con estudiantes.

Un elemento importante que distingue a las comunidades de aprendizaje y que está estrechamente ligado a la promoción de una cultura de paz es la solución pacífica de conflictos antes mencionada. Para alcanzar dicha competencia, hace falta conocimientos y estrategias metodológicas que permitan a los estudiantes y a las personas adultas que conviven en la escuela lograr la solución efectiva y pacífica de los conflictos. En este aspecto, la EEUPR necesita fortalecer sus conocimientos en las diversas modalidades, que se conocen como consenso, conciliación, arbitraje, arreglo normativo y facilitación (Tuvilla, 2004). Uno de los medios que ha probado ser efectivo es la mediación, que, en sus diversas formas, busca “alcanzar un horizonte de reconciliación” (Juarbe Pagán, 2008). Como referente, se cuenta con la experiencia del proyecto de mediación escolar “Convivir en Paz es Asunto de Todos”, del Sindicato Puertorriqueño de Trabajadores (Juarbe Pagán, 2008).

En segundo lugar, Tuvilla (2004) indica que también es necesario lograr una reorganización escolar que fomente la participa-

ción amplia de los sectores en la toma de decisiones. Actualmente, la EEUPR constituye su agenda de trabajo por medio de comités que involucran a todos los sectores de la comunidad escolar. En cada comité, se contempla la participación de padres y madres, docentes, personal administrativo, de mantenimiento, de seguridad y del comedor escolar, de acuerdo a las funciones de cada uno. Se presenta como reto asegurar la participación de los estudiantes en la toma de ciertas decisiones que les afectan directamente y de acuerdo a sus capacidades.

Finalmente, Tuvilla (2004) nos recuerda que tratar de generar una cultura de paz en la escuela crea dilemas y tensiones al mismo currículo. Debe haber coherencia entre la teoría de una cultura de paz y la vivencia cotidiana en la escuela. Es vital que se instaure un clima saludable en todos los ámbitos y espacios de la vida escolar comunitaria, que sea cónsono con los valores y principios de una cultura de paz. Actualmente, la Facultad de la EEUPR se aproxima a comenzar un proyecto de revisión curricular que sea integral, que tome en cuenta las necesidades e inquietudes de todos los sectores de la comunidad escolar y que sea coherente con una visión de trabajo por la paz. Para alcanzar este objetivo, nos preguntamos: ¿de qué forma la *educación liberadora* y el *movimiento/visión de una cultura de paz* pueden contribuir positivamente a este proyecto de revisión curricular y a la promoción de la paz en las escuelas de nuestro país? A continuación esbozamos algunas ideas.

■ Educación liberadora, educación para una cultura de paz

“Los niños hablan cuando las gallinas...” es siempre uno de los refranes que viene a mi mente cuando me aproximo al concepto de *educación bancaria* de Paulo Freire (1998). Este es el tipo de educación que ha predominado, tanto en la escuela, como en la familia: aquella en la que las personas adultas tienen el total dominio del conocimiento. “Se niega a la educación y al conocimiento como procesos de búsqueda” (Freire, 1998, p. 73). Por el contrario, la *educación liberadora* que propone Freire y las *pedagogías críticas* que sus seguidores han ampliado en diversas áreas del conocimiento privilegian el *diálogo* como herramienta fundamental para lograr una visión crítica de la realidad (Darder, Baltodano, & Torres, 2004). “Paulo escuchaba a todo y a todos para aprender-enseñar” (Araujo

Freire, 2004). El diálogo debe comenzar escuchando; es la única posibilidad para luego “sistematizar un pensamiento nuevo... e interferir en la vida político-social” (Araujo Freire, 2004).

Poner en práctica este principio en las escuelas implica *escuchar comprometidamente*² la opinión de los estudiantes. En el salón de clases, se debe separar espacio suficiente para que los alumnos dialoguen, intercambien ideas y puntos de vista. A la vez que desarrollan competencias de comunicación oral, el debate respetuoso abre oportunidades para escuchar al otro y valorar la divergencia. En la EEUPR, frecuentemente se abren espacios de este tipo, desde las tertulias literarias —en las cuales los estudiantes responden a lo leído por medio del diálogo—, hasta las asambleas estudiantiles, recientemente instauradas como una sugerencia de los estudiantes de Cuarto a Sexto grados. También es preciso que las necesidades y los intereses de los alumnos sean tomados en cuenta al momento de diseñar el currículo. En esta dirección, uno de los logros más significativos de la EEUPR ha sido consultar a los niños de Kindergarten a Tercer grado sobre los temas de interés alrededor de los cuales las maestras diseñan el currículo. De esta forma, se integran los intereses de los estudiantes y los objetivos de aprendizaje para el grado de una forma pertinente al estudiantado.

Para Freire (1998), la educación debe estimular la “cultura de la palabra”, no la “cultura del silencio”. Según esta visión, la educación no puede ser un acto de transferir, depositar o transmitir conocimientos y valores, sino que debe ser *crítica y proponente*. Se educa para la paz y la libertad educando para la transformación y superación de las situaciones injustas. Freire describe al educador humanista como aquel que se identifica con el educando para lograr la liberación de ambos y que debe creer en el poder creador de los seres humanos (Freire, 1998). Esta relación entre la persona adulta y el niño resulta ser más justa y equitativa. El poder es compartido, y la relación se basa en el respeto hacia el otro.

En la *educación liberadora*, estudiantes y docentes son conceptualizados simultáneamente como educandos y educadores. El rol del

2 En la expresión “escuchar comprometidamente” nos referimos a escuchar para “realmente tomar en cuenta”. No significa abrir un espacio para que los estudiantes se expresen y luego no hacer nada con sus sugerencias; por el contrario, requiere tomar decisiones a partir de las necesidades expresadas por los estudiantes en la mayor medida posible.

educador y del educando se intercambian durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. En ocasiones, el estudiante enseña y el maestro aprende; en otras sucede a la inversa. Esto requiere que ambas partes conozcan el rol que ocupan en el proceso de aprendizaje y la responsabilidad que tal rol demanda. Educador y educando no deben verse como antagonistas, sino como copartícipes del proceso de aprendizaje (Freire, 1998). De ahí la cita que tan bien conocemos: “Ya nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa a sí mismo, los seres humanos se educan en comunión y el mundo será el mediador” (Freire, 1998, p. 86). No obstante, ¿qué implica que el mundo será el mediador?

En primer lugar, los educandos, junto a los docentes, desarrollan *conciencia crítica*. Son seres de *reflexión y acción*. El proceso de reflexión requiere repensar lo que sucede en el entorno, investigar las causas y las posibles soluciones a los problemas reales que rodean la escuela y la comunidad. Los educandos se convierten en *investigadores críticos* de su realidad en diálogo con el educador, quien, a su vez, también se transforma en *investigador crítico* (Freire, 1998, p. 87). La acción transformadora es la respuesta natural esperada. Para que el proceso sea viable, tanto unos como otros deben participar en la toma de decisiones. El educando y el educador deben aspirar a *ser más*. Una de las modalidades que propicia la investigación conjunta entre docentes y estudiantes es la del aprendizaje basada en la solución de problemas² (“PBL”, *Problem Based Learning* en inglés) y es una de las que está tomando mayor auge en el diseño curricular de las unidades de estudio en la EEUPR. En la misma, tanto estudiantes como docentes se convierten en investigadores de problemas reales que afectan nuestro país y cómo, desde la escuela, se pueden proponer alternativas y soluciones.

Es importante recordar que, no sólo los objetivos de la educación liberadora son importantes, sino los medios que se utilizan para alcanzar tales objetivos. En una educación verdaderamente liberadora, se aprende *en comunión* y en *solidaridad* con los demás. Esto es virtualmente imposible si el trabajo constantemente es “individual”, no se pueden compartir ideas, recursos, referencias o materiales, en fin, “lo tuyo es tuyo y lo mío mío”. Por tal razón, la EEUPR privilegia las actividades curriculares grupales, no competi-

tivas, en las cuales el apoyo entre pares se hace indispensable para cumplir con la tarea. Este constituye otro paso importante hacia la construcción de un ambiente liberador que propicia una cultura de paz. No obstante, ¿cuáles serán algunos de los elementos que aún nos faltan para seguir avanzando hacia nuestra meta? Veamos.

■ ¿Qué entender por cultura de paz?

Un elemento primordial al diseñar un currículo que busque adelantar una cultura de paz en la escuela y en el entorno que la rodea es clarificar el concepto mismo que se tiene sobre lo que significa “paz” y “construir una cultura de paz”. El primero tiene diversas acepciones, dependiendo del contexto de origen. En la tradición occidental, se define como ausencia de guerra o conflicto, tranquilidad interior y mantenimiento de la ley y el orden, definiciones que provienen de los términos *eirene* (griego) y *pax* (latín) (Lederach, 1986). Estas nociones de la paz son de tipo “negativo”, pues se concibe como ausencia de conflicto (Lederach, 1986).

Cuando se visualiza la paz de esta manera, se tiende a crear currículos de educación para la paz dirigidos a reducir las situaciones de violencia y a resolver los conflictos constructivamente. El foco de atención principal es la solución del conflicto. Cuando se dice que es un concepto de tipo “negativo” esto no implica que sea “malo” o “incorrecto”, simplemente, que su definición no afirma cuáles son las condiciones necesarias para una paz integral. Estas definiciones dicen lo “que no es paz” (la paz no es conflicto ni guerra) en lugar de indicar “lo que debe ser la paz” (Figueroa, 2008).

En las tradiciones orientales, la paz se conceptúa de forma positiva y activa. El término *shanti* (hinduismo) significa “tranquilidad y orden perfecto de la mente”. Así también, *ahimsa* (jainismo) denota literalmente “no hacer daño a cualquier ser viviente”, expresión que frecuentemente se traduce como: *no-violencia** (Lederach, 1986). Interesantemente, el concepto *shalom* (judaísmo) encierra la idea de bienestar material —es decir, de prosperidad (en el sentido de vida plena)—, y el *ágape* (cristianismo) invita a amar al otro como a sí mismo. Durante los últimos siglos, hemos visto una evolución del concepto a formas cada vez

más positivas y activas, desde concebir la paz simplemente como ausencia de guerra, hasta verla como un concepto tan amplio que incluye la visión de la paz feminista, que considera niveles micro y macro, la paz holística, que abarca la paz con el medio, y la paz holística interna y externa, que integra los aspectos espirituales ligados a la paz (Tuvilla, 2004).

A partir de esta concepción de la paz, en lugar de buscar únicamente formas de evitar la violencia, ya sean las peleas y los conflictos entre estudiantes, o discusiones virulentas entre padres, madres y docentes, o bien entre otros sectores de la comunidad escolar, lo que realmente se desea es estructurar mecanismos que potencien la convivencia pacífica, que integren en sí la solución no violenta de los conflictos y que propicien un ambiente general de libertad y respeto a los demás. Además, se busca desenmascarar aquellas violencias del sistema que tienden a permanecer ocultas, con el fin de superarlas. Actualmente, en la EEUPR se abren, cada vez más, espacios de diálogo entre padres, madres, docentes y la administración escolar para atender los diversos puntos de vista relacionados con los proyectos de los estudiantes. En este sentido, se logra atender las inquietudes de cada sector, para así tomar decisiones informadas y sensibles a las necesidades de todas las partes involucradas en los asuntos de la escuela.

Cuando conceptuamos la paz desde una perspectiva *positiva*, inevitablemente proponemos una *paz en acción*. Gandhi conceptuó la paz y la noviolencia como dos caras de una misma moneda (Gandhi, 1967 [1951], pp. 41-42). Para ello, utilizó los términos *ahimsa*, vocablo del sánscrito que significa “noviolencia”, y *satyagraha*, que significa “fuerza de la verdad”. Así pues, se entiende la paz como fin, y la noviolencia, como medio. Por lo tanto, buscar la paz significa “desenmascarar la verdad”, “traer a la luz la justicia” (Pascual Morán, 2003a), y ese proceso requiere “actuar”. Muy bien podemos vincular este concepto de una paz en positivo con el concepto de *palabración* de Freire.

Otro concepto que resulta necesario definir es el de *cultura de paz*. Este es un concepto síntesis que encuentra en los dere-

* El término “noviolencia” se escribe como una sola palabra para denotar, no sólo el rechazo o la renuncia al uso de la violencia, sino a la propuesta de entender los conflictos como momentos de transformación o cambio social. [N. del E.]

chos humanos su esencia básica y que se define como el conjunto de valores, actitudes, tradiciones, comportamientos y estilos de vida que inspiran una forma constructiva y creativa de relacionarnos para alcanzar —desde una visión holística e imperfecta de la paz— la armonía del ser humano consigo mismo, con los demás y con la naturaleza (Tuvilla, 2004, p. 11).

La UNESCO (1996) define *cultura de paz* como:

una cultura de la armonía social y del compartir, fundada en los principios de libertad, justicia y democracia, de tolerancia y solidaridad. Una cultura que [rechaza] la violencia y que [procura] prevenir las causas de los conflictos en sus raíces y dar solución a los problemas mediante el diálogo y la negociación, una cultura que [garantiza] a todos el pleno ejercicio de todos los derechos y los medios para participar plenamente en el desarrollo endógeno de su sociedad.

El año 2000 fue proclamado por las Naciones Unidas como “Año Internacional de la Cultura de Paz”, y el período de 2001 a 2010 como “Decenio Internacional de una Cultura de Paz y No Violencia para los Niños del Mundo”. Como parte de las actividades, varias personalidades premiadas con el Premio Nobel de la Paz (tales como Adolfo Pérez Esquivel, el Dalai Lama, Nelson Mandela, Rigoberta Menchú y Desmond Tutú) firmaron el Manifiesto 2000 (UNESCO, s.f.; Tuvilla, 2004). Este documento expresa principios y valores que fundamentan una cultura de paz: (1) *respetar la vida* y la dignidad de cada persona, sin discriminación ni prejuicios; (2) *practicar la no violencia activa*, rechazando la violencia en todas sus formas; (3) *liberar la generosidad*, a fin de terminar con la exclusión, la injusticia y la opresión política y económica; (4) *defender la libertad de expresión y la diversidad cultural*; (5) *promover un consumo responsable* y un modo de desarrollo que tenga en cuenta la importancia de todas las formas de vida y el equilibrio de los recursos naturales del planeta, y (6) *contribuir al desarrollo de la comunidad*, propiciando la plena participación de las mujeres y el respeto de los principios democráticos, con el fin de crear, juntos, nuevas formas de solidaridad.

Cuando se trabaja por una cultura de paz, es necesario pensar en cómo mantener la paz en medio del conflicto. Este último se

visualiza como complementario a la primera a partir del concepto de una *paz positiva* (Jares, 1991). Esto significa que el conflicto se entiende como parte integral de la vida y del crecimiento como seres humanos (Lantieri & Patti, 1996), y se vislumbra como una oportunidad de cambio. Al promover una cultura de paz, no se busca eliminar los conflictos, sino resolverlos pacíficamente. Cuando analizamos los conceptos de *paz*, *violencia* y *conflicto* desde la perspectiva antes planteada, concluimos que lo que deseamos es la paz; por lo tanto, deseamos la resolución de los conflictos de forma no violenta. En la educación para la paz, la noviolencia debe ocupar un lugar central (Lederach, 2000).

Esta manera de concebir el conflicto presenta un reto sustancial para las escuelas que deseen promover una cultura de paz y de noviolencia. La “infracción al código de disciplina”, el castigo y otras formas punitivas pierden su vigencia y resultan incoherentes con esta visión. Más bien, se necesitan métodos que ayuden a los estudiantes, docentes y demás miembros de la comunidad escolar a resolver los conflictos de forma pacífica. En la EEUPR, se puede evidenciar progreso en esta área. Algunas maestras, por ejemplo, utilizan métodos para la solución de conflictos, en los cuales los estudiantes siguen una serie de pasos para: (1) calmar su coraje, (2) expresar sus sentimientos respetuosamente, (3) definir el problema que realmente les aqueja, (4) explorar posibles soluciones al mismo, (5) optar por una solución y ponerla en práctica, y, finalmente, (6) celebrar, nuevamente, la amistad y la reconciliación. Para ello, es necesario separar, en el salón de clases, un espacio físico que sea atractivo y que invite al diálogo (puede ser una mesita adornada con un florero y un par de sillas), además del tiempo necesario para que los estudiantes puedan trabajar, de la manera más independiente posible, los conflictos que se les presenten. No obstante, hay que reconocer que la EEUPR aún tiene como reto en esta área capacitar a todos los sectores de la escuela para la solución pacífica de conflictos y organizar un sistema de mediación cónsono con esta filosofía. Podría considerar, incluso, transformar el actual Comité de Disciplina por un Comité de Mediación de Conflictos que contribuya a promover, desde el manejo de los conflictos, una cultura de paz escolar.

■ Implicaciones curriculares

Concebir la noviolencia, al estilo gandhiano, como medio para alcanzar la paz, implica, en el ámbito escolar, considerar el *currículo como el medio* para construir una cultura de paz en la escuela. Ese concepto del currículo debe ser amplio y no debe limitarse a lo que sucede dentro del aula exclusivamente. Todo lo que ocurre en la escuela educa (Jares, 2004): cómo se entretienen las relaciones; cómo se resuelven los conflictos en el pasillo; cuáles son los mecanismos de comunicación entre los sectores; cómo se organizan los empleados, estudiantes y docentes para tomar decisiones; cuáles son los contenidos que propician la transformación social y a los que se da prioridad en el currículo. La EEUPR, por medio del proyecto de comunidad de aprendizaje, está comenzando a potenciar la experiencia curricular a todos los ámbitos de la vivencia escolar. Todos y todas están aprendiendo en el proceso, y el proceso mismo resulta ser fuente de aprendizaje.

Es necesario tomar como referencia modelos de currículos vivos, emergentes, interdisciplinarios y dinámicos que se enfocan en el aprendizaje, más que en la enseñanza; esta última debe depender de la forma en que aprenden mejor los estudiantes. El currículo liberador debe considerar los contenidos sobre cultura de paz y mantener coherencia entre discurso y praxis (Freire, 1994). Al presente, la EEUPR desarrolla currículos emergentes para los grados de Kindergarten a Tercero utilizando como base el lenguaje integral. En adición, se han generado experiencias interdisciplinarias, como lo son los proyectos de aprendizaje basados en la solución de problemas (PBL) o el de educación física y musical simultánea. Estos son ejemplos de currículos innovadores y dinámicos. El reto consta en diseminar estas experiencias a todos los niveles de la escuela; integrar, con mayor precisión y consciencia, los contenidos relacionados con la construcción de una cultura de paz, y fortalecer las experiencias que promueven una educación liberadora.

El currículo, además, debe intrínsecamente contener elementos de investigación y acción creativa (Yudkin Suliveres & Pascual Morán, 2008), como los mencionados anteriormente, y que en la actualidad forman parte de la experiencia de la EEUPR. El currículo debe estar estrechamente ligado a la realidad que rodea al

educando y al educador. Su objetivo debe ser la transformación social, de sí y del mundo; por lo tanto, será necesario privilegiar una pedagogía de la pregunta, del cuestionamiento, del disenso y del consenso (Yudkin Suliveres & Pascual Morán, 2008), de leer la realidad y proponer la transformación. “El acto de estudiar siempre implica el de leer... de leer el mundo, de leer la palabra y así leer la lectura del mundo” (Freire, 1994). No puede ser, simplemente, una actividad de memorizar contenidos para luego revertirlos en una prueba. La lectura del mundo de la que habla Freire es “inteligente, difícil, exigente, pero gratificante” (Freire, 1994). Es una lectura crítica, que provoca en el lector una respuesta transformadora frente a la realidad. Ese proceso implica una relación indisoluble entre el proceso de leer y el de escribir; porque escribir siempre resulta ser una respuesta a la lectura de un texto, ya sea oral o escrito.

Jares (2004) plantea que aprendemos sobre derechos humanos si podemos vivirlos en la escuela. Por ello, se deben potenciar escuelas democráticas, que vivan la democracia cotidianamente a través de su misma organización. Los comités de trabajo de la EEUPR coinciden positivamente con este planteamiento al incluir en su conformación personas de los diversos sectores de la comunidad escolar. Jares (2004) añade que se debe educar desde y para el compromiso y la esperanza, y que debemos combinar las dimensiones cognoscitivas y afectivas de la educación si deseamos promover en la escuela una cultura de paz.

El ambiente educativo también cumple un rol sumamente importante, pues es complementario al desarrollo del currículo. El mismo debe ser liberador, en el cual exista un alto sentido de pertenencia, solidaridad, confianza, respeto y aprecio por la diversidad (Tuvilla, 2004). Precisamente, uno de los objetivos del proyecto de comunidad de aprendizaje de la EEUPR es fortalecer el clima escolar y mantener una evaluación continua del mismo para asegurar un ambiente educativo propicio para el desarrollo de una cultura de paz.

La cotidianidad en la escuela y la organización escolar deben reflejar una *ética de la solidaridad y equidad intergeneracional* (Yudkin Suliveres & Pascual Morán, 2008). Esta última plantea una responsabilidad en las personas adultas, de lograr justicia

entre las generaciones salientes y las entrantes; les exige priorizar el bienestar de los niños y jóvenes —tanto de los presentes, como de los futuros— en cualquier iniciativa social, y les compromete a edificar un mundo menos violento y más saludable (Yudkin Suliveres & Pascual Morán, 2008). En ese sentido, *educar para la paz deja de ser una iniciativa interesante y se convierte en un imperativo*. Los niños tienen derecho a ser educados para vivir la paz.

En el caso específico de la Escuela Elemental y de otras escuelas que reciben maestros practicantes, la responsabilidad es aún mayor. Freire argumenta que, tanto la teoría, como la práctica, son igual de relevantes al proceso educativo y que la teoría puede emerger de la práctica vivida (Freire, 1994). Ninguna es más que la otra. ¿Qué implica eso en la sala de clases? ¿Qué implica en la formación de futuros maestros y maestras? ¿Cómo nuestra escuela puede ser un laboratorio real de esta visión?

Es necesario reflexionar sobre la práctica y teorizar la práctica. Freire se oponía tenazmente a que, en la preparación de los dirigentes de los círculos de cultura, se comenzara (como tradicionalmente sucede) con toda una exposición teórica divorciada del proceso práctico. A su vez, se oponía a que se adiestrara sólo en lo práctico sin que hubiese profundidad teórica. Nos parece que esta propuesta sigue aún vigente para los procesos de capacitación y formación de maestros hoy en día. Vemos cómo el currículo para la preparación de maestros en el bachillerato comienza con los cursos teóricos (fundamentos) para luego pasar a las metodologías y los contenidos. El resultado es que los maestros estudiantes no logran vincular apropiadamente unos y otros. Considerar seriamente la propuesta de Freire implica una transformación, tanto en el proceso de formar los futuros docentes, como en los propios procesos que ocurren en las salas de clases.

El proyecto de construir una cultura de paz en la escuela debe servir de escenario práctico para comunicar, a las nuevas generaciones de maestros y maestras, que otra escuela es posible. No significa que “lo hayamos alcanzado”, sino que proseguimos a la meta. Que no vivimos una *paz perfecta y perpetua*, sino que vivenciamos una *paz imperfecta* (Tuvilla, 2004), humana y en continua evolución. Que, tanto estudiantes, familias, docentes, personal

administrativo y maestros estudiantes pueden ser parte de dicho proceso.

¿Qué contenidos debe incluir un currículo para una cultura de paz?

La escuela es un espacio para la perpetuación y la transformación de la cultura. Debe conservar lo positivo y transmutar lo negativo. Así, puede mantener una cultura de paz en lugar de una cultura de violencia. Para lograrlo, su herramienta más efectiva puede ser el mismo currículo que se desarrolla en la escuela.³

La paz puede definirse como la reunión intrínseca de las cuatro “D”: *Derechos Humanos, Democracia, Desarme y Desarrollo Sostenible* (Tuvilla, 2004). Estos son conceptos interdependientes que se refuerzan mutuamente (Tuvilla, 2004) y que fácilmente pueden servir de base para organizar los contenidos de un currículo que viabilice la paz.

Uno de los contenidos principales que se debe integrar a un currículo de esta naturaleza es el de los *derechos humanos*. Obviamente, trabajar con estos debe ser un proceso coherente entre teoría y práctica. Algunos conceptos y referentes importantes que los estudiantes pueden hallar pertinentes son: la Convención de los Derechos del Niño y sus implicaciones para la vida escolar, familiar y comunitaria; la historia y el trabajo de diversas personalidades galardonadas con el Premio Nobel de la Paz como ejemplos concretos de lo que la gente puede hacer para transformar el mundo y como personas ilustres o heroicas, o la historia de los movimientos pacíficos de las recientes décadas. En el caso de la EEUPR, se constata que varias profesoras incluyen, como parte del currículo, algunos de estos temas. Resultaría interesante ver la posibilidad de un acuerdo para que las mismas formen parte permanente del currículo escolar.

En segundo término, se debe garantizar el derecho de los niños y las niñas a la participación como una vía práctica de ejercer la *democracia* desde sus primeros años de formación educativa. La participación y la acción ciudadana son deberes que atañen a

3 No nos referimos a un currículo separado del currículo “general” de la escuela, como si fuera una unidad aparte. Lo que se implica es proyectar el currículo total de la escuela para que promueva una cultura de paz.

todos los ciudadanos, y el espacio para aprender cómo ejercerlos debe ser la escuela.

Otro contenido importante inherente a la formación para una cultura de paz es el tema del *desarme*. ¿Qué implica para las generaciones actuales y venideras la enorme proliferación de armas que existe en el mundo? ¿Cómo afecta nuestra vida cotidiana como pueblo? ¿Qué tiene que ver directamente con el modo de vida de nuestros niños y niñas? La presencia de textos y juguetes bélicos presenta grandes desafíos cuando se quiere implementar un currículo para una cultura de paz. Existen alternativas de juegos que pueden ser practicadas entre el estudiantado como parte de un proceso de desaprender la guerra, entre ellos los juegos tradicionales no competitivos y los cooperativos, así como los textos y juguetes no bélicos.

Un contenido que cobra cada vez más vigencia y urgencia es el tema del *desarrollo sostenible*. Enseñar desde una perspectiva ecológica para la preservación del Planeta es un tema que debe ser transversal al currículo y que, de ninguna manera, debe limitarse al área de Ciencias. El futuro de la humanidad, el presente y el futuro de nuestros niños y niñas, depende de ello.

Son muchos los contenidos que se pueden integrar a la propuesta curricular que nos ocupa. No obstante, no quisiéramos dejar de enfatizar el tema del *conflicto*, ya que, como hemos mencionado anteriormente, el mismo está estrechamente vinculado a la paz. Es necesario educar en y para el conflicto. Esto incluye descubrir la perspectiva positiva del problema, aprender a analizarlos, discernir su complejidad y encontrar soluciones en el seno de la comunidad escolar (Tuvilla, 2004). Esta dimensión implica tener una actitud constante por querer enseñar y aprender *de los propios conflictos* (y no de los hipotéticos), tiempo, espacios adecuados, apoyo y estímulo por parte del equipo docente hacia los alumnos para que aprendan a resolver pacíficamente sus conflictos (Jares, 2004).

El problema no es el conflicto en sí, sino tratar de resolverlo de forma violenta. Según el Manifiesto de Sevilla (UNESCO, 1989), es científicamente incorrecto decir que la guerra o cualquier otra forma de comportamiento violento está genéticamente programada en la naturaleza humana.

[El] desarrollo sólo se realiza en el marco del entorno social y ecológico. ...[Las] personalidades son determinadas por la interacción entre [la] dotación genética y las condiciones de [la] educación”.

Científicamente es incorrecto decir que los [seres humanos] tienen “un cerebro violento”; aunque nuestro aparato neurológico nos permite actuar con violencia, no se activa de manera automática por estímulos internos o externos” (UNESCO, 1989).

No debemos aceptar posturas tales como: “esas son peleas simples de niños”, “los varones pelean porque son así por naturaleza” o “las peleas en la escuela son irremediables”. Las condiciones escolares pueden promover otra realidad. Las reacciones violentas a diversas situaciones son conductas aprendidas. ¿Cómo podríamos transformarlas por medio de una educación para la paz? ¿Cómo educamos nuestras reacciones emocionales, psicológicas y físicas?

“Científicamente es incorrecto decir que a lo largo de la evaluación humana se haya operado una selección a favor del comportamiento agresivo sobre otros tipos” (UNESCO, 1989). Ser el más fuerte o el más agresivo no necesariamente es garantía de “éxito”. Debemos fomentar formas de convivencia escolar más tolerantes, respetuosas y amorosas como verdaderas vías de convivencia social exitosa.

■ En resumen...

Luego de revisar la literatura relacionada con la *Educación Liberadora* y la *Cultura de Paz*, concluyo que: ¡el reto que tenemos delante es grande! No obstante, es alcanzable, real, factible. Algunas de las propuestas que presentan educadores y teóricos sobre este tema ya se han integrado a la experiencia educativa de la EEUPR. Nuestro desafío está en identificar qué otras prácticas, contenidos y metodologías resulta necesario incluir para desarrollar, de forma más completa e integral, una cultura de paz en nuestra escuela. Nuestro interés y compromiso a corto y a largo plazos garantizarán el éxito de nuestros sueños.

A partir de la definición de la paz como superación de la violencia, buscando sus raíces profundas, tanto en el plano visible

—como es la violencia directa—, como en los planos más ocultos —como la violencia cultural y estructural, o las violencias sistémicas en la educación (Pascual Morán, 2003b)—, concluimos que la misma es un proceso gradual de las sociedades de instaurar la justicia (Tuvilla, 2004). Por tanto, es un camino que se hace al andar, repleto de errores, de intentos, logros y fracasos, de búsquedas nuevas y creativas “que tratan de superar los retos del presente y anticiparse al futuro” (Tuvilla, 2004). Es un proceso que implica ser utópicos al estilo de Freire, esto es, no dejarnos inmovilizar por el discurso fatalista de “esto no lo cambia nadie”. Más aún, implica dejarnos abrazar por una *pedagogía de la esperanza*, que nos permita soñar con un proceso de enseñanza-aprendizaje como un acto de amor posible (Darder, 2004), que nos permita caminar hacia la utopía.

“Ella está en el horizonte —dice Fernando Birri—. Me acerco dos pasos, ella se aleja dos pasos. Camino diez pasos y el horizonte se corre diez pasos más allá. Por mucho que yo camine, nunca la alcanzaré. ¿Para que sirve la utopía? Para eso sirve: para caminar.” —Eduardo Galeano.

Por lo tanto, sueño con una escuela aún más abierta, reflexiva, no sólo de su práctica, sino también de su contexto. Sueño con una escuela que no le tema a denunciar con indignación, a anunciar con amor y a soñar con esperanza. Sueño con una escuela autocrítica, respetuosa de la otra y del otro, que se enriquece de la diversidad y valora el conflicto, que posibilita el aprendizaje de todas y todos, desde el más joven hasta el más experimentado, desde el que abre las ventanas a la luz de un nuevo día, hasta el que con el complacido cansancio del diario a costas pone un candado a la desilusión. Sueño con una escuela que se atreve a proponer lo utópico, lo que otros ven imposible, lo “inédito viable” y demostrar con su ejemplo que construir la paz es posible. Sí, juntos y juntas daremos fe de que otra escuela para Puerto Rico es posible.

REFERENCIAS

Aráujo Freire, Ana María (ed.). (2004). *La pedagogía de la liberación en Paulo Freire*. Barcelona: Editorial Graó, Colección Crítica y Fundamentos.

- Darder, Antonia. (2004). Teaching as an act of love: Reflections on Paulo Freire and his contributions to our lives and our work. En Darder, Antonia, Baltodano, Marta & Torres, Rodolfo (Eds.), *The critical pedagogy reader*. New York / London: Routledge Falmer.
- Darder, Antonia, Baltodano, Marta & Torres, Rodolfo (eds). (2004). *The critical pedagogy reader*. New York / London: Routledge Falmer.
- Escuela Elemental de la Universidad de Puerto Rico. (2007). *Plan estratégico 2007-2010*. [Documento de trabajo interno].
- Figueroa, Joan. (2008). Escuelas por una paz activa: Principios y prácticas apropiadas para construirla. En Yudkin Suliveres, Anita & Pascual Morán, Anaida (comp.), *Educando para la paz en y desde la Universidad: Antología conmemorativa de una década* [CD]. Cátedra UNESCO de Educación para la Paz, Recinto de Río Piedras de la Universidad de Puerto Rico. [Disponible también en <http://unescopaz.uprrp.edu>].
- Freire, Paulo. (1994). *Cartas a quien pretende enseñar*. México: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1998). *Pedagogía del oprimido* (51ª ed.). México: Siglo XXI Editores. (Obra original publicada en 1970).
- Gandhi, Mohandas K. (1967) [1951]. *Non-violent resistance (Satyagraha)*. New York: Schocken Books.
- Jares, X. R. (1991). *Educación para la paz: su teoría y su práctica*. Madrid: Editorial Popular, S.A.
- Juarbe Pagán, Rafael. (2008). La mediación escolar comunitaria como proyecto de gerencia social hacia el aumento de capital social comunitario. En Yudkin Suliveres, Anita & Pascual Morán, Anaida (comp.), *Educando para la paz en y desde la Universidad: Antología conmemorativa de una década* [CD]. Cátedra UNESCO de Educación para la Paz, Recinto de Río Piedras de la Universidad de Puerto Rico. [Disponible también en <http://unescopaz.uprrp.edu>].
- Lantieri, L. & Patti, J. (1996). *Waging peace in our schools*. Boston: Beacon Press.
- Lederach, J. P. (1986). *Educación para la paz: objetivo escolar*. Barcelona: Editorial Fontamara.
- Lederach, John P. (2000). *El abecé de la paz y los conflictos: Educación para la paz*. Madrid: Catarata.
- Jares, Xesús. (2004). Los retos de la educación para los derechos humanos. En Magendzo, Abraham (ed.), *De miradas y mensa-*

- jes a la educación en Derechos Humanos*. Santiago, Chile: LOM Ediciones.
- Pascual Morán, Anaida. (2003a). *Acción civil noviolenta: Fuerza de espíritu, fuerza de paz*. Hato Rey, Puerto Rico: Publicaciones Puertorriqueñas, Puerto Rico Evangélico y Cátedras UNESCO de Educación para la Paz.
- Pascual Morán, Anaida. (2003b). *Violencias en la educación, culturas de paz en acción: algunos puntos y pautas para una agenda preventiva*. Ponencia presentada desde el Princeton Theological Seminary en la videoconferencia: La educación y prevención de la violencia en jóvenes: responsabilidad de todas y todos, auspiciada por el Centro de Prevención de Violencia en Jóvenes Hispanos del Instituto FILIUS, 16 de septiembre de 2003.
- Tuvilla, José. (2004). *Cultura de paz: Fundamentos y claves educativas*. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer, Colección Aprender a Ser / Educación en Valores.
- UNESCO (1989). *Manifiesto de Sevilla*. Actas de la Conferencia General 25ª Reunión [<http://www.unesco.org/cpp/sp/declaraciones/sevilla.htm>].
- UNESCO. (1996). Actas de la Conferencia General 28ª reunión. [<http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001018/101803s.pdf>].
- UNESCO. (sf.). *Manifiesto 2000*. [http://www3.unesco.org/manifiesto2000/sp/sp_manifeste.htm].
- Yudkin Suliveres, Anita & Pascual Morán, Anaida. (2008). Educar para la convivencia escolar pacífica: Principios y pautas en torno a por qué, para qué y cómo. En Yudkin Suliveres, Anita & Pascual Morán, Anaida (comp.), *Educando para la paz en y desde la Universidad: Antología conmemorativa de una década* [CD]. Cátedra UNESCO de Educación para la Paz, Recinto de Río Piedras de la Universidad de Puerto Rico. [Disponible también en <http://unescopaz.uprrp.edu>].

Mis amigos y yo

ESTRATEGIAS UTILIZADAS POR LA NIÑEZ PREESCOLAR PARA AUTORREGULAR SUS EMOCIONES

Wanda I. Figueroa Fuentes

Catedrática Auxiliar

Universidad de Puerto Rico

Recinto de Río Piedras

Facultad de Educación

Programa de Ecología Familiar y Nutrición

wifigueroa@uprrp.edu

RESUMEN

El propósito de esta investigación consiste en identificar las estrategias que utilizan los niños preescolares para auto-regular sus emociones. Se utiliza la metodología cualitativa, la cual destaca la observación participativa del investigador en el salón de clases por un periodo de cuatro meses. Un total de 65 niños preescolares entre las edades de 3 a 4 años participaron en el estudio. Entre las estrategias de auto-regulación utilizadas por los niños destacan: la aportación de los amigos como ente de control para mantener o restaurar el balance; procesos cognoscitivos, tales como el retirarse de la situación, solicitar ayuda de un adulto, redirigir su atención hacia otros estímulos; el uso del lenguaje para mediar soluciones, y el uso de estrategias sensoriales antes, durante y después de algún suceso estresante. Otro de los hallazgos destaca el rol del educador y del ambiente escolar, que propicie un sentido de aceptación, amor, respeto, justicia y confianza.

Palabras clave: niñez, preescolar, auto-regulación, emociones

ABSTRACT

The purpose of this study is to identify what strategies preschool children use to self-regulate their emotions. It uses a qualitative methodology, in which the researcher employs participative observation in a classroom for a period of four months. A total of 65 preschool children between age three and four participated in this study. Among the self-regulation strategies used by children include: the contribution of friends who serve as a source

of control in order to maintain or regain balance; cognitive processes, such as withdrawing from the situation, asking assistance from an adult, redirect their attention to other stimuli; the use of language to mediate solutions, and the use of sensory strategies before, during and after a stressful event. Another of the findings emphasizes the educator's role and the school environment that foster a sense of acceptance, love, respect, justice and trust.

Keywords: children, preschoolers, self-regulation, emotions

La forma en que expresamos las emociones demuestra nuestro sentir y cómo percibimos el mundo exterior. La expresión de las emociones refleja la interpretación que hacemos acerca de una situación o experiencia en particular, y refleja las expectativas que poseemos respecto a cómo diferentes factores interactúan en una situación en específico (Hess & Kirovac, 2000). Estudios revelan que el desarrollo y control de las emociones comprende una integración de factores genéticos, ambientales y culturales. Dicho desarrollo ocurre en un contexto ecológico particular, el cual destaca a cada ser humano como único en el universo. Es por esta razón que la interpretación que establecemos de los sucesos que ocurren en nuestro entorno está íntimamente relacionada con factores externos, tales como las normas o expectativas sociales y culturales vigentes en el ecosistema en el que co-existe la persona. Estos factores, a su vez, ejercen influencia en las decisiones que tomamos cuando establecemos prioridades y consideramos alternativas para auto-regular nuestras emociones.

El aprendizaje y el desarrollo del niño comprenden un proceso de construcción dual en el cual va demostrando un aumento en su capacidad de auto-regulación (Prawat, 1999). Ésta se refiere a la capacidad que tiene la persona de poder enfocarse cognoscitivamente en realizar la meta que desea alcanzar (Blair, 2003). La auto-regulación de la atención, o "atención ejecutiva", comienza a desarrollarse después del primer año de vida y continúa a lo largo de los años escolares (Rothbart & Jones, 1998). A medida que la atención ejecutiva se va desarrollando, influye en el desarrollo de la auto-regulación emocional. Esta última determina cómo responder de forma adaptiva a las demandas en nuestro entorno.

Es importante examinar el desarrollo de las estrategias de auto-regulación y expresión de las emociones dentro de un

marco ecológico. El modelo bioecológico (Bronfenbrenner, 1995; Bronfenbrenner & Morris, 1998) destaca la importancia de las influencias bidireccionales que ocurren entre el niño y los adultos cercanos a este. Bronfenbrenner y Morris (1998) describen los niveles ecológicos en microsistema, mesosistema, exosistema, y macrosistema. La interdependencia e influencia recíproca de los cuatro niveles ejerce un impacto determinante en el desarrollo de la persona (Feldman, 2006).

La expresión y auto-regulación de las emociones que demuestre la persona propicia una influencia bidireccional, pues el resultado de la misma tiene repercusión, tanto en el presente, como en el futuro. Cuando la persona toma en consideración los efectos que pueda tener su conducta, expresión o regulación de sus emociones en el futuro, esto, a su vez, influye en la conducta o estrategias que utiliza en una situación (tiempo/contexto) presente.

La respuesta del adulto, así como los eventos que ocurren en su entorno, ejercen un efecto en el niño. De igual forma, la respuesta del niño ejerce influencia en la respuesta del adulto. Este efecto bidireccional destaca que, no solamente los padres influyen en el desarrollo global del niño, sino que, también, la conducta del niño influirá en la manera en que los padres respondan a una situación en particular. Saarni (2000) señala que las respuestas emocionales demostradas por la persona en un tiempo y contexto específico demuestran, en cierta manera, cuáles son sus metas presentes y futuras. La respuesta emocional también puede influenciar la calidad de las relaciones interpersonales que se mantiene a varios niveles ecológicos.

El contexto social es determinante en la expresión de las emociones. Rose-Krasnor (1997), en su modelo de competencia social, describe su marco teórico como “el prisma de competencia social”. El mismo comprende tres niveles. El primero —el teórico— destaca la efectividad de la persona en su intercambio con el medio ambiente. Esta efectividad depende del contexto en que ocurra la interacción y de las metas propuestas. Por ejemplo: al despertar en la mañana, el niño busca a su mamá; ésta lo abraza y le ofrece dos alternativas de desayuno. El hijo escoge la que más le gusta; desayuna y luego ve su programa de televisión matinal favorito.

El segundo nivel —el índice— incluye el poder satisfacer las necesidades de la persona; también incluye establecer conexiones interpersonales con otros. Por ejemplo: a media mañana, el niño le pide permiso a su mamá para jugar en el patio con uno de sus amiguitos. La mamá le pide al niño que recoja sus juguetes y luego llamarán a la mamá de su amiguito para preguntarle si puede jugar. Como describe Bronfenbrenner & Morris (1998), la interacción bidireccional entre los niveles ecológicos es necesaria para el desarrollo integral de la persona.

El tercer nivel —las destrezas— resalta las habilidades cognitivas, sociales y emocionales innatas de la persona. En este último nivel, la persona desarrolla la habilidad de coordinar varias destrezas, tales como la empatía, la auto-regulación de emociones, considerar la perspectiva de otros, la comunicación y la habilidad para resolver problemas. Por ejemplo: el niño juega en el patio con su amiguito, y durante esta interacción, comparten, negocian y establecen reglas que satisfacen las necesidades e intereses de ambos.

En un estudio realizado por Denham et al. (2001), algunos niños preescolares fueron identificados en el grupo de juego positivo. Estos poseían un apego seguro, y demostraron mayores destrezas sociales y menor proporción de conducta externalizada. Los niños con apego seguro demostraban un temperamento fácil y poseían la capacidad para interactuar en grupo de forma positiva. Estos hallazgos concuerdan con Rose-Krasnor (1997), al proponer que se debe considerar la calidad del apego como índice de las competencias sociales. Por otro lado, los niños que fueron identificados en el grupo de juego negativo poseían un apego inseguro, y demostraban pobres destrezas sociales y mayor conducta externalizada de su temperamento.

Es importante señalar que la expresión y el auto-control de las emociones dentro de un marco ecológico y constructivista están influenciados por ciertos factores, tales como: el contexto en que ocurre la experiencia, la historia social, la función cognitiva, las creencias, las actitudes culturales, lo que otras personas importantes nos han modelado, lo que ha sido reforzado, los roles de género y de edad (Saarni, 2000). Un estudio longitudinal realizado con niños preescolares y sus familias nos indica la importancia del uso y modelaje de estrategias de modulación desde temprana edad (Spinrad,

Stifter, Donelan-McCall & Turner, 2004). Las madres que utilizaron tales estrategias con sus niños a los 18 y 30 meses de edad, al llegar a la edad preescolar, sus hijos demostraban niveles altos de afecto positivo y auto-regulación. Las madres que consentían a sus retoños a los 18 meses, limitaban el desarrollo de estrategias apropiadas para auto-regulación posteriormente en la edad preescolar.

Dentro del contexto social y constructivista, podemos identificar las relaciones de amistades que influyen en el desarrollo de las emociones, así como en su auto-control. Rose-Krasnor (1997) considera el desarrollo de las amistades como índice importante en el desarrollo social. Este proceso ocurre en la persona y es, a su vez, activamente modificado por la cultura y los eventos que ocurren en un tiempo y contexto particular (Prawat, 1999). Por ello, las amistades proveen a los niños una gama amplia de información cónsona con las normas sociales de la cultura (contexto) en la que viven.

El sentido de pertenencia de grupo influye en cómo percibimos una situación y en el valor emocional que adjudicamos a la misma (Hess & Kirovac, 2000). Este sentido de pertenencia se ve afectado cuando los niños demuestran dificultad para auto-regular sus emociones —especialmente el coraje— afectando y limitando así sus oportunidades para establecer relaciones de amistad. El temperamento, la auto-regulación y las destrezas sociales juegan un papel importante cuando los niños sienten coraje y cuando son el foco del coraje de otros. Los niños que manifiestan coraje y forman parte de situaciones conflictivas demuestran pobre habilidad para lidiar con situaciones, poseen un alto nivel de emocionalidad, agresión, baja auto-regulación emocional y una conducta social inapropiada (Murphy & Eisenberg, 1997).

Las amistades ofrecen dirección y apoyo en la toma de decisiones y en el manejo y control de las emociones. Las amistades ayudan a que los niños conozcan más sus sentimientos y emociones, así como los de otros (Saarni, 2000). De esta forma, la amistad ejerce un efecto catalítico cuando el niño reconoce el efecto de sus emociones en otros, promoviendo así adaptarse de acuerdo a la situación presente.

En un estudio realizado con preescolares, Zerman & Penza (1997) encontraron que los chicos comienzan a desarrollar una apreciación de la complejidad que existe en la toma de decisión en

cuanto a la expresión o regulación de sus emociones negativas hacia la madre, el padre o las amistades. Los niños percibían que su familia estaría más receptiva a lidiar con sus expresiones de emociones negativas, mas no así con sus amistades. Estos entienden que expresar sus emociones va a tener un resultado, el cual dependerá del contexto social donde se exprese. En general, los niños informaron poseer mayor habilidad para auto-regular sus emociones negativas con sus madres y amistades, que con sus padres.

Es imperante considerar la influencia de la auto-regulación de las emociones dentro del contexto académico. Los niños preescolares que demuestran mayor auto-regulación poseen ciertas características: tienen mayor control de atención, inhibición motriz, aceptan ser gratificados dentro de un espacio de tiempo razonable, poseen mejores destrezas sociales, su interacción con pares y adultos es positiva y frecuente (Winsler, De Leon, Carlton, Barry, Jenkins & Carter, 1997).

El apoyo emocional que ofrezca la familia durante la realización de las tareas escolares en el hogar resulta trascendental en el desarrollo, no sólo de estrategias metacognitivas, sino también en la habilidad que desarrolle para resolver problemas y su auto-regulación al expresar ideas y procesos mentales en el salón de clases (Dopkins Stright, Neitzel, Garza Sears & Hoke-Sinex, 2001). Estos hallazgos son análogos a los reportados por Melnick & Hinshaw (2000) con una muestra de niños con déficit de atención y trastorno de hiperactividad. Estos concluyeron que las guías o entrenamiento que provea la familia, así como la conducta emocional que modelen a los niños, están altamente asociados con la habilidad que desarrollen estos últimos para regular sus emociones.

De acuerdo con la literatura de resiliencia, en la cual se describe como las fortalezas internas que posee la persona para sobrellevar circunstancias difíciles, las estrategias de auto-regulación emocional se destacan como uno de los factores de protección. La emotividad y la auto-regulación son factores que predicen el ajuste de los niños cuando se exponen a factores de riesgo (Lengua, 2002). Por ello, la emotividad y la auto-regulación se pueden considerar factores de riesgo si el niño presenta dificultad para adaptarse a las demandas de su entorno y a las influencias bidireccionales de los niveles ecológicos, aún cuando éstas representen situaciones

de poco riesgo. También puede considerarse factores de protección cuando el niño demuestra ajustes positivos a las situaciones y demandas en su ambiente.

El propósito de este estudio es describir las estrategias que utiliza la niñez preescolar para auto-regular sus emociones dentro del contexto escolar. Al reconocer e identificar estas estrategias, estamos validando la capacidad que tiene la niñez para establecer y mantener control de su ambiente inmediato. También, se intenta identificar y describir las estrategias que utilizan los educadores para apoyar la auto-regulación de las emociones en la niñez preescolar desde la perspectiva de la cultura puertorriqueña.

■ Metodología

Este estudio enmarca un diseño descriptivo. El paradigma cualitativo acentúa la importancia de conocer y entender el proceso y el significado que tienen los diferentes eventos en la vida de las personas (Creswell, 1994). La metodología cualitativa destaca la observación participativa del investigador en el salón de clases. Se observa el proceso y las estrategias de auto-regulación de la niñez que surgen como resultado de la interacción con pares y adultos dentro del ámbito preescolar.

Participantes

Este estudio fue realizado en el Centro de Desarrollo Preescolar de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras, el cual acoge en su matrícula a niños cuyos padres trabajan en dicha institución. Por lo tanto, existe una diversidad de familias, que incluye empleados docentes y no docentes. La selección de los participantes fue una muestra de conveniencia: al inicio del año académico se invitó a las familias y los niños del centro a participar en el estudio mediante una reunión inicial que organiza cada maestro para su salón.

El Centro de Desarrollo Preescolar contiene cuatro salones. Los niños participantes comprenden las edades entre los tres y cuatro años. Se obtuvo un total de sesenta y cinco (65) asentimientos para la participación.

Diseño de la investigación

Para identificar las estrategias de auto-regulación de las emociones en la niñez preescolar se utilizó la metodología de observa-

ción participativa, en la cual el investigador se familiariza con los participantes en su ambiente natural. El investigador observa la conducta de la niñez y es partícipe en el proceso.

Recopilación de datos

Cada grupo fue observado por una hora una vez por semana, para un total de 36 sesiones de observación. Las mismas abarcaron un periodo de cuatro meses. Las sesiones que se realizan en un término de tiempo prolongado propician un clima de familiaridad de los niños con el investigador y ofrece la oportunidad de observar consistencia o variedad en las estrategias utilizadas. Los preescolares fueron observados durante el periodo de actividades en grupos pequeños en el salón o durante alguna actividad grupal programada en el área del patio. En cada evento, se tomaron apuntes de lo acontecido para capturar, en varias instancias, las conversaciones inéditas de los niños.

Se diseñó un instrumento para sistematizar las observaciones realizadas por día y por grupo. El instrumento comprende los siguientes componentes: el área del salón en el cual juegan los niños, el nombre de los niños observados, la situación ocurrida y las estrategias utilizadas en ese momento.

Análisis de los datos

Luego de haber completado las observaciones en el Centro de Desarrollo Preescolar, se inició el proceso de análisis e interpretación de los datos obtenidos. Todas las observaciones fueron transcritas en un programa computarizado. Las transcripciones fueron examinadas varias veces con el propósito de identificar categorías que enmarcaran las estrategias de auto-regulación utilizadas por la niñez preescolar. Para facilitar el proceso de análisis, los datos pertenecientes a cada categoría fueron identificados por colores. Las categorías utilizadas por la niñez que resaltaron en el análisis fueron las siguientes: estrategia sensorial, estrategia verbal (“executive attention”), proceso cognoscitivo y niños como recurso de otros niños. Una categoría adicional que surge de la interacción bidireccional en el contexto del salón de clases es la utilizada por el adulto como facilitador.

■ Resultados

Niños como recurso de otros niños

La socialización que ocurre entre los niños sirve de puente para el desarrollo de la amistad (Rose-Krasnor, 1997). Los amigos influyen en la forma en la cual los niños manejan sus emociones e interactúan en su medio ambiente. También, influyen y promueven el auto-control.

Una mañana, un grupo de niños se preparaba para ver una película que la maestra les había traído. Mientras esperaban, Alejandro y Pedro comenzaron a jugar de manos. Alejandro decide no continuar jugando de esa forma y trata de ayudar a Pedro a que haga lo mismo. Para lograrlo, Alejandro le da un fuerte abrazo a Pedro. Ambos niños detuvieron el juego de manos y se sentaron tranquilos a ver la película.

Alejandro fue capaz de regular sus emociones y su nivel de actividad, y ayudó a su amigo Pedro a alcanzar el mismo nivel de balance a través del vínculo de amistad que los une.

La amistad promueve en los niños el deseo de pertenecer y de ser aceptado.

Durante el periodo de asamblea, la maestra invita a los niños a sentarse en el suelo para entonar canciones al compás de un disco compacto. Todos los niños cantaban e imitaban los movimientos de las manos que hacía la maestra, excepto Daniel. Aunque estaba en el suelo con el resto de los niños, comenzó a tratar de llamar la atención acostándose y haciendo piruetas en el suelo. Finalmente, se sienta y decide cantar con sus amigos y su maestra.

La conducta neutral de los niños al no prestarle atención a Daniel sirvió de puente para, no solamente regular su atención, sino que también lo ayudó a entender que es divertido participar en las actividades y sentir que es parte del grupo.

A través de la socialización, con amigos los niños aprenden a negociar, resolver diferencias, considerar la perspectiva de otros, compartir y a responder en forma justa. En este proceso de socialización, los niños aprenden a regular sus emociones así como su

nivel de atención. Mientras jugaban en el área de juego dramático, el siguiente dialogo surgió de un grupo de niños.

Luis le dice a Raúl: “Quiero una china (se refiere a una naranja).”

Raul: “No.”

Dora: “¿Quien quiere una china?”

Raúl: “Yo.”

Dora: “No, es para ella (le da la china a María). ¿Quién quiere jamón?”

Raúl: “Yo.”

Dora: “No es su turno. Yo te voy a traer pizza. ¿Quién quiere pizza?”

Raúl: “Yo.”

Dora: (Le da un pedazo de pizza a Raúl). “¿Quién quiere queso?”

Raúl: “Yo.”

Dora le da el pedazo de queso a Sonia, la cual ha estado calladita observando el juego. El pedazo de queso se cae al suelo.

Raúl lo recoge y se lo da a Sonia.

En este dialogo, Dora se convierte en el agente regulador para Raúl. Dora también le muestra a Raúl cómo compartir, esperar y ser empático con otros. El deseo de pertenecer al grupo de juego, ser aceptado y compartir con otros niños puede tener efectos muy positivos en la regulación de las emociones en niños preescolares.

Los amigos proveen, también, una amplia gama de información relacionada a cuáles son las expectativas o reglas que existen en un contexto en particular y cómo éstas juegan un papel importante dentro de una cultura.

En el área de juego dramático, Andrés unió varias piezas de legos formando lo que él conceptualizó como un arma de fuego con la cual pretendía estar disparando a otros niños. José le dice a la maestra: “Andrés está mal, está jugando a pistolas”. Andrés deja caer “el arma” en el suelo y ésta se rompe en pedazos. Luego, continúa jugando con otros juguetes, pero sin representar acciones violentas.

Cuando las expectativas del salón de clases son percibidas como justas, razonables y claras, los niños monitorean la conducta unos de los otros.

Estrategias cognoscitivas

En esta categoría, se observaron varias estrategias utilizadas por los niños, tales como: retirarse de la situación y observar a otros; buscar y escoger otras opciones de juego; realizar una actividad diferente.

En el área de juego dramático, Eduardo le quita el juguete a Miguel. Miguel resiste por unos segundos, pero luego deja que Eduardo retenga el juguete. Miguel mira a su alrededor y encuentra otro juguete para jugar.

Miguel se mantiene en control y decide que no desea la confrontación. Decide dirigir su interés hacia otras opciones de juego que sean igual de interesantes para él.

Un grupo de niños jugaba con marionetas en el área de juegos manipulativos. El diálogo entre las marionetas se tornó en una estampida de golpes entre los niños. Samuel se detiene, deja de golpear a las otras marionetas y se retira del juego. Cuando regresa, su estilo de juego cambia a uno no violento.

Cuando la situación se torna fuera de control —como en la situación descrita—, los niños tienen la capacidad de utilizar sus destrezas cognoscitivas, sociales y emocionales para identificar lo que está ocurriendo y retirarse de ese ambiente o situación. Esta estrategia también es utilizada por los adultos cuando, en ocasiones, le solicitan o remueven al niño del área o situación en conflicto. Para fortalecer el sentido de autocontrol en los niños, es importante explicarles que retirarse o no acercarse a una situación donde hay conflictos es una estrategia muy sabia y que pueden utilizar en el futuro si se encuentran ante una circunstancia similar.

Estrategia de lenguaje

El uso de “conversación privada” es común en esta edad. Vygotsky describe este evento como un proceso importante en la organización del pensamiento y en el manejo del autocontrol (Feldman, 2006). En esta estrategia, el niño realiza una actividad determinada mientras verbaliza lo que hace o los sentimientos que evoca.

En el área de arte, un grupo de niños utilizan creyones para crear diseños con unas plantillas provistas por la maestra. Carlos habla a sí mismo sobre lo que está dibu-

jando y, a la vez, se mantiene en movimiento mientras está sentado en la silla. Luego, comienza a tararear.

Carlos utiliza la conversación privada, movimiento de su cuerpo y la vibración de sus cuerdas vocales al tararear para mantener su nivel de atención y sus emociones en balance.

Otras estrategias relacionadas al uso del lenguaje incluyen el pedir ayuda antes que la frustración llegue a niveles no manejables. Otra estrategia que ayuda a la niñez a mantener autocontrol de sus emociones incluye verbalizar a otros cuando están realizando algo que les disgusta o que no es de su agrado.

Un grupo de niños juega en el área dramática. Los periódicos estaban regados por el suelo. Andrea comienza a recoger las hojas del periódico y a colocarlas en una canasta. Joel trata de ayudar, pero sus movimientos son muy rápidos y abruptos, y los periódicos no parecen llegar a la canasta. Andrea le dice: “Uno a la vez”. Joel reduce sus movimientos y coloca todos los periódicos en la canasta como le solicitó Andrea.

Estrategias sensoriales

Las estrategias sensoriales son fuentes de un estímulo sensorial particular o combinado. El niño utiliza este estímulo sensorial como preámbulo a alguna actividad que sea excitante o, en la mayoría de los casos, que cause un nivel de estrés debido a que ocurre sobre el umbral aceptado para su sistema. Algunas de las estrategias sensoriales observadas en la niñez preescolar incluyen: chuparse el dedo en momentos de estrés, asumir una postura en flexión del cuerpo (algunos niños estiraban su camiseta hasta los pies mientras estaban sentados en el suelo), el uso de movimientos amplios del cuerpo antes de comenzar alguna actividad en la mesa o antes de sentarse para la asamblea, morder o succionar un pedacito de tela de su camisa, colocar ambas manos en la mesa mientras ejercen presión en la misma, jugar con su propio cabello o con el de otro niño o niña y mecerse mientras esperan sentados.

Un grupo pequeño de niños está sentado en el suelo mientras forman un rompecabezas grande. Lucas empuja los pies de Valeria con sus zapatos. Valeria le dice: “No Lucas”. Luego, Valeria se chupa su dedo y juega enrollando un pedacito de su cabello.

Valeria utiliza no solamente la estrategia de lenguaje para mantenerse en control, sino también utiliza información sensorial (táctil) en forma muy efectiva.

Durante el periodo de asamblea, los niños se sientan en el suelo para escuchar la maestra narrando un cuento. Algunos niños estiraron su camiseta hasta los pies mientras colocaban sus brazos y piernas dentro de la misma (posición de larva). Otros se mecían hacia los lados mientras asumían la misma “posición de larva”. Otros se acostaron de lado en el suelo mientras escuchaban la narración.

Los niños utilizan estas y otras estrategias para ayudar a mantener su atención mientras establecen un estado de equilibrio que les permite regular sus emociones.

Educadores – agente de equilibrio

Las escuelas se distinguen por su ambiente dinámico, el cual tiende a resaltar una gama de emociones en los adultos y en la niñez. Cuando surgen circunstancias en que las emociones son muy intensas, esto provee a la niñez la oportunidad de expresar, controlar y manejar las mismas en un ambiente seguro.

Los niños desarrollan apegos seguros con personas que consideran importantes para ellos. Estos adultos sirven como recurso para ayudar al niño a manejar diferentes situaciones, que comprenden el control de emociones fuertes (von Salisch & Saarni, 2001). Los educadores que establecen una relación de confianza, aceptación y cariño con los niños representan un recurso importante en el manejo de sus emociones.

Rubén estaba dibujando con una tiza en un papel que habían colocado en una de las paredes del salón. Otro niño se acerca y dibuja sobre el dibujo que él estaba haciendo. Rubén comienza a llorar diciendo: “Me dañó mi dibujo”. La maestra le pide a Rubén que se acerque. La maestra, entonces, le da un abrazo y lo invita a pintar en la mesa. La maestra había colocado un disco compacto de música clásica, el cual se escuchaba suavemente en el salón. Rubén se detiene frente a la mesa y comienza a pintar siguiendo el ritmo de la música. Rubén le dice a la maestra: “Mira maestra, estoy pintando”. La maestra lo mira, se sonríe y le arroja un beso.

Otras estrategias utilizadas por educadoras preescolares para ayudar a regular las emociones de los niños incluyen: el uso de contacto físico (sienta al niño en su falda) y verbal para ayudar al niño entender sus emociones. Uso de respiración profunda siguiendo instrucciones verbales del educador, seguido por cantar. Los recordatorios verbales ayudan a los niños a entender que hay reglas establecidas y que existe la expectativa de que cada niño debe hacer lo posible por cumplirlas. En una ocasión en que un grupo de niños jugaba en la mesa de agua, la maestra les recuerda: “estamos aquí para ayudarnos unos a otros, cuando lo hacemos así todos estamos contentos”. Otra estrategia utilizada por las educadoras es el reconocimiento verbal por haber realizado una tarea. De esa forma, provee refuerzo positivo, apoya y reconoce la habilidad del niño para mantener autocontrol. También destaca la conducta a modelar por otros niños.

■ Conclusión

La auto-regulación de las emociones es un proceso que comprende las fortalezas intrínsecas de la niñez y la influencia positiva en diferentes niveles ecológicos. La influencia del hogar (microsistema), así como la influencia de la escuela (mesosistema), son contextos determinantes en el fortalecimiento de estrategias de regulación de las emociones para la niñez preescolar. El vínculo de apego, sentirse amado, aceptado y respetado que establecen los padres o cuidadores primarios comienza desde la concepción. Estas conductas y expresiones de emoción por parte de los adultos cercanos e importantes para el niño ejercen una influencia determinante en el manejo y control de sus emociones.

Reconocer las fortalezas de auto-regulación de las emociones y el potencial que posee cada niño de desarrollarlas nos permite observar, entender y apoyar los esfuerzos que realizan los niños para encontrar un mayor balance en su vida. Aquellos que provienen de ambientes menos estables o que son más sensibles al estilo de vida cargado de las familias de hoy necesitan sentir que el ambiente escolar les provee un espacio seguro para expresar y manejar sus emociones. De la misma forma, el contexto del salón debe mantener cierto orden o reglas razonables que permitan una convivencia social pacífica y justa.

El desarrollo de amistades es una estrategia muy poderosa y efectiva para los niños. La amistad exige control, consistencia y determinación, factores importantes en el manejo del auto-control. A través de la socialización, los amigos o pequeños maestros, establecen cierto orden para mantener una mejor convivencia en el salón de clases. Este orden puede ser manifestado a través del lenguaje, gestos o movimientos, los cuales permiten a la niñez conocer qué es o no es aceptado.

Los educadores ejercen una función importante al promover en el salón de clases un ambiente de orden, amor y respeto. Al promover y fortalecer lazos de amistad entre los niños, el educador cultiva oportunidades para crear actitudes y conductas que desarrollen mayor control y balance de las emociones en la niñez.

REFERENCIAS

- Blair, C. (2003). *Self-regulation and school readiness*. ERIC Digest. ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education. Champaign, IL. (ED482879 2003-12-00). Obtenido de: <http://www.eric.ed.gov>
- Bronfenbrenner, U. (1995). Developmental ecology through space and time: A future perspective. In Moen, P., Elder, G. H., & Lüscher, K. (Ed.). *Examining lives in Context* (pp. 619-647). Washington, DC: American Psychological Association.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental processes. In Lerner, R. M. (Ed.). *Handbook of human development* (pp. 993-1028). New York: Wiley.
- Creswell, J. W. (1994). *Research design-qualitative & quantitative approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Denham, S., Mason, T., Caverly, S., Schmidt, M., Hackney, R., Caswell, C., & DeMulder, E. (2001). Preschoolers at play: co-socialisers of emotional and social competence. *International Journal of Behavioral Development*, 25 (4), 290-301.
- Dopkins Stright, D., Neitzel, C., Garza Sears, K., & Hoke-Sinex, L. (2001). Instruction begins in the home: Relations between parental instruction and children's self-regulation in the classroom. *Journal of Educational Psychology*, 93 (3), 456-466.
- Feldman, R. S. (2006). *Development across the life span*. 4ta Ed. Upper Saddle River, NJ: Pearson/Prentice Hall.

- Hess, U., & Kirovac, G. (2000). Emotion expression in groups. In Lewis, M., & Haviland Jones, J. M. (Ed.). *Handbook of emotions*. Chapter 24. 2nd edition., New York, NY: The Guildord Press.
- Lengua, L. J. (2002). The Contribution of emotionality and self-regulation to the understanding of children's response to multiple risk. *Child Development*, 73 (1), 144-161.
- Melnick, S. M., & Hinshaw, S. P. (2000). Emotion regulation and parenting in AD/HD and comparison boys: linkages with social behaviors and peer preference. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 28 (1), 73-86.
- Murphy, B. C., & Eisenberg, N. (1997). Young children's emotionality, regulation and social functioning and their responses when they are targets of a peer's anger. *Social Development*, 6 (1), 18-36.
- Prawat, R. S. (1999). Social constructivism and the process-content distinction as viewed by Vygotsky and the pragmatists. *Mind, Culture and Activity*, 6 (4), 255-273.
- Rose-Krasnor, L. (1997). The nature of social competence: a theoretical review. *Social Development*, 6 (1), 111-135.
- Rothbart, M. K., & Jones, L. B. (1998). Temperament, self-regulation, and education. *School Psychology Review*, 27 (4), 479-492.
- Saarni, C. (2000). The social context of emotional development. In M. Lewis & J. M. Haviland-Jones (Ed.). *Handbook of emotions* (pp. 306-322). New York, NY: The Guilford Press.
- Spinrad, T. L., Stifter, C. A., Donelan-McCall, N., & Turner, L. (2004). Mothers' regulation strategies in response to toddlers' affect: Links to later emotion self-regulation. *Social Development*, 13 (1), 40-55.
- von Salisch, M., & Saarni, C. (2001). Introduction to the Special Section: Emotional Development in Interpersonal Relationships. In *International Journal of Behavioral Development*, 25 (4), 289.
- Winsler, A., De Leon, J. R., Carlton, M., Barry, M. J., Jenkins, T., & Carter, K. L. (1997). Components of self regulation in the preschool years: Developmental stability, validity, and relationship to classroom behavior. Paper presented at the biennial meeting of the Society for Research in Child Development. Washington, D.C.
- Zerman, J., & Penza, S. (1997). Preschoolers as functionalists: The impact of social context on emotion regulation. *Child Study Journal*, 27 (1), 290-301.

Experiencias de campo en la Facultad de Educación

SUS ALCANCES Y DESAFÍOS
SEGÚN DOCENTES Y ESTUDIANTES

*Nellie Zambrana Ortiz,
Héctor J. Álvarez y Alex Maldonado**

Facultad de Educación
Universidad de Puerto Rico
Recinto de Río Piedras
jauranela@yahoo.es

RESUMEN

Las experiencias de aprendizaje que las estudiantes hacen en las escuelas (experiencias de campo) deben promover reflexión y oportunidad de crear conocimiento. Estas se realizan en todos los niveles de la preparación de nuestras estudiantes¹: nivel de inicio, cursos de concentración o profesionales y cursos de método. Se han justificado conceptualmente e institucionalmente para dar continuidad a la experiencia práctica según el estudiante aprende unos conceptos teóricos. Sin embargo, hay desfase entre lo que se aspira con las experiencias de campo y la práctica real de las mismas. Estudiantes, egresadas y practicantes han indicado que necesitan más herramientas de trabajo para responder efectivamente a los niños y jóvenes en distintos escenarios, sobre estilos de enseñanza, y ver escenarios escolares más diversos. En este trabajo, analizamos si nuestras experiencias prácticas permiten integrar diversidad de

1 Se utiliza la voz femenina para designar a hombres y mujeres por igual a través de todo el escrito.

* Sobre los autores: Nellie Zambrana Ortiz es catedrática del Departamento de Fundamentos de la Educación (jauranela@yahoo.es), Héctor J. Álvarez es catedrático del Departamento de Programas y Enseñanza, Alex Maldonado fue el asistente de investigación asignado al Componente de Experiencias de Campo, es egresado de la Facultad de Educación.

aprendices, las competencias para articular la teoría y la práctica, y además si el andamiaje ofrecido por la docente universitaria y la institución permiten labrar puentes entre el estudiante y su experiencia.

Palabras clave: experiencias de campo y clínicas en escuelas, programa preparación de maestras, secuencia, reflexión, andamiaje, conexión teoría-práctica, análisis de grupos focales, focales virtuales, opinión estudiantes y docentes, generar conocimiento de la práctica

ABSTRACT

The learning experiences that students have in schools (field-based experiences) must promote reflection and opportunity to create knowledge. These have been conducted in all levels of our students' preparation: beginning level, professional courses and method courses. They have being justified conceptually and institutionally to bring continuity to the practical experience according to what students learn from theoretical concepts. Nevertheless, there is a gap or mismatch between the aspiration of field experiences and the actual practice. Graduate, sub graduate and practicum students have indicated that they need more pedagogical tools to work with children and adolescents in different stages, on teaching styles, and to see more diverse school contexts. We try to analyze if our field based experiences allows our students to integrate teaching competencies to articulate the theory and practice as well as to explore the scaffolding and follow up from the university professor and the institutional support to stretch bridges between the students and their experience.

Keywords: field and clinical experiences in schools, teacher preparation programs, sequence, reflection, scaffolding, connecting theory and practice, focus group analysis, virtual focus groups, students and teachers' opinion, knowledge from practice

■ Introducción

Este trabajo es parte del producto de la labor y colaboración de varias personas que formaron el Componente de Experiencias de Campo² y que finalizó oficialmente con un informe que se circuló a la Facultad. En este artículo se presentarán las dimensiones investigadas, a saber: opiniones de docentes y estudiantes de la Facultad de Educación, análisis de documentos sobre experiencias de campo a través entrevistas a grupos focales presenciales con docentes y

2 El Comité Institucional para la Protección de los Seres Humanos en la Investigación (CIPSHI) clasificó esta investigación en Revisión Expedita, categoría 5, con número de referencia 0909-056, IRB 00000944.

grupos virtuales con estudiantes, grupo de discusión y un cuestionario. Este componente se constituyó inicialmente como un esfuerzo académico para analizar y evaluar los contenidos de las actividades que nuestras docentes identifican como experiencias de campo. El propósito de publicar parte de ese esfuerzo es destacar los interesantes hallazgos sobre las prácticas pedagógicas de las docentes relacionadas con las experiencias de las estudiantes³ en las escuelas y otros contextos en los programas de preparación de maestras de la Facultad de Educación.

Como dato histórico, hay que mencionar que, en la Facultad de Educación, se inició un proceso de recopilación de actividades pedagógicas en los salones y escuelas a las que llamamos experiencias de campo antes de la práctica docente. El producto fue el *Manual de experiencias de campo*⁴ previas a la práctica docente, preparado en 1995 y revisado en 1997, el cual contiene las descripciones de los cursos que tenían experiencias de campo para ese tiempo.

■ Justificación del estudio

Nuestros programas de preparación de maestras tienen cursos con experiencias prácticas en las escuelas y otros contextos, que pueden oscilar entre 65 a 160 horas antes de la práctica docente, o internado. Estas experiencias deben promover la reflexión y la oportunidad de crear conocimiento. Algunas de las experiencias prácticas pueden contribuir o no al conocimiento teórico-práctico de las futuras maestras. Esta incertidumbre ocurre porque, en las escuelas, el estudiante no necesariamente cuenta con un profesional que mediatice y discuta las incongruencias que puedan darse. El andamiaje (*scaffolding*) que debe brindar la docente universitaria es muy importante porque es uno de los puentes cognitivos entre el estudiante y su experiencia de observación y análisis sobre lo que ve en la escuela, y la experiencia y el conocimiento de la profesora universitaria.

- 3 Las prácticas de estudiantes llamadas experiencias de campo son requisito de muchos cursos generales y profesionales de la Facultad de Educación, en todas las concentraciones y se realizan antes de la práctica docente o internado. Dichas prácticas requieren visitas a escuelas o centros educativos, se consignan en los sílabos y tienen una carga evaluativa. A las prácticas en el internado se les llama comúnmente experiencias clínicas.
- 4 Este esfuerzo fue coordinado por la Dra. Daisy Ruiz y participó un nutrido grupo de docentes, en el que estuvo la Dra. Nellie Zambrana.

En nuestra facultad, hay unos entendidos en cuanto a que las experiencias de campo deben estar presentes en todos los niveles de la preparación de nuestras estudiantes: nivel de inicio (curso de fundamentos de la educación), cursos de concentración o profesionales, y cursos de método (pre-práctica). Esto se ha justificado conceptualmente e institucionalmente para dar base y continuidad a la experiencia práctica según la estudiante aprende unos conceptos teóricos. Sin embargo, hay desfase entre la aspiración y lo que ocurre en la práctica.

Las estudiantes han indicado, en entrevistas de grupos focales previas a este estudio —tanto de egresadas como de práctica docente (Bonilla, 2003)— que necesitan mucho apoyo, mentoría y retrocomunicación relacionadas con la forma en que responden a los niños y jóvenes en los distintos escenarios y situaciones, en cómo usan los materiales y cómo responden a los enfoques y metodologías usados en los salones de clases. Sin este apoyo, se sienten limitadas para tomar decisiones complejas en respuesta a eventos que encuentren en sus experiencias tempranas, ni tiene el espacio y el tiempo para reflexionar sobre las teorías y sus posibilidades en estos escenarios (Darling-Hammond, 2005; Smagorinsky, Cook, Moore, Jackson & Fry, 2004). Por lo tanto, hay que reevaluar si nuestros esfuerzos en la facultad por brindar experiencias prácticas permiten o no este nivel de análisis.

■ Revisión de literatura y marco teórico

Lo que inició como una encomienda institucional se convirtió, además, en una iniciativa de entender, con profundidad, cómo nombramos nuestras prácticas pedagógicas, sus objetivos educativos formativos y emancipatorios, así como sus alcances y contradicciones (Kincheloe, 1993, 2007). Nos insertamos en un marco teórico de pedagogía crítica, donde concebimos la realidad estudiada como parte de nuestro quehacer, atado a nuestras ideologías, valores y entendidos como colectivo. Tratamos de hacer un acercamiento honesto y abierto con las docentes y estudiantes, entendiendo que nosotros mismos también éramos sujetos de lo conocido y por conocer.

Reconocemos la importancia del acercamiento metodológico y conceptual amplio, que contempla ideológicamente dar aten-

ción a dimensiones culturales propias del contexto en estudio; las condiciones que impone el contexto universitario y comunitario, atado a las disposiciones del Departamento de Educación sobre la tarea de formar maestros y maestras, y, finalmente, a las redes sociales que se dan en la Facultad de Educación, que enmarcan los supuestos, ideas y entendidos sociopolíticos que tenemos de las experiencias de campo y clínicas en escuelas o centros educativos. Basado en el paradigma crítico que problematiza el asunto en estudio como aquel del que los investigadores no se pueden desvincular (Kincheloe, 1993; 2004), asumimos, además, el riesgo de hacer interpretaciones que, a su vez, quedan en el tapete para ser problematizadas y reinventadas en el futuro.

La encomienda institucional hay que entenderla, pero no limitarla, en el marco del Estándar 3 de la agencia acreditadora de la Facultad de Educación, conocida como National Council for Accreditation of Teacher Education (NCATE). Como parte de los procesos de re-acreditación, pero más importante aún como práctica autónoma que tiene que gestarse en la facultad y en la institución, se realizan análisis, reflexiones y discusiones que conducen a una mirada de nuestro quehacer. Analizar las experiencias de campo contra el estándar de NCATE es importante para mantener una acreditación, y hasta ahora ha sido institucionalmente crítico porque incluye evidenciar:

1. colaboración de la universidad con las escuelas al coordinar, planificar y diseñar las experiencias de campo y clínicas;
2. el diseño, implantación y evaluación de las mismas, y
3. el desarrollo de las candidatas y la demostración de sus destrezas, conocimiento y actitudes.

Estas tres dimensiones están implícitas y explícitas en los documentos medulares de nuestra facultad, conocidos como: Misión de la Facultad, Principios Guía de la Facultad, Competencias del candidato a maestro y Perfil del Egresado. Sin embargo, nuestras experiencias de campo, en todos los niveles —cursos de inicio, cursos profesionales y de concentración, y cursos de método— no necesariamente las reflejan, especialmente la primera.

Hay muchos factores que inciden sobre las experiencias de campo, que han sido identificados como barreras: circunstancias que rodean las actividades fuera del Recinto, la cantidad de estu-

diantes por curso, la diversidad de municipios de procedencia de nuestras estudiantes y la necesidad de transportación para llegar a la mayoría de las escuelas en el área metropolitana, la cultura escolar y los contenidos de los cursos, entre otras. Vemos, pues, cómo lo que se quiere conocer requiere comprender y reconocer las demandas culturales y regionales del contexto.

Por otro lado, la inconsistencia en cómo se desarrollan las discusiones, interpretaciones y reflexiones de las vivencias de estas experiencias en la sala de clases universitaria y la ganancia que las estudiantes practicantes deberían presentar nos condujo a hacer un análisis más profundo. Este análisis no se limitó a identificar el desfase, sino a problematizar el mismo en el contexto de la realidad de los programas mismos, la organización o secuencia de los cursos, el espacio para la discusión dialógica y la oportunidad de escuchar a los estudiantes y docentes.

Como programa de preparación de maestras, pretendemos desarrollar, en las estudiantes, las herramientas fundamentadas en la problematización y análisis crítico de investigaciones, así como de la experiencia acumulada, para explorar y aprender de la práctica. Las herramientas conceptuales y prácticas que provienen de las experiencias en las escuelas y de las discusiones de éstas son esenciales según Cochran-Smith y Lytle (1999). Las destrezas de observación, recolección e interpretación de datos, diálogo, debate y reflexión son herramientas necesarias para que las candidatas a maestras participen activamente en los escenarios educativos con liderato y apertura académica. Estas habilidades también requieren continua preparación de las docentes, y que estas tengan conexión y conocimiento de cómo funcionan los diversos escenarios escolares en Puerto Rico, así como atender oportunamente los planteamientos de las estudiantes.

■ Revisando cómo nombramos las experiencias

Una de las primeras observaciones que hicimos fue ampliar la nomenclatura de las experiencias de observación que abarcan escenarios escolares y no escolares. Todas estas actividades —descritas en sílabos y otros documentos analizados— se pueden organizar según el organigrama de la Figura 1. Los nombres de las distintas actividades pretenden describir las mismas y no se

Figura 1



distancian de la intención de la docente al realizarlas. La cualidad que las describe es la puesta en práctica de alguna destreza que se quiere desarrollar en el curso y que está nombrada en los objetivos del mismo. Esto es una propuesta aún no acogida por la Facultad, pero esperamos seguir discutiéndola.

El laboratorio de observación en nuestra Facultad es el LABORCon, adscrito a Estudios Graduados. También contamos con un estudio de televisión donde se realizan sesiones que se graban con propósitos didácticos. Cuando hablamos de *demonstraciones* también puede interpretarse como “experimentos” recreando un ejercicio como los que hizo Piaget con el concepto conservación de la materia. Según esta figura, estamos creando una categoría amplia que llamamos “experiencias prácticas” para identificar como experiencias de campo aquellas que se dan antes de la práctica docente y que ocurren en escenarios educativos formales. Esta categoría considera una gran variedad de actividades y no se limita a escenarios educativos formales; además, legitima otros escenarios relacionados a la educación, socialización y acción cultural.

Las experiencias de campo en las escuelas: revisando prácticas con significado

Si las habilidades de observación, obtención de datos, interpretación, diálogo, debate y reflexión son necesarias una vez las candidatas a maestras investigan sobre las escuelas y participan de sus actividades, entonces debemos invertir más tiempo y esfuerzo en apoyar y desarrollar, discutir y problematizar las actividades que promuevan estas habilidades y actitudes (disposiciones). Por otro lado, el tener disposición para reflexionar es poder repensar lo que se hace. Por qué se hace es lo que convierte a las estudiantes en pensadoras autocríticas. Me hago eco del pensar de María García Padilla⁵, quien expresa que un programa de preparación de maestras tiene sentido cuando entiende que las estudiantes, por más inexpertas que sean⁶, provienen de contextos que les permiten tener una ubicación ideológica desde la cual interpretan y construyen significados de lo educativo, lo académico, lo social y lo institucional.

Los retos y desafíos con los que nos confrontamos en la Facultad de Educación, no solamente se relacionan con dotar a nuestras egresadas con una serie de competencias que les permitirán conectar la teoría con la práctica, sino también con ayudarlas a que puedan interpretar efectiva y sensatamente las interacciones en la sala de clases. El sólo aprender a implementar nuevas técnicas y actividades en los salones (van Es & Sherin, 2002) tiene que articularse con una buena interpretación de por qué y cómo determinada actividad sería efectiva, sensible y apropiada para los estudiantes y el proceso pedagógico mismo, sin limitarse únicamente a lo que sea apropiado institucionalmente. Incluso, desde una pedagogía crítica y humanista, nuestras estudiantes deberían ser agentes de cambio cuando ello sea urgente y apropiado.

Un aspecto importante que mencionan Bean y Patel Stevens (2002) es el tiempo y los espacios dedicados para la reflexión dentro y como resultado de las experiencias de campo. Otros trabajos, como los de Smagorinsky, Cook, Moore, Jackson y Fry (2005), y Hamlin (2004), señalan que estos espacios se constituyen en múltiples oportunidades para el intercambio de ideas. Dentro del

5 En el capítulo de su autoría, *Una educación con sentido para los maestros*, 2006, p. 49.

6 Nos referimos a su experiencia en la educación como practicante.

periodo para reflexionar, hay una dimensión que no ha sido muy estudiada (Bean & Patel Stevens, 2002): el andamiaje guiado y paulatino que se ofrece en las distintas experiencias prácticas, que, según nuestra recomendación, incluye las experiencias de campo y las clínicas. Esos apoyos sistemáticos permiten a las estudiantes usar herramientas y procesos para tomar decisiones complejas basadas en su contexto inmediato (Garner & Rosaen, 2007).

Las futuras maestras necesitan desarrollar su juicio con criterios fundamentados en la teoría, en la investigación, el contexto sociocultural y sus contingencias para responder a los materiales, enfoques y metodologías usados en los salones de clases. También, deben ser críticas en cómo interpretar las fuerzas que ejercen las posiciones teóricas y su congruencia o no al contexto que viven ellas y sus estudiantes. De igual forma, las docentes tenemos que asumir ángulos críticos en la planificación y avalúo de las experiencias de campo. Sin el apoyo que brinda la formación de un criterio propio y auténtico, las estudiantes podrían sentirse maniatadas de tomar decisiones complejas en respuesta a eventos que encuentren en sus prácticas y no tendrán ni el espacio y ni el tiempo para reflexionar sobre las teorías y sus posibilidades. Este “maniatamiento”, incluso, coarta el espacio y el tiempo necesarios para la reflexión. Peor aún, las estudiantes podrían interpretar que dicha reflexión no es tan importante —si a penas se articula— como identificar e implantar buenas prácticas de enseñanza. Nada más distante de una pedagogía crítica y reflexiva es pensar que una técnica o práctica es buena sólo porque otros lo dicen. Recordemos que nuestro “Perfil del Egresado” se pronuncia como uno socio humanístico y reflexivo.

Por esto mismo, la reflexión teórica debe admitir su rearticulación por parte del cuerpo estudiantil. La experiencia teórico-académica debe reforzar el pensamiento teórico extemporáneo⁷, como una posibilidad. Este fogueo dialógico y práctico, como podríamos llamarlo, sería la primera interpretación e improvisación que hacen las estudiantes de lo que observan y hacen en sus experiencias, lo que constituye su acercamiento personal. Se espera que este nivel de reflexión madure con las herramientas que desarrollan y con el andamiaje que les damos en sus experiencias prácticas.

7 Cuando hablamos de “extemporáneo” contemplamos las prácticas improvisadas durante la experiencia.

Pultorak (en Hamlin, 2004) indica que la actitud reflexiva de las maestras novatas es un proceso evolutivo que ocurre en niveles o etapas, y citamos:

In his three-year study using Van Manen's levels of reflectivity, Pultorak determined that teachers move from thinking about their teaching at the level of practice to the level of theorizing about that practice. This stance is consistent with Zeichner's three levels of reflection: a first, or technical level, where an emphasis is placed on the efficient application of professional knowledge; a second level which places teaching within its situational and institutional contexts and asks teachers to consider how contexts influence teaching and learning; and a third level where thinking is guided by justice and equity, an examination of the ways in which schools contribute or fail to contribute to creating a just and humane society.

Lo anterior es una validación de lo importante que resultan las experiencias prácticas conectadas —aunque no de forma hermética— con los conceptos teóricos para la práctica docente o nivel de refinamiento, o internado, y luego para el nivel de inducción. A la vez, se resalta la importancia que cobra el principio #16: Acción ética y reflexiva, que, a su vez, es eje para las diez competencias, según conceptualizadas en nuestra Facultad. Este principio es un llamado a una pedagogía crítica y socialmente justa que será difícil de articular si no ampliamos los espacios discursivos y problematizadores de eventos que ocurren en las experiencias de campo.

Hamlin (2004) también discute lo que confirman Zeichner y Gore (1990): que lo que las estudiantes-maestras aprenden durante su práctica con estudiantes de las escuelas está influenciado por las suposiciones, concepciones, creencias, actitudes o disposiciones, y capacidades que aporta su propia ubicación ideológica a la experiencia.

■ Metodología

La metodología utilizada incluyó el análisis de diferentes instrumentos, incluyendo el desarrollo y aplicación de un cuestionario, análisis de testimonios de estudiantes en grupos de discusión, entrevistas a docentes en grupos focales y grupos virtuales. Los

datos que se obtuvieron de estas diversas fuentes nos permitió, en muchos casos, triangular y validar los resultados con lo planteado en la literatura. A continuación detallamos los instrumentos o técnicas utilizadas.

Análisis de prontuarios, sílabos y otros documentos

Se analizaron siete prontuarios y 78 sílabos correspondientes a 46 cursos diferentes, algunos ofrecidos por más de un docente. Además, se analizaron diferentes documentos, entre ellos: guías para las diversas experiencias (denominadas de campo, clínicas, laboratorios, según descritas por las docentes), actividades e instrumentos de *assessment*, tales como listas de cotejo, hojas de observación, escalas de frecuencia, entre otros, de los 46 cursos que 70 docentes sometieron y que éstos indican en sus sílabos.

Nuestro análisis consistió en identificar y describir los siguientes datos en estos cursos: codificación del curso, descripción y propósito del mismo, horas requeridas, relación y respuesta al Estándar 3 de NCATE, ubicación en el continuo (de menor a mayor involucración con las estudiantes y trabajo en la sala de clases), documentos que se les entregan al estudiante y otros comentarios. Identificar estos datos nos permitió ver los cursos en sus respectivos contextos y proporción con relación tanto a los demás cursos, como a las expectativas de la Facultad que inciden o no en el Estándar 3 de NCATE.

Grupos focales presenciales con docentes

Se hicieron dos grupos focales con docentes de fundamentos psicológicos y sociales del Departamento de Fundamentos de la Educación con el fin de obtener información sobre tendencias y preferencias (Lucca & Berríos, 2003), y conocer sus opiniones, juicios profesionales y prácticas en materia de experiencias de campo en sus cursos (Vaughn, Schumm & Sinagub, 1996; Bloor, Frankland, Thomas & Robson, 2001), que no pudieron encontrarse en los documentos analizados previamente. Además, nos interesaba explorar sus opiniones en torno a los documentos y las guías que se entregan a las estudiantes. Un total de 16 docentes respondieron a la convocatoria. El grupo de fundamentos psicológicos contó con cinco participantes, y el de fundamentos socia-

les, con tres. Las preguntas, diseñadas por Álvarez, Zambrana y Maldonado, fueron las siguientes:

1. ¿Podrían mencionar cuáles son las experiencias de campo esenciales en su curso?
2. ¿Podrían abordar las barreras para realizarlas y las propuestas para remediarlas?
3. ¿Sería conveniente o no formalizar el *assessment* de las experiencias campo, sin dejar de apreciar el valor de cada una de las experiencias utilizando criterios comunes, “ideales” o esenciales?
4. ¿Qué creen —de tener un documento matriz— que se le entregue a todos las estudiantes, que sirva de guía para todas, cuyo contenido sea tiempo, tipos de experiencia con su descripción, escenarios para realizarlos (así como teléfonos y nombres de escuelas) sistemas de avalúo, entre otros?

Hubo dos sesiones de grupos focales (de 90 minutos y 120 minutos, respectivamente), que se grabaron en audio. El grupo focal de docentes de psicología fue moderado por Álvarez, y el de docentes de fundamentos sociales lo moderó Zambrana. Las cintas fueron transcritas por Maldonado, asistente de investigación, y la secretaria del Departamento de Fundamentos de la Educación, la Sra. Rivera.

Opiniones de estudiantes

Se recogieron opiniones y testimonios de las estudiantes en dos grupos de EDFU 3002 (Psicología Educativa) durante cuatro días de clases. Las discusiones sostenidas en las sesiones tuvieron el propósito de permitir que las estudiantes presentaran un breve relato de una de sus experiencias de campo realizadas en el curso EDFU 3001 el semestre anterior (Psicología del Desarrollo, curso requisito del EDFU 3002) o del semestre en curso. Dos sesiones se grabaron en audio con el consentimiento de las estudiantes para realizar análisis de contenido del discurso; en las otras dos, se recogieron anotaciones de los mismos estudiantes en papelones.

Todas las estudiantes participantes visitaron escuelas durante el semestre anterior y el semestre en curso. Algunas ya habían visitado escuelas en otros cursos, pues llevaban uno o dos años en la Facultad de Educación. Las discusiones fueron moderadas por

Maldonado y Zambrana alternadamente, en cuatro sesiones de 50 minutos, para un total de ocho sesiones entre ambas secciones. Se le pidió a cada estudiante (24 estudiantes por sección) que resumiera y relatara una experiencia que la hubiera impresionado, ya sea por la ejecución de la clase de la maestra, su estrategia de enseñanza, técnicas usadas y su resultado, o por el manejo de grupo. Se le pidió, también, que elaborara una interpretación verbal de lo que observó. El proceso estaba detallado en sus sílabos, pues era una actividad diseñada para ese semestre en el curso EDFU 3002. Las discusiones se organizaron tomando como punto de partida el incidente, según narrado (descrito) e interpretado por la estudiante. Estas interpretaciones se discutieron con todas las estudiantes y luego se analizaron durante las sesiones. Se les informó a las estudiantes que las discusiones se analizarían tomando en consideración sus experiencias en las escuelas como dato de análisis, sin hacer ninguna referencia a personas.

Grupos focales virtuales

Los grupos focales se realizaron en línea a través de Blackboard para docentes y estudiantes. Los grupos virtuales son rápidos y económicos, aunque son difíciles para detectar la intención del hablante (Bloor et al., 2001). Permiten recoger opiniones y testimonios de manera anónima (Zambrana, 2004) en estudiantes familiarizados con el uso de los foros en línea. No empecen las desventajas, se obtuvo información necesaria para destacar las mejores prácticas o descubrir dónde debemos fortalecernos como programa. La intención principal fue indagar sobre las experiencias de campo de los cursos y las percepciones generales, tanto de las estudiantes, como las docentes que las diseñan.

En enero de 2007, se abrió un espacio en Blackboard para Experiencias de Campo (EDUC 0009) con la ayuda del Dr. Juan Meléndez (Profesor Residente de Tecnología), con el fin de crear grupos de discusión asincrónica en línea. Lo moderó Zambrana, y las preguntas fueron las siguientes:

- A. Las preguntas a *docentes*: ¿Cuáles deberían ser los propósitos de las experiencias de campo? ¿Qué se le debería requerir a las estudiantes, de acuerdo a los cursos?

- B. Las preguntas para foros de discusión en línea de *estudiantes*:
 ¿Qué características tuvo la mejor experiencia(s) de campo en una escuela(s) o centro? Menciona todo aquello que fue positivo. ¿Qué características tuvo la peor experiencia(s) de campo en una escuela(s) o centro? Menciona todo aquello que fue una barrera u obstáculo.

Categorías de análisis del discurso de las participantes

El análisis que se hizo del contenido del discurso de estudiantes y docentes fue inicial, limitado a unas categorías particulares. El mismo se aplicó a las discusiones con las estudiantes en las sesiones del curso EDFU 3002 y a las participaciones escritas de estudiantes y docentes en los foros virtuales. Es inicial porque no es un análisis exhaustivo, ni en las categorías identificadas, ni en la extensión de las discusiones. Es, más bien, un asomo a lo que entendemos que debería hacerse próximamente, considerando ambas variables: categorías de análisis y extensión y cualidad de los discursos.

Las categorías utilizadas fueron identificadas como elementos necesarios en las experiencias de campo, basándonos en la literatura:

- **Andamiaje (*scaffolding*)** – reconocido como el apoyo en forma de estructura, guía o consulta que se ofrece a una estudiante sobre una tarea que está fuera de su dominio.
- **Suposiciones, concepciones y creencias** de docentes y estudiantes – ideas sobre cómo debe ser una práctica educativa efectiva.
- **Actitudes y disposiciones** – predisposiciones e inclinaciones de las estudiantes que resultan motivadoras hacia la práctica educativa.
- **Capacidades** – habilidades que, según supone o conoce la docente, traen las estudiantes para identificar aspectos importantes en sus experiencias de campo.
- **Discusión** – “**debriefing**” - discusión y análisis que hacen las estudiantes con sus profesores de los eventos que ocurren en las experiencias de campo.
- **Observación** – incluye la pasiva, la participativa y las realizadas fuera de la sala de clases, pero relacionadas a las estudiantes y maestras.

Cuestionario

El cuestionario, diseñado por Álvarez, es un instrumento para obtener datos de las estudiantes, que permiten analizar diferentes aspectos de las experiencias de campo que se ofrecen en la facultad. El propósito del instrumento fue determinar la efectividad de dichas experiencias de acuerdo a las estudiantes, así como mejorar su calidad. Para ello, contó con 12 preguntas cerradas en formato de selección múltiple y un área para comentarios abiertos.

Se administró el cuestionario a una muestra de 97 estudiantes que estaban tomando algún curso de ciencias durante el semestre de enero a mayo de 2007, distribuidas entre 37 estudiantes del nivel K-3, 27 del de 4-6 y 35 del secundario. Para administrarlo, contamos con la colaboración de los miembros del Área de Ciencias. En términos generales, se recogen las impresiones y opiniones de las estudiantes en los aspectos curriculares y aquellos relacionados con su aprendizaje en las experiencias de campo.

■ Hallazgos

Prontuarios, sílabos y otros documentos sometidos: datos cuantitativos

Los datos cuantitativos relacionados con el análisis de los prontuarios y documentos relacionados con las experiencias de campo se resumen en las Tablas 1 y 2.

Análisis de sílabos y otros documentos sometidos

Del análisis de los sílabos, encontramos que menos de una cuarta parte de ellos mencionan los principios guía; son menos los que alinean las competencias y los principios guía con las experiencias de campo. Esperamos que cada año las docentes se animen a hacer el ejercicio de parear y calibrar el curso con las competencias que, de todos modos, es la base con la cual se evalúa al estudiante-practicante en su internado o práctica docente.

Documentos diseñados por docentes relacionados a las experiencias de campo

Existen guías para las experiencias de campo, y en ocasiones para proyectos de campo⁸, que incluyen:

8 Cuando hablamos de "extemporáneo" contemplamos las prácticas improvisadas durante la experiencia.

Tabla 1. Tipo y cantidad de documentos analizados

Cursos	Prontuarios	Sílabos	Guías para la experiencia y redacción de informe	Docentes	Documentos de evaluación	Otros documentos	Sílabos que no incluyeron guías
43 ^a	7*	78	40	70	21	50	20

^a Puede repetirse el curso, pero la docente es distinta.

Tabla 2. Distribución de cursos analizados según el programa

Programa de estudio	Cursos
Educación Elemental K-3 y 4-6 Total sometidos: 11	EDPE 3013* , EDFI 3125, EDPE 3011, EING 4009, EDPE 3020, EDPE 3070, EDPE 3034, EDPE 4121* , EDPE 4122* , EDPE 3006, EDPE 3049
Educación Secundaria Total sometidos: 14	EDPE 4135, EDPE 4205, EDPE 4230, EDPE 4235, EDPE 4145, EING 4015, EDPE 3086, EDIN 3006, EDIN Internado, EDFI 3405, EDPE 4195, EDPE 4185, EDPE 4175, EDPE 4165,
Educación Preescolar Total sometidos: 9	EDFU 3036, ECDO 4255, ECDO4128, ECDO 4016* , ECDO 4127, ECDO 4126, ECDO 4125, ECDO 3090, EDES 3025
Fundamentos (no es programa de estudio) Total sometidos: 5	EDFU 3001* , EDFU 3002* , EDFU 3017, EDFU 3046, EDFU 3007*
Educación Especial Total sometidos: 4	EDFI 3395, EDES 3205, EDES 4005, EDES 4006, EDES 4018

Nota: **negritas** indica **prontuario**

- aspectos administrativos y de coordinación,
- aspectos a observar y analizar,
- cómo abordar a los directoras y maestras,
- preguntas guía para la redacción del informe,
- límite de páginas para el trabajo y el formato,
- cómo se evaluará en clase, criterios de avalúo,
- el porqué de los proyectos de campo en ese curso,
- posibles métodos de recoger información en las escuelas,
- algunas docentes intercambian, sustituyen o combinan la experiencia de investigar en el campo con la experiencia de campo, y
- ofrecer formato de discusión en foro virtual a través de Blackboard.

Instrumentos como guías para las observaciones

El análisis de los instrumentos relacionados con las experiencias de campo, las experiencias clínicas, los proyectos de investigación y otros —creados por las docentes— nos ofreció la oportunidad de obtener una información muy valiosa relacionada con la diversidad de enfoques que se utilizan en la Facultad relacionados con las experiencias de campo. Algunas docentes elaboran guías de observaciones que incluyen:

- descripciones de las experiencias y hojas de cotejo,
- instrucciones para realizar un informe de tareas realizadas,
- escalas de frecuencia de conductas,
- observaciones específicas para una actividad particular (por ejemplo, gimnasia, artes industriales),
- formatos de entrevistas, documentos oficiales y legales, registros,
- instrucciones de tareas específicas para intervenir con estudiantes,
- mapas de viajes de campo, instrumentos de observación ecológica, hojas de ejercicios.

Las guías para hacer el informe escrito/oral pueden incluir especificaciones de cómo presentar el trabajo escrito y el valor de cada parte, hoja de asistencia, contenido relevante al curso en el cual se refleje algún tipo de reflexión, avalúo u opinión del estudiante. Un hallazgo importante es que no se destacó la actividad de discusión de experiencias de campo en el salón universitario, que consideramos clave para que las mismas sean significativas y promuevan el desarrollo de conocimiento.

La variabilidad entre los instrumentos analizados fue muy amplia. Algunos son extensos, otros son más breves. Las docentes de áreas como matemáticas y ciencias utilizan un mismo documento guía para su curso de método, asegurando, de este modo, que todas las estudiantes, independientemente de quien ofrezca el curso, pasan por experiencias formativas que atiendan las competencias necesarias antes de la práctica docente. De acuerdo al análisis de los documentos, los contenidos o temas de las experiencias de campo y otras experiencias prácticas se alinean bastante con los objetivos de los cursos. La duración varía desde cinco

hasta 36 horas de trabajo durante el semestre, además de las horas de clase.

En cuanto a la variedad de las experiencias, encontramos una gran diversidad, que incluye actividades tales como:

- tutorías supervisadas en un centro aprobado;
- presentación de un informe investigativo sobre algún aspecto del desarrollo humano con preguntas dirigidas;
- evaluación de películas relacionadas con el tema, como base para el informe y un análisis de revisión de literatura;
- observaciones que incluyen entrevistas con la madre desde el embarazo y etapas posteriores del desarrollo;
- recoger información del ambiente físico, desde el hogar hasta el vecindario, y del salón, desde lo físico, ecológico, hasta formas de instrucción;
- documentar gráficamente (fotos y vídeo) y de forma escrita el tipo de comunidad en la que está la escuela.

Encontramos, también, diversas rúbricas para evaluar el desempeño del estudiante a través de las experiencias de campo o del informe que estos rinden.

- Rúbrica para evaluar el análisis que se hace de lo observado.
- Rúbricas para evaluar el desempeño de estudiantes en determinadas tareas propuestas por la docente.
- Rúbricas para gradar las observaciones de las estudiantes en términos de lo observado en la escuela y cómo engrana o no con el contenido de los temas del curso según la literatura.
- En ocasiones, no se evidencia formato de avalúo que organice los criterios y los valores para las estudiantes, pero sí hay criterios. Muchos docentes no usan ningún instrumento, pero sí usan preguntas guía para abordar temas.
- Rúbricas para que el estudiante pueda evaluar lo que observa, pero no para evaluarse en la experiencia de campo.

Grupos focales con docentes

Se abordaron las preguntas planificadas, pero, además, se obtuvo un insumo muy importante, no planificado, pero igualmente válido, que nos conducirá a otros análisis más profundos y extensos sobre los significados de los contenidos y los procesos de

avalúo. Para propósitos de este escrito, informaremos lo que se relaciona con las preguntas/tema.

Primera pregunta/tema: Mencionar las experiencias de campo esenciales en su curso

Las docentes consultadas en los grupos focales de cursos de inicio —fundamentos psicológicos y sociales— opinan que toda experiencia de campo es amplia en alcances y que puede ser realizada en escuelas, centros académicos, hospitales y otros contextos sociales, ya que lo que se busca no es sólo alinearlas a los objetivos del curso, sino a comprender e interpretar el contexto sociocultural y político a la luz de lecturas y teorías. Unas privilegiaron la observación en contextos educativos, y otras, los contextos sociales más amplios. Una de las profesoras de fundamentos sociales indicó lo siguiente:

[...] yo lo entiendo las experiencias de campo como una manera de, de trascender el, la mera lectura teórica, por ejemplo, histórica, que tampoco es mera porque es sumamente importante, pero trascender eso y tratarlo de contextualizar, de ubicar en una práctica, verdad, en una experiencia práctica. En este caso puede ser una investigación, un trabajo en un centro comercial, en una escuela, en un, en una, en un hospital.

En sus cursos, se requieren entrevistas a directores escolares, maestras y estudiantes sobre los mayores problemas de la escuela y sus mayores logros, cómo se aprende, cuál es el rol del estudiante, maestra, padre, madre, entre otros. Estas actividades son distintas, pero complementarias a lo que se hace en la sala de clases. Asimismo, son fundamentales para los objetivos y competencias de los cursos y la preparación de la futura maestra porque hablan de las valoraciones, ideologías e interpretaciones de los actores del sistema de enseñanza. Otros cursos alientan y coordinan actividades de desarrollo profesional, como conferencias, convenciones y congresos. Las docentes de psicología entienden que el curso “Crecimiento y desarrollo humano” puede dedicarse a proyectos de investigación, visitas de campo y actividades que no requieran visitas a escuelas, mientras que el curso “Psicología Educativa” sí debe abordar las experiencias de campo en escenarios escolares.

Segunda pregunta/tema: Barreras para realizarlas y propuestas para remediarlas

Las siguientes actividades, propias de una comunidad escolar, fueron identificadas como barreras: exámenes, actividades fuera de la escuela, reuniones, elecciones, paros laborales en las escuelas y en la Universidad. Para estas situaciones, mencionaron actividades alternas en el salón, trabajos grupales y de investigación que analicen el fenómeno o la barrera misma. Las docentes plantearon que se debe eliminar la gran cantidad de horas que se asignan en las escuelas cuando pueden hacerse otros trabajos como los de investigación de asuntos controversiales en los que se puede profundizar. Otro asunto que se presentó es la variedad de estudiantes de otras facultades y de programas de estudio (elemental, secundario). Hay consenso en atemperar las experiencias prácticas a los intereses y necesidades de las estudiantes, sin perder de vista que somos una facultad de preparación de maestras. Permitir que las estudiantes visiten la misma escuela para realizar varias observaciones o trabajos les ayuda a distribuir su tiempo. Sin embargo, el reclamo de las docentes de cursos de fundamentos —y de muchas estudiantes— es que son otros docentes los que ponen la barrera.

Tercera pregunta /tema: Formalizar o no el assessment de las experiencias de campo utilizando criterios comunes

Todas las docentes explicaron que le atribuyen un peso relativo a las experiencias de campo en forma de puntuación/nota, indispensable para aprobar el curso. Pudieron estar de acuerdo en informar en los sílabos el total aproximado de horas y las posibles actividades que se realizarían en su curso para beneficio de la estudiante. Sin embargo, no se consignó acuerdo para unificar criterios, ya que las actividades varían mucho.

Cuarta pregunta/tema: Diseñar un documento en el área que se entregue a estudiantes y sirva de guía

Las docentes de psicología vieron como posibilidad articular una guía que pudieran usar todos, sin prescribir las actividades. Las docentes de fundamentos sociales no ven posible articular un formato guía, ya que prefieren la flexibilidad y libertad de cada docente y el fluir de cada semestre. Las docentes de fundamentos sociales cuestionaron el propósito ulterior de tener una guía

por consenso, pero pudieron acordar que es bueno intercambiarse documentos entre ellas. La moderadora explicó que esa decisión debía ser ponderada por las docentes del área, y cualquiera que fuera debía apoyar a las estudiantes.

Opiniones de docentes y estudiantes en los grupos focales virtuales y presenciales: acercamiento a un análisis de contenido

En esta sección, presentaremos un análisis de los testimonios y opiniones de docentes y estudiantes vertidos en los grupos focales presenciales y virtuales. Esta metodología resultó excelente ya que las estudiantes podían aportar sus cuestionamientos, visiones y actitudes sobre su preparación y, en especial, de las experiencias de campo. Para beneficio de nuestra memoria, cuatro de las ocho instancias grupales fueron grabadas en cinta de audio; los grupos focales virtuales se grabaron en el espacio de Blackboard.

Las estudiantes discutieron en clase la experiencia que más les impresionó de sus dos visitas a escuelas en el curso EDFU 3001 o en otros cursos con otros profesores. Los reclamos de las alumnas del nivel de inicio en cursos como EDFU 3002 se recogieron en papelones y audio cinta. Se presenta en este informe un resumen no exhaustivo de los reclamos que hicieron. Entre estos fueron: tener tareas específicas cuando se va a observar, tener instrumentos facilitadores para enfocarse mejor, discutir las experiencias de todos en el salón para tener retrocomunicación de la profesora y de otras estudiantes, evaluar videos de salones reales antes de ir a las escuelas y ver variedad de escenarios. Veamos esta cita:

Muchas veces me gustaría llegar a un salón y simplemente disfrutarme el momento de trabajar con las estudiantes y observar a la maestra de manera crítica, en el sentido de absorber el conocimiento que un maestra experimentado puede ofrecer. Se debería estructurar la evidencia para presentarle al profesor (UPR) en el salón.

A partir de los testimonios que dieron algunas estudiantes —para propósitos de este informe sólo se mencionan algunos—, pudimos validar que, para muchas, las experiencias de campo de inicio que involucran la observación son motivadoras porque les permiten descubrir prácticas y métodos de enseñanza. Como es

una experiencia diseñada en un curso de inicio, también les “revelan” lo complicado que puede resultar el contexto escolar. Veamos el siguiente testimonio que una estudiante compartió este semestre en EDFU 3002 y que muestra la categoría *observación, categoría actitudes y disposiciones*:

La visita a la escuela secundaria de la universidad para mí fue una experiencia motivadora, ya que pude conocer los diferentes métodos o recursos aplicados a diferentes estudiantes allí presentes. Es un poco complicado porque es una escuela que abarca tanto estudiantes regulares, como estudiantes con discapacidades.

Otras necesidades de las estudiantes son conocer y entender los roles y funciones de las maestras cooperadoras, maestra-practicante y supervisora. Esto se evidenció cuando varios estudiantes narraban en la clase sus experiencias, y lo que observaban era a una maestra practicante. Gracias a la discusión de las experiencias, pudieron aclararse estos roles. En este caso en particular, fue el asistente de investigación, Alex Maldonado, egresado del Programa de Educación Secundaria, quien dio ejemplos concretos de los mismos, pues estuvo moderando la clase ese día.

Del análisis de las discusiones con las estudiantes se constató que hay poca o ninguna discusión en clase de lo que las estudiantes advierten en las escuelas. Se dedica poco tiempo al análisis de contenido de lo que observan o se queda simplemente en el nivel de ambiente físico, infraestructura, socialización de estudiantes con otros, materiales y muy poco a los métodos de enseñanza, niveles de complejidad en la lección según el grado, filosofía educativa, entre otros. En otras ocasiones, sólo se hace un informe escrito, que puede ser incluir un diario reflexivo, pero no se discute o comparte.

Por otro lado, demasiadas tareas para informar pueden resultar en detrimento de la experiencia en la escuela:

Como ya se ha expresado, las experiencias de campo en la escuela elemental son una herramienta muy valiosa. Pero, en mi experiencia personal, llegar a un salón de clases y tener que estar copiando cada de detalle de lo que ocurre en el salón de clases convierte las experiencias de campo en una tortura.

La discusión de los aspectos teóricos del curso y lo que se encuentra en las experiencias de campo debe tener espacio en la sala de clases para contextualizar lo que el estudiante observa y entrar en materia de interpretación. Cuando se da el espacio para el estudio de la teoría y los conceptos, y luego se discute la experiencia, se está promoviendo el análisis, la síntesis y la reflexión. Veamos este testimonio de una estudiante de EDFU 3002, que muestra la categoría *andamiaje (scaffolding)* - reconocido como el apoyo en forma de estructura, guía o consulta que se ofrece a una estudiante sobre una tarea que está fuera de su dominio:

Entiendo que este trabajo [otro criterio de avalúo del mismo curso] me hizo reflexionar sobre las experiencias que he tenido en las escuelas. Recuerdo que el semestre pasado [en EDFU 3001] me sentía con mucho miedo cuando estaba en el salón observando las estudiantes. [sic] Pues no entendía muchas de las acciones del maestra, y se me hacia [sic] muy difícil entender el comportamiento de las estudiantes. Aunque este semestre no tuvimos experiencia de campo, el material de este curso y las conferencias me ayudaron mucho a superarme y proyectarme como futura maestra. Más aún, a desenvolverme en el salón de clase como maestra de arte. Lo aprendido en el trabajo sobre las estrategias me ayuda a observar mejor el comportamiento de las estudiantes y no predecir su comportamiento. Entiendo que ahora se me hace mucho más fácil el planificar la clase para las estudiantes y el tipo de actividad que van a realizar teniendo en cuenta que necesito conocerlos antes de planificar.

De la discusión que se tuvo con las estudiantes, es necesario entender, particularizar y establecer por escrito los roles de: maestra practicante, docente universitaria y maestra cooperadora ya que hubo varias ocasiones en que las alumnas se encontraron en un salón con una maestra practicante. Dos de ellas relataron experiencias en las que se encontraba un maestra practicante en dos escenarios diferentes: uno solo manejando actitudes retadoras de las estudiantes, otro, explicando conceptos con dificultad, pero con la maestra cooperadora presente. Ambas experiencias fueron en la Escuela Secundaria de la UPR.

Para apoyar a las estudiantes en desarrollar pensamiento crítico y aumentar sus experiencias significativas a través de la *observación*, una estudiante participante, anónima, del espacio virtual estudiantil, sugirió lo siguiente:

No estar copiando cada detalle de lo que ocurre en la sala de clase, disfrutar el momento de trabajar con las estudiantes, observar a la maestra(o) de manera crítica: absorber el conocimiento directo de la experiencia, estructurar la evidencia que será presentada al profesor, menos clase y más experiencia.

Las anotaciones anteriores privilegian la observación como proceso, además del disfrute de interactuar con los estudiantes en las escuelas para “conocer” desde la experiencia. Las estudiantes desean sentirse más apoderadas de su experiencia, para disfrutarla y vivirla, tanto como las docentes desean tener opciones y más consenso sobre las experiencias que diseñan. Sobre esta tensión positiva, una profesora arguye lo siguiente:

Me parece que el tipo de actividad que se incluya en los cursos concernientes no debe ser predeterminado. Considero que los profesores y estudiantes debemos tener libertad para lograr nuestros objetivos, en relación con las experiencias de campo, por diferentes medios. Sin embargo, creo que debe existir consenso y por lo tanto un documento que así lo establezca, en relación con lo mínimo que queremos lograr en cada curso que tiene experiencias de campo y en relación con lo que se espera que esas experiencias faciliten lograr en los futuros maestras.

En buena medida, entonces, se podría admitir y articular un documento con elementos esenciales para evaluar el aprendizaje manifestado por el estudiantado a tono con los objetivos establecidos por el curso.

Una de las muchas *suposiciones, concepciones y creencias* que identificamos en las discusiones con las estudiantes del curso EDFU 3002 es el peso que se le atribuye a la conducta social y, por consiguiente, al manejo de grupo, la disciplina como algo externo, la atención y el respeto. Este peso parece redundar en el desarrollo de prácticas pedagógicas fijadas en un discurso de la punibilidad

y el desarrollo consecuente de la imagen del maestra-comisario/maestra-dictadora. La participación de una estudiante matiza esta perspectiva. En su experiencia como observadora, señala “las mejores y peores características que he tenido en mis experiencias de campo” en el foro estudiantil. Entre sus observaciones, capta detalles tales como la motivación de las estudiantes y sus gustos académicos (sobre la música), además advierte sus prejuicios como observadora y nota la búsqueda de conocimientos entre las alumnas:

Comenzaré resumiendo algunos detalles positivos de la experiencia. El primero es la motivación de las estudiantes. A pesar de que en estos días la influencia musical es totalmente diferente, noté una motivación en las estudiantes por aprender conceptos que, tal vez, sorprenden por el hecho de como son jóvenes, tendemos a tener un prejuicio acerca de su gusto musical. Las estudiantes preguntaban acerca de instrumentos comunes y no comunes, y a medida que pasaba la clase, me daba cuenta de la ignorancia musical que tenían y cuánto querían aprender. Cada vez que hacían una pregunta, yo se las quería contestar porque tenía el ambiente óptimo para el aprendizaje. Lamentablemente, mi papel era el de observadora y no podía interrumpir la clase. Claro está, tal vez si el maestra hubiera hecho el esfuerzo de contestarles y no llamarles la atención diciendo “¡No me cambien el tema!”, yo no me hubiera desesperado tanto. Pero controlé la situación y seguí atendiendo.

La observación ubica a la estudiante-observadora (sujeto-observador pasivo) en la interioridad del aula frente a tres posibles objetos observados: estudiantes, maestra y observadora en sí misma, como un ente reflexivo. Este fragmento permite ver la categoría *capacidades – habilidades* que traen las estudiantes para identificar aspectos importantes en sus experiencias de campo.

Resulta interesante ver cómo la observadora consta su prejuicio y admite al “otro” estudiante-observado, desmantelando un poco una estructura fija de la orientación sujeto observador/objeto observado. De esta manera, se presenta al estudiante-observado, no ya como problema, sino como una posibilidad que

problematiza las observaciones mismas del sujeto-observador pasivo y comienza a cuestionar su papel pasivo. Nada de este análisis hubiera sido posible sin la *discusión* articulada que se dio en el curso y que pudo rescatar la opinión crítica de esta estudiante sobre su experiencia en la escuela. Se presentan entonces nuevas temáticas en la observación de la estudiante:

A pesar de que, en estos días, la influencia musical es totalmente diferente, noté una motivación en los estudiantes por aprender conceptos que tal vez sorprenden por el hecho de como son jóvenes, tendemos a tener un prejuicio acerca de su gusto musical.

Esta posición plantea a una observadora que es también proyecto y se deconstruye y construye a partir de lo observado. En el caso de la experiencia de campo, esto es puntual debido a que el sujeto-observador es una maestra en formación. Vemos, entonces, cómo, en la participación de la estudiante, se marcan dos espacios: (a) uno interior, desde el aula, (b) otro exterior, fuera del aula, o salón de clases. Tras las observaciones de carácter interior —el espacio interno del aula—, las observaciones pasan a un campo exterior. La experiencia de campo se trama en un espacio exterior en el cual concurren aspectos de una cultura escolar y educativa que se esconde a la mirada del sujeto-observador. Esto es posible en las experiencias de campo centradas en el contexto social de la escuela. La misma estudiante dijo lo siguiente en su análisis:

Además, uno de los aspectos que me puso contenta fue el hecho de que en la escuela se estaba comenzando a proliferar una moda de escuchar y cantar bombas. La bibliotecaria de dicha escuela comentó que las estudiantes a veces pasaban horas leyendo bombas y cantando. Lo pude confirmar cuando pasé por una de las casetas del patio e invitaron al maestro de música a cantar bombas y él no quiso. No sé cómo pudo negarse, pero, de todas formas, me encantó esa iniciativa de las estudiantes.

Esta observación compone un objeto de observación externo y apunta a la categoría de *observación crítica*, que supone una exterioridad educativa que incluye una serie de procedimientos de la cultura escolar como parte de un proceso genuino de aprendizaje. De esto podríamos asumir como educativos los procesos de la cul-

tura escolar (externa) como métodos de rearticulación pedagógica “extemporáneamente”. Las experiencias de campo procurarían privilegiar el aspecto de la “experiencia” como experimento, tentativa, constante improvisación de prácticas pedagógicas rearticulables. Los procedimientos de esta exterioridad son los que mejor pueden acomodar y reacomodar, más que la punibilidad y la perpetuación del signo maestra-comisario, el diálogo educativo.

Cuestionario de Opinión sobre las Experiencias de Campo

El cuestionario administrado a 94 estudiantes recogió información relacionada con varias áreas de las experiencias de campo. La Tabla 3 recoge los resultados obtenidos relacionados con los aspectos curriculares de los cursos universitarios.

Los resultados de esta encuesta (aunque es sólo un estudio piloto) reflejan, en el aspecto curricular, resultados interesantes, algunos de ellos corroborados por los otros medios de obtención de datos. En primer lugar, la cantidad de cursos que toman nuestras estudiantes que requieren experiencias de campo del nivel elemental sobrepasan, por mucho, los cursos que requieren experiencias de campo del nivel secundario. Por lo tanto, el número de horas dedicadas a esta actividad es mucho mayor también. En términos generales, las estudiantes del nivel elemental y, sobre todo, los de K – 3 duplican el número de cursos que toman con experiencias clínicas. Por ello, el número de horas que acumula una estudiante del nivel elemental en experiencias de campo puede hasta triplicar aquel que dedica una estudiante de secundaria en esta tarea. Cerca del 55 por ciento de las estudiantes del nivel elemental consideran que la cantidad de horas de las experiencias de campo se debe reducir. Sin embargo, esto hay que verlo enmarcado en el comentario de algunas, que manifestaron que hay cursos que no debían requerir experiencias de campo. Dicho planteamiento surgió también en los grupos focales con profesores. No obstante, uno de los hallazgos más interesante es que el 73 por ciento de las estudiantes del nivel elemental considera que las experiencias de campo son necesarias y un 88 por ciento de las encuestadas encuentra que las mismas son necesarias para su crecimiento profesional.

Por otro lado, sólo en el nivel secundario se encontró que una fracción de las estudiantes entiende que el tiempo a las experien-

Tabla 3. Aspectos curriculares de las experiencias de campo determinados en los cursos universitarios

Parámetro encuestado	Número de estudiantes por nivel		
	K - 3	4 - 6	7 - 12
Número de cursos tomados que requieren experiencias - campo (Categorías)			
1 - 3	14	10	33
4 - 5	23	13	2
6 - 8	6	3	0
9 - 10	5	0	0
Duración promedio en horas (Categorías)			
5	0	0	1
10 - 15	16	21	17
20 - 30	11	5	15
35 - 40	13	3	0
Recibieron algún documento relacionado a la experiencia de campo (Categorías)			
Todos los cursos	15	12	15
Mayoría de cursos	12	9	13
Algunos cursos	9	5	6
Ningún curso 42 % recibió todos	0	0	1
El profesor discutió la tarea asignada			
Todos los cursos	15	7	17
Mayoría de cursos	11	14	10
Algunos cursos	11	4	7
Ningún curso 39% en todos los cursos	0	1	1
Tiempo dedicado a las experiencias			
Es adecuado	12	17	26
Se debe reducir	25	10	3
Se debe aumentar	0	0	5
Consideran experiencias de campo			
Necesarias	28	19	33
Son necesarias, pero no tantas	9	17	2
No son necesarias	0	1	0

cias de campo se debe aumentar (15 por ciento). Esto se puede explicar, quizás, por los pocos cursos con experiencias de campo que toman. La gran cantidad de cursos con experiencias de campo que toma el nivel elemental debe ser un punto de consideración y discusión para la reestructuración de las experiencias de campo.

Otro hallazgo importante en esta encuesta es que sólo el 42 por ciento de las estudiantes reportó haber recibido algún documento relacionado con las experiencias de campo en todos los cursos. Este valor es aún menor (39 por ciento) en cuanto a si se discutió la tarea asignada en dichas experiencias. Esto significa que hay docentes que no diseñan ni entregan documentos rela-

cionados con la tarea que puedan especificar lo que se requiere del estudiante y, peor aún, que no se discute nada con referente a la misma en la sala de clases. Aunque, aparentemente, es una fracción reducida de docentes que no hacen ninguna de las dos cosas (entregar documentos y discutir la tarea, indicado en la tabla por los renglones uno y dos de cada inciso combinados) debemos aspirar a que este estado de situación cambie y las estudiantes reciban, tanto los documentos, como la discusión de los mismos en la sala de clases.

Tabla 4. Percepción de las estudiantes de su experiencia, aprendizaje y la relación entre la teoría y la práctica

Parámetro encuestado	Número de estudiantes por nivel		
	K - 3	4 - 6	7 - 12
Consideran experiencia vivida			
Muy satisfactoria	15	8	8
Satisfactoria	18	10	23
Neutral	3	8	3
Desagradable	1	0	0
Muy desagradable	0	0	0
Consideran que tuvieron			
Mucho aprendizaje	26	14	29
Algo de aprendizaje	9	9	4
Muy poco aprendizaje	2	2	1
Nada de aprendizaje	0	1	0
Consideran que las experiencias de campo			
Aportan mucho como futuro maestra	33	20	32
Aportan poco	4	5	1
No aportan nada	0	1	0
No tiene elementos de juicio	0	0	1
Lo que observaron en la sala de clases			
Estaba cónsono con teoría del curso	13	7	19
Estaba parcialmente de acuerdo	23	19	13
No estaba de acuerdo 59%	2	1	1
Consideran a las maestras "cooperadores"			
Muy bien preparados y modelos	7	8	14
Preparación adecuada, requieren desarrollo profesional	23	14	17
Preparación no esté relacionada con lo que exige el curso de la Universidad 66.6%	5	5	2

En la Tabla 4 se recogen los aspectos relacionados a la experiencia y aprendizaje, en relación con lo que se pretende en los cursos universitarios, incluyendo la relación entre la teoría y la práctica.

Varios hallazgos interesantes resultan del análisis de esta tabla. En primer lugar, el 82 por ciento de las encuestadas encuentra que su experiencia fue agradable o muy agradable; sólo una

encontró que su experiencia fue desagradable. El restante 17 por ciento encontró su experiencia neutral. Un dato sorprendente es que 27 por ciento de las estudiantes encuentra que aprendió algo o muy poco. No obstante, cerca del 90 por ciento entiende que las experiencias de campo aportan mucho al desarrollo como maestras; sólo el 10 por ciento entiende que aportan muy poco o nada. Esto implica que una porción de las que dicen que aprendieron algo o muy poco ven la importancia de las experiencias de campo para su desarrollo profesional.

El aspecto de la relación de lo que las maestras cooperadoras hacen en su sala de clases y lo que se plantea a nivel teórico en los cursos universitarios, ocurre un desfase inmenso. Un 59 por ciento de los encuestados percibe que lo que hace la maestra cooperadora en la sala de clases sólo estaba parcialmente de acuerdo o no estaba de acuerdo con lo que se plantea a nivel teórico en los cursos. Un 66 por ciento de las alumnas opinan que las maestras requieren desarrollo profesional, sobre todo en las áreas relacionadas con los contenidos de los cursos universitarios. En la sección de comentarios del cuestionario, algunas plantearon esta situación haciendo énfasis en que los profesores universitarios deberán seleccionar más cuidadosamente a las maestras cooperadoras o que se les diera la oportunidad a ellas para seleccionar.

■ Discusión de los hallazgos

Se evidencian dos situaciones que se complementan: la necesidad de articular secuencia en la complejidad de las experiencias prácticas (de campo y clínicas) y de distribuir las mismas a través de los cursos medulares, y la necesidad de proveer más tiempo a la discusión de las experiencias de las estudiantes en la sala de clases, de modo que se facilite la reflexión. Como pudimos exponer anteriormente, hubo varios puntos de consenso entre algunas docentes, como lo son la elaboración de una guía para las experiencias de campo por área con los elementos vitales, sin que la docente se limite a ello o destacar la investigación de temas que son medulares en el curso en vez de visitar una escuela.

Opiniones de las docentes sobre las barreras y la diversidad

Las docentes de cursos de fundamentos psicológicos y sociales presentaron preocupaciones que resultaron ser barreras para la realización

de las experiencias de campo en contextos escolares: preocupación legal por los imprevistos o eventos peligrosos en las escuelas, no se explica a las docentes el alcance del Seguro de Protección al Estudiante y —no está claro— que la coordinación con escuelas conlleva mucho tiempo en cursos de inicio, donde hay 25 estudiantes y en los cuales es humanamente imposible o poco práctico que la docente visite la escuela, por lo que hay que hacer diferenciación. Se entiende y hay preocupación del rol de la docente en situaciones de conflicto (agresiones de estudiantes y maestras mientras nuestra estudiante hace su visita), lo cual hace urgente proponer algún protocolo para el manejo de situaciones de conflicto.

Coordinación con escuelas

De todos los documentos analizados, pocas docentes coordinan las visitas y lo mencionan en su sílabo; muchas más hacen el contacto, la carta para la escuela (en los cursos de método casi la totalidad se evidencia), y la coordinación la hace la estudiante. Cuando esta última coordina, lleva una carta de su profesora, escoge la escuela donde estudió o donde tiene un contacto (su mamá o algún familiar trabaja allí, por ejemplo), hace las llamadas, habla con los directores y hace las visitas. En muchos casos, lleva una hoja de asistencia que debe firmar la maestra de la escuela y que debe entregar a su profesora.

Variedad en los contextos visitados

Se permite la visita a las escuelas de procedencia de las estudiantes, así como tener una o dos experiencias en diferentes escuelas en el mismo curso. Tampoco se limita a escuelas públicas o tradicionales; hay que ampliar las visitas a otros lugares que reflejen una sociedad más plural. Sin embargo, no existe una coordinación formal de parte de la Universidad y la Facultad de Educación para las experiencias de campo, salvo las cartas de presentación departamentales y de docentes.

Algunas experiencias no se hacen en las escuelas o centros educativos por el contenido del curso. En ocasiones, esto se debe al énfasis de la docente en actividades de investigación y de aprendizaje basado en problemas, o el tipo de semestre (huelgas, paros, viajes). Otra variante es el trabajo investigativo temático en grupo o individualmente, que, en ocasiones, requiere visitar una escuela.

El avalúo privilegia el trabajo en equipo y la autocrítica. Estos trabajos se presentan en la clase e, incluso, se presentan en el Congreso Puertorriqueño de Investigación en la Educación.

Por otro lado, se reconoce que NCATE nos requiere ubicar las experiencias de campo y clínicas de campo en una escuela o centro relacionado acreditado por los foros pertinentes del país. Esto no descarta que realicemos experiencias prácticas en otros escenarios, pues no se trata de restringir las opciones a las estudiantes, sino de ampliar las mismas y circunscribirlas a los cursos, sus objetivos, las competencias y los principios guía que proponemos en nuestra facultad.

Articulación y gradación de actividades dentro del curso

Vimos prácticas positivas y que denotan consenso articulado e informado entre docentes de los cursos de pre-práctica de nivel secundario, donde hay menos estudiantes. Aunque la docente no visita a las estudiantes en la escuela, los pasos para hacer las tareas prácticas se detallan en fases y generalmente hay rúbricas para que la alumna se autoevalúe, sea evaluada por la maestra cooperadora y la docente universitaria.

En este nivel de desarrollo mucho más avanzado que en un curso de concentración, y que estaría al mismo nivel, existe un acuerdo evidente en sistematizar las experiencias clínicas y de campo tomando en cuenta fases, que pueden ser de cuatro a seis. Estas van desde la observación externa hasta ofrecer una clase demostrativa. Esto también se conoce como *andamiaje*. Hay menos estudiantes que en un curso regular (un máximo de 15) y un total de 20 a 36 horas. Este no es el caso de los cursos profesionales o de inicio, que por su contenido no tienen experiencias de campo sistematizadas. No obstante, los cursos que no son de metodología sí pueden tener espacios discursivos de debate y de reflexión (Cochran-Smith & Lytle, 1999; Bean & Patel Stevens, 2002). Sin estos espacios, las oportunidades de crear interpretaciones, pensamiento crítico y cuestionamientos de la teoría y de las posturas convencionales de la pedagogía se hace casi imposible (Kincheloe, 1993).

De los hallazgos, aludimos a que no existe un acuerdo formal entre todas las docentes en la secuencia que deben tener las experiencias prácticas (nombre colectivo para aludir a la gran variedad) por cursos de muchos programas de estudio. Existe el entendido

de que las mismas deben tener niveles de complejidad e involucración con estudiantes y escuelas, pero no se ve la comunicación “entre cursos.” Las docentes desean tener flexibilidad para seguir diseñando experiencias prácticas que no se limiten a las visitas a las escuelas. Por ello, recomendamos crear un catálogo, o manual, para dar informar y describir los cursos y sus experiencias de campo (específicamente, las visitas a escuelas), dar continuidad y cohesión a las mismas, evitar la repetición de tareas y aumentar la diversidad.

Para ir más allá de sólo “tener la experiencia” a “aprender de ella”, las estudiantes universitarias candidatas a maestras deben desarrollar habilidades de percibir y evaluar las situaciones de la sala de clases, hacer juicios, formular metas, escoger un curso de acción y reflexionar sobre las consecuencias (Dewey, 1904/1964; Kennedy, 1987; Kessels & Korthagen, 1996; Schon, 1983, 1987). Como planteó un docente en un grupo focal, las experiencias de campo deben permitir traspasar el umbral de la “mera lectura teórica”. Esto nos permite reformular los eventos escolares de forma más auténtica y amplia, usando las teorías como material para la problematización y no como cajones cerrados.

Goodman (1999), McLoughlin & Mascad (2003) informan que algunas de las ventajas sobre que las estudiantes tengan experiencias de campo antes de la práctica docente son: mayor confianza en sí mismas y en sus entendidos como futuras educadoras, entender mejor a los alumnos, ver las relaciones entre estudiantes y maestras, ver estrategias pedagógicas y ver el proceso de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, muchas horas en donde se repiten malas prácticas, donde se trabaja sin retrocomunicación, sin andamiaje guiado y poco espacio para cuestionar es más dañino que beneficioso (LaBosky & Richert, 2002; Moore, 2003). Hay que tratar de que todas esas horas sean lo más productivas posible, en relacionar —oportunamente— a las estudiantes con diversas situaciones y oportunidades de analizar las mismas, considerando que hay muchas instancias, según las estudiantes encuestadas, donde no se discuten las experiencias en las escuelas.

Alternativas viables de aprendizaje en la sala de clase

También, encontramos profesores que diseñan actividades en formato de simulación con programados, mientras que otros usan

vídeos de salas de clases con situaciones reales, lo cual promueve la discusión inmediata, el andamiaje y el apoyo. Estas son experiencias prácticas tipo laboratorio (véase Figura 1), que no debemos confundir con las experiencias de campo (visitas a escuelas).

Secuencia y articulación según las estudiantes

La secuencia por tipo de actividad nombrada como experiencia de campo no parece estar claramente articulada. A través de los grupos focales virtuales de EDFU 3002 con estudiantes de tercer año, las consecuencias de no establecer distintos niveles de involucración con las alumnas y las maestras, y entre estudiante y la escuela, puede resultar en una experiencia limitada. Las estudiantes repiten muchas actividades —uso de listas de cotejo, observación externa sin estructura, observación de los mismos grados— sin que, necesariamente, haya profundización o debate.

La literatura también es clara en que “multiple, unmediated field experiences potentially have both harmful and helpful effects” (LaBosky & Richert, 2002; Moore, 2003). Más aún, según Smagorinsky y colaboradores (2005), Lortie (en Garner, & Rosaen, 2007) los “debriefings”, o discusiones de análisis, deben, y citamos:

[...] should be held as soon as possible after the event to best facilitate connections between observed practice and concept. Without connections, concepts observed are in danger of becoming pseudoconcepts or replications of practice observed during their apprenticeship of observation.

La forma en que se diseñan las experiencias varía mucho de docente a docente, y parece que hay poco consenso informado en torno al nivel de apoyo, andamiaje (apoyo con estructura) y discusión que debe darse en cada nivel. La docente universitaria no está en los escenarios escolares, excepto en la práctica docente, que se supervisa a la estudiante, por lo cual se debe diseñar la experiencia creando los espacios para la discusión y su apoyo, ofreciendo guías que den coherencia a las experiencias, espacio para cuestionar y un sistema de avalúo de la misma. Esto no ocurre en todas las salas universitarias con las experiencias de campo y debe ser rescatado.

Cuestionario de opiniones

Las opiniones recogidas con el cuestionario sobre experiencias de campo con las estudiantes de ciencia reveló que en el 39 por ciento de los cursos que tomaron no se discutió las experiencias de campo. Es importante incorporar la discusión de eventos que ocurren en las visitas a las escuelas u otros escenarios. Estas discusiones permitirían que las estudiantes aumenten su capacidad de reflexión al validar sus cuestionamientos e ideas en el aula universitaria. Abrir espacios de discusión analítica aumenta la posibilidad de que ponderen, comparen, repiensen y proyecten sus posturas e ideas sobre la enseñanza.

Una posible explicación para el desfase que percibe nuestro estudiante, entre lo que la maestra cooperadora hace en la sala de clases y los contenidos teóricos que enseña en la universidad, es que las maestras cooperadoras no estén preparadas —conocimiento y experiencia— en las áreas que se enfatizan en los cursos universitarios o que no crean que prácticas pedagógicas que se enseñan en los cursos universitarios son buenas. Esto se confirma con la percepción de las estudiantes (66 por ciento) de que las maestras requieren desarrollo profesional sobre todo en las áreas relacionadas con los contenidos de los cursos universitarios. En la sección de comentarios del cuestionario, algunas estudiantes plantearon esta situación enfatizando el hecho de que las profesoras universitarias deberán seleccionar más cuidadosamente a las maestras cooperadoras o que se les den la oportunidad para seleccionar. Sin embargo, de acuerdo a los comentarios de algunas estudiantes, vemos una situación que dramatiza contradicciones importantes. Por ejemplo, manifiestan que lo que se teoriza en la universidad no es la realidad en las escuelas, y en estos casos sólo observan prácticas pedagógicas inapropiadas de las maestras cooperadoras. Cabe plantearse que tales contradicciones nos lleven a profundas reflexiones sobre nuestras prácticas pedagógicas en la universidad, a establecer mayores vínculos con las escuelas y a problematizar las razones para las prácticas inapropiadas en las maestras.

Las experiencias de campo no resultan, entonces, de la aplicación inmediata de las teorías de la academia exclusivamente, sino que suman una labor de reescritura y rearticulación de las mismas.

Esta revelación nos ubica ante un desafío: discutir con profundidad y apertura, sin prisa, pero sin pausa, con nuestras estudiantes y entre las docentes, las numerosas instancias en que las experiencias de campo sirven de preámbulo para entender y decodificar las ideas y disposiciones de los que observan en función de los contextos escolares. Nos queda otro desafío más que analizar la experiencia práctica como detonante de cuestionamientos teóricos y conceptuales que promuevan la transformación emancipadora, tanto de la Universidad, como de la Escuela.

■ Limitaciones

Los grupos que informaron a través de entrevistas en grupos focales fueron de distintos niveles, pero no de todas las concentraciones o programas. Otra limitación fue sólo contar con grupos focales con docentes de cursos de inicio y tener grupos que cubran todas las áreas de concentración. Esto ha limitado la validación cruzada con los documentos analizados. Por razones de tiempo, tampoco no se pudo transcribir las cintas de las seis discusiones grabadas del curso EDFU 3002, ni analizarlas en su totalidad.

No tener un personal que coordine las experiencias prácticas de la facultad, previas a la práctica docente, hace que la información la tengan las docentes como dominio privado. Hubo 25 cursos de los cuales no se sometieron los documentos requeridos. Algunas docentes clave explicaron que los mismos no se ofrecen con regularidad porque son electivos o porque las áreas decidieron eliminar las EC. No obstante, hubo cursos clave que no se pudieron consignar en el análisis. Hay mucho conocimiento que proviene de una historia oral que no pudimos constatar y entendemos que es valiosa y se debe rescatar a través de entrevistas.

■ Recomendaciones

Hay que privilegiar la reflexión que surja de la discusión constante en la sala de clases y de las interpretaciones que hacemos de la realidad. Es preciso desarrollar un sistema coherente y articulado que aporte continuidad y variedad a las experiencias de campo, así como a la Práctica Docente e Inducción. Este requiere una articulación de las experiencias prácticas —no limitadas a experiencias en escuelas, pero privilegiándolas—, considerando los programas de

estudio. La misma se puede realizar formalizando y coordinando los procesos que actualmente ocurren a través de una coordinadora que apoye a las estudiantes en sus ubicaciones en distintos escenarios. Será importante construir un catálogo o inventario de escuelas y centros, como se indicó en la discusión. Esto facilitaría la comunicación de la escuela, de ser necesaria, y las evidencias de cumplimiento con las agencias acreditadoras. Pero más importante aún, esta comunicación aumentaría las conversaciones entre nuestra facultad y las estudiantes.

Entendemos que la base de estas experiencias debe estar en las metas de los programas, los objetivos de los cursos y las docentes, y de las propuestas de cambio que deben surgir de las reflexiones y cuestionamientos de las maestras en formación. También deben vincularse y evolucionar junto a las competencias de la futura maestra y a los principios guía de la Facultad. Una contribución de cada área sería producir un documento que recoja los consensos alcanzados en relación con las experiencias de campo y el aporte de las mismas a la preparación de las candidatas a maestras, que acompañe el sílabo de cada profesora. El sílabo puede contener otras áreas, temas o criterios que la docente estime conveniente, si desea ampliar, pero no sustituir los consensos. Se recomienda que elijan, en las áreas, los contenidos esenciales que toda estudiante debería adquirir en el curso y cuyo medio para adquirirlo sea la experiencia de campo.

Es vital invitar al Consejo General de Estudiantes de la Facultad de Educación a las Conferencias de *Assessment*, Reuniones del Componente de EC, entre otras. Asimismo, se debe activar un foro de discusión en línea de docentes que son o han sido maestras cooperadoras y realizar grupos focales por área. Hemos aprendido que todo esfuerzo académico para analizar los procesos de las experiencias de campo deben considerar diversas formas de recoger información y de llegar a las fuentes de información primaria: docentes y estudiantes.

Finalmente, será conveniente desarrollar un Manual de Experiencias de Campo que contenga ejemplos de las diversas actividades y tareas que se realizan en las visitas a las escuelas, enlaces y referencias útiles, así como documentos que las docentes y estudiantes debemos conocer sobre la Práctica Docente. Este

documento permitirá proveer andamiaje y apoyo guiado de docentes a estudiantes, y entre las propias estudiantes, hacia niveles de mayor complejidad y diversidad desde la primeras experiencias de campo. Esto será un punto de partida para reflexionar sobre formas y caminos para articular la teoría y la práctica, y labrar puentes entre el estudiante y su experiencia universitaria.

REFERENCIAS

- Bean, T.W. & Patel Stevens, L. (2002). Scaffolding reflection for pre-service and inservice teachers. *Reflective Practice*, 3(2), 205-218.
- Bloor, M.; Frankland, J.; Thomas, M. & Robson, K. (2001). *Focus groups in social research*. California: Sage Publications.
- Bonilla, N. (2003). Programa de Inducción: Informe de labor realizada. Documento inédito. Facultad de Educación, Universidad de Puerto Rico.
- Bonilla, N. (2002). Programa de Inducción: Informe de labor realizada. Documento inédito. Facultad de Educación, Universidad de Puerto Rico.
- Bonilla, N. (2001). Programa de Inducción: Informe de labor realizada. Documento inédito. Facultad de Educación, Universidad de Puerto Rico.
- Cochran-Smith, M. (1991). Reinventing student teaching. *Journal of Teacher Education*, 42(2), 104-118.
- Darling-Hammond, L. (2006, May/June). Constructing 21st Century Teacher Education. *Stanford University Journal of Teacher Education*, 57(3), 300-314.
- Dewey, J. (1904/1964). The relation of theory to practice in education. In R. D. Archambault (Ed.), *John Dewey on education*, pp. 313-338. Chicago: University of Chicago Press.
- Facultad de Educación (1997). *Manual de experiencias de campo previas a la práctica docente*. Río Piedras, PR: Universidad de Puerto Rico.
- Feiman-Nemser, S. (2000). *From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching*. New York: Bank Street College of Education.
- Garner, G. & Rosaen, C. L. (2007, March). Interpreting complexity in partner classrooms: Using activity theory to design pre-service field experiences. Paper presented at the *Annual Meeting*

- of the American Educational Research Association*, April, Chicago, Illinois.
- Goodman, J. (1985). What students learn from early field experiences: A case study and critical analysis. *Journal of Teacher Education*, 36(4), 42-48.
- Grossman, P., Smagorinsky, P., Valencia, S., (1999, November). Appropriating tools for teaching English: A theoretical framework for research on learning to teach. *American Journal of Education*, 180(1), 1-29.
- Hamlin K. D. (2004). Beginning the journey: supporting reflection in early field experiences. *Reflective Practice*, 5(2).
- Kennedy, M. (1987). Inexact sciences: Professional education and the development of expertise. In E. Z. Rothkopf (Ed.), *Review of Research in Education*, 14, 133-167. Washington, DC: American Educational Research Association.
- Kessels, J. & Korthagen, F. (1996). The relationship between theory and practice: Back to the classics. *Educational Researcher*, 25(3), 17-22.
- Kincheloe, J. (1993). *Hacia una revisión crítica del pensamiento docente*. Barcelona, España: Repensar la Educación, OCTAEDRO.
- Kincheloe, J. (2007). *Critical pedagogy*. New York: Peter Lang PRIMER.
- Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher*. University of Chicago Press: Chicago.
- Lucca, N. & Berríos, R. (2003). *Investigación cualitativa en educación y ciencias sociales*. San Juan: Publicaciones Puertorriqueñas.
- Mason, J. (2002). *Researching your own practice: The discipline of noticing*. New York: Routledge-Falmer.
- McIntyre, D. J., Byrd, D. M., & Foxx, S. M. (1996). Field and laboratory experiences. In J. Sikula, T. Buttery & E. Guyton (Eds.), *Handbook of Research on Teacher Education* (pp. 171-193). New York: Macmillan.
- McLoughlin, A. S., & Maslak, M. (2003). Prospective teachers' perceptions of development during fieldwork: Tutoring as a vehicle for professional growth. *The Teacher Educator*, 38(4), 267-284.
- Moore, R. (2003). Reexamining the field experiences of preservice teachers. *Journal of Teacher Education*, 54(1), 31-42.
- Quintero, A.H.; Molina Iturrondo, A.; García Padilla, M; Piñero González, E.; Quintero, I & Haiman, A. (2006). *Educación con*

- sentido: la educación ideal y posible*. Hato Rey, PR: Publicaciones Puertorriqueñas.
- Schon, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Silverman, D. (2006). *Interpreting qualitative data* (3rd edition). California: Sage Publications.
- Smagorinsky, P., Cook, L.S., Moore, C., Jackson, A., Fry, P., (2004, January/February) Tensions in learning to teach: Accommodation and the development of a teaching identity. *Journal of Teacher Education*, 55(1), 8-24.
- van Es, E. & Sherin, M. (2002). Learning to notice: Scaffolding new teachers' interpretations of classroom interactions. *Journal of Technology and Teacher Education*, 10(4), 571-596.
- Vaughn, S.; Schumm, J. S. ; Sinagub, J. (1996). *Focus group interviews in education and psychology*. California: Sage Publications.
- Zambrana Ortiz, N. (2004, April). Online discussion boards used as focus group for assessment. Poster session at *Society International of Technology Teaching Education*, Atlanta, Georgia, USA.
- Zeichner, K. & Melnick, S. (1996). Community field experiences and teacher preparation for diversity. In J. McIntyre & D. M. Byrd (Eds.), *Preparing tomorrow's teachers: The field experience* (pp. 41 – 62). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Talking about Social Issues in the English Classroom

Maritza Sostre

Catedrática Auxiliar
Departamento de Inglés
Universidad de Puerto Rico
Recinto de Bayamón
msostre@uprb.edu

Vilma Pizarro

Catedrático Auxiliar
Universidad Interamericana
Recinto de Barranquitas
vilmagricel@yahoo.com

Noemí Rosario

Catedrática
Universidad de Puerto Rico
Recinto de Bayamón
profrosario@gmail.com

RESUMEN

Esta investigación describe las experiencias de aprendizaje transformador de un grupo de maestros de inglés que asistieron a una conferencia de desarrollo profesional dirigida a desarrollar diálogos en sus clases sobre problemas sociales. Un análisis cualitativo de las reflexiones sugiere que los participantes experimentaron un aprendizaje que transformó su modo de ver las conversaciones con sus estudiantes sobre problemas sociales, tales como desarrollar una perspectiva más profunda, un nuevo entendimiento y darse cuenta del apoyo que se necesita para integrar estas conversaciones. La cultura de la actividad de desarrollo profesional transformó el conocimiento previo con el adquirido y comenzaron a ver las conversaciones como un modo de guiar al estudiante a participar en una democracia. Esta investigación también marca

un esfuerzo para darles voz a los maestros sobre sus experiencias de aprendizaje transformador, lo cual podría generar cambios al currículo.

Palabras clave: aprendizaje transformador, pedagogía como un proceso de transformación, desarrollo profesional

ABSTRACT

This research describes the transformative learning experiences of a group of English as a Second Language (ESL) teachers who attended a professional development conference aimed at fostering classroom discussions in the context of social issues. The purpose of this research was to explore teachers' learning experiences, which in turn would provoke ideas to enhance classroom educational practices. A qualitative analysis of the reflections suggests that ESL teachers experienced transformative learning, such as deepened perspectives, a new understanding, and awareness of ongoing support for integrating classroom talk on social issues. The culture of the professional development conference transformed previous knowledge with the one acquired and the participants became aware that classroom discussions of social issues are a way to guide students to participate in a democracy. This research also marks an effort to offer ESL teachers the opportunity to voice their transformative learning experiences with potential consequences for curriculum improvement.

Keywords: transformative learning, transformative pedagogy, professional development

■ Introduction

In today's education, English language teachers in Puerto Rico are faced with great challenges. In addition to the increasing standardization and accountability, they also take moments to include as part of their teaching practices, classroom discussions about social issues. Holding discussions of what is actually happening in society means transforming teaching practices, deepening perspectives, and increasing understandings of pedagogical practices and the complex world of L2 teaching and learning.

This research describes transformative learning as experienced by ESL teachers who attended a professional development conference at the University of Puerto Rico at Bayamón (UPRB) aimed at fostering classroom discussions in the context of social issues. The purpose of this research was to explore teachers' learn-

ing experiences, which in turn would provoke ideas to enhance classroom educational practices.

A qualitative analysis of the reflections suggests that ESL teachers experienced transformative learning, such as deepened perspectives, a new understanding, and awareness of ongoing support for integrating classroom talk on social issues. The culture of the professional development conference transformed previous knowledge with the one acquired, and the participants became aware that classroom discussions of social issues are a way to guide students to play a part in a democracy. Thus, the more they critically analyzed their teaching practices, the more transformed their learning experiences.

■ Method

This research is qualitative in nature in the form of an action-research. It involves a process of transforming practices and understanding situations as well as discovering connections and non-connections between understandings and practices (Lucca & Berríos, 2003). Zuber-Skerrit (1996) asserts that the methodological paradigm of action research follows from the early studies of Kurt Lewin in 1946 who was concerned that research into teaching should have a practical effect on classroom practices. Lewin, as observed in Zuber-Skerrit, proposed cycles of problem definition, fact finding, goal setting, action, and evaluation to simultaneously solve problems and generate new knowledge. He goes on to say that one important characteristic of action research is to organize the research into different phases, with findings informing action throughout the process. Reflecting on the qualitative-action research approach from a pedagogical point of view, one can assume that while integrating this research approach, the improvement of educational practices requires building knowledge of situations perceived and obtaining a deeper understanding of experiences.

The interest to conduct this study aroused from the usual practice of discussing with fellow presenters the notes taken while the participants share how they would implement the topic and technique presented and the evaluations made of the workshop. Because these documents did not contain the participants' names

or any other data that would identify them, we spoke of what actually happened during the event. As we reflect on these documents, we observe that teachers revealed a new meaning for using social issues as part of classroom discussions. Besides reflecting on the strategy presented, the teachers had developed a deeper, more critical understanding of social issues conversations in their classrooms. As the participants expressed, “this workshop helped me for helping my students; discussions of social issues means more than talking.”

Additional comments that sparked our attention is the participants expressed having learned that “Talking about social issues in their ESL classrooms will make their students become better human beings; discussing social issues is more than talking about top-story news, we can do something different and then use it in our classrooms.”

Clearly, these teachers were construing a revised interpretation of how they see and can use conversations on social issues as a teaching resource. Thus, we investigated the meaning of their comments, particularly in a professional development context. Mezirow’s (1994) theoretical framework of adult learning refers to the progressive realization of an adult’s capacity to fully and freely participate in rational dialogue, to achieve a broader, more discriminating, permeable and integrative understanding of his or her experience as a guide to action as transformative learning. Through an interpretive analysis, we found answers to our assumption that teachers became aware of using conversations of social issues in a new way.

Participants

The participants were eight ESL teachers who attended an Outreach professional development conference at UPRB. During this one-day conference, participants engaged in multifaceted workshops concerning recent and effective teaching techniques used to foster discussions in the context of social issues. Held concurrently, the individual presentations, offered by UPRB professors, showcased an array of relevant areas encompassing all of the components of communicative competence. Once concluded, the teachers completed an evaluation form, the purpose of which was to discover their perception of the professional development activity.

Data collection

As part of the workshop we offered the teachers to define the concept of social issues and their experiences of using these topics in the classroom. This exchange of ideas led to our presentation of how we integrate discussions of social issues. For example, we discussed ways to create awareness of worldwide issues, learn more about the consequences, and how students can be part of the solution. An essential feature of the workshop was the opportunity for participants to work in small groups, determine topics, a procedure to discuss issues with their students, and then present the ideas to the rest of the group. In doing so, each of us would have an opportunity to further expand our ideas. As the teachers shared their views, we took notes of their comments, topics and techniques to later on recapitulate the ideas behind their efforts.

Once concluded the workshop, the participants completed an evaluation form. They were instructed not to write their names. They were also notified the information was used to improve educational practices. As we analyzed these anonymous documents and the literature on adult learning, the information implied that participants transformed their previous knowledge with the one acquired, and suggested a link between discussions of social issues and participation in a democracy.

Analysis of data

The researchers organized the data using paper and pencil, categorized the emerging themes on a tabulation sheet, and analyzed the data implicit in the documents. After interpreting the facts, the data obtained from the notes and the evaluations were triangulated. Following Wolcott's (1994) ideas of description, analysis and interpretation of qualitative data, the description phase included both the participants and the researchers' reflections. The data analysis phase meant identifying recurrent themes and categories, as well as their interrelationship. The interpretation phase addressed what it actually meant for teachers to implement dialogues about social issues in the ESL classroom and its relationship with the literature on adult learning.

Through an interpretive analysis, the researchers found answers to their inquiries that ESL teachers were constructing a new meaning for using social issues as part of classroom discussions.

■ Results

Participation in professional development activities will spark new ways of thinking (Fleisher, 2004; Kent, 2004). Throughout the workshop, the participants reflected on their ideas and the ones discussed in the meeting and moved their professional understandings a step further to deepening perspectives, developing new understandings and becoming aware of the ongoing support needed for integrating classroom talk on social issues. Thus, this narrative tells the story of the participants' transformative learning experiences and how their perspectives and understandings changed by what they learned at the conference.

Deepened perspectives

Before presenting our strategy, all participants referred to the discussion of social issues as *talking about headline news* and *having conversations with students about top-story news around the world*. The topics are either introduced by the teachers or the students. The participants recall that:

The students bring up the latest news after the class has already started; the teacher introduces the topic before getting into the agenda for the day. When the topic is really important, they [students] do a class project. The projects consist of presentations telling the story of the headline news. These projects show that students did research, so they get points for presenting and creativity.

Once concluded our Power Point presentation, the participants worked in small groups to determine suitable topics and ways to talk about social issues with their students. We observed that each group worked differently. However, what is common to all was a sudden realization which resulted in merging ideas and developing something new. As captured in this reflection:

They compare their techniques with our presentation; each member bounces ideas off each other; each idea is valued; the topics and steps come from what each teacher willingly gives; they line up ideas on paper. One of the teachers said

it's just more than talking about the news; they put together all ideas and said they would do something different.

In the development of new ideas, the participants:

Reviewed our presentation; the video we presented, the lyrics to a song, and the handout we gave them containing a series of articles on examining social issues in the English classroom. Some of them asked us individual questions. They exchanged ideas with the members of the other groups.

New understandings

The culture of the professional development activity also provided the space to develop new understandings. The participants shared that:

[...] talking about social issues does not mean to have a conversation about ethical understandings; it means to know what students know, their opinions, and what they have to say about social issues; to learn about real-life problems that students might go through, could affect them directly, and learn about something that is bothering them; to discover how they feel about these issues, especially their fears.

The participants also understand that:

Instead of talking about headline news, news around the world, the right topics are those happening in the classroom; obesity, unemployment, teenage parents, racism, discrimination, child abuse, teenage suicide, divorce, domestic violence, teen street gangs, and unethical use of technology.

Because they want to retain these discussions within the English curriculum, they believe:

These discussions are the right moment to start the writing process because students reflect, organize thoughts, and practice English orally; discussing issues before putting those ideas in writing makes students think, and develop a better understanding of everyday problems.

Integrating classroom talk on social issues that the students might be experiencing requires guidance and the analysis skills needed to understand life situations (Mezirow, 1994). Their comments capture that when discussing social issues, especially situa-

tions their students might be experiencing, a guided procedure is necessary. They suggest:

Before students start mentioning topics, create the right moment through whole-group discussions; use top-story news and guide students to reflect on what is actually happening in their communities. The topics can be found in the local newspapers, radio stations, television, on the internet, and perhaps students' experiences.

The next step suggested is to:

Form small groups and guide them to discuss how they feel and how these issues have affected them. Help them become aware of the conflicting life threatening realities that many students go through; have them create mind maps with the feelings and experiences discussed. Then, have them report back to the rest of the class.

Another step in the procedure is to:

[Guide] students to analyze the consequences of issues. Some students can draw what they think can happen. Assign to each group a different means to learn about the consequences of issues, for example, a movie, a picture, and a *youtube* video, all based on true stories. Then, invite someone outside the school to talk to students about the consequences of the issues.

At this point, the participants believe the students:

[...] think deep about the issue; see the pros and cons, apply what's good to their own lives, brainstorm ideas to help others, pass the word on to others, come up with a possible contribution and idea to help solve an issue, create a possible solution, and contribute to society.

In addition, when students actively participate in a discussion of social issues they:

[...] change the way of seeing life, view life in a better way; learn to confront real issues like the ones they have; talk with others to agree on something, have a discussion, solve problems without fighting, become better human beings; a better person.

Awareness of ongoing support

Bomer (2004) and Johannessen (2003) document that when teachers undertake a project that requires a change in the school curriculum, they must feel supported. In this research, although the participants showed enthusiasm about their new understandings, they also became aware that a change in teaching practices is not enough. Other factors need to be in place. Those factors include ongoing support from the Department of Education to act on this new way of integrating classroom discussions on social issues. Their comments describe their needs:

I need more training, to learn other strategies, acquire more knowledge on how to address social issue, more help to talk with my students about issues that affect them. It's necessary to have materials; internet access; and equipment so students can read before writing about issues.

As seen, transformative learning included presenting their definition of a social issue and the procedure for talking with their students about such topics, thinking about teaching practices, suddenly realizing what is best for their students, interpreting meanings, and devising a new way of integrating classroom talk on social issues where students create a possible solution. The more they critically analyzed the teaching practices, the more transformed their learning experiences. Our observations of their group work confirms this point:

The ideas each one contributed were valuable; they became partners; the sense of pulling ideas together helped them determine specific topics and a particular procedure for discussing issues with their students. They moved from seeing social issues as world-wide breaking news to focusing on specific issues presumably experienced by students in their classrooms. Internalizing these learning experiences broadened their perspectives and came to see the conversations differently.

A look at our observations also revealed that we utilized transformative pedagogy to deliver our workshop. In other words, the participants are empowered through their interactions such that each is more knowledgeable and skilled to integrate classroom discussions of social issues in their course curriculum. Mezirow

(1994), as observed in Ukpokodu (2007), discusses that transformative pedagogy is defined as an activist pedagogy that combines the elements of constructivist, critical pedagogy, multiculturalism and practices that promote dialogical relations, engage and empower students as critical inquirers, participatory, active, and self-reflective learners who confront their prior beliefs, perspectives, frames of reference and attitudes in order to foster the development of critical consciousness, visions of possibilities, and action. Cummins (2000) confirms the interactive nature as he states that transformative pedagogy is

[...] realized in interactions between educators and students that attempt to foster collaborative relations of power. Empowerment results from classroom interactions that enable students to relate curriculum content to their individual and collective experience and to analyze broader issues relevant to their lives. This process affirms and extends students' abilities and at the same time develops the linguistic and intellectual tools necessary for collaborative critical inquiry (p. 246).

In this research, lived experiences prompted by the participants' reflections constituted the base to assume that participation in the workshop went beyond acquiring knowledge and techniques to becoming changed by what they learned. This transformed experience led the participants to generate a lesson plan for guiding students to participate actively in a democracy.

■ Discussion

Critically reflecting on teaching practices opened an envelope of cognitive possibilities where changes in teaching practices transformed the way of seeing and teaching classroom talk on social issues. As the participants said, "this really opened my eyes about topics the students would like to talk about; it helped me for helping students; we provided ideas and then we learned."

The transformative learning experiences moved participants a step further and generated a lesson plan grounded on transformative pedagogy, in which the goal is to practice speaking skills. The teaching technique includes addressing issues that students inside their classrooms might be experiencing, and then using

these discussions as a prewriting phase. The approach suggested is to emotionally involve students to express their feelings about the issues, guide them to see the consequences, and critically think about a possible contribution to help solve the problem.

For years, research has suggested that professional development has profound effects on classroom practice and student success (Fleischer, 2004; Kent, 2004; Birman, Desimone, Porter & Garet, 2000; Richards, Gallo & Renandya, 1999). Professional development is the process of improving staff skills and competencies needed to produce outstanding educational results for students (Hassel, 1999) and has an almost magical power to revitalize and transform teaching practices (Fleischer, 2004). The transformative learning theory by Jack Mezirow (1994) provides a theoretical foundation for the learning that occurs in a professional development context. He defines learning as the social process of construing and appropriating a new or revised interpretation of the meaning of one's experience as a guide to action (p. 222). This theory of adult learning postulates that learners experience personal and intellectual growth when they grapple with disorienting dilemmas, examine their assumptions related to the contradictory information, seek out additional perspectives, and ultimately acquire new knowledge, attitudes, and skills in light of these reflections (p. 224).

Cummins (2000) further explains that transformative pedagogy uses collaborative critical inquiry to enable students to relate curriculum content to their individual and collective experience and analyze broader social issues relevant to their lives. It also encourages students to discuss ways in which social realities might be transformed through various forms of democratic participation and social action (p. 90).

One of the most recent investigations on transformative pedagogy and learning is the work of Ukpokodu (2007). Using a qualitative research design, Ukpokodu examined the impact of a course that utilized transformative pedagogy to foster preservice teachers' transformative learning in a social studies methods course. Drawing on multiple sources, the data revealed that participants evidenced transformative learning such as follows: (a) deepened perspectives and new understanding of social studies; (b) shift-

ing dispositions and awareness of a new sense of responsibility; (c) evolving self-examination and redefinition of teaching role, and (d) emerging sense of social critique and *conscientization*. A pertinent segment of the study is the discussion of key elements of transformative pedagogy that foster transformative learning, such as a community-based learning context, experiential learning activities and project, reflective journaling, modeling, and scaffolding.

Postmodern education strives for the inclusion of new ways of enabling teachers to cope with still more difficult situations of our nowadays educational systems. Teachers are in need of sharing their thoughts, their experiences. They are also willing to acquire other forms of dealing with a changing world. According to Villegas–Reimers (2003),

This double role of teachers in educational reforms —being both subjects and objects of change— makes the field of teacher professional development a growing and challenging area, and one that has received major attention during the past few years (p. 7).

Through an extensive review of literature, Kent (2004) sustains that professional development is crucial to the future of education, especially if the challenges of the student population are to be successfully met. Kent also observes that as high-quality staff development is provided, it becomes the teacher’s responsibility to become part of the initiative and commit to translating theory into practice for the betterment of instructional practice.

When teachers explore a particular course; they revitalize and transform their teaching practices. Birman, et al. (2000) theorize that professional development should focus on structuring the form that is responsive to how teachers learn; on deepening teachers’ content knowledge on a subject-specific teaching method; on providing opportunities for active learning in meaningful discussions, planning and practice; encouraging coherence that build on standards and assessment, and using activities that have greater duration and that involve collective participation which allows opportunities for analysis of teaching and learning.

Prominent among the idea of high-quality professional development is striving to refine what happens in the classroom. Various

investigations have contended that one important way to generate classroom talk that is purposeful and engaging is for teachers to create the “right context” (Angell & Avery, 1992; Johannessen, 2003) and integrate authentic discussions that address social issues (Bomer, 2004; Hurlbert & Totten, 1992; Totten, 1992).

Holding a classroom genuine dialogue or inquiry into an issue has been defined as a reflective dialogue among students, or between students and teachers about a controversial and complicated issue on which there is disagreement (Harwood & Hahn, 2000; Johannessen, 2003). Angell and Avery (1992) assert that students have the cognitive ability to deal with complex global issues in surprisingly sophisticated ways because issues are already a part of their daily experiences, both in and outside of school. Bomer (2004) understands that classroom discussions on social issues are a way to teach students to participate actively in a democracy by talking about real-life situations happening around them. Bomer also contends that students need to be guided toward more sustained, mature involvement with issues that matter to them. The aforementioned descriptions of social issues imply that as part of their daily experiences, students confront and make judgment about thorny issues. It is almost as if conflict has become a reality that many students go through.

The English classroom has been seen as a good place for students and teachers to explore the conditions affecting this time, since its curriculum is primarily concerned with enabling students to become competent in the areas of reading, writing, speaking and listening (Hurlbert & Totten, 1992; Totten, 1992). Furthermore, handling controversy in English classrooms that is related to the academic content of the course can not only deepen student involvement with the English content, but can expand student understandings of the perspectives and the complexities of ideas (Johnson, et al., 1992). Bomer (2004) has observed that a classroom atmosphere that gives students plenty of opportunities to speak on social issues will also provide opportunities for students to speak out and “make their voices heard in the great human conversation” (p. 34).

Exploring social issues brings with itself analyzing what teachers can do to engage students in effective classroom discussions.

Harwood and Hahn (2000) believe that classroom interactions will be fruitful when teachers prepare students for discussions, provide adequate information sources, establish an open discussion climate, maintain focus and direction, ensure intellectual balance, encourage equal participation, and allow students to challenge the teachers stand on the issue. Johannessen (2003) has seen that when teachers hold discussions based on a real problem that does not offer an easy solution, students engage in high levels of critical thinking and become emotionally involved in arguing their viewpoints about the right thing to do. For this purpose, he suggests initiating authentic discussion that create controversy through activities that involve challenging problems, pose questions that do not have easy solutions, connect the problems to students' lives, connect students' knowledge to the literature they study, make sure that the questions asked or problems posed require critical thinking on the part of students, and give students adequate time to respond to complex questions. Clarke (2000) understands these discussions must require students to make sense of the complex and confusing world. He proposes teachers to lead students to identify the nature of the issue, consider the arguments, analyze the assumptions behind the arguments, and understand argument manipulation. For Bomer (2004) speaking out on issues entails writing for social change and an understanding of curricular content. He suggests that the writer's notebook, coalitions and action plan, keeping the focus on writing, and the conditions that support writing for social action are some of the procedures that a teacher will have to employ in order to help students to write for social action.

As seen, professional development experiences spark new ways of teaching to meet the needs of students (Fleisher, 2004; Kent, 2000). This research reveals that when teachers use classroom discussions on social issues as a pedagogical technique, students are provided opportunities to acquire knowledge necessary for an educational discussion of issues, critically think, and actively participate in dialogues that concern them. However, one important aspect we should keep in mind is that a change in the school curriculum requires ongoing support and guidance toward more sustained, mature involvement with issues that matter to

both teachers and students (Bomer, 2004; Johannessen, 2003; Ukopodu, 2007).

■ Conclusion

Conflicting life issues have become a reality that many students go through. This reality is changing the way teachers think of classroom discussions, and more importantly, it is changing how they see and use conversations of social issues in the school curriculum. This research demonstrates that when English language teachers come together in a professional development activity, the synergy created enhances their abilities to revitalize and transform their teaching practices.

The culture of the professional development conference provided the space to transform previous knowledge with the one acquired and came to see classroom conversations of social issues as a way for students to participate in a democracy. The teachers deepened perspectives of holding conversations of social issues as they reflected, actively participated in the workshop, referred to the resources available, and developed a new meaning of social issues discussions. As they became cognizant of the new meaning, they also acquired new understandings and elaborated a unit of study. While retaining a place in the English language curriculum, the unit is focused on the social issues that in one way or the other students might be experiencing. Therefore, these teachers have seen the English classroom as more than a place where students learn the rhetorical skills of the grade level. What these English language teachers are saying is that classrooms should be seen as a context to empower students so they are enthused to seek deeper into life realities, voice their stories, and view social issues from the perspective of actively doing something to help solve the issues which they might also be going through.

As we conclude this study, we observe this research marks an effort to offer ESL teachers the opportunity to voice their transformative learning experiences with potential consequences for curriculum improvement. Thus, we wonder about several questions: What is the significance of implementing transformative pedagogy, Will ESL teachers be able to integrate the unit of study on social issues and students' democratic participation in their

course curriculum?, What do teachers achieve as they integrate discussions of social issues in the English course?, What changes are made to this unit of study and why? We intend to conduct more action research to continue learning about transformative pedagogy/learning and to investigate some of these questions in the near future. This research area could probably provide further insights concerning teaching practices for ESL learners in Puerto Rico. A planning procedure could be done in which ESL teacher-researchers might explore their learners' transformative learning processes.

REFERENCES

- Angell, A. & Avery, P. (1992). Examining global issues in the elementary classroom. *Social Studies* (83). Available online at www.questia.com
- Birman, B., Desimone, Garet, M., & Porter, A. (2000). Designing professional development that works. *Educational Leadership*, 57(8), 28-33.
- Bomer, R. (2004). Speaking out for social action. *Educational Leadership*, 62(2), 34-37.
- Clarke, P. (2000). Teaching Controversial Issues: A four-step classroom strategy for clear thinking on controversial issues. Available online at <http://bctf.ca/GlobalEd/TeachingResources/ClarkePat/TeachingControversialIssues.html>
- Cummins, J. (2000). *Language power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Available online at books.google.com.pr
- Fleischer, C. (2004). Professional development for teacher writers. *Educational Leadership*, 62(2), 24-28.
- Hassel, E. (1999). *Professional development: Learning from the best*. Oak Brook, IL: North Central Regional Educational Laboratory.
- Harwood, A. & Hahn, C. (2000). Controversial issues in the classroom. Bloomington, IN. Available online at <http://www.ericdigests.org/pre-9218/issues.htm>
- Hurlbert, C., & Totten, S. (1992). *Social issues in the English classroom*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.

- Johnson, E., Johnson, D., & Johnson, R. (1992). *Dealing with conflict. A structured cooperative controversy procedure*. Social issues in the English classroom. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Johannessen, L. (2003, Sep.). Strategies for initiating authentic discussion. *The English Journal*, 93(1), 73-79.
- Kent, A. (2004). Improving teacher quality through professional development. *Education*, Vol. 124.
- Lucca, N., & Berríos, R. (2003). *Investigación cualitativa en educación y ciencias sociales*. San Juan, PR: Publicaciones Puertorriqueñas.
- Mezirow, J. (1994). Understanding transformation theory. *Adult Education Quarterly*; 44, 222. Available online at <http://aeq.sagepub.com>.
- Ukpokodu, O. (2007). *Fostering preservice teachers' transformative learning in a social studies methods course: A reflection on transformative pedagogy*, 2(3). Available online at <http://www.socstrp.org/issues/viewarticle.cfm?volID=2&IssueID=6&ArticleID=70>.
- Richards, J., Gallo, P., & Renandya, W. (1999). *Exploring teachers' beliefs and the processes of change*. Manuscript. RELC, Singapore. Available online at <http://www.questia.com>
- Totten, S. (1992). *Educating for the development of social consciousness and social responsibility*. Social issues in the English classroom. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Villegas-Reimers, E. (2003). UNESCO: International Institute for Educational Planning. Available online at <http://www.unesco.org/iiep>
- Wolcott, H. F. (1994). *Transforming qualitative data; Description, analysis, and interpretation*. New Delhi, London: Sage Publication.
- Zuber-Skerrit, O. (1996). *New directions in action research*. London, England: Falmer Press. Available online at <http://www.questia.com>

Escolaridad y ocupaciones de la fuerza laboral femenina en Puerto Rico

Ángel L. Rivera Aponte

Catedrático Auxiliar
Departamento de Gerencia
Facultad de Administración de Empresas
Universidad de Puerto Rico, Río Piedras
alra71@yahoo.com

Annette López de Méndez

Catedrática
Centro de Investigaciones Educativas
Facultad de Educación
Universidad de Puerto Rico, Río Piedras
alopezdemendez@yahoo.es

RESUMEN

En este artículo, se discute la participación femenina en la fuerza laboral de Puerto Rico para el año 2000, así como su escolaridad según las respectivas ocupaciones y los grupos ocupacionales principales. Se realizó un análisis cruzado entre 650 ocupaciones y diez categorías de escolaridad. Además, se identificaron aquellas ocupadas por las mujeres que no tenían escolaridad. Entre los hallazgos se encontró que la fuerza laboral femenina estaba compuesta por 684,507 recursos humanos, de los cuales 5,997 no poseían escolaridad; el 56.57 por ciento de dicha fuerza laboral no contaba con estudios post-secundarios, y solamente 2.29 por ciento ostentaba el grado de primer nivel profesional o doctorado.

Palabras clave: fuerza laboral femenina, nivel de escolaridad, planificación de los recursos humanos, ocupaciones, política pública

ABSTRACT

The main purpose of this paper is to discuss female participation in the labor in Puerto Rico for the year 2000, as well as women educational level, according to occupations and principal occupational groups. A cross-analysis of 650 occupations and 10 educational levels was conducted, and the occupations held by female without education were also identified. The main findings show that the female labor force totaled 684,507 individuals, of which 5,997 reported no education; 56.57% had no post-secondary education, and only 2.29% obtained degrees at the first professional level or doctorates.

Keywords: female labor force, education level, planning of human resources, occupations, public policy

■ Introducción

Los cambios continuos experimentados por el mercado del trabajo y su previsible realce en el futuro hacen necesario una evaluación regular y precisa sobre los recursos humanos disponibles y su formación. La adquisición y el análisis de datos resultan útiles, no sólo desde la perspectiva del mercado laboral, sino también para el diseño de políticas públicas adecuadas y la generación de empleos.

Los estudios de la participación laboral en la Isla reflejan que la transición al mundo del empleo es un proceso complejo y extenso en el tiempo, que requiere de una aproximación de múltiples niveles. Se debe conocer la coyuntura económica desde el contexto de su desarrollo; por ejemplo, la forma en que se han implantado los modelos económicos generados en Puerto Rico, las condiciones del mercado laboral, y las competencias que se deberán desarrollar y promover en su capital humano. Según Romer (1986), es necesario conocer estos aspectos debido a que el capital humano se adquiere por medio de una educación formal provista por un sistema educativo y por una formación de carácter informal adquirida por la experiencia en el trabajo. Por otra parte, los trabajos de Barro (1991), Mankiw, Romer y Weil (1992), entre otros, utilizan como indicador la tasa de escolaridad, y encuentran una contribución positiva y significativa en el capital humano y el crecimiento económico, razón por la cual en este estudio nos hemos dado a la tarea de examinar el nivel de escolaridad del capital humano desde

la perspectiva de género¹ femenino con el propósito de determinar las ocupaciones en que las mujeres participan en el mercado laboral en la Isla.

La finalidad de este trabajo es, precisamente, ofrecer una visión panorámica de la relación entre el nivel de escolaridad de la fuerza laboral femenina y la ocupación² que ejercen en el mercado laboral en Puerto Rico. El mismo pretende contestar una interrogante presentada por Bonilla, López de Méndez, Cintrón, Ramírez y Román (2006), en su investigación sobre la feminización de la matrícula de educación superior en Puerto Rico. ¿Dónde se encuentran las mujeres empleadas en el mercado laboral y qué repercusiones tiene esta decisión en las tasas de empleo?

Hoy día, el campo del empleo ha sufrido cambios fundamentales, los cuales se reflejan en un marcado aumento en el número de mujeres que entran en el mercado del trabajo en la Isla (Rivera, Ruiz, García, 2007). En Puerto Rico, se ha realizado un gran número de investigaciones relacionadas al género femenino, que podemos clasificar bajo los siguientes temas: mujer, trabajo y familia; mujer y participación en la fuerza laboral; mujer y la composición del nivel educativo; mujer y la composición ocupacional; mujer y la composición industrial; mujer y la composición salarial,³ entre otros.

- 1 Género es un conjunto de normas y prescripciones que cada sociedad establece sobre lo que es "femenino" y "masculino".
- 2 Seún Banki (1997), ocupación es cualquier vocación, oficio o medio principal de un individuo ganarse la vida. Según el diccionario de la Lengua Española (2001), ocupación se define de la siguiente forma: acción y efecto de ocupar o ocuparse; trabajo o cuidado que impide emplear el tiempo en otra cosa; trabajo, empleo, oficio, actividad o entretenimiento. Cabe señalar que, desde la perspectiva de los recursos humanos, el término ocupación no tiene género. Históricamente, a través de la educación del fenómeno de la socialización sexista, se a promovido —y se atribuye tradicionalmente— la segregación ocupacional por género cuando ésta no debe existir.
- 3 Debemos señalar que la clasificación de los trabajos realizados en cuanto a temas sobre el género femenino se discuten con mayor profundidad en el libro *Mujer y brecha salarial: reto del siglo XXI*, publicado por Rivera Aponte, Ruiz Mercado y García Toro (2007). Estos autores realizaron la siguiente clasificación de la producción literaria relativa a este tema: mujer, m trabajo y familia: Burgos (1986, 1984), Colón Warren (2003), Martínez (1991), Baerga (1991), Burgos y Colberg (1990), Rodríguez (1991), Acevedo (1990), entre otras; mujer y la composición del nivel educativo: Ruiz Mercado (1968), Enchautegui (2004), entre otros; mujer y participación de en la fuerza laboral: Picó Hernández (1980), Rivera Quintero (1975), entre otros; la composición ocupacional: Ruiz (1968, 1980, 1986, 1989, y 1995),

Los estudios, que se han realizado en Puerto Rico, relacionados al género femenino por ocupación han sido a nivel macro, o sea los análisis se han hecho por los grupos ocupacionales principales y no de manera desagregada por ocupación. El alza en los niveles de la educación femenina y la creación de las leyes protectoras de sus derechos, a partir de la década de 1950, crearon en la mujer una conciencia liberal y futurista, así como real, de sus funciones y posibilidades en la sociedad y en la economía. Esto produjo en las mujeres actitudes y aptitudes, en términos de dirección y exigencias laborales y profesionales, la cuales posibilitaron el que actualmente puedan ocupar las posiciones de mayor reto en la industria (Rivera, Ruiz, García, 2007).

De acuerdo a los datos del Censo de Población de Puerto Rico, la mediana del nivel de escolaridad del género femenino para la población de 25 años y más en el 1970 fue de 12.2 grados, en 1980 fue de 12.7, en 1990 fue de 13.9 y en el 2000 fue de 15.0 grados. Esto demuestra que el acceso y la participación de las mujeres a lo largo de las pasadas décadas han dado lugar a un acervo de mano de obra femenina más educada.

Debemos señalar, además, que la composición ocupacional del género femenino ha sido estudiada desde la perspectiva de: análisis y tendencias de los grupos ocupacionales principales⁴ sobre la demanda del mercado laboral, ocupaciones de mayor demanda del mercado laboral, participación de la mujer en ocupaciones no tradicionales, estereotipos por género y desigualdad en el empleo (Ruíz, 1968, 1980, 1986, 1989, 1995; Picó, 1980; Acevedo, 1986; Colón Warren, 1994; Enchautegui, 2004; Rivera, Ruíz & García, 2007). Sin embargo, estos trabajos han dejado vacíos que nos

Rivera Quintero & Martí (1975), Picó Hernández (1980), Acevedo (1986), Colón Warren (1994), Enchautegui (2004), entre otros; mujer y la composición ocupacional: Ruíz (1968, 1989), Rivera Quintero y Martí (1975), Colón Warren (2003), Picó (1980), Barceló Miller (1997), Enchautegui (2004), entre otros; mujer y composición industrial: Acevedo (1987); Ruíz Mercado (1968, 1989), Ríos (1990, 1993), entre otros; mujer y la composición salarial: Enchautegui (2004), Rivera Aponte (2006) y Rivera Aponte, Ruiz Mercado y García Toro (2007), entre otros.

- 4 Los grupos ocupacionales principales son los siguientes: administrativos y gerenciales, profesionales, ocupaciones de apoyo técnico, vendedores, ocupaciones de apoyo administrativo, ocupaciones de servicios, ocupaciones agrícolas, reparadores y mecánicos, trabajadores diestros de la construcción, ocupaciones en trabajos de precisión, armadores e inspectores y operarios de equipo de limpieza y otros no diestros.

hacen preguntar cuál es la relación entre el nivel de escolaridad de la fuerza laboral femenina y la ocupación que ejercen en el mercado laboral en la Isla.

■ Metodología

Esta investigación se basa en un análisis descriptivo dirigido a determinar el nivel de escolaridad de la fuerza laboral del género femenino en Puerto Rico para el año 2000. Las fuentes principales de datos son los documentos publicados por el Departamento de Comercio de los Estados Unidos de América, Negociado del Censo Federal, y el Censo de Población de Puerto Rico, año 2000. De esas fuentes, se recopilieron los datos concernientes a la clasificación ocupacional detallada del grupo trabajador civil de las personas empleadas por sexo y escolaridad.

Se realizó una matriz a través de un análisis cruzado de tres variables: género, escolaridad y ocupación, utilizando los archivos de Advance Query Systems⁵. Estos archivos fueron trasladados al programa Excel de manera desagregada. Por su amplitud, se utilizó un sistema computadorizado especial para poder limpiarlos. La información fue clasificada en dos vertientes: ocupación por género y la ocupación por escolaridad.

Se clasificaron todas las ocupaciones utilizando el sistema de clasificación ocupacional de los Estados Unidos para identificar el detalle de cada una de las faenas. La magnitud de las ocupaciones registradas en Puerto Rico para el año 2000 y los cambios en los nombres de las clasificaciones y de los códigos que establecen los estándares de clasificaciones ocupacionales (SOC) requirieron uniformar la base de datos.

La cantidad de estas ocupaciones fluctuó entre 650 a 800. Después de identificar los códigos y definiciones establecidas en el manual de clasificación ocupacional, se procedió a identificar la fuerza laboral del género femenino por el nivel de escolaridad y agregar el nivel de escolaridad de la fuerza laboral. Se establecieron las siguientes categorías: ninguna escolaridad, grados K a 12 no completados, diploma de escuela superior completado, un año o menos post-secundario no completado, nivel subgraduado completado y nivel graduado completado. Una vez agregados los

5 El Advance Query Systems es una base de datos del gobierno federal de los Estados Unidos de América.

niveles de escolaridad, se procedió a identificar la primeras 25 ocupaciones donde había una mayor frecuencia de hombres en la fuerza laboral en Puerto Rico. Asimismo se obtuvo la cantidad de mujeres trabajando en estas ocupaciones, y dentro de estas 25 ocupaciones, se fijó el total de estos con el nivel de escolaridad. Luego, se determinó el por ciento que representaba el nivel de escolaridad del género femenino para cada una de estas ocupaciones y qué proporción representaba en cada una de estas 25 categorías ocupacionales. Este procedimiento se llevó a cabo para cada categoría educativa, incluyendo la de ninguna escolaridad.

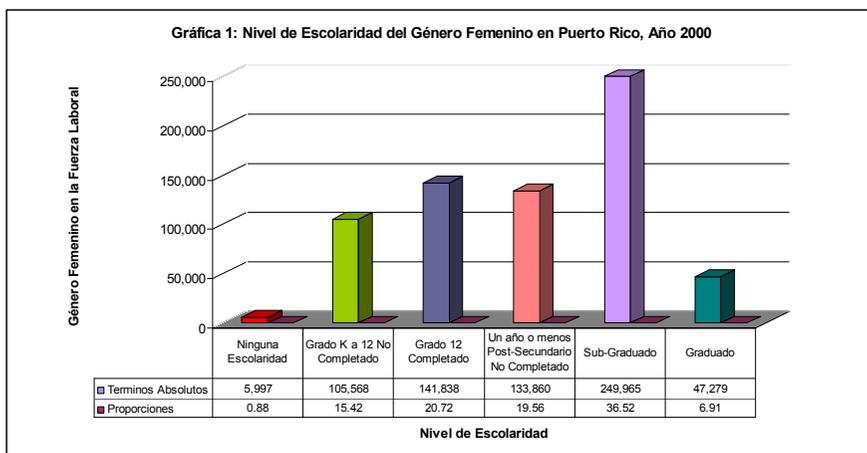
■ Hallazgos

La Tabla 1 nos presenta, de manera desagregada, las proporciones del nivel de escolaridad de las mujeres en el mercado laboral en Puerto Rico para el año 2000. De acuerdo con esta tabla, se informaron 684,507 mujeres en la fuerza laboral, lo que representa un 44.39%. Al analizar el nivel de escolaridad de modo detallado, encontramos que 165,564 (24.19%) de ellas había completado un grado de bachillerato, 141,838 (20.72%) completaron el diploma de escuela superior, 134,860 (19.86%) cursaron un año o menos de estudios post-secundarios no completados, 84,401 (12.33%) habían completado un grado asociado, unas 5,997 (0.88%) señalaron no tener ninguna escolaridad y unas 5,064 (0.74%) indicaron haber completado un grado doctoral.

Para propósitos de información y de tener mayor comprensión y análisis, agregamos el nivel de escolaridad del género femenino en la fuerza laboral bajo las siguientes seis categorías: a) ninguna escolaridad; b) grado K a 12 no completado; c) grado 12 completado; d) un año o menos post-secundaria no completado; e) subgraduado (grado asociado y bachillerato); f) y graduado (maestría, primer nivel profesional y doctorado). La Grafica 1, representa el nivel de agregación de la escolaridad del género femenino en la fuerza laboral. Sobresale el dato que un 55.44% de la fuerza laboral de Puerto Rico posee un nivel de escolaridad de grado doce completado o menos. Sin embargo, es importante señalar que el 0.88% de la fuerza laboral femenina, el equivalente a 5,997 mujeres, no posee ninguna escolaridad. Igualmente, se observa que un 36.52% posee un grado completado a nivel sub-graduado y gra-

Tabla I: Nivel de escolaridad de las mujeres en la fuerza laboral en Puerto Rico, año 2000

Nivel de Escolaridad Genero Femenino	Términos Absolutos	Proporciones
	Ninguna Escolaridad	5,997
Grado K-6	22,250	3.25%
Grado 7 a 9	38,016	5.55%
Grado 10 a 12 no completado	45,302	6.62%
Grado 12 Completado	141,838	20.72%
Un año o menos Post-Secundario No Completado	133,860	19.56%
Grado asociado	84,401	12.33%
Bachillerato	165,564	24.19%
Maestría	31,612	4.62%
Primer Nivel Profesional	10,603	1.55%
Doctorado	5,064	0.74%
Total	684,507	100.00%



duado. Tan solo un 20.72% de la misma fuerza laboral posee un año o menos post-secundario no completado.

Los hallazgos a continuación serán presentados por las respectivas categorías propuestas en la metodología de trabajo. Debemos señalar que, para cada una de ellas se seleccionaron las primeras 25 ocupaciones de las 650 categorías ocupacionales donde se encontraba la mayor demanda laboral masculina.

La fuerza laboral femenina con ninguna escolaridad

La Tabla 2, presenta las primeras 25 ocupaciones donde se concentraba la mayor fuerza laboral femenina con ninguna escolaridad (significa que nunca asistieron a la escuela). Se observa que, de las 5,997 mujeres empleadas en la primeras 25 ocupaciones, el 78.92% no tenían escolaridad alguna. Dentro de las diez primeras ocupaciones donde se ubican la mayor fuerza laboral femenina con ninguna escolaridad se encuentran: operadores de máquinas de lavar y planchar (64, ó 9.58%); trabajadoras agrícolas (174, ó 8.20%); vendedoras de puerta a puerta (55, ó 6.54%); ayudantes de servicio de bienestar (114, ó 5.31%); sirvientas (584, ó 4.53%); ayudantes de mozas (104, ó 4.43%); cocineras (680, ó 4.11%); conserjes, jardineras y empleadas de limpieza (664, ó 3.74%); trabajadoras en cuidado de niños (236, ó 3.68%), y las ayudantes de enfermería y otras asistentes (292, ó 3.23%). La gran mayoría de estas ocupaciones sin ninguna escolaridad se concentran en los

Tabla 2: Fuerza laboral del género femenino con ninguna escolaridad en Puerto Rico, año 2000

Ocupaciones	Total de Mujeres Empleados	Ninguna Escolaridad	Por ciento
	(a)	(b)	(b/a)
Cocineras	16,556	680	4.11%
Conserjes, Jardineras y Empleadas de Limpieza	17,764	664	3.74%
Sirvientas y Sirvientes	12,893	584	4.53%
Operadoras de Máquinas de Coser Textiles	22,285	479	2.15%
Ayudante de Enfermería y Otros Asistentes	9,047	292	3.23%
Trabajadoras en Cuidado de Niños	6,417	236	3.68%
Cajeras	48,283	232	0.48%
Trabajadoras Agrícolas	2,122	174	8.20%
Otras Trabajadoras de Producción, incluyendo procesadores de de semiconductor	14,897	166	1.11%
Trabajadoras en Preparación de Alimentos	5,410	128	2.37%
Ayudantes de Servicio de Bienestar	2,145	114	5.31%
Ayudantes de Mozas (as)	2,348	104	4.43%
Oficinistas de Archivo	3,163	101	3.19%
Trabajadoras en venta, Otros Productos	24,128	96	0.40%
Gerentes de Establecimientos de Servicio de Comidas	3,066	88	2.87%
Ensambladoras y Fabricadores Miscelaneos	6,182	88	1.42%
Operadoras de Máquinas de Lavar y Planchar	668	64	9.58%
Carniceras y Cortadoras de Carne	2,090	58	2.78%
Supervisoras y Propietarias, Ocupaciones de Ventas, Asalariadas	11,460	58	0.51%
Trabajadoras de Mostrador de Restaurantes, Cafeterías y Fuentes de Soda	2,150	57	2.65%
Vendedoras de Puerta a Puerta	841	55	6.54%
Trabajadoras relacionadas a la Estetica y la Belleza	2,206	54	2.45%
Oficinista de Almacenace y Llenadores de Ordenes	2,210	54	2.44%
Supervisores, Ocupaciones de Producción	4,487	54	1.20%
Personal Administrativo (Oficinistas Generales)	22,103	53	0.24%
TOTAL	244,921	4,733	

grupos ocupacionales principales de los servicios: armadores e inspectoras, vendedores y ocupaciones de apoyo administrativo.

La fuerza laboral femenina con escolaridad de K a 12 no completado

En la Tabla 3, se observa que, de las 550 ocupaciones registradas en la categoría de nivel de escolaridad de K a 12 no completado, lo constituyen unos 105,568 (15.42%) individuos en la fuerza laboral femenina. Este nivel de agregación representa los niveles escolares de elemental, intermedia y escuela superior no completada. Durante el proceso, nos dimos a la tarea de identificar las primeras 25 ocupaciones donde la fuerza laboral del género masculino tenía un grado de escolaridad de K a 12 no completado. Las ocupaciones dentro de esta categoría representan el 76.46% (80,714 mujeres) de empleadas con este nivel de escolaridad. Entre ellas están: sirvientas (8,136, ó 63.10%); carniceras y cortadoras de carnes (1,208,

Tabla 3: Fuerza laboral del género femenino con un grado de escolaridad de K a 12 no completado en Puerto Rico, año 2000

Ocupaciones	Total de Mujeres Empleados	Grado K a 12 No Completado	Por ciento
	(a)	(b)	(b/a)
Cajeras	48,283	10,589	21.93%
Conserjes, Jardineras y Empleadas de Limpieza	17,764	9,380	52.80%
Operadoras de Máquinas de Coser Textiles	22,285	9,338	41.90%
Sirvientas y Sirvientes	12,893	8,136	63.10%
Cocineras	16,556	8,112	49.00%
Ayudante de Enfermería y Otras Asistentes	9,047	4,314	47.68%
Otras Trabajadoras de Producción, incluyendo procesadores de de semiconductor	14,897	3,763	25.26%
Trabajadoras en venta, Otros Productos	24,128	3,203	13.28%
Trabajadoras en Preparación de Alimentos	5,410	2,438	45.06%
Secretarias y Asistentes Administrativas	74,398	2,357	3.17%
Trabajadoras en Cuidado de Niños	6,417	2,057	32.06%
Personal Administrativo (Oficinistas Generales)	22,103	1,821	8.24%
Guardias y Policía, exceptuando Servicio Público	5,445	1,713	31.46%
Mozos y Mozas	6,010	1,655	27.54%
Operadoras de Máquinas Embaladoras y de Empacar	4,696	1,255	26.72%
Carniceras y Cortadoras de Carne	2,090	1,208	57.80%
Supervisoras y Propietarias, Ocupaciones de Ventas, Asalariados	11,460	1,204	10.51%
Alimentadores de Máquinas y Portadores	6,930	1,187	17.13%
Ensambladoras y Fabricadoras Miscelaneos	6,182	1,134	18.34%
Trabajadoras Agrícolas	2,122	1,101	51.89%
Ayudantes de Servicio de Bienestar	2,145	1,024	47.74%
Ayudantes de Mozos (as)	2,348	948	40.37%
Peluqueras y Cosmetólogas	6,063	947	15.62%
Recepcionistas	7,452	924	12.40%
Empacadoras a Mano	3,159	906	28.68%
TOTAL	340,283	80,714	

ó 57.80%); conserjes, jardineras y empleadas de limpieza (9,380, ó 52.80%); trabajadoras agrícolas (1,101, ó 51.89%); cocineras (8,112, ó 49.00%); ayudantes de servicio de bienestar (1,024, ó 47.74%); ayudantes de enfermería y otras asistentes (4,314, ó 47.68%); trabajadoras en preparación de alimentos (2,438, ó 45.06%); operadoras de máquinas de coser textiles (9,338, ó 41.90%), y ayudantes de mozas (948, ó 40.37%), entre otros. La gran mayoría de estas ocupaciones por nivel de escolaridad de K a 12 no completado se concentra en los grupos ocupacionales principales de las vendedoras, ocupaciones de servicios, armadores e inspectoras, y las trabajadoras en servicio de limpieza.

La fuerza laboral femenina con diploma de escuela superior

En la Tabla 4, aparece que 141,838 (20.72%) participantes de la fuerza laboral femenina que tenían diploma de escuela superior. En las primeras 25 ocupaciones, se agrupan 101,567, equivalente a un 51.23%. En términos porcentuales, las primeras diez ocupaciones que evidenciaron tener completado el diploma de escuela superior son las siguientes: ensambladoras eléctricas, electrónicas y electromecánicas (1,686, ó 53.88%); operadoras de máquinas, misceláneos en manufactura, bienes duraderos y no duraderos, (1,753, ó 50.36%); peluqueras y cosmetólogas (2,787, ó 45.97%); ensambladoras y fabricantes misceláneos (2,811, ó 45.47%); supervisoras, preparación de alimentos y ocupaciones de servicios (1,693, ó 45.24%); operadoras de máquinas emboladoras y de empacar (1,924, ó 40.97%); enfermeras prácticas con licencias (2,479, ó 40.77%); otras trabajadoras de producción, incluyendo procesadoras de semiconductores (5,910, ó 39.67%); operadoras de máquinas de coser textiles (8,832, ó 39.63%), y las guardias y policía, exceptuado el servicio público (2,098, ó 38.53%). La mayoría de las ocupaciones de la Tabla 4 se agregan en los grupos ocupacionales principales de las vendedoras, servicios, apoyo administrativo y apoyo técnico.

La fuerza laboral femenina con un año o menos de estudios post-secundarios no completados

En la Tabla 5, se presenta la fuerza laboral del género femenino con un nivel de escolaridad de un año o menos de estudios post-secundarios no completado. Para el año 2000, en Puerto Rico se

Tabla 4: Fuerza laboral del género femenino con un nivel de escolaridad de Diploma de Escuela Superior completado en Puerto Rico, año 2000

Ocupaciones	Total de Mujeres	Diploma de Escuela Superior	Por ciento
	(a)	(b)	(b/a)
Cajeras	48,283	15,021	31.11%
Secretarías y Asistentes Administrativas	74,398	12,623	16.97%
Operadoras de Máquinas de Coser Textiles	22,285	8,832	39.63%
Trabajadoras en venta, Otros Productos	24,128	6,099	25.28%
Otros Trabajadoras de Producción, incluyendo procesadores de de semiconductor	14,897	5,910	39.67%
Cocineras	16,556	5,506	33.26%
Conserjes, Jardineras y Empleadas de Limpieza	17,764	5,410	30.45%
Personal Administrativo (Oficinistas Generales)	22,103	5,027	22.74%
Ensambladoras y Fabricadoras Miscelaneos	6,182	2,811	45.47%
Peluqueras y Cosmetólogas	6,063	2,787	45.97%
Sirvientas y Sirvientes	12,893	2,783	21.59%
Ayudante de Enfermería y Otros Asistentes	9,047	2,770	30.62%
Enfermeras Prácticas con Licencias	6,081	2,479	40.77%
Alimentadores de Máquinas y Portadores	6,930	2,361	34.07%
Supervisoras y Propietarias, Ocupaciones de Ventas, Asalariados	11,460	2,357	20.57%
Ayudantes de Maestros (as)	5,830	2,104	36.09%
Guardias y Policía, exceptuando Servicio Público	5,445	2,098	38.53%
Trabajadoras en Cuidado de Niños	6,417	2,007	31.28%
Trabajadoras en Preparación de Alimentos	5,410	1,936	35.79%
Operadoras de Máquinas Embaladoras y de Empacar	4,696	1,924	40.97%
Mozos y Mozas	6,010	1,828	30.42%
Recepcionistas	7,452	1,762	23.64%
Operadoras de Máquinaria, Misc. Manufactura, Bienes Duraderos y No-Duraderos	3,481	1,753	50.36%
Supervisoras, Preparación de Alimentos y Ocupaciones de Servicio	3,742	1,693	45.24%
Ensambladoras Electricos, Electrónicos y Electromecánicos	3,129	1,686	53.88%
TOTAL	350,682	101,567	

informaron unos 133,838 (19.55%) mujeres en esta categoría. Luego, se identificaron las primeras 25 ocupaciones donde se ubicaban, y encontramos 88,735 en la fuerza laboral. Esto representa un 66.30% del total del género femenino en esta categoría. En términos porcentuales, las diez ocupaciones con la mayor fuerza laboral que tienen estudios de un año o menos de post-secundaria no completado se encuentran las siguientes: suministradoras de datos a la computadora (1,914, ó 42.40%); tenedoras de libros, oficinistas de contabilidad y auditoría (1,743, ó 41.47%); enfermeras prácticas con licencia (2,432, ó 39.99%); trabajadoras en ventas, otros productos (8,394, ó 34.79%); recepcionistas (2,476, ó 33.23%); ayudantes de maestros (1,914, ó 32.83%); personal administrativos —oficinistas generales— (6,891, ó 31.18%); cajeras (14,701, ó 30.45%); representantes de servicios al cliente (1,817, ó 29.14%); y las mozas (1,715, ó 28.54%). La mayoría de las mujeres con este nivel educativo se concentra en los siguientes

Tabla 5: Fuerza laboral del género femenino con un nivel de escolaridad de un año o menos de post-secundario no completado en Puerto Rico, año 2000

Ocupaciones	Total de Mujeres Empleados	Un año o menos Post-Secundario	Por ciento
	(a)	(b)	(b/a)
Secretarías y Asistentes Administrativos	74,398	21,113	28.38%
Cajeras	48,283	14,701	30.45%
Trabajadoras en venta, Otros Productos	24,128	8,394	34.79%
Personal Administrativo (Oficinistas Generales)	22,103	6,891	31.18%
Supervisoras y Propietarias, Ocupaciones de Ventas, Asalariadas	11,460	3,022	26.37%
Otras Trabajadoras de Producción, incluyendo procesadores de de semiconductor	14,897	2,866	19.24%
Recepcionistas	7,452	2,476	33.23%
Enfermeras Prácticas con Licencias	6,081	2,432	39.99%
Operadoras de Máquinas de Coser Textiles	22,285	2,396	10.75%
Ayudantes de Maestros	5,830	1,914	32.83%
Suministradoras de Datos a la Computadora	4,514	1,914	42.40%
Representantes de Servicios al Cliente	6,236	1,817	29.14%
Supervisoras, Oficina en General	8,981	1,762	19.62%
Tenedoras de Libros, Oficinistas de Contabilidad y Auditoría	4,203	1,743	41.47%
Mozos y Mozas	6,010	1,715	28.54%
Alimentadores de Máquinas y Portadores	6,930	1,563	22.55%
Cocineras	16,556	1,495	9.03%
Conserjes, Jardineras y Empleadas de Limpieza	17,764	1,479	8.33%
Enfermeras Registradas	21,482	1,434	6.68%
Adm. y Ger., Asalariados N.C.O.C.	6,849	1,394	20.35%
Representantes de Ventas de Minería, Manufactura y Comercio al por Mayor	5,320	1,356	25.49%
Peluqueras y Cosmetólogas	6,063	1,345	22.18%
Ensambladoras y Fabricadoras Miscelaneos	6,182	1,269	20.53%
Trabajadoras en Cuidado de Niños	6,417	1,136	17.70%
Guardias y Policía, exceptuando Servicio Público	5,445	1,108	20.35%
TOTAL	365,869	88,735	

grupos ocupacionales principales: ocupaciones de apoyo administrativo, vendedores, ocupaciones de servicios y las armadoras e inspectoras.

La fuerza laboral femenina con grado completado a nivel subgraduado

La Tabla 6 evidencia que la fuerza laboral del género femenino en Puerto Rico con grado completado a nivel sub-graduado asciende a 249,965 personas, equivalente a un 36.52%. Este nivel agrega los grados completados a nivel de grado asociado y bachillerato. En las primeras 25 ocupaciones, encontramos que unos 167,466 (66.99%) mujeres empleadas habían completado un grado a nivel sub-graduado. En términos porcentuales, el orden fue: maestras de escuela secundaria (6,018, ó 83.36%); maestras de escuela elemental (29,184, ó 82.51%); enfermeras registradas (17,579, ó 81.83%); contables y auditoras (10,723, ó 80.12%); trabajadoras

Tabla 6: Fuerza laboral del género femenino con un nivel de escolaridad subgraduado en Puerto Rico, año 2000

Ocupaciones	Total de Mujeres Empleados	Sub-Graduado	Por ciento
	(a)	(b)	(b/a)
Secretarías y Asistentes Administrativos	74,398	36,658	49.27%
Maestras, Escuela Elemental	35,372	29,184	82.51%
Enfermeras Registradas	21,482	17,579	81.83%
Contables y Auditoras	13,383	10,723	80.12%
Personal Administrativo (Oficinistas Generales)	22,103	8,095	36.62%
Cajeras	48,283	7,467	15.47%
Maestras, Escuela Secundaria	7,219	6,018	83.36%
Trabajadoras en venta, Otros Productos	24,128	5,985	24.81%
Trabajadoras Sociales	7,319	4,894	66.87%
Supervisoras, Oficina en General	8,981	4,772	53.13%
Supervisoras y Propietarias, Ocupaciones de Ventas, Asalariados	11,460	4,491	39.19%
Adm. y Ger., Asalariados N.C.O.C.	6,849	3,464	50.58%
Especialistas en Personal, Adiestramiento y Relaciones Laborales (en 7 o en 10)	5,869	3,421	58.29%
Representantes de Servicios al Cliente	6,236	2,556	40.99%
Asistentes Médicos	4,321	2,240	51.84%
Recepcionistas	7,452	2,203	29.56%
Ocupaciones de Apoyo Administrativo, N.C.O.C.	3,970	2,125	53.53%
Otras Trabajadoras de Producción, incluyendo procesadoras de semiconductor	14,897	2,103	14.12%
Representantes de Ventas de Minería, Manufactura y Comercio al por Mayor	5,320	2,066	38.83%
Administradoras Financieras	3,193	1,995	62.48%
Supervisoras y Propietarias, Ocupaciones de Ventas, Auto-Empleados	3,730	1,980	53.08%
Administradoras de Servicios Educativos y Areas Relacionadas	5,745	1,946	33.87%
Maestras, N.C.O.C.	4,381	1,880	42.91%
Especialistas en Servicios Comunitarios y Social, Misceláneos	2,818	1,867	66.25%
Alimentadoras de Máquinas y Portadores	6,930	1,754	25.31%
TOTAL	355,839	167,466	

sociales (4,894, ó 66.87%); especialistas en servicios comunitarios y social, misceláneos (1,867, ó 66.25%); administradoras financieras (1,995, ó 62.48%); especialistas en personal, adiestramientos y relaciones laborales (3,421, ó 58.29%); ocupaciones de apoyo administrativo, N.C.O.C. (2,125, ó 53.53%), y supervisoras, oficina general (4,772, ó 53.13%). La gran mayoría de estas ocupaciones se concentra en los grupos de apoyo administrativo, profesionales, administrativas y gerenciales y las vendedoras.

La fuerza laboral femenina con estudios graduados completados

En la Tabla 7 aparece la información de la fuerza laboral femenina con nivel de escolaridad de estudios graduados completados. Este agrega los grados académicos de maestría, primer nivel profesional⁶ y doctorado. Los datos reflejan que 47,279 de la fuerza laboral

6 Carreras universitarias en la que se otorga un grado de Primer Nivel Profesional son: Derecho, Farmacia, Medicina, Odontología, Optometría y Veterinaria.

Tabla 7: Fuerza laboral del género femenino con un nivel de escolaridad graduado en Puerto Rico, año 2000

Ocupaciones	Total de Mujeres Empleados	Graduado	Por ciento
	(a)	(b)	(b/a)
Maestras, Escuela Elemental	35,372	4,982	14.08%
Maestras Post-Secundaria	5,717	3,634	63.56%
Administradoras de Servicios Educativos y Areas Relacionadas	5,745	3,120	54.31%
Médicas	3,036	2,965	97.66%
Abogadas	2,511	2,419	96.34%
Trabajadoras Sociales	7,319	1,909	26.08%
Secretarias y Asistentes Administrativos	74,398	1,606	2.16%
Consejeras, Educacional y Vocacional	2,698	1,447	53.63%
Enfermeras Registradas	21,482	1,417	6.60%
Contables y Auditoras	13,383	1,409	10.53%
Supervisoras, Oficina en General	8,981	1,138	12.67%
Maestras, Escuela Secundaria	7,219	1,029	14.25%
Maestras, N.C.O.C.	4,381	944	21.55%
Adm. y Ger., Asalariadas N.C.O.C.	6,849	920	13.43%
Técnicas y Tecnólogas de Laboratorio Clínico	2,858	914	31.98%
Especialistas en Personal, Adiestramiento y Relaciones Laborales (en 7 o en 10)	5,869	821	13.99%
Adm. y Ger., Auto-Empleados, N.C.O.C.	2,321	658	28.35%
Ocupaciones de Apoyo Administrativo, N.C.O.C.	3,970	648	16.32%
Dentistas	624	624	100.00%
Psicólogas	683	605	88.58%
Bibliotecarias	1,847	601	32.54%
Administradoras Médicos y de Salud	1,980	501	25.30%
Administradoras Financieras	3,193	451	14.12%
Trabajadoras en venta, Otros Productos	24,128	351	1.45%
Farmacéuticas	1,885	342	18.14%
TOTAL	248,449	35,455	

femenina completó estudios graduados. Esto representa un 6.91% del total de las mujeres empleadas. En las primeras 25 ocupaciones se identificaron 35,455 individuos, que representan el 74.99% del total de las mujeres con este nivel de escolaridad. En términos porcentuales, el orden fue: dentistas (624, ó 100.0%), médicos (2,965, ó 97.66%), abogadas (2,419, ó 96.34%), psicólogas (605, ó 88.58%), maestros post-secundaria⁷ (3,634, ó 63.56%), administradoras de servicios educativos y áreas relacionadas (3,120, ó 54.31%), consejeras educacionales y vocacionales (1,447, ó 53.63%), bibliotecarias (601, ó 32.54%), técnicas y tecnólogas de laboratorios clínicos (914, ó 31.98%), y administradoras y gerenciales, auto-empleados, N.C.O.C. (658, ó 28.35%). La gran mayoría de estas ocupaciones se concentran en los grupos ocupacionales principales de profesionales; ejecutivas, administrativas y gerenciales; apoyo administrativo, y apoyo técnico.

7 La categoría ocupacional de maestras de post-secundaria son las profesoras de educación superior.

■ Conclusiones

De este análisis se desprende que el 36.14% de la fuerza laboral femenina en Puerto Rico posee un nivel de escolaridad de grado doce completado o menos, y que 5,997 mujeres participantes en la misma (0.88%) no están escolarizadas. Si a esto le añadimos el 19.56% (133,860 mujeres) que comenzaron estudios universitarios y lo abandonaron, podemos concluir que 56.57% de la fuerza laboral femenina no posee o no han completado estudios universitarios. La mayoría de éstas se agrupan bajo los siguientes grupos ocupacionales principales: ocupaciones de apoyo administrativo, vendedores, ocupaciones de servicios y las armadoras e inspectoras.

En Puerto Rico, un 43.43% de las mujeres posee un grado académico universitario completado, de las cuales 47,272 (6.91%) completaron estudios graduados. Estos resultados demuestran el aumento gradual de la presencia de la mujer en las universidades y el patrón de la feminización en la educación superior en Puerto Rico durante las últimas décadas. Este análisis hace evidente que, a mayor nivel de escolaridad, aumentan las oportunidades de acceso hacia el mercado de empleo para el género femenino. Al respecto, nos preguntamos, desde la perspectiva de los recursos humanos, ¿que significa, bajo la perspectiva de la educación del adulto, que un 43.43% de las mujeres con un grado universitario completado *vis a vis* un 56.57% que no lo ha completado, esté dentro de mercado laboral?

Estos datos complementan las aportaciones de Rivera Aponte, Ruiz Mercado y García Toro (2007), quienes realizaron un análisis sobre la estructura ocupacional por nivel de escolaridad de los grupos ocupacionales principales que requieren preparación post-secundaria y aquellas menos diestras que no requieren preparación universitaria, pero que pueden requerir alguna preparación vocacional o adiestramiento en el trabajo. En dicha investigación, señalaron que los grupos ocupacionales principales que requieren preparación universitaria son los administrativos y gerenciales, profesionales, vendedores y ocupaciones de servicio, de apoyo técnico y de apoyo administrativo. Los autores no realizaron un análisis desagregado por las respectivas ocupaciones y nivel de escolaridad por la complejidad de la matriz ocupacional. Del mismo modo, debemos señalar que el estudio realizado por Bonilla,

López de Méndez, Cintrón Rodríguez, Ramírez Pagán y Román Oyola (2005) sobre la feminización de la matrícula de educación superior en Puerto Rico no pretendió examinar la relación de la escolaridad y la fuerza laboral femenina. En otra de las recientes investigaciones realizada por Enchautegui (2004), encontramos que la autora presentó un análisis sobre la distribución ocupacional por género y por nivel de educación para unas 22 ocupaciones. Estas tres investigaciones fueron una gran aportación, pero no determinaron, con mayor exactitud, el nivel de escolaridad de la fuerza laboral femenina de manera desagregada por ocupación.

Esto nos lleva a reflexionar y a preguntarnos sobre las consecuencias e implicaciones que tienen los niveles de escolaridad de la fuerza laboral femenina. En primera instancia, nos sorprende que, a pesar de que existe un aumento en los niveles de escolaridad de las mujeres, el 56.57% de la fuerza laboral femenina no cuenta con estudios post-secundarios, y solamente 2.29% ostentaba el grado de primer nivel profesional o doctorado. En segunda instancia, que la gran mayoría de las mujeres que trabajan se concentran en los grupos ocupacionales principales de los servicios, vendedores y ocupaciones de apoyo administrativo. Inclusive aquellas mujeres que tienen grados subgraduado y doctoral aparecen agrupadas en ocupaciones profesionales y de servicio asociadas a los roles tradicionales de la mujer, tales como: enfermeras, psicólogas, maestras, administradoras de servicios educativos consejeras, técnicos y tecnólogas de laboratorios clínico, entre otras. Estas profesiones tienden a verse como ocupaciones que son una prolongación de la función social dada a la mujer de cuidar y proteger a otros. Los salarios en estas ocupaciones tienden, además, a ser menores y son socialmente vistos como roles asociados al género femenino.

■ Implicaciones

Luego de este análisis es importante considerar los siguientes aspectos y hacerse las siguientes preguntas:

- ¿En qué medida la consejería ocupacional en las escuelas públicas y privadas del país, esta informada y contribuye a orientar sobre las ocupaciones de mayor demanda, mayor crecimiento y no tradicionales de mayor crecimiento, entre otras?

- ¿En qué medida las instituciones de educación primaria, secundaria y post-secundaria públicas y privadas del país utilizan las bases de datos integradas para: aumentar el desarrollo de las capacidades y las competencias que exige el mercado laboral, y generar programas académicos relevantes, pertinentes y alineados a los requerimientos del mercado laboral de Puerto Rico, para así comprender la relevancia de la educación y disminuir la alta tasa de deserción escolar y crear en el estudiantado un mayor interés por el mundo del trabajo?
- Definir el rol de los actores que generan las políticas públicas en cuanto a:
 - a) buscar formas de incentivar y aumentar los niveles de escolaridad de la fuerza laboral, en especial para las ocupaciones relacionadas a los servicios (cuido, limpieza, jardinería, entre otras).
 - b) promover alternativas para generar nuevas fuentes de empleos, y contribuir a establecer equidad desde la perspectiva de género, tanto en el área de escolaridad, como en la del mercado de empleo.
- Evaluar los posibles efectos educativos en aquellas ocupaciones que requieren, por lo menos, una preparación universitaria.
- La importancia de generar un estudio donde se pueda comparar el nivel de escolaridad de Puerto Rico con la variable género (hombres y mujeres), que ayude a generar políticas públicas y educacionales en la isla dirigidas a integrar las competencias necesarias para las profesiones del futuro.
- La importancia de generar un sistema que auspicie, de forma sistemática, realizar estudios para determinar cuál es el nivel de escolaridad en Puerto Rico por género y por sectores industriales.

REFERENCIAS

- Acevedo, Luz del Alba. (1987). Políticas de industrialización y cambios en el empleo femenino en Puerto Rico, 1947-1982," *Homines*, 4, 40-69.

- Acevedo, Luz del Alba. (1993). Género, trabajo asalariado y desarrollo industrial en Puerto Rico: La división sexual del trabajo en la manufactura. En M. Baerga (ed.), *Género y trabajo: la industria de la aguja en Puerto Rico y el Caribe hispano*, 161-212. San Juan: Editorial Universidad de Puerto Rico.
- Acevedo, Luz del Alba. (1999). Género y trabajo en Puerto Rico. En F. Martínez (comp.), *Futuro económico de Puerto Rico*, 189-218. Río Piedras: Editorial Universidad de Puerto Rico.
- Backer, G. S. (1965). A Theory of the Allocation of Time. *Economic Journal*, 75, 493-517.
- Becker, G. S. (1957). *The economics of discrimination*. Chicago: University of Chicago Press.
- Baerga, M. (1987). La articulación del trabajo asalariado y no asalariado: hacia una reevaluación de la contribución femenina a la sociedad puertorriqueña (el caso de la industria de la aguja). En Yamila Azize (ed.), *La mujer en Puerto Rico*, 89-111. Río Piedras: Ediciones Huracán.
- Baerga, M. (1993). El género y la construcción social de la marginalidad del trabajo femenino en la industria de la confección de ropa. En M. Baerga (ed.), *Género y trabajo: La industria de la aguja en Puerto Rico y el Caribe hispano*, 3-58. San Juan: Editorial Universidad de Puerto Rico.
- Banki, Ivan S. (1997). *Dictionary of Professional Management: 95,000 New & Concept's. Used in Private, Public & Third Sector Organization*. John Wiley & Sons.
- Barcelo Miller, M. (1997). *La lucha por el sufragio femenino en Puerto Rico 1896-1935*. San Juan: Ediciones Huracán.
- Barro, R. (1991, May). Economic Growth in a cross section of Countries. *The Quarterly Journal of Economic*, 106.
- Bonilla Rodríguez, Víctor; López de Méndez, Annette; Cintrón Rodríguez, Madelyn; Ramírez Pagan, Solange & Román Oyola, Rosa. (2005). Feminización de la matrícula de educación superior en Puerto Rico. *Cuaderno de Investigación en la Educación*, 20, 114-153.
- Burgos Ortiz, Nilsa. (1984, enero-junio). Análisis histórico preliminar sobre la mujer y el trabajo en Puerto Rico: 1899-1975. Para entender a Puerto Rico. *Homines, Revista de Ciencias Sociales*, 8(1), 303-317.
- Burgos Ortiz, Nilsa. (1986, Fall). Women, work and family in Puerto Rico. *Affilia, Journal of Women and Social Work*, 1(3), 17-28.

- Burgos Ortiz, Nilsa. (1996). *El trabajo de las mujeres pasado y presente*. En María D. Ramos Palomo & María T. Vera Balanza (ed.), *Servicios de Publicaciones Diputación Provincial de Málaga*, Tomo 4.
- Burgos Ortiz, Nilsa & Colberg, Helen. (1990). *Mujeres solteras con jefatura de familia: características en el hogar y el trabajo*. Río Piedras: Cuadernos CERES, Centro de Investigaciones Sociales, Universidad de Puerto Rico.
- Colón de Zalduondo, B. (1987). El valor económico y social del trabajo de la mujer en el hogar. *Homines*, 10(2), 32-39.
- Colón Warren, A. (1985, mayo-junio). La participación laboral de las mujeres en Puerto Rico: Empleo o subutilización. *Pensamiento Crítico*, 7(4), 25-30.
- Colón Warren, A. (2003). Empleo y reserva laboral entre las mujeres en Puerto Rico. En L. Martínez Ramos y M. Tamargo López (eds.), 224-246. San Juan, PR: Centro Interdisciplinario de Investigación y Estudios del Género. HOMINES. Universidad Interamericana de Puerto Rico. Recinto Metro.
- Departamento de Comercio de los Estados Unidos de América, Negociado del Censo Federal. *Censo de Población de Puerto Rico: 2000 y la Junta de Planificación*. Programa de Planificación Económica y Social. Oficina del Censo, Puerto Rico.
- Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la Lengua Española*, 22 ed. Madrid: Real Academia Española.
- Enchautegui, María E. (2004). *Amares en el trabajo de las mujeres: hogar y empleo*. San Juan, PR: Oficina de la Procuradora de la Mujeres. Estado Libre Asociado de Puerto Rico, Crónicas.
- Martínez, Lourdes. (1992). Mujeres: Aspectos de su cotidianidad dentro de la nueva organización social del trabajo. San Juan, PR: Comisión para los Asuntos de la Mujer. Evento Nacional, 15-30.
- Mankiw, N.G., Romer, D., & Weil, D.N. (1992, May). *The Quarterly Journal of Economics*, 407-437.
- Picó Hernández, Isabel. (1980). Apuntes preliminares para el estudio de la mujer puertorriqueña y su participación en las luchas sociales de principios de siglo. En E. Acosta Belén (ed.), *La mujer en la sociedad puertorriqueña*, 23-40. San Juan: Edición Huracán.
- Ríos González, P. (1990). Women and industrialization in Puerto Rico: Gender division of labor and the demand for female labor in the manufacturing sector, 1950-1980. U.M.I. Doctoral Dissertation, Yale University.

- Ríos González, P. (1993). Gender, industrialization and development in Puerto Rico. En Bose y E. Acosta Belen (eds.), *Women in the Latin American development process*, 125-150. Philadelphia: Temple University Press.
- Ruiz Mercado, Ángel L. (1989, noviembre). Cambios en el patrón de empleo femenino por sector industrial y por ocupación durante el proceso de desarrollo económico de Puerto Rico. *Ensayos y Monografías*, 53.
- Ruiz Mercado, Ángel L. (1968). *Participación de la mujer en el grupo trabajador de Puerto Rico*. Informe al Consejo Asesor del Gobernador sobre Política Laboral y Económica. San Juan, P.R.: Estado Libre Asociado de Puerto Rico.
- Ruiz Mercado, Ángel L. (1978). *La demanda por recursos humanos en la economía de Puerto Rico: Requisitos actuales y proyecciones para 1985*. Informe al Consejo Asesor del Gobernador sobre Política Laboral. San Juan, P.R.: Estado Libre Asociado de Puerto Rico.
- Ruiz Mercado, Ángel L. (1980, junio). Transformación estructural del sector de los servicios en Puerto Rico. Cambios en el patrón de empleo femenino por sector industrial y por ocupación durante el proceso de desarrollo económico de Puerto Rico. *Ensayos y Monografías*, 18.
- Ruiz Mercado, Ángel L. (1982, marzo). Transformación estructural en el sector de los servicios de la economía de Puerto Rico. *Revista de Ciencias Sociales*, 21(2).
- Ruiz Mercado, Ángel L. (1986). *Requerimiento de recursos humanos por ocupación y sector industrial: Años 1984-1990*. Puerto Rico: Puerto Rico Occupational Information Coordinating Committee (P.R.O.I.C.C).
- Ruiz Mercado, Ángel L. (1995). *Demanda de recursos humanos por ocupación*. Puerto Rico: Puerto Rico Occupational Information Coordinating Committee (P.R.O.I.C.C).
- Rivera Aponte, Ángel L. (2006). Cambio en la estructura industrial y ocupacional del empleo en el progreso de desarrollo económico de Puerto Rico (disertación doctoral inédita, Universidad Interamericana de Puerto Rico, Facultad de Ciencias Económicas y Administrativa).
- Rivera Aponte, Ángel L.; Ruiz Mercado, Ángel & García Toro, Víctor I. (2007). *Mujer y Brecha Salarial: Reto del Siglo XXI. Oficina de la Procuradora de la Mujeres*. San Juan, PR: Estado Libre Asociado de Puerto Rico. Departamento de Educación.

- Rivera Aponte, Ángel L.; García Toro, Víctor I. & Ramírez, Rafael, L. (2006). Escolaridad y ocupaciones de la fuerza laboral masculina en Puerto Rico. Tema especial. *Cuaderno de Investigación en la Educación*, 21, 129-147.
- Rodríguez, Mercedes. 1992). Los cambios en la familia y la redefinición del Trabajo. San Juan, PR: Comisión para los Asuntos de la Mujer. Evento Nacional, 31-44.
- Rodríguez Moreno, María L. (2005, septiembre). Las demandas sociales y el mercado laboral ante la integración europea del conocimiento universitario. *Cuadernos de Integración Europea*, 2, 54-68.
- Romer, Paul M. (1989). Capital accumulation in the Theory of Long Run Growth. En Robert J. Barro (ed.), *Modern Business Cycle Theory*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- U.S. Department of Commerce. Office of Federal Statistical Policy and Standards. (2000). *Standard Occupational Classification Manual*. Washington, D.C.: U.S. Department of Commerce.

Necesidades psicosociales de los estudiantes

QUE HAN RECIBIDO SERVICIOS DEL
DEPARTAMENTO DE CONSEJERÍA PARA
EL DESARROLLO ESTUDIANTIL (DCODE)
DE LA UNIVERSIDAD DE PUERTO RICO,
RECINTO DE RÍO PIEDRAS

María I. Jiménez Chafey

Psicóloga Clínica

Departamento de Consejería para el Desarrollo Estudiantil (DCODE)

Universidad de Puerto Rico

Recinto de Río Piedras

mijimenez@uprrp.edu

Ángel A. Villafañe Santiago

Consejero

Departamento de Consejería para el Desarrollo Estudiantil (DCODE)

Universidad de Puerto Rico

Recinto de Río Piedras

RESUMEN

Este estudio exploratorio-descriptivo tiene el objetivo de examinar las necesidades de consejería que presentan con mayor frecuencia los estudiantes universitarios¹ que acuden al Departamento de Consejería para el Desarrollo Estudiantil de la Universidad de Puerto Rico. Entre éstas, se encuentran aquellas de naturaleza personal y familiar, y sobre todo aquellas asociadas

- 1 Para facilitar la lectura de este documento se estará utilizando el genérico masculino para hacer referencia a ambos géneros, excepto en los casos en que se identifique lo contrario. No se pretende implicar la supremacía de un género sobre otro.

a las relaciones de pareja y con los padres. Les siguen las necesidades en el área académica y de estudios, información sobre selección vocacional, necesidades económicas y de vivienda. Estos hallazgos ayudarán en la planificación de actividades dirigidas a la identificación, prevención e intervención temprana. También podrán utilizarse para desarrollar protocolos de manejo que vayan de acuerdo a las necesidades de esta población, de manera que el estudiante en formación logre su autorrealización a través de su desarrollo académico, personal, social y cultural.

Palabras clave: necesidades, estudiantes universitarios, consejería

ABSTRACT

The main objective of this exploratory study is to examine the most frequent needs presented by university students who receive individual counseling at the Counseling Department for Student Development of the University of Puerto Rico. The most frequently reported needs are related to personal and family issues, particularly romantic relationships and dealings with parents. These are followed by academic needs, information on career selection, and economic and housing needs. The results of this study can help in planning activities directed at prevention and early intervention in universities. In addition, they can aid in the development of management protocols that target the specific needs presented by this population, so students can achieve their maximum potential through academic, personal, social and cultural development in the university context.

Keywords: needs, university students, counseling

Todos los seres humanos tienen la necesidad de desarrollar su potencial y lograr sus máximas aspiraciones personales. Así lo postulaba Abraham Maslow en su *Teoría de la Motivación* (1967). Definía este constructo como la necesidad de autorrealización y postulaba que existe una jerarquía de necesidades que debe de satisfacerse para que una persona pueda sentirse útil y productivo, y llegar a su máximo potencial (auto-actualización). Maslow estableció que las necesidades básicas o fisiológicas se encuentran en el primer nivel de la jerarquía y su satisfacción es obligatoria para sobrevivir (por ejemplo, hambre, sed, sueño). Estas son seguidas por las necesidades de seguridad (protección, orden, estabilidad). En un próximo nivel, ubicó las necesidades sociales o de pertenencia (familia, amistad, intimidad), seguidas

por necesidades de estima (auto-valía, respeto, éxito, prestigio). Si se satisfacen las de los primeros niveles de la jerarquía, entonces la persona puede enfocarse en las de autorrealización. Conforme logramos nuestros más altos potenciales, aún cuando estén relacionados con la propia satisfacción, hacemos una contribución a la comunidad, a la familia y a otros aspectos importantes de la vida, como lo es una educación universitaria.

La universidad es un lugar ideal donde se puede aplicar la teoría de Maslow debido a que los estudiantes buscan satisfacer sus necesidades de autorrealización. Esta teoría esboza, de algún modo, las prioridades que establece el ser humano para armonizar dicho proceso. Incluye el manejo de sus necesidades para lograr las metas personales, académicas, culturales y sociales. Por tal razón, en los centros universitarios de consejería, se planifica para ayudar a los estudiantes a satisfacer las necesidades de los primeros niveles (sobrevivencia, seguridad, pertenencia y estima), de manera que puedan alcanzar sus máximas aspiraciones personales. De no llevarse a cabo este proceso pueden surgir dificultades en la salud mental y afectarse el proceso de autorrealización.

En la última década, se ha observado un aumento en el número de estudiantes que presentan problemas de salud mental severos y que solicitan ayuda en los centros de consejería (Bishop, 2006; Erdur-Baker, Aberson, Barrow & Draper, 2006; Kitzrow, 2003). En una encuesta administrada a 333 directores de centros de consejería, el 81 por ciento informó que estaba atendiendo estudiantes con problemas psicológicos más severos que lo de hace cinco años. De hecho, expresaron que el 40 por ciento de los alumnos que asistían a sus centros presentaban problemas psicológicos severos (Gallagher, 2003). La literatura sugiere una multiplicidad de explicaciones para dicho aumento: incremento en la prescripción de medicamentos psiquiátricos, diagnósticos más severos, mayor disfunción familiar, mayor abuso de alcohol, exposición más temprana al sexo, entre otros (Gallagher, 2003; Kitzrow, 2003). Esto ha presentado un reto para los centros de consejería debido a que tienen que atender problemáticas más agudas y ajustar sus planes de trabajo de intervención en cuanto a actividades de índole preventiva y remediativa, cónsonas con los nuevos conflictos y cambios de conducta de los estudiantes universitarios en la actualidad.

Una de las encuestas más grandes sobre las necesidades de los estudiantes, la *National College Health Assessment Spring 2006*, recopiló información usando una encuesta de 300 preguntas relacionadas a la salud y las necesidades (American College Health Association, 2007). Los resultados revelaron que los impedimentos que más interfirieron con el desempeño académico de los estudiantes fueron: estrés (32%), catarro (26%), dificultades con el sueño (23.9%), preocupación por un amigo o familiar (18%), depresión/ansiedad (15.7%) y problemas de pareja (15.6%). De este estudio también se desprende que el 14.8% de la muestra padecía o había padecido, en algún momento, de depresión. Durante el último año académico, el 1.3% había intentado suicidarse y el 9.3% lo había considerado seriamente. La depresión fue el cuarto problema de salud más frecuente reportado por los estudiantes durante el último año, mientras que la ansiedad ocupó el sexto lugar.

Otro estudio realizado entre 1996 y 2001 tuvo el objetivo de explorar los problemas y necesidades presentados por los estudiantes ($n = 13,257$) que asistieron al centro de consejería de una universidad en los Estados Unidos (Benton, Robertson, Tseng, Newton & Benton, 2003). Los hallazgos revelaron que los problemas más comunes de los estudiantes fueron: ansiedad/estrés (62.8%), problemas situacionales (58.2%), problemas de pareja (56.1%), asuntos familiares (44.8%), problemas de desarrollo (41.1%), depresión (40.6%) y dificultades académicas (34.4%). Los resultados de este estudio también sugieren que hubo aumentos dramáticos en algunas áreas de necesidad a través de los años: el número de estudiantes con depresión se duplicó, aquellos con ideación suicida se triplicó, y cuatro veces más individuos se atendieron por asalto sexual; también aumentó el estrés y la ansiedad.

En otro trabajo similar realizado con estudiantes en una universidad pública en los Estados Unidos, los cinco diagnósticos psiquiátricos reportados con mayor frecuencia por los estudiantes que asistían al centro de consejería ($n = 939$) fueron: depresión (14.9%), trastornos alimentarios (6.1%), ansiedad (5.9%), trastorno de déficit de atención (4.2%) y trastorno de estrés posttraumático (3.4%) (Soet & Sevig, 2006). En otras áreas evaluadas, 66% de los estudiantes reportó dificultades con el sueño, 33% informó

que ingería más alcohol de lo que debiera y un 75% tenía preocupaciones en torno a su habilidad de tener éxito académico. A esto se añade que 76% reportó insatisfacción con su peso, casi el 23% identificó haber tenido ideación suicida en las últimas dos semanas y 22% reportó algún tipo de abuso en su familia.

Los resultados de estas exploraciones son consistentes con otras investigaciones sobre los diagnósticos de trastornos mentales más frecuentes en estudiantes universitarios. Schwartz (2002) tomó una muestra de alumnos de una universidad privada en el noreste de los Estados Unidos entre el 1992-2002. Del total de diagnósticos reportados, los cinco más frecuentes fueron: trastornos de ajuste (16.7%), depresión y trastorno bipolar (16.4%), distimia (15.6%), ansiedad y fobias (8%), y abuso de alcohol (3.6%). Otra experiencia sobre las necesidades de los estudiantes en la evaluación inicial en un centro de consejería ($n = 592$) en otra universidad en los Estados Unidos reveló que las de mayor incidencia, en orden de mayor a menor, fueron: ansiedad y depresión, aislamiento y dificultades interpersonales, dificultades en el rol de estudiante y trabajador, y, por último, preocupaciones vocacionales (Lucas & Berkel, 2005).

En un examen realizado en España con una muestra de estudiantes ($n = 165$), se evaluó el perfil de aquellos que recibían servicios de consejería. Se encontraron cuatro factores relacionados a las razones principales para solicitar dichos servicios de consejería (Arco, Fernández, Heilborn, & López, 2005). El primer factor reflejaba necesidades de auto-control (por ejemplo, manejo de ansiedad y emociones) y representaba el 72% de las necesidades. El segundo factor estaba relacionado a las necesidades académicas y constituía el 39%, mientras que el tercer factor reflejaba necesidades de autoestima y representaba un 29%. El último factor estaba dirigido a las necesidades asociadas a las relaciones sociales, con el 16% de las necesidades que informaban los estudiantes.

En Puerto Rico, hay pocos estudios publicados con información sobre la salud mental y necesidades psicosociales de los estudiantes universitarios. En el Centro Universitario de Servicios y Estudios Psicológicos (CUSEP) de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras (UPR-RP), se realizó un estudio que reflejó que la depresión era la razón más frecuente por la cual los pacien-

tes solicitaban servicios psicológicos, con 25% de los adolescentes y estudiantes universitarios reportando síntomas de depresión como la queja principal (Rosselló, 1991).

En otro trabajo más reciente realizado en la UPR-RP, titulado “Prevalencia de trastornos alimentarios y depresión en estudiantes de nuevo ingreso en el sistema de la Universidad de Puerto Rico,” se administraron cuestionarios de auto-informe a estudiantes de nuevo ingreso ($n = 2,163$) (Reyes, 2007). Los resultados arrojaron que 15.4% de la muestra total reportó sintomatología depresiva, el 12% posible riesgo suicida, un 4.9% síntomas de bulimia y el 3.9% de anorexia. Al examinar los datos por género en la muestra total, se desprende que el 12.7% de las féminas reportaron síntomas de depresión, un 5.6% de bulimia y el 4.97% de anorexia; sólo el 8% de los varones reportaron síntomas de depresión, un 3.4% de bulimia y el 1.7% de anorexia. En los estudiantes del Recinto de Río Piedras, se encontró que el 13.6% reportaron síntomas de depresión, un 5% síntomas de bulimia y un 4.3% anorexia.

En la investigación anterior también se recopiló información sobre los eventos estresantes experimentados durante el último año. Los hallazgos demostraron que más de 70% de las féminas reportaron los siguientes eventos estresantes, en orden de mayor a menor por ciento: divorcio de los padres, enfermedad, mudanza por ingreso a la UPR, muerte de un familiar y ruptura sentimental. En los varones, menos de la mitad reportaron los siguientes eventos estresantes, en el siguiente orden de mayor a menor por ciento: muerte de un familiar, ruptura sentimental, enfermedad, mudanza por ingreso a la UPR y divorcio de los padres (Reyes, 2007).

Los resultados de este estudio son consistentes con investigaciones previas con muestras representativas de estudiantes en los Estados Unidos, particularmente en términos de síntomas de depresión y ansiedad. El mismo se realizó con estudiantes de primer año de universidad, por lo que no se puede generalizar a toda la población de alumnos de la UPR. Se podría generar la hipótesis de que, si tomáramos una muestra representativa de los estudiantes de todos los niveles dentro del Recinto, los índices posiblemente serían más altos por el aumento en los estresores potenciales relacionados a los aspectos académicos, laborales y personales que se acumulan con el incremento en responsabilidades y presiones que acompañan la vida universitaria.

La revisión de literatura apunta a que prevalecen la depresión y la ansiedad entre los problemas psicosociales más comunes de los alumnos, seguidos por problemas en las relaciones interpersonales. Estos, a su vez, interfieren con su desempeño académico.

Las investigaciones han demostrado que la cantidad de estudiantes universitarios que solicitan servicios de consejería no es proporcional a las necesidades que informan en encuestas sobre sus necesidades de salud mental, ya que muchos expresan dificultades emocionales, personales y académicas que conllevan la intervención por un profesional de ayuda. Sin embargo, una cantidad significativamente menor busca ayuda en los centros de consejería (Eisenberg, Golberstein, & Gollust, 2007).

En Puerto Rico, existen muy pocos estudios publicados sobre las necesidades psicosociales de los estudiantes universitarios. Conocer las más frecuentes por las cuales estos solicitan servicios de consejería ayudaría en la planificación de actividades dirigidas a la prevención, identificación e intervención temprana, así como también a desarrollar protocolos de manejo que vayan de acuerdo a las necesidades de dicha población. Además, aportaría información valiosa al campo de la educación, la consejería y la psicología con los jóvenes adultos en Puerto Rico.

El presente trabajo tiene el objetivo de examinar las necesidades de mayor frecuencia presentadas por los estudiantes universitarios que han recibido servicios en el Departamento de Consejería para el Desarrollo Estudiantil (DCODE) del Decanato de Estudiantes de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras (UPR-RP) durante los últimos 6 años.

■ Metodología

Para llevar a cabo esta investigación, se utilizó un diseño exploratorio-descriptivo, el cual busca conocer sobre un fenómeno en particular, del que se tiene poco o ningún conocimiento. Además, tiene un componente descriptivo que busca describir las variables de la investigación (Hernández, Fernández & Baptista, 2003).

■ Procedimiento

Los investigadores solicitaron la autorización de la Directora del DCODE para realizar el estudio. Luego, sometieron una solicitud

al Comité Para la Protección de Seres Humanos en la Investigación (CIPSHI) de la UPR-RP. Una vez aprobado el protocolo, revisaron el banco de datos de los informes anuales del DCODE donde se encuentran las necesidades de los estudiantes que recibieron servicios de consejería durante los años 2001-2007. Tales informes integran la información de la labor individual de todos los profesionales de consejería del DCODE e incluyen datos sobre el número de estudiantes atendidos y las necesidades presentadas. Estas últimas se reportan a través de los informes mensuales que completan los profesionales de la consejería sobre su labor individual con los estudiantes. Para este proceso, se utiliza una clave tomada de un documento titulado “Definición de naturaleza de necesidades DCODE”, en el que se encuentran las definiciones operacionales de las diferentes necesidades. Un estudiante puede presentar múltiples necesidades, por lo que se reportaron todas las que se trabajaron durante la consejería.

■ Definición de variables operacionales

Para efectos de esta investigación, “necesidad” se refiere a aquellas situaciones presentadas por los estudiantes que han recibido servicios en el DCODE desde el 2001 a 2007. Las mismas se agrupan en cinco categorías amplias: Académica-Estudios, Personal-Familiar, Información-Selección Vocacional, Económicas y Vivienda, e Intervención en Crisis.

En éstas, se incluyen múltiples subcategorías, con la excepción de las categorías de Intervención en Crisis, que se refiere exclusivamente a intervenciones realizadas con estudiantes que presentan ideación suicida. La categoría de Información-Selección Vocacional agrupa todos los aspectos dirigidos a que el estudiante explore, analice y decida su meta vocacional.

La categoría Personal-Familiar incluye el mayor número de subcategorías, que recopilan mayormente necesidades en torno a la relaciones inter e intrapersonales del estudiante, además de las relaciones familiares y de pareja. También presentan trastornos mentales, situaciones de salud física, manejo del estrés, consejería sexual, embarazo no deseado, madre soltera, asuntos ético-religiosos, duelo, y asuntos de abuso, agresión y amenaza a la seguridad, entre otros.

Las subcategorías de la categoría Académica-Estudio está compuesta por: información académica, hábitos de estudio, traslado-transferencias, progreso académico, reclasificación, admisión, probatoria, situación con profesores, readmisión y permiso especial. La categoría Económicos y Vivienda incluyen las siguientes subcategorías: vivienda y hospedaje, asistencia económica, asuntos de empleo y administración de recursos o presupuesto personal.

■ Análisis de datos

Para analizar los hallazgos, se agruparon todas las áreas de necesidad en tablas de categorías y subcategorías por año académico y ordenadas de mayor a menor frecuencia. Con la intención de facilitar el análisis y la presentación de los datos, algunas subcategorías similares se reagruparon o se integraron para formar una sola categoría. Una vez finalizado este proceso, se obtuvieron los datos relacionados al total de estudiantes atendidos por año.

■ Resultados

Las necesidades de los estudiantes por categorías y por año académico se presentan en la Tabla 1. Entre 2001 y 2007, DCODE atendió un total de 21,509 personas en consejería individual, con un promedio de 3,585 estudiantes por año. La mayor cantidad de necesidades se reportó en la categoría Personal-Familiar, seguida por Académica-Estudio. A estas le siguieron, en orden de frecuencia: Información-Selección Vocacional, Aspectos Económicos y Vivienda, e Intervención en Crisis. En total, se atendieron 158 estudiantes en esa última categoría, siendo el 2006-07 el año con más asistencias.

Tabla 1. Necesidades presentadas por los estudiantes atendidos en consejería individual por categoría y año académico

Categoría	2001-02	2002-03	2003-04	2004-05	2005-06	2006-07	Total
Personal-Familiar	1279	1587	1748	926	835	1827	8202
Académica-Estudio	1325	1522	1477	695	635	1401	7055
Información-Selección Vocacional	496	717	549	204	276	379	2621
Económicas y Vivienda	178	121	154	102	115	196	866
Intervención en Crisis	10	25	22	8	21	72	158
Total de Necesidades	3288	3972	3950	1935	1882	3875	10700
Total de Estudiantes	5300	3763	4603	4077	1538	2228	21509

En la categoría Personal Familiar, se atendieron el mayor número de necesidades en todos los años académicos, a excepción del 2001-02. Las subcategorías de ésta y el número de necesidades por año académico se desglosan en la Tabla 2. La mayoría se agrupa en Relaciones Inter-Intrapersonales, lo cual comprende diversas situaciones, como, por ejemplo, asuntos relacionados a la toma de decisiones, autoestima e identidad. Esta subcategoría se mantiene como la de mayor frecuencia a través de los años. Las próximas cinco, en orden de frecuencia, fueron: Relaciones de Pareja, Relaciones Paterno-Materno Filiales, Trastornos Mentales y Manejo del Estrés.

Tabla 2. Necesidades presentadas por los estudiantes atendidos en consejería individual en la categoría Personal-Familiar por subcategoría y año académico

Sub-categoría	2001-02	2002-03	2003-04	2004-05	2005-06	2006-07	Total
Relaciones Inter-Intrapersonales	491	680	594	292	317	536	2910
Relaciones de Pareja	179	358	151	121	129	191	1129
Relaciones Paterno-Materno Filiales	243	203	148	148	155	193	1090
Trastornos Mentales	21	122	218	154	114	460	1088
Manejo del Estrés	72	20	35	36	19	68	250
Relaciones Fraternalas	62	130	31	10	9	7	249
Problemas de Salud Física	46	15	22	33	10	75	201
Ideación/Intento Suicida	51	45	40	7	12	34	189
Consejería Sexual	24	79	34	6	7	19	169
Relación Familia Extendida	48	45	16	6	4	32	151
Violencia Doméstica	-	3	35	29	29	44	140
Madre Soltera	35	35	29	15	4	5	123
Maltrato	-	4	22	8	6	47	87
Ético Religioso	26	15	21	6	7	12	87
Embarazo no deseado	-	14	10	14	6	33	77
Violación	-	-	32	6	6	20	64
Drogas	8	5	9	14	8	18	62
Duelo	8	3	15	5	2	-	33
Amenaza Seguridad	-	2	3	-	7	21	33
Incesto	-	2	-	9	-	7	18
Hostigamiento Sexual	-	-	1	5	2	5	13
Total de Necesidades	1314	1780	1466	924	853	1827	8163
Total de Estudiantes	5300	3763	4603	4077	1538	2228	21509

Nota: Los (-) indican que no se reportó necesidad en esa subcategoría durante ese año académico.

Casi una quinta parte (19.5%) de las necesidades en la categoría Personal-Familiar correspondían a Trastornos Mentales. En total, de 2001 a 2007, las más frecuentes, en orden de mayor a menor, lo fueron: Depresión (902), Problema de Aprendizaje (53), Desorden Alimentario (47), Alcoholismo (33), Ansiedad (19), Bipolar (12), Déficit de Atención (12) y Desorden de Sueño (10).

Otros datos que resultan interesantes en esta categoría se relacionan a la violencia/agresión, y se recogen en seis subcategorías: violación, maltrato, incesto, violencia doméstica, amenaza a la seguridad y hostigamiento sexual. En conjunto, comprenden el 4.3% del total de las necesidades presentadas bajo Personal-Familiar.

El número de necesidades relacionadas a la violencia doméstica ha ido en aumento, sobre todo cuando se toma en consideración que la cantidad de estudiantes atendidos disminuye en los últimos años académicos. De igual forma, el número de necesidades relacionadas a violaciones durante los años académicos 2003-04 y 2006-07 resulta preocupante, con 32 y 20 por año, respectivamente. En cuanto a las necesidades relacionadas a las sub-categorías de Madre Soltera y Embarazo No Deseado, es interesante observar que la primera va en disminución consistente con la cantidad de estudiantes atendidos por año. Sin embargo, la segunda va en aumento, a pesar de la disminución en el número de estudiantes atendidos.

En Académica-Estudio, las subcategorías de necesidades de mayor frecuencia fueron Información Académica y Hábitos de Estudio, seguidas por Traslado-transferencia, Progreso Académico y Reclasificación (Tabla 3). Debe observarse que, en las subcategorías Hábito de Estudio y Progreso Académico, el número de necesidades durante casi todos los años académicos —con excepción del 2002-04— era similar. Esto puede sugerir que los hábitos de estudio estaban afectando el progreso académico de los estudiantes. Otro dato relevante es que, para el último año académico (2006-07), hubo un mayor número de necesidades (54) relacionadas a situaciones con profesores.

En cuanto a Información-Selección Vocacional se atendieron, en promedio, 437 necesidades por año, siendo ésta la tercera categoría de mayor necesidad presentada por los estudiantes. Esto podría constituir el reflejo de varios factores: múltiples intereses vocacionales, poco conocimiento sobre el movimiento laboral (oferta y demanda de empleos) y las aptitudes para que, junto al consejero, puedan llevar a cabo un pareo ocupacional entre destrezas y demandas de una ocupación, como lo establece el *Occupational Information Network O*NET* (U.S. Department of Labor, 2000).

Tabla 3. Necesidades presentadas por los estudiantes atendidos en consejería individual en la categoría Académica-Estudios por subcategoría y año académico.

Subcategoría	2001-02	2002-03	2003-04	2004-05	2005-06	2006-07	Total
Información Académica	429	340	471	210	192	291	1933
Hábitos de Estudio	84	325	148	42	54	93	746
Traslado/Transferencia	29	38	31	11	23	294	426
Progreso Académico	87	78	69	46	48	82	410
Reclasificación	30	60	41	43	8	131	313
Admisión	72	37	57	50	12	7	235
Probatoria	44	12	10	38	10	42	156
Situación con profesores	14	9	38	6	12	54	133
Readmisión	19	15	24	8	14	24	104
Permiso especial	10	8	12	28	2	4	64
Total de Necesidades	818	922	901	482	375	1022	4520
Total de Estudiantes	5300	3763	4603	4077	1538	2228	21509

Estos hallazgos reflejan la necesidad de mayor orientación ocupacional en los grados primarios y secundarios, lo que constituye un reto para los profesionales de la consejería. Esto apunta a la necesidad de llevar a cabo análisis de estas necesidades para gradarlas en prioridades, de manera que se puedan desarrollar planes de trabajo que tomen en consideración las exigencias del mundo del trabajo y el desarrollo económico.

Entre 2001 y 2007, en la categoría de Económicos y Vivienda, las sub-categoría de mayor necesidad lo fueron Vivienda-hospedaje (389), seguida por Asistencia Económica (183), Empleo (118) y Presupuesto Personal (56). El hecho de que esta categoría fuera una de las de menor frecuencia es consistente con los hallazgos del Perfil del Estudiante de Nuevo Ingreso realizado por la Oficina de Planificación Académica de la UPR-RP (2005-06). Alrededor de siete de cada diez estudiantes (73.4%) informaron que residirían con sus padres o encargados mientras estudian en el Recinto; el resto indicó que residirían en una casa/apartamento (12.1%) o se hospedarían (6.9%). Una cuarta parte de los estudiantes informaron que trabajaban y expresaron que las razones más importantes para ello eran: cubrir gastos personales (66%), sufragar gastos de estudios (41%) y ayudar a mantener económicamente al hogar (24%) (Oficina de Planificación Académica, 2006).

■ Discusión

De forma general, las mayores necesidades presentadas por los estudiantes atendidos en consejería individual en el DCODE son de naturaleza personal y familiar, sobre todo aquellas asociadas a las relaciones de pareja y con los padres. Es importante destacar que las diferencias entre la cantidad de estudiantes atendidos por año podrían responder al número de personal de consejería que labora durante esos años académicos, así como a que, durante el periodo investigado, hubo periodos de receso académico y administrativo por huelgas y fenómenos atmosféricos. Según la información de los informes anuales, entre 2001 y 2005, había entre 13 y 17 profesionales de la consejería que atendían a estudiantes en consejería individual, mientras que entre 2006 y 2007 había 11 y 8, respectivamente.

Otro dato interesante relacionado al número de necesidades y de estudiantes atendidos es que, durante el año académico 2006-07, la cantidad de individuos fue menor a algunos años anteriores, mientras que el número de necesidades informadas fue mayor.

La revisión de literatura arrojó que, en muestras de estudiantes en los Estados Unidos (Lucas & Berkel, 2005) y España (Arco, Fernández, Heilborn, & López, 2005), las necesidades mayores tendían a relacionarse a ansiedad, depresión y dificultades interpersonales, mientras que en la muestra de necesidades del presente estudio, las relaciones de pareja y con los padres aparecieron tener mayor impacto en los estudiantes. Esto podría estar asociado a valores fuertes en la cultura Latina de familismo y autoridad/respeto a los padres, lo cual resulta en que el proceso de independencia de la familia (tanto a nivel físico y económico, como psicológico) en los adolescentes y jóvenes adultos tienda a darse más tarde en comparación con otras culturas (Bernal, Bonilla & Bellido, 1995; Zayas & Palleja, 1988). Este argumento es consistente con el Perfil del Estudiante que Ingresa a la UPR, en el cual 24% señalaba que trabajaba para ayudar a mantener económicamente al hogar (Oficina de Planificación Académica, 2006), y con la teoría de Maslow (1967), la cual otorga relevancia a las necesidades sociales o de pertenencia, seguidas por la estima. Si las necesidades de los primeros niveles de la jerarquía están satisfechas, entonces la persona puede enfocarse en satisfacer las necesidades de autorrealización.

Los trastornos mentales y su manejo, sobre todo la depresión, reflejaron ser una necesidad significativa por las cuales los estudiantes universitarios recibieron servicios de consejería en el DCODE. Estos resultados son consistentes con datos obtenidos en otros estudios con muestras de estudiantes universitarios (American College Health Association, 2007; Benton, Robertson, Tseng, Newton & Benton, 2003; Soet & Sevig, 2006). En este estudio, la depresión y la ideación e intentos suicidas, así como el número de intervenciones en crisis realizadas sugieren que ésta es un área que requiere mayor atención en términos de planificación de intervenciones de prevención, identificación temprana y tratamiento.

Durante el último año académico (2006-07), se atendió una cantidad menor de estudiantes que durante los primeros cuatro años académicos. Sin embargo, el número de necesidades en las diferentes áreas fue mayor en este último año académico. Esto es consistente con otros estudios en centros universitarios de consejería, donde se ha visto un aumento en la severidad de los problemas presentados por los estudiantes (Bishop, 2006; Erdur-Baker, Aberson, Barrow & Draper, 2006; Gallagher, 2003; Kitzrow, 2003). Algunos autores sugieren que esto podría estar asociado al alza en la prescripción de medicamentos psiquiátricos, diagnósticos de trastornos mentales más severos, mayor disfunción familiar, aumento en el abuso de alcohol y la exposición más temprana al sexo (Gallagher, 2003; Kitzrow, 2003).

Esto podría tener varias explicaciones en el contexto de Puerto Rico. En la isla, la situación sociocultural ha tenido cambios drásticos, tanto en su composición familiar, como en los aspectos económicos, sociales y culturales (Colón, 2005). El crecimiento acelerado de la tecnología y los medios de comunicación han tenido el efecto de facilitar la difusión de mayor información y de forma más acelerada a más sectores de la población. Por lo tanto, hay más consciencia sobre la detección e identificación temprana de los trastornos mentales y, a su vez, menos estigma hacia padecer de los mismos, por lo que los estudiantes están más dispuestos a buscar ayuda.

En este nuevo siglo, cuando los cambios en relación al conocimiento, la tecnología, la biotecnología y los cambios socioculturales se dan de forma acelerada, es necesario identificar y evaluar

aquellas necesidades que son barreras para que los estudiantes en formación completen su educación integradamente desde el ámbito académico, social, personal y cultural. Esto facilitaría que los profesionales de la consejería puedan ayudarlos a lograr sus máximas aspiraciones.

■ Recomendaciones

Tomando en consideración los resultados de esta investigación, se recomienda:

1. Desarrollar un componente de evaluación e investigación en las unidades de consejería en los sistemas universitarios con el propósito de recopilar y analizar la información sobre las necesidades de los estudiantes universitarios. Esta información permitiría diseñar planes de trabajo y modelos de intervención en consejería a nivel preventivo y remediativo para atender las necesidades específicas del estudiante universitario.
2. Establecer un plan para desarrollar y administrar un instrumento de identificación de necesidades cada tres años. Los hallazgos servirían como base para desarrollar el Plan Estratégico de Servicios de Consejería para los estudiantes de las instituciones universitarias del País.
3. Tomar en consideración los resultados de este estudio para desarrollar estrategias proactivas en cuanto a la promoción y mercadeo de los servicios de consejería, de manera que se ajusten a la población de estudiantes que reciben las universidades. Por ejemplo, hacer mayor uso de la tecnología y los medios de comunicación electrónicos, tanto en el mercadeo, como en el desarrollo de las intervenciones.
4. Coordinar esfuerzos con los docentes del salón de clases para identificar un manejo adecuado de estas necesidades y prevenir un impacto negativo en el desempeño académico del estudiante universitario.
5. Uniformar un sistema de referido con los docentes del salón de clases para atender las necesidades de los estudiantes universitarios antes de ser impactadas de forma negativa en su formación académica, personal, social y cultural.

REFERENCIAS

- American College Health Association – ACHA (2007). American College Health Association, National College Health Assessment Spring 2006 Reference Group Data Report. *Journal of American College Health*, 55, 195-206.
- Arco, J.L., Fernández, F.D., Heilborn, V.A. & López, S. (2005). Demographic, academic and psychological profiles of students attending counseling services at the University of Granada, Spain. *International Journal for the Advancement of Counseling*, 27, 71-85.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191 – 215.
- Benton, S.A., Robertson, J.M., Tseng, W., Newton, F.B., & Benton, S.L. (2003). Changes in counseling center client problems across 13 years. *Professional Psychology: Research and Practice*, 34, 66-72.
- Bernal, G., Bonilla, J., & Bellido, C. (1995). Ecological validity and cultural sensitivity for outcome research: Issues for the cultural adaptation and development for psychosocial treatments with Hispanics. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 23, 67-82.
- Bishop, J.B. (2006). College and university counseling centers: Questions in search of answers. *Journal of College Counseling*, 9, 6-19.
- Colón, L. (2005). *Pobreza en Puerto Rico: Radiografía del Proyecto Americano*. Editorial Luna Nueva.
- Eisenberg, D., Golberstein, E. & Gollust, S.E. (2007). Help-seeking and access to mental health care in a university student population. *Medical Care*, 45, 594-601.
- Erdur-Baker, O., Aberson, C.L., Barrow, J.C., & Draper, M.R. (2006). Nature and severity of college students psychological concerns: A comparison of clinical and nonclinical samples. *Professional Psychology: Research and Practice*, 37, 317-323.
- Gallagher, R.P. (2003). *National Survey of Counseling Center Directors*. Alexandria, VA: International Association of Counseling Services, Inc.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C. & Baptista-Lucio, P. (2003). *Metodología de la Investigación*. (2da Ed.). México: Mc Graw-Hill.
- Kitzrow. M.A. (2003). The Mental health needs of today's college students: Challenges and recommendations. *NASPA Journal*, 41, 167-181.

- Lucas, M.S. & Berkel, L.A. (2005). Counseling needs of students who seek help at a university counseling center: A closer look at gender and multicultural issues. *Journal of College Student Development*, 46, 251-266.
- Maslow, A.H. (1967). *Motivación y personalidad*. España: Ediciones Sagitario.
- Oficina de Planificación Académica (2006). Estudiante de nuevo ingreso al Recinto de Río Piedras procedente de escuela superior. *Boletín de la Oficina de Planificación Académica de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras*. Recuperado de: <http://opa.uprrp.edu/InvInsDocs/BoletinEstudianteNuevoIngreso2005.pdf>
- Rosselló, J. (1991). *The evaluation of depression in Puerto Rican children and adolescents*. Ponencia presentada en la Convencion Annual de la American Psychological Association Convention, New York.
- Reyes, M.L. (2007, mayo). *La depresión como factor que incide en el desempeño académico del estudiante universitario*. Conferencia presentada en el Primer Encuentro de Profesionales de la Conducta Humana de Instituciones Universitarias en Puerto Rico, Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras.
- Schwartz, A.J. (2006). Are college students more disturbed today? Stability in the acuity and qualitative character of psychopathology of college counseling center clients: 1992-1993 through 2001-2002. *Journal of American College Health*, 54, 327-337.
- Soet, J. & Sevig, T. (2006). Mental health issues facing a diverse sample of college students: Results for the College Student Mental Health Survey. *NASPA Journal*, 43, 410-431.
- U.S. Department of Labor (2000). O * NET. Bureau of Labor Statistics Division of Occupational Employment Statistics. Suite 2135, 2 Massachusetts Avenue, NE Washington, DC 20212-0001. Recuperado de: <http://online.onetcenter.org>.
- Zayas, L. H., & Palleja, J. (1988). Puerto Rican Familism: Considerations for family therapy. *Family Relations*, 37, 260-264.

