



CUADERNO
de Investigación en la Educación

CUADERNO

de Investigación en la Educación

ISSN 1540-0786

NÚMERO 26
DICIEMBRE 2011



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

Miguel A. Muñoz, Ph.D.

Presidente, Universidad de Puerto Rico

Ana R. Guadalupe Quiñones, Ph.D.

Rectora, UPR-Río Piedras

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

Si desea obtener una copia de o suscribirse a *Cuaderno de Investigación en la Educación*, diríjase al CIE, Oficina 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>).

Cuaderno de Investigación en la Educación

© 2011 Centro de Investigaciones Educativas. Distribución gratuita.

Edición, diseño y diagramación: Juan Luis Martínez Guzmán.

Arte de la portada: Bermarie Rodríguez Pagán.

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

Cuaderno de Investigación en la Educación

Centro de Investigaciones Educativas

Facultad de Educación, UPR - Río Piedras

Apartado 23304

San Juan, Puerto Rico 00931-3304

Tel. (787) 764-0000, exts. 4382, 4385, 2642

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

<http://cie.uprrp.edu>

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

JUNTA EDITORA

Claudia X. Alvarez Romero, Ph.D.

UPR-Río Piedras

Programa INEVA, Departamento de Estudios Graduados, Educación

PRESIDENTA

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

Víctor Hernández Rivera, M.Ed.

UPR-Río Piedras

Departamento de Programas y Enseñanza, Educación

Eduardo Aponte Hernández, Ed.D.

UPR-Río Piedras

Departamento de Fundamentos de la Educación, 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. En ocasiones, incluirá una sección de reseñas de publicaciones (libros o artículos) de pertinencia al campo educativo.

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

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

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

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

Cuaderno de Investigación en la Educación
Centro de Investigaciones Educativas
Universidad de Puerto Rico, Río Piedras
Facultad de Educación
Apartado 23304
San Juan, Puerto Rico 00931-3304

Tel. (787) 764-0000, exts. 4382, 4385 y 2642
FAX (787) 764-2929, email: cie.educacion@upr.edu

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

Índice

Presentación	9
<i>Víctor Hernández Rivera</i>	

ARTÍCULOS

El liderazgo educativo: una mirada etnográfica	15
<i>Alma Luz Benítez Rodríguez</i>	
Abrir la puerta: La escritura a través de un lente diferente	34
<i>María del Rocío Costa, Carmen L. Medina & Nayda Soto</i>	
El Enfoque Ontosemiótico para la investigación en educación matemática: una reflexión crítica	54
<i>Waldo A. Torres Vázquez</i>	
Constructivismo y tecnología: reflexiones desde la enseñanza a nivel secundario de las Matemáticas y la Historia	70
<i>Jaime W. Abreu Ramos & Jimmy Seale Collazo</i>	
Análisis de recursos para la educación a distancia en la Universidad de Puerto Rico en Utuado: utilización de la plataforma virtual Moodle	87
<i>Pedro L. Cartagena Mercado</i>	
Dimensiones y reflexiones en torno a la Consejería	113
<i>Carmen M. Rosado Pacheco</i>	
Evaluation of the Parenting Education Program: Promoting positive parenting among urban parents	132
<i>Marizaida Sánchez Cesáreo, Edna Acosta Pérez, Monica Adams & Katharine Bensinger</i>	
Análisis de fiabilidad y de la estructura factorial del cuestionario de convivencia escolar entre iguales: un estudio transcultural	148
<i>John J. Ramírez Leiton, Rosario Martínez Arias & Eva Ma. Pérez García</i>	

Migración entre Vieques y Santa Cruz: una oportunidad para el desarrollo de una visión geográfica pancaribeña <i>Nadjah Ríos Villarini & Elsa M. Castro de Jesús</i>	165
Perspectivas de la experiencia gerencial hacia empleados con discapacidad intelectual <i>Sarita Rodríguez Carreras & Walter López Moreno</i>	183

Cuaderno 26

Víctor Hernández Rivera

La Revista *Cuaderno de Investigación en la Educación*, al seguir su tradición y compromiso de estimular el interés por la investigación, así como de divulgar el conocimiento producido en las diferentes áreas y disciplinas que conforman el quehacer pedagógico de nuestro tiempo, presenta, en este número, un conjunto de artículos caracterizados por una temática variada. Los temas trabajados se distinguen por la incursión novedosa que hacen los investigadores a partir de diversos enfoques teóricos, así como de metodologías que abren nuevos senderos para los campos en los cuales se desarrollan las investigaciones educativas.

Se inicia la discusión en este número con el tema del liderazgo educativo. La investigadora, Alma Luz Benítez, desarrolla su acercamiento desde la perspectiva etnográfica, modelo de indagación que, día a día, adquiere mayor importancia a la hora de estudiar y analizar la dinámica y el comportamiento de las organizaciones y de los seres humanos que las integran. La etnografía como metodología de investigación nos aproxima, con una mirada más amplia, al liderazgo educativo, tema que se explora con agudeza teórica en su trabajo “El liderazgo educativo: una mirada etnográfica”. Este resalta la importancia de reconocer la cultura, o conjunto de rasgos y características del escenario natural en el cual se desarrolla el liderazgo, como elemento fundamental para entender, analizar y describir el comportamiento de las organizaciones educativas.

La lectura constituye un área de investigación educativa de fecunda producción en nuestro tiempo, por la riqueza de enfoques abordados y por la eficacia de las metodologías puestas en práctica. En nuestro ámbito, podría reconocerse como un tema revestido de interés por las posturas y discusiones que genera en un país donde

se dan cita la multiplicidad de miradas. De ahí que las investigadoras María del Rocío Costa, Carmen L. Medina y Nayda Soto, desde una perspectiva sociocultural, se aproximen a la lectura a partir de la inclusión de la cultura popular y de la literacidad cotidiana de los estudiantes. Al utilizar las invitaciones, desde la atención particular de cada alumno, se crea, a su vez, un instrumento para recoger su voz como unidad básica de currículo. Cuando los estudiantes escriben invitaciones desde su propia cultura —espacio vivido y recreado, su propio interés y motivación—, se reduce la resistencia a la escritura, elemento que las investigadoras destacan como una mirada diferente que parece tener rendimiento en el aula.

La construcción de un andamiaje teórico articulado y concreto se pone de relieve a partir de las relaciones entre la epistemología, la ontología, la semiótica y la didáctica de las matemáticas. Esto ha permitido al investigador español Juan D. Godino reformular nuevos postulados dirigidos a dar más sentido a la educación matemática y a reorientar la trayectoria pedagógica de esta disciplina. Analizar ese andamiaje teórico y reflexionar sobre él es el objetivo que se ha fijado el investigador Waldo A. Torres Vázquez en su artículo “El enfoque ontosemiótico para la investigación en educación matemática: una reflexión crítica”. Con esta discusión y aproximación teórica al trabajo científico de Juan D. Godino, este artículo logra poner al alcance de otros investigadores una mirada más diáfana a un modelo didáctico novedoso, complejo y riguroso.

La apropiación de la tecnología con fines educativos parece ser un signo que caracteriza, de forma definitiva, el tránsito entre el siglo XX y el siglo XXI. De ahí que los educadores, desde sus respectivos espacios y disciplinas, incorporen la tecnología en diversas formas con el objetivo de incrementar las posibilidades de aprendizaje y que les permita, al mismo tiempo, capturar el interés y la motivación de los alumnos, de tal suerte que se propicien nuevas formas de aprender y de producir conocimiento. Los investigadores James Seale Collazo y Jaime Abreu Ramos discuten en su artículo “Constructivismo y tecnología: reflexiones desde la enseñanza a nivel secundario de las matemáticas y la historia”, cómo los estudiantes investigan y construyen conocimiento a partir de

experiencias concretas desarrolladas en el aula utilizando la tecnología. En el caso de matemáticas, se ilustra cómo la calculadora gráfica ayuda a los alumnos en la solución de problemas complejos de origen práctico, esto es, que surgen de la vida cotidiana, y que se resuelven en el contexto de la relación entre la matemática y la tecnología. En cuanto a la historia, se presenta una experiencia de aprendizaje con alumnos de noveno grado (14 a 15 años) en la que se procura enseñar a investigar historia utilizando la red. Tal y como lo hizo David Perkins en Harvard hace 20 años, estos educadores procuraron resaltar la relación entre la tecnología y el constructivismo, basándose en la categorización de fases y de estadios en la enseñanza, lo cual logra incorporar experiencias de aprendizaje más significativas para los alumnos en las aulas del siglo XXI.

La incorporación de la tecnología de la información y comunicaciones (TIC) en la educación superior ha potenciado el desarrollo de los programas académicos y ha diversificado las formas de implantación de la oferta curricular. La adopción del concepto de “e-learning” para denominar el aprendizaje a través de la red, unido a la posibilidad de impartir cursos en la doble posibilidad —presencial y no presencial—, ha revolucionado las aulas universitarias, así como ha creado una nueva cultura de aprendizaje que rompe con las estructuras y protocolos tradicionales para dar paso a un mundo académico de aperturas, que se adapta más a las necesidades del alumno de nuestra época, el cual no dispone del tiempo que requiere el aula clásica universitaria. En el trabajo de investigación “Análisis de recursos para educación a distancia en la Universidad de Puerto Rico en Utuado: utilización de la plataforma virtual Moodle” que nos presenta Pedro L. Cartagena, se describe cómo se implantó dicha plataforma interactiva de código abierto en la Universidad de Puerto Rico en Utuado. El trabajo se hizo a través de dos cursos utilizados como parte de la investigación, en los cuales se encontró que la incorporación del recurso virtual Moodle fue acertado y que las posibilidades de uso pueden ser expandidas a otras áreas de enseñanza, como son los programas de educación continua, dirigidos primordialmente al trabajador que necesita continuar preparándose. Como resultado de la investigación surge el concepto de modalidad híbrida, esto es,

parte presencial y parte no presencial, muy desarrollada en la educación superior contemporánea.

De otra parte, la consejería, como campo profesional y como disciplina académica, presentada en el contexto de su evolución, desarrollo y configuración teórica, constituye, en parte, la discusión que nos presenta la investigadora Carmen M. Rosado Pacheco en su artículo “Dimensiones y reflexiones en torno a la consejería”. Plantearse este campo disciplinar y profesional desde la concepción de sus paradigmas originarios hasta la configuración de los modelos teóricos que la cultivan en nuestro tiempo, constituye, también, parte del trabajo que se recoge en esta investigación. Entrar en la discusión de encarar la consejería con las realidades de un mundo complejo en su problemática social y en las formas que estas realidades inciden en la persona, es también tema de análisis y discusión. La autora logra resaltar la necesidad e importancia que adquiere la consejería en el contexto de las peculiaridades contemporáneas, bajo las cuales se hacen más necesarios los profesionales que ayudan a los demás seres humanos.

En esa misma línea, ante la problemática cada día más compleja que tienen las sociedades contemporáneas, dentro de las cuales la vida urbana dirige los modelos de crianza hacia rumbos inciertos y más reconocidos como ineficaces y poco productivos, se acentúa la necesidad de probar formas que induzcan a padres y a madres hacia la adquisición de destrezas de crianza que logren mejores resultados. De ahí que la niñez como población que irrumpe en un mundo social que no parece acogerle, pues tampoco parece que se esté listo para recibirle, nos resalta a la vista la urgente necesidad de educar en torno a la responsabilidad que se denomina como crianza. El estudio “Evaluation of the Parenting Among Urban Parents”, a cargo de las investigadoras Marizaida Sánchez Cesáreo, Edna Acosta Pérez, Mónica Adams y Katherine Bensinger, comprueba que hay cambio positivo en los padres y madres que participan de experiencias formativas de crianza que les capacitan para el mejor desempeño de su rol con los niños y niñas que crecen bajo su amparo. El cambio estadísticamente significativo que demostraron los 1,118 participantes de este estudio es buena prueba de los niveles de satisfacción demostrados. Esto parece fortalecer lo planteado en otros trabajos de esta natura-

leza, en los cuales se señala que cuando los padres y madres participan de programas formativos dirigidos a fortalecer sus destrezas de crianza se mejora el conocimiento de la crianza positiva y las expectativas de comportamiento futuro entre los participantes.

Por su parte, John Ramírez Leiton, Rosario Martínez Arias y Eva Ma. Pérez García, en su artículo “Análisis de fiabilidad y de la estructura factorial del cuestionario de convivencia escolar entre iguales: un estudio transcultural”, aborda el tema de la violencia escolar y cómo esta puede ser trabajada a partir de escenarios culturales diversos. Cuando el tema es objeto de investigación desde la perspectiva de los alumnos adquiere dimensiones altamente interesantes, esto es, parecen aflorar situaciones desconocidas, tanto para los padres, los docentes y demás autoridades escolares. En este estudio, se procura validar un cuestionario de convivencia escolar con el propósito de establecer indicadores que ayuden en la detección temprana de problemas en los escenarios escolares. Los resultados apuntan a reconocer que la escuela, desde sus espacios, puede contribuir a la incorporación de modelos alternativos de convivencia, que puedan, incluso, impactar e incidir en el medio social al cual pertenece.

Estudiar el Caribe desde su diversidad y desde el mundo de relaciones y movimientos —flujos, migraciones, contactos e intercambios— parece ser un tema poco trabajado desde la perspectiva de los textos de enseñanza y del currículo que se diseñan para los escolares de Puerto Rico. En este contexto, las investigadoras Nadjah Ríos Villarini y Elsa M. Castro de Jesús resaltan la ausencia que hay en los libros de texto en torno al tema de la migración puertorriqueña a la isla de Santa Cruz e Islas Vírgenes Americanas y su relación con el desarrollo político y económico de Vieques y Culebra (“Migración entre Vieques y Santa Cruz: una oportunidad para el desarrollo de una visión geográfica Pancaribeña”). Con el interés de enfatizar una visión más integrada del Caribe, se elaboran dos unidades didácticas que presentan una visión geográfica pancaribeña. Con estas se destaca una dimensión más abarcadora de la diáspora puertorriqueña al reconocer desplazamientos no tradicionales en su propia región, esto es, hacia otras islas vecinas. El estudio de la diáspora puertorriqueña se ha centrado siempre en las grandes ciudades de Estados Unidos, y es, precisamente,

ese contenido el que incluyen los textos de historia y geografía de Puerto Rico. Este artículo destaca una dimensión interesante de la didáctica de las ciencias sociales, toda vez que va dirigido a servir de modelo para la producción de materiales educativos que vienen a llenar un vacío en el currículo y que fortalecen la enseñanza de los cursos de historia y geografía del Programa de Estudios Sociales. Con esta iniciativa, la cual fortalece la oferta curricular con una mirada más real y articulada con el Marco Curricular del Programa de Estudios Sociales, se incluyen temas que dan énfasis al conocimiento de un mundo de relaciones inmediatas que cultiven los puertorriqueños con los pueblos del entorno caribeño.

Los artículos de este número finalizan con la discusión del derecho al empleo que le asignan las sociedades más adelantadas del mundo contemporáneo al discapacitado intelectual, y que es un tema reconocido desde sus valores fundamentales en los ámbitos académicos. No obstante, en la investigación educativa se reconoce la necesidad de indagar un tanto más sobre las miradas y perspectivas que se generan alrededor de la puesta en práctica del derecho al empleo del discapacitado intelectual. En el trabajo de Sarita Rodríguez Carreras y Walter López Moreno se presenta un análisis del punto de vista de los supervisores en torno a sus empleados con discapacidad intelectual. La investigación pone de manifiesto el desconocimiento que, generalmente, tienen los supervisores sobre los derechos de los discapacitados y sobre la discapacidad como disciplina, así como el ámbito legal que la cobija. Es interesante reconocer, como advierten los autores, que los supervisores hacen constar que estos empleados también exhiben destrezas sociales y buenos hábitos de trabajo.

El liderazgo educativo: una mirada etnográfica

Alma Luz Benítez Rodríguez, B.O.S., B.Ed., M.Ed., Ed.D.(c)

Administración y Supervisión Educativa
Departamento de Estudios Graduados
Facultad de Educación
Universidad de Puerto Rico, Río Piedras
almaluz@coqui.net

RESUMEN

El liderazgo se ha definido como la capacidad de una persona para influenciar las acciones de otros con el fin de lograr las metas que el equipo de trabajo ha planificado en consenso en una organización. La falta de liderazgo ha representado una de muchas justificaciones para mirar los problemas que han sido difíciles de resolver. En las últimas décadas, y más específicamente a partir de 1980, emergen nuevas perspectivas acerca de este fenómeno. Tales movimientos se convierten en paradigmas que provocan mayor calidad en la educación, debido a que la enseñanza y el aprendizaje que se ofrecen, especialmente por medio de la educación superior, ayudan a transformar el liderazgo en las instituciones públicas y privadas. Algunos investigadores coinciden en que la metodología etnográfica es conveniente para explorar la dinámica del liderazgo en el escenario educativo, pues su diseño permite analizar la totalidad de la que forma parte el objeto de la investigación.

Palabras clave: liderazgo educativo, metodología etnográfica, prácticas de liderazgo

ABSTRACT

Leadership has been defined as a person's ability to influence the actions of others in order to achieve the goals the team has planned in mutual agreement in an organization. However, lack of leadership has been one of the many justifications for looking at problems that have been difficult to resolve. In recent decades, and more specifically since 1980, new perspectives have emerged in relation to this phenomenon. These movements

become paradigms that lead to better quality education, because the teaching and learning offered, especially in higher education, helps to transform leadership in public and private institutions. Some researchers agree that ethnography methodology is adequate to explore the dynamics of leadership in the educational context because its design allows for an analysis over the totality in which the research object takes part.

Keywords: educational leadership, ethnography methodology, leadership practices

■ Introducción

El liderazgo se ha definido como la capacidad de una persona para influenciar las acciones de otros con el fin de lograr las metas que el equipo de trabajo ha planificado en consenso en una organización (Stoner, Freeman & Gilbert, 1996; Marzano, Waters & McNulty, 2005). Sin embargo, la falta de liderazgo ha representado una de muchas justificaciones para mirar los problemas que han sido difíciles de resolver. En las últimas décadas, y más específicamente a partir de 1980, emergen nuevas perspectivas o modos de pensamiento acerca de este fenómeno (Razik & Swanson, 2010). Estos movimientos se convierten en paradigmas que provocan mayor calidad en la educación, debido a que la enseñanza y el aprendizaje que se ofrecen, especialmente por medio de la educación superior, ayudan a transformar el liderazgo en las instituciones públicas y privadas.

A ese respecto, Spillane y Suberi (2009), quienes estudian el liderazgo distributivo, proponen que no podemos enfocarnos exclusivamente en la posición del líder para capturar el fenómeno de la administración y el liderazgo que emerge en las organizaciones. Por lo tanto, en lugar de analizar las características, es recomendable estudiar sus prácticas para lograr opciones efectivas en la solución de problemas. Incluso, existen estudios que certifican que las funciones y responsabilidades que conlleva ejercer el liderazgo intervienen con la labor de los docentes y con el logro de los estudiantes (Fee, 2008).

Los argumentos anteriores nos llevan a indagar cómo se deben examinar dichas prácticas y con cuál metodología podemos obtener resultados concretos o de mayor profundidad. Ante estas interrogantes, encontramos que algunos investigadores, como Lupano

Perugini y Castro Solano (2008); Ritchie, Tobin, Roth y Carambo (2007); Waterhouse (2007); Iszatt, Kelly y Rouncefield (2006), coincidieron en que la metodología etnográfica es conveniente para explorar la dinámica del liderazgo en el escenario educativo. Por ello, puntualizamos que, aunque este tema se ha estudiado extensivamente, ha resultado en el desarrollo de teorías y modelos cuyas deficiencias, al cabo del tiempo, demandan, a su vez, el surgimiento de diversos modelos o paradigmas. De igual forma, observamos que, en su gran mayoría, los estudios realizados son de tipo cuantitativo y se enfocan en el individuo. Por ejemplo, se han utilizado estadísticas correlacionales para comparar a los líderes exitosos de los que no lo son (Razik & Swanson, 2010), o para investigar el tipo de personalidad del director y establecer las características de la escuela. El hallazgo de un estudio realizado por Holder (2009) reflejó que la fémina que dirige una institución educativa posee, entre la mayoría de los participantes, una personalidad intuitiva mayor, contrario a los directores masculinos. No obstante, el problema radica, principalmente, en el carácter contextual y complejo de dicho fenómeno. Por ello, resulta necesario complementar los estudios con métodos cualitativos (Lupano Perugini & Castro Solano, 2008).

Del análisis de estas investigaciones podemos concluir que la metodología etnográfica resulta un diseño conveniente para explorar la dinámica del liderazgo, pues nos brinda la oportunidad de analizar la totalidad de la que forma parte el objeto de la investigación; es decir, el escenario donde se dan las prácticas de liderazgo: en qué lugar, de qué forma, quiénes interactúan en el proceso y cómo lo hacen. De esta manera, podemos valorar el contexto cultural en que se llevan a cabo para observar y registrar los sucesos según acontecen. Como investigadores, nos permite realizar una observación detallada para enfocar las circunstancias y las actividades que constituyen el mundo real, el ambiente natural de trabajo.

■ El ejercicio de liderazgo a través del tiempo

En el siglo XXI, los líderes y administradores de la educación enfrentan problemas particulares, pues se considera que las instituciones educativas se encuentran en un período de crisis (Cornell, 2008).

De acuerdo con Razik y Swanson (2010), en estos escenarios se identificaron dificultades que reclamaban por enfoques específicos de liderazgo, que implicaban exigencias del Estado y las agencias correspondientes para responder por una calidad superior en la educación. No obstante, la aplicación de alguna perspectiva teórica o filosófica para minimizar o eliminar los inconvenientes tiene que estar a la par con los nuevos roles y escenarios culturales en que se desarrolla o ejecuta la práctica. Para tener un panorama amplio de este asunto, es preciso referirnos a los procesos históricos, según se expone a continuación.

Cuando estudiamos la historia de la humanidad, reflexionamos acerca de los grandes líderes que han dejado huellas imborrables. Por ello, consideramos la propuesta de Burns (1978), cuando hace referencia a la crisis del liderazgo y nos conduce a la era de los titanes, que ejemplifica con figuras como Freud y Einstein, Shaw y Stravinsky, Mao y Gandhi, Churchill y Roosevelt, Stalin y Hitler, Mussolini, De Gaulle, Nehru, Kennedy y King, entre otros. Considera que todos ellos forman parte del panteón de líderes, es decir, que son personas que tuvieron seguidores que marcharon por sus luchas, que no pueden ser ignorados y que nos llevan a recapacitar acerca de sus estilos y diversos puntos de vista en cuanto al ejercicio del liderazgo. Luego de resaltar las cualidades de estos ilustres, independientemente de su estilo, describe que la crisis actualmente se debe a la mediocridad e irresponsabilidad de muchos hombres y mujeres en el poder, que no elevan el liderazgo al lugar que se necesita, pues fundamentalmente les falta intelectualidad. Este señalamiento es bastante disímil al de Razik y Swanson (2010) cuando exponen que el conflicto se vincula con la ausencia de liderazgo. Por lo tanto, compartimos la idea de que podemos saber mucho de los líderes, pero muy poco acerca del liderazgo; esto se convierte en uno de los fenómenos más observados y menos entendidos a nivel mundial.

Aunque, en la era clásica y mediana, se adelanta una literatura que examina las reglas de cómo se desarrolla el liderazgo, existen grandes dificultades intelectuales en torno a dicho tema. Este se presenta como un concepto que se ha disuelto dentro de un significado que, a su vez, se ha minimizado y se expresa en una forma discreta. Por ejemplo, de acuerdo con Burns (1978), se

identificaron más de 130 definiciones de la palabra y una superabundancia de teorías, a pesar de que no existían escuelas intelectuales o prácticas exclusivas de liderazgo. Este asunto, además, limitaba el desarrollo de estándares para evaluar los líderes del pasado y hasta los potenciales. Debemos aclarar que la cuestión de los estándares y el conocimiento está dirigida a que podamos distinguir entre los diferentes tipos de liderazgo, según el contexto en que se desarrollan.

Considero muy importante la propuesta de Burns (1978) con respecto a que se necesita una filosofía moderna, una acumulación teórica y empírica, conceptos guía y experiencias prácticas para conocer y entender el fenómeno en todas las áreas. Se incluyen las artes, la academia, la ciencia, la política, las profesiones y la guerra, pues, de alguna manera, son aspectos que dan forma a nuestras vidas. Para lograrlo, es necesario analizar la experiencia, reflexionarla para conseguir la agudeza intelectual que, como ejemplo, nos ofrece el aporte de la psicología humanística, que posibilita generalizar acerca del proceso a través de las culturas y del tiempo. Es aquí donde se fortalece el estudio del liderazgo: no por medio del individuo, sino de las prácticas que se llevan a cabo en el ambiente cultural en que se ejerce, entenderlas al analizar el escenario, observar las fuerzas y los procesos que conforman el trabajo cotidiano.

A partir de esta perspectiva, examinamos los enfoques contemporáneos prevaecientes, entre los que se encuentran el transaccional, el transformativo y el distributivo. Ritchie, et al. (2007) señalan que, para instituir el contexto educativo, hay una preferencia por utilizar las prácticas del liderazgo transaccional en la designación de los líderes que estarán a cargo del manejo del sistema y de las estructuras. Por su parte, el transformativo es más congruente con el cambio cultural, que se enfoca en involucrar a las personas en su relación y en la transformación de sentimientos, actitudes y creencias. Este estilo apodera a la facultad, fomenta la colegialidad y da forma a una visión compartida; refleja una labor horizontal característica de una comunidad de aprendizaje. Especialmente, sirve de base para lograr el distributivo, que, en lugar de centrarse en el individuo, involucra tareas y prácticas que son extensivas a

todo el personal y otros recursos en una organización en la que se promulga una cultura particular.

La labor del líder en el escenario educativo involucra un sentido de coherencia para que pueda fluir el respeto y el compromiso entre los miembros de la comunidad, de manera que no se limite el quehacer cotidiano. También, percibimos que una comunidad educativa que acoga un liderazgo transformativo facilitará la integración del distributivo. A partir de estas manifestaciones, en el próximo apartado examinamos el enfoque etnográfico, metodología que nos ayudará a explorar las prácticas que se llevan a cabo en dicho contexto.

■ El estudio etnográfico en el escenario educativo

¿Por qué el enfoque etnográfico es adecuado para la investigación en el campo educativo? Aunque la etnografía inicia en el siglo XX con la antropología cultural comparativa —que toma un modelo de investigación de las ciencias naturales—, de acuerdo con Creswell (2007), varios sociólogos adaptaron la metodología del campo antropológico al estudio de grupos culturales en Estados Unidos. Añade que, en la actualidad, se expande este diseño e incluye las escuelas, con variados propósitos y orientaciones teóricas. Por ejemplo, en el caso de Puerto Rico, Lucca y Berríos (2009) se refieren a algunos estudios relacionados con la administración y supervisión educativa, y la escuela exitosa, a saber: Morales Alejandro (2001), Morales Colón (1999) y Rodríguez Saldaña (2002). Estas investigaciones tienen una relación directa con el liderazgo por las funciones y responsabilidades que conlleva el trabajo y las metas que se establecen en el escenario educativo. No obstante, para comprender el éxito hay que profundizar acerca de las prácticas que se ejercen, tema que discutimos más adelante con la integración de otros estudios realizados a nivel global.

Entre las definiciones que exponen Lucca y Berríos (2009) sobre el concepto etnográfico, resaltamos la de Spradley y McCurdy (1972): “[...] una descripción analítica o reconstrucción de acontecimientos culturales intactos y las actividades de los grupos, enmarcados en su contexto cultural” (p. 40). Creswell (2009) añade que la etnografía es una estrategia de inquirir en la que el investigador estudia un grupo cultural intacto, en un escenario natural,

en un período de tiempo prolongado, para recolectar información, principalmente por medio de la observación y de entrevistas. Percibimos que, de ambas definiciones, se desprenden unos conceptos interrelacionados, como: el aspecto de descripción y análisis con el proceso de inquirir; la reconstrucción, relacionada con el escenario natural; la cultura intacta, que implica el proceso de observación y entrevistas, y las actividades que tienen que ver con la información a recopilar. Para abonar a estos conceptos, consideramos pertinente incluir la descripción de Geertz (1973), también expuesta por Lucca y Berríos (2009), que indica que “la meta de la etnografía es producir una descripción sustanciosa del fenómeno bajo estudio, en el cual el binomio comportamiento y significado juegan el rol protagónico” (p. 40). De aquí podemos centrar nuestros estudios en los comportamientos y significados que vienen a representar los dos conceptos medulares que concurren en una forma continua con los expuestos anteriormente, basados en un grupo cultural en un escenario educativo.

De acuerdo con Creswell (2007), ese grupo cultural de quien trata la etnografía puede estar constituido por pocas personas —por ejemplo, un grupo de maestros o trabajadores sociales— o de un número mayor de estos que integran una comunidad escolar. Lo importante es que esta metodología corresponde al paradigma cualitativo; por lo tanto, como investigadores, nos permite describir e interpretar los patrones de valores aprendidos y compartidos, las creencias y lenguajes que comparte ese grupo cultural que estudiamos. En ese transcurso, la etnografía se visualiza como producto, lo cual se relaciona con el informe final que se genera de la investigación; también se concibe como un proceso, lo que implica el trabajo de campo, las estrategias que se utilizan para inquirir, que pueden involucrar la observación participante de la vida cotidiana de las personas y entrevistas del grupo de participantes con el fin de comprender su naturaleza (Lucca & Berríos, 2009).

Entre los procedimientos que necesitamos para llevar a cabo una etnografía se incluye varios elementos, según discutidos por Creswell (2007). Es preciso analizar el problema de estudio para que podamos corroborar si la metodología etnográfica es el diseño apropiado, si tenemos la necesidad de describir cómo un grupo

cultural trabaja y vamos a explorar sus creencias, lenguaje, comportamientos y problemas, que pueden ser de poder, de resistencia, de pobreza o de dominio. Nos corresponde identificar y localizar al grupo que comparte una cultura y que deseamos estudiar, el cual debe haber permanecido junto por un período de tiempo extenso. Para analizar la cultura que comparte el grupo, tenemos que seleccionar el tema o problema cultural acerca del que interesamos indagar para considerar cómo recopilar los datos, pues debe describirse desde un enfoque holístico. Es muy significativo identificar el tipo de etnografía que requiere el estudio según el concepto cultural que se va estudiar. Por ejemplo, si es una etnografía crítica, tendríamos que abarcar asuntos como hegemonía o discriminación. Es esencial realizar el trabajo de campo, es decir, coleccionar información en el lugar donde trabaja o vive el grupo. Tenemos que considerar la posibilidad de adelantar un conjunto de reglas o patrones de trabajo de cómo será el producto final del análisis, ya sea un retrato cultural, una producción de teatro o un poema.

Además, es importante comprender las propiedades del diseño etnográfico, por lo que resumimos algunas características que se mencionan en la literatura. Por ejemplo, la fuente directa de la información es el ambiente natural; esta no precisa de instrumentos de medición. Su naturaleza es descriptiva, profunda e inductiva, por lo que llegamos a conclusiones por medio de la descripción y el análisis de la información. También es holística y contextual, se examina como un todo integrado, y los fenómenos bajo estudio se analizan en un contexto en particular. El proceso etnográfico conlleva buscar e identificar patrones culturales y la interacción social, es decir, cómo se dan las relaciones humanas.

Según lo expuesto, y a diferencia de otros diseños de investigación, la etnografía nos permitirá estudiar un grupo que ha compartido la misma cultura por un tiempo extenso, para describirlo e interpretarlo, según sus patrones culturales y en consideración con nuestro tema de estudio. Podemos utilizar observaciones, entrevistas u otros recursos que pueden emerger en el período en el que se realiza el trabajo de campo. Es decir, nuestro informe escrito podrá describir cómo el grupo que comparte una cultura trabaja en un escenario educativo en el que deseamos indagar acerca de las prácticas de liderazgo. Por lo tanto, a continuación

analizamos algunos estudios que nos orientan acerca de la función de la etnografía en dicho contexto.

Una mirada etnográfica a las prácticas de liderazgo educativo

Lupano Perugini y Castro Solano (2008) exponen que el liderazgo es un constructo complejo y multideterminado. Por tal razón, se aborda por medio de diferentes corrientes teóricas, aunque el método cualitativo se ha utilizado muy poco para estudiarlo. A partir de esta perspectiva, realizan una aproximación teórico-metodológica con respecto al fenómeno del liderazgo. Entre las metodologías estudiadas, identifican la etnografía como un modo de recolección de datos que emplea una variedad de técnicas, en particular observaciones prolongadas en el tiempo y entrevistas, que implica el seguimiento de ciertos grupos durante un determinado período. Consideramos ampliar esta caracterización, de acuerdo con lo expuesto por Lucca y Berríos (2009), ya que, según se explica, entendemos que los elementos de cultura, comportamientos y significados son necesarios para su comprensión. Para estudiar el liderazgo, estos autores nos ofrecen como ejemplo la técnica conocida como *shadowing*, igual que la investigación realizada en universidades privadas y públicas de Puerto Rico por Morales Alejandro (2001). Esta consiste en vivir diariamente con los líderes para ver qué hacen y cómo interactúan con los otros, de modo que la observación se efectúe en su contexto natural, en el que los comportamientos y los significados juegan un rol esencial. Por ello, extendemos su explicación.

Podemos apreciar que Lupano Perugini y Castro Solano (2008) confirman lo expuesto por Iszatt, Kelly y Rouncefield (2006), quienes consideraron importante investigar *el liderazgo en acción* para que se pudieran llevar a cabo observaciones e interpretaciones de un fenómeno social que resulta observable. Asimismo, mencionan que, a pesar de que, en la última década, se ha utilizado la metodología cualitativa para estudiar este fenómeno, el grueso de las investigaciones resulta cuantitativo, por lo que decidieron estudiarlo a partir de una etno-metodología. Compartimos sus afirmaciones, especialmente que tenemos que reflexionar para no complicar la utilidad del liderazgo como un objeto para inquirir.

De hecho, también estamos de acuerdo en que las destrezas que se realizan en una organización no son exclusivas del líder, sino que, en muchos casos, se les da un significado extraordinario, y en que el enfoque teórico puede confundir el objeto de inquirir, pues hay investigadores que utilizan métodos que les permiten hacer el liderazgo visible y calculable. Por lo tanto, insistimos en que el trabajo rutinario asume un papel esencial para situar el concepto de liderazgo en el escenario organizacional de cada día.

De acuerdo con Iszatt, Kelly y Rouncefield (2006), la literatura muestra que algunos teóricos estudian las actividades del líder, manejan los significados y los símbolos que emergen en su escenario, unen diferentes percepciones de los líderes como construcciones sociales y cómo el investigador se mueve hacia un entendimiento del positivismo al post-modernismo. No obstante, el consenso radica en el estudio del liderazgo situado como un fenómeno observable, el cual se produce a través de sus prácticas cotidianas. Por lo tanto, favorecemos conocerlo por medio de la perspectiva etno-metodológica para poderlo entender al analizar el escenario en donde se personifica. Esto nos permitirá estudiar la forma en que se ejecuta, su naturaleza, sin ajustarlo a una teoría. En nuestra función como etnógrafos, según lo expuesto por Creswell (2007), nos corresponde examinar los patrones de comportamientos, creencias y lenguajes que se comparten en una cultura. Es decir, enfocarnos en la totalidad del grupo que integra el escenario particular.

Para examinar cómo se ejerce el liderazgo, Iszatt, Kelly y Rouncefield (2006) realizaron su estudio en “UK Further Education Colleges”, en el cual utilizan ejemplos de transcripciones, documentos y entrevistas acerca de las circunstancias, prácticas y actividades de cada día en el que se ejecuta el liderazgo situado en el mundo real. Así, estos autores se percataron de que este involucra reconocer un movimiento hacia una cultura de servicio que refleje intervención, eficiencia y profesionalismo como medida de control en una organización. En ella, el director es responsable de rendir cuentas, aunque esa responsabilidad también recae sobre los maestros y los estudiantes. Para lograr resultados de los miembros de la organización, la planificación y los procedimientos se entrelazan. Un aspecto importante que se refleja en este proceso

es que el líder deja saber con claridad lo que se espera del personal, los estudiantes y los padres, y lo que ellos pueden demandar. Además, la visión se articula con el comportamiento de los miembros de la organización, y el líder tiene que estar al día con los conocimientos tecnológicos que resultan imprescindibles en el proceso de comunicación.

Estos autores pudieron comprobar que, en lugar de explicación, la etnografía conlleva inquirir en la práctica por medio de la práctica misma; se sigue la acción del líder para encontrar las líneas de orden de las actividades ordinarias y las que cumplen los actores sociales, que son construidas por su sentido común del orden social. La diferencia con el principal fundamento sociológico, preocupado por explicar por qué las cosas pasan como suceden, es que la metodología etnográfica enfatiza la descripción de cómo las personas cumplen con las actividades. Es decir, no se basa sobre una explicación o teoría de por qué las cosas pasan en la forma en que ocurren, sino en cómo los miembros ordinarios de una sociedad organizan los asuntos de tal forma que su curso de acción constituye un fenómeno de orden social.

Precisamente, por su experiencia en el campo educativo, Waterhouse (2007) se interesó en el liderazgo a partir de tres perspectivas, a saber: 1) como una actividad, 2) como un comportamiento y 3) como algo que, a menudo, se realiza en relación con otros. Por tal motivo, analiza el *liderazgo distributivo* en las escuelas para que podamos aprender de la cultura que existe en el escenario escolar y la forma en la cual este puede ser visto y entendido por el ser humano como una extensión que va más allá de las funciones particulares o individuales. En su interés por conocer cómo este se construye, experimenta y desarrolla, la autora elabora un diseño de investigación basado en un retrato, como una forma de etnografía que iguala la función del investigador como la de un artista, que hace explícita la creación de una representación que se fundamenta en un lugar y en una cultura. Como investigadores, este modelo nos permite crear un perfil de los actores y sus interacciones. Por lo tanto, es necesario examinarlo a partir de su aplicación, según exponemos.

Su estudio comienza a través de un portal de historias de los individuos y lo extiende hacia un *retrato del liderazgo* en el

escenario escolar, que, en su opinión, es exquisito y en múltiples capas. Considera la significancia de la forma de narrativa y cómo un enfoque posmodernista y constructivista en la investigación cualitativa puede enfatizar su importancia para darle significado a ambos: al investigador y al investigado. Además, expone que el retrato, como un proceso y como un producto, puede proveer el marco para construir sobre la narrativa de los individuos. En este proceso, valora la importancia y el reto de la reflexión y la voz en la investigación. A esos efectos, recopila información en tres escuelas secundarias. Tres maestras asistentes de principal componen el equipo de líderes-principales. Las descripciones de la maestra encargada la identifican como una persona dinámica, enfocada en el desarrollo del liderazgo para su personal y para la escuela. Esta realiza todas sus funciones apoyada en el equipo de trabajo. Discute sobre la sostenibilidad y las oportunidades de adiestramiento para los aspirantes a líderes; también asume responsabilidades, mantiene buenas relaciones con el personal, solicita fondos para la escuela, se relaciona con la comunidad, busca oportunidades para conectarse internacionalmente y asiste a reuniones en y fuera de la institución. La totalidad de estos aspectos son característicos de las funciones que ejerce un líder educativo. Es decir, que existen unas características para comenzar a elaborar un perfil de la actora y sus interacciones, hasta culminar con el retrato.

En cuanto al detalle de la asistencia a reuniones, nos referimos a otra de las investigaciones, de Iszatt, Kelly y Rouncefield (2006), quienes en esta ocasión, estudian el cumplimiento práctico del liderazgo educativo. Una *reunión* representa el lugar en donde la organización está unida, en referencia a sus constituyentes. Mediante el uso de la etno-metodología, analizan ciertas facetas observables del *trabajo del líder en acción*, al examinar una reunión en particular. Estos investigadores indagan acerca de cómo y en qué forma el liderazgo es observable, su cumplimiento y el grado en que la influencia social constituye una descripción apropiada de varias interacciones que se observan y se cumplen.

El trabajo de Boden (1994) forma parte del marco de referencia de estos autores, el cual establece que las reuniones, de una forma u otra, son una parte muy importante en una organización. Esta explicación es de total aceptación, según nuestro criterio: la

organización es dependiente de un proceso de comunicación y consenso para lograr el compromiso hacia las metas propuestas. Requiere la participación de todos los miembros del equipo de trabajo para llegar a los acuerdos en forma grupal. Conforme al estudio que nos presentan, los elementos de comunicación e interacción entre el grupo son centrales. De igual forma, los patrones de habla tienen consecuencias significativas para la producción y reproducción de la organización, especialmente por la sutileza e influencia en otros, como mostramos a continuación.

El análisis tiene sus bases en una reunión relacionada con una propuesta dirigida a la búsqueda de fondos para la construcción de un anexo a un edificio del colegio. Por medio de esta, se demuestra cómo la ocasión involucra *formas sutiles* del trabajo de liderazgo y cómo este envuelve, a su vez, las destrezas y prácticas cotidianas, como hablar, escuchar y negociar. Consideran que estas destrezas de la vida cotidiana usualmente no se describen cuando se refieren al liderazgo heroico o transformativo del que se habla en la literatura. A esos efectos, analizan otros tópicos más complejos, como el poder y la influencia en el cumplimiento del liderazgo, el sustento de la estructura organizacional y las rutinas.

Sin embargo, al examinar qué había de especial en el liderazgo, pues generalmente las personas se influyen entre sí, consideran que lo que es especial en él es, precisamente, la organización situada en dicha relación, particularmente, dentro de un escenario institucional como en una reunión de directores principales, los cuales poseen un puesto que es reconocido como el de un líder. Al respecto, se refieren al argumento de Alvesson y Sveningsson (2003a) de que lo que puede ser extraordinario sobre el trabajo de liderazgo es cuando alguien percibe que lo que se hace es el trabajo de un líder. El detalle que destacamos es que no es tan importante la percepción del líder ejecutando el liderazgo, sino la estructura organizada y detallada de tal trabajo, que más tarde puede ser entendido por otros como un liderazgo bueno o malo.

Por medio de la descripción y el análisis de las características relacionadas con la organización de la reunión examinada, los autores sugieren que el liderazgo como un fenómeno, calidad o habilidad es tácitamente indistinguible de otra clase de trabajo administrativo y gerencial. Efectivamente, como observaron

Alverson y Sveningsson (2003b) cuando miramos hacia lo que hace el líder como un concepto, este parece desaparecer. Por ello, coincidimos en que el liderazgo no es como una categoría conceptual, sino algo semejante a un espectáculo. No obstante, el investigador tiene que ir lejos para categorizar un ejemplo de *liderazgo en acción*, algo que resulta problemático.

Entre los hallazgos principales de este estudio, encontramos que una de las muchas destrezas involucradas en ser un director de una institución es la provisión de una forma de *sutileza organizacional*, la habilidad y el derecho para interpretar reglas y procedimientos en una manera que se ajuste a un propósito particular. Se observaron patrones donde el personal del colegio en todos los niveles de la organización ha desarrollado perspicacia organizacional. Por ejemplo, para lograr calificaciones superiores en el momento de la inspección anual, reunir las metas de ejecución internas y externas, realizar gráficas y estadísticas para contar una variedad de historias creíbles a las personas de interés. Es decir, que aplicar la perspicacia organizacional resulta factible para el desarrollo del personal y el crecimiento de la institución.

Además de las reuniones, el otro asunto que nos planteó Waterhouse (2007) fue el análisis del liderazgo distribuido mediante la perspectiva de un equipo de maestras-líderes. Este planteamiento coincide con el estudio de Ritchie, Tobin, Roth y Carambo (2007), en el que exponen la importancia de crear *prácticas de liderazgo distribuido* que incorporen a maestros y estudiantes para construir y sostener mejores ambientes de aprendizaje. Según exponen, el liderazgo se le atribuye al ejercicio de influenciar las prácticas del otro, en el cual el líder se define como una persona que tiene influencia sobre los individuos y los grupos dentro de una organización, los ayuda en el establecimiento de las metas y los guía hacia sus logros, permitiéndoles ser efectivos. Entonces, reflexionan que una maestra puede ser líder si sus prácticas comprometen a los colegas a mejorar las propias, y en forma análoga, los estudiantes pueden ser considerados líderes si crean oportunidades para que pares y maestros mejoren sus prácticas.

A partir de este punto de vista, el estudio fue diseñado para explorar el liderazgo relacionado a las dinámicas de la vida de cada día dentro de una transformación académica en la Escuela

Superior Urbana de la Ciudad al noreste de Estados Unidos. Este consiste en una etnografía crítica acerca del proceso de enseñanza y aprendizaje realizado según la perspectiva de Lather (1986). Como parte de este trabajo, se efectuaron observaciones con respecto a la dinámica del liderazgo a través de los cursos de ciencia, ingeniería y matemáticas. Dichas observaciones se llevaron a cabo durante las interacciones entre estudiantes, coordinadores académicos y maestros, y fueron apoyadas por informes de entrevistas y de narrativas. El estudio también incluyó lesiones, diálogos cogenerativos y reuniones de facultad. Los estudiantes que participaron en diálogos cogenerativos aprendieron a cómo actuar exitosamente con otros (incluyendo a sus maestros y pares), construyeron acuerdos colectivos para futuras funciones en el salón de clases y compartieron responsabilidades para promulgarlas.

Es muy importante que en este contexto emerja una situación de respeto y responsabilidad por lograr las metas. Es decir, avalúan y se apropian de las estructuras para lograr una energía emocional positiva a través del liderazgo del currículo colectivo, y un clima que crea y sostiene el cumplimiento educativo. Según apreciamos, semejante al estudio presentado por Waterhouse (2007), hay un reflejo de un liderazgo que se entiende como una extensión que va más allá de las funciones particulares o individuales; es decir, forma parte de los integrantes de la comunidad escolar, de su sentido de pertinencia y compromiso.

■ Conclusiones

Luego de analizar los temas que hemos presentado, podemos concluir que el liderazgo educativo implica un liderazgo dinámico por parte del administrador que tiene la responsabilidad de establecer una visión y misión coherente, además de motivar a los miembros de la organización para que estas últimas sean implantadas. Su trabajo implica influenciar las acciones de otros, enfocarse en el logro y diagnosticar los problemas educativos para encontrar soluciones. Además, necesita ejercer las funciones que le demanda el liderazgo administrativo y didáctico, como instituir planes operacionales, manejar recursos fiscales, aplicar procedimientos administrativos descentralizados, dirigir los programas educa-

tivos, procurar el desarrollo profesional de los maestros, lo cual debe estar enfocado en el logro de los estudiantes.

El escenario educativo requiere adoptar un tipo de liderazgo que puede ser transaccional, transformativo o distributivo. Llama la atención que el segundo se ubica en el escenario pertinente para lidiar con el cambio cultural, mientras que el tercero fortalece el apoyo con respecto a las responsabilidades del líder que se convierten en compromiso de todos. Una vez que se visualiza una propiedad colectiva del liderazgo, se vislumbra una dirección creativa para formar estructuras que le permiten al grupo cumplir con las metas que han establecido en consenso.

Una vez que se analiza el panorama en el que se llevan a cabo las prácticas de liderazgo, apreciamos que el diseño etnográfico representa la metodología adecuada para examinarlas. Para considerar este diseño que se enmarca en el paradigma cualitativo, primero necesitamos decidir el tema de estudio que, en nuestro caso, implica el liderazgo en el escenario educativo. Dicho paradigma nos permite describir o reconstruir, de una manera analítica, los acontecimientos y las actividades del grupo cultural que deseamos estudiar, basado en sus comportamientos y significados. Podremos inquirir en un escenario natural, en un tiempo prolongado para recopilar información, principalmente mediante observaciones y entrevistas. Es recomendable determinar el tipo de etnografía; por ejemplo, una crítica. También, cómo se presentará el producto final, que puede ser un retrato cultural, una producción de teatro o un poema. Esto involucra, reflexionar acerca del grupo que se desea estudiar.

De acuerdo con la literatura, por medio de la etno-metodología, se han utilizado varias técnicas para estudiar las prácticas de liderazgo educativo. Entre ellas, la conocida como *shadowing*, que consiste en vivir diariamente con los líderes para ver qué hacen y cómo interactúan con otros. Además, el *liderazgo en acción*, que permite llevar a cabo observaciones e interpretaciones de un fenómeno social que resulta observable. Estas se relacionan con analizar el liderazgo desde diferentes perspectivas; por ejemplo, como una actividad, un comportamiento o como algo que, a menudo, se realiza en relación con otros. De aquí, que se resalte el liderazgo distributivo en las instituciones educativas pues fomenta la

importancia de crear prácticas de liderazgo distribuido que incorporen a docentes y estudiantes para construir y sostener mejores ambientes de aprendizaje. Otro enfoque al que se refieren es al de un retrato etnográfico. En nuestro caso, implica realizar un retrato del liderazgo en el escenario educativo, que como proceso y como producto puede proveer el marco para construir sobre la narrativa de los individuos.

Al concepto de reuniones se le refiere como el cumplimiento práctico para el liderazgo educativo; representa el lugar donde la organización está unida. Inclusive, hemos apreciado la manera en que se resaltan las formas sutiles que conllevan el trabajo de liderazgo y cómo involucra las destrezas cotidianas; por ejemplo, hablar, escuchar y negociar. Algunos autores consideran que el liderazgo es tácitamente indistinguible de otra clase de trabajo administrativo y gerencial, pues, como concepto, tiende a desaparecer; lo hace especial la organización situada en su influencia. Por lo tanto, el líder debe poseer destrezas de provisión, como la forma de sutileza organizacional, la habilidad y el derecho para interpretar reglas y procedimientos para ajustarlas a un propósito particular. Es decir, el liderazgo educativo está representado por las acciones que realizan las personas para lograr las metas establecidas. Estas acciones se convierten en agentes de cambio al lidiar con los retos, tanto del ambiente externo como del interno. Los miembros del equipo de trabajo se estimulan entre sí y se comprometan por un bien común —a nivel individual y colectivo— lo que fomenta el desarrollo de líderes en un ambiente cultural. Coincidimos con lo expuesto por Iszatt, Kelly y Rouncefield (2006), en cuanto a que en tal ambiente podemos indagar cómo los miembros de una sociedad organizan los asuntos de cierta forma que su curso de acción constituye un fenómeno de orden social.

REFERENCIAS

- Alvesson, M. & Sveningsson, S. (2003a) Managers doing leadership: The extra-ordinarization of the mundane. *Human Relations*, 56(12), 1435-1459.
- Alvesson, M. & Sveningsson, S. (2003b) The great disappearance act: Difficulties in doing "leadership". *Leadership Quarterly*, 14, 359-381.
- Boden, D. (1994). *The business of talk: Organizations in action*. Cambridge, England: Polity Press.
- Burns, J. M. (1978). *Leadership*. New York: Harper & Row.
- Cornell, T. G. (2008). *A comparison between teacher and principal perceptions on the characteristics of effective instructional leaders within the context of professional development*. Disertación doctoral, Saint Louis University. Recuperada de ProQuest (UMI 3324156).
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquire and research design: Choosing among five approaches*. Thousand Oaks, CA, London, New Delhi: Sage Publications.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Thousand Oaks, CA, London, New Delhi: Sage Publications.
- Fee, C. E. (2008). Teachers' and principals' perceptions of leader behavior: A discrepancy study. Recuperado de ProQuest 3328192.
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures*. New York: Basic Books.
- Holder, S. C. (2009). The relationship between dimensions of principal personality type and selected school characteristics. Recuperado de ProQuest AAT3374146.
- Iszatt, M., Kelly, S. & Rouncefield, M. (2006). Ethnography and leadership. *Ethnography Conference*, University of Liverpool Management School, UK.
- Lather, P. (1986). Research as praxis. *Harvard Educational Review*, 56(3), 257-277.
- Lucca, N. & Berríos R. (2009). *Investigación cualitativa: fundamentos, diseños y estrategias*. San Juan, PR: Ediciones SM.
- Lupano Perugini, M. L. & Castro Solano, A. (2008) Estudios sobre liderazgo. Teorías y evaluación. Recuperado de <http://www.palermo.edu/coemcoasspcoa/es/publicaciones.../Psico%2008.pdf>
- Marzano, R., Waters, T., & McNulty, B. (2005). *School leaderships that works: From research to results*. Alexandria, VA: ASCD.

- Morales Alejandro, L. I. (2001). *Desde la silla del decano*. Disertación doctoral inédita, Universidad de Puerto Rico, Río Piedras, Puerto Rico.
- Morales Colón, R. (1999). *La supervisión universitaria de maestros(as) aprendices: ¿una experiencia culturalmente responsiva?* Disertación doctoral inédita, Universidad de Puerto Rico, Río Piedras, Puerto Rico.
- Razik, T. A. & Swanson, A. D. (2010). *Fundamental concepts of education leadership and management* (3^{ra} ed.). Estados Unidos: Ally & Bacon.
- Ritchie, S. M., Tobin, K., Roth, W. M. & Carambo, C. (2007). Transforming an academy through the enactment of collective curriculum leadership. *Journal of Curriculum Studies*, 39(2), pp. 151-175. DOI: 10.1080/00220270600914850
- Rodríguez Saldaña, B. (2002) *Estudio de caso de los programas de prevención de la deserción en una escuela intermedia metropolitana*. Tesis de maestría inédita, Universidad de Puerto Rico, Río Piedras, Puerto Rico.
- Spillane, J. P. & Suberi, A. (2009). Designing and piloting a Leadership Daily Practice Log. Using log to study the practice of leadership. *Educational Administration Quarterly*, 45(3), p. 375-423. DOI: 10.1177/0013161X08329290
- Spradley, J. P. & McCurdy, D. W. (Eds.). (1972). *The culture experience: Ethnography in complex society*. Chicago, IL: Science Research Associates.
- Stoner, J., Freeman, R. E. & Gilbert, D. R. (1996). *Administración*. México: Prentice-Hall.
- Waterhouse, J. (2007). From narratives to portraits: Methodology and methods to portray leadership. *The Curriculum Journal*, 18(3), 271-286. DOI: 10.1080/09585170701589884

Abrir la puerta

LA ESCRITURA A TRAVÉS DE UN LENTE
DIFERENTE

María del Rocío Costa

Departamento de Pedagogía, Catedrática
Universidad de Puerto Rico – Bayamón
costa.mariadelrocio@gmail.com

Carmen L. Medina

Departamento de Lenguaje y Cultura, Catedrática Auxiliar
Universidad de Indiana, Bloomington

Nayda Soto

Departamento de Educación
Escuela María Bas de Vázquez, Bayamón
Maestra de tercer grado

RESUMEN

En este artículo, las autoras presentan los resultados de una investigación enfocada en la literacidad desde una perspectiva sociocultural y crítica en un salón del nivel elemental de una escuela pública de Puerto Rico. Se investigó cómo trabajar la escritura a través de la inclusión de la cultura popular y las literacidades cotidianas de los alumnos. Como modelo para el desarrollo de la escritura, se utilizaron invitaciones curriculares dentro de un taller de escritura. El artículo discute cómo la incorporación de la cultura popular y las literacidades cotidianas de los alumnos contribuyó con la inclusión de todas las voces de los estudiantes y con su participación en el proceso de escritura. Las invitaciones curriculares como estrategia de escritura fueron especialmente importantes para incluir a los estudiantes que se resistían a la escritura y que estos se conceptualizaran como escritores.

Palabras clave: cultura popular, escritura, invitaciones curriculares, literacidad crítica, literacidad cotidiana, nivel elemental, perspectiva sociocultural, taller de escritura

ABSTRACT

This article present research findings focusing on the teaching of literacy from a socio-cultural and critical perspectives in an elementary level

classroom of a public school in Puerto Rico. The project delved into how to teach writing through the inclusion of popular culture and students' everyday literacies. As a model for the development of writing, curricular invitations were integrated to the process after the writing workshop had begun. The article discusses how integrating popular culture and students' everyday literacies contributed to the inclusion of all the students' voices and their active participation in the writing process. Curricular invitations as a writing strategy were especially important to include students who resisted writing and helped them perceive themselves as writers.

Keywords: critical literacy, curricular invitations, elementary level, everyday literacies, popular culture, socio-cultural perspective, writing, writing workshop

¿Cómo trabajar la escritura en el salón de clases partiendo desde una perspectiva sociocultural y crítica? ¿De qué manera profesores universitarios y maestros del nivel elemental pueden colaborar unos con otros en el desarrollo de la literacidad de los niños? Estas fueron algunas de las preguntas que iniciaron nuestro caminar por rumbos inciertos. Desde hace varios años, investigamos colaborativamente un pequeño grupo de docentes —unas del nivel elemental y otras del nivel universitario— en torno a temas relacionados a la literacidad, planteándonos la misma desde una perspectiva sociocultural. Este escrito recoge algunos de los asuntos que surgieron como parte del Taller de Pequeños Escritores que tenía una de las miembros del grupo con su clase de tercer grado.

■ Contexto

El Taller de Pequeños Escritores fue una iniciativa de Nayda Soto, maestra de una escuela pública urbana del nivel elemental, ubicada en la región de Bayamón. El taller tuvo lugar durante el año académico 2009-2010. El grupo de Nayda era heterogéneo, con capacidades diversas. Algunos alumnos podían trabajar con un mínimo de supervisión, mientras otros requerían de una atención más directa. El año anterior a esta investigación, cuando cursaban el segundo grado, el grupo había estado expuesto con dos de las investigadoras a experiencias relacionadas con la redacción y creación de tirillas cómicas.

En ese proceso de trabajar e investigar con los niños por dos años, pudimos documentar y aprender en la marcha sobre las posibilidades y retos de utilizar un enfoque diferente en la escritura partiendo de nuevas tendencias, tales como la literacidad como práctica social y crítica (Street, 1984; Barton, 2007; Janks, 2009; Luke & Freebody, 1999). Merino Obregón y Quichiz Campos (2010), fundamentándose en el trabajo de Gee (1989), Street (1984), Barton, Hamilton e Ivanic (2000), entre otros, definen la literacidad como práctica social: “como un evento que se da de diversas y complejas maneras, en donde las diferentes culturas o sociedades conforman distintos modos de comprender y practicar la lectura y la escritura” (p. 2). Desde esta perspectiva, en el salón de clases se manejan y son válidos todos los discursos y prácticas letradas que los estudiantes navegan y utilizan en su día a día. El enfoque de la enseñanza de las artes del lenguaje, como se conoce tradicionalmente, es solo una dentro de un repertorio de prácticas más amplio. Esto incluye una perspectiva crítica a través de la que, como sugieren Luke y Freebody (1999), se atienden aquellas relacionadas con el código, los recursos del significado, los recursos pragmáticos y los críticos. Para dichos autores, estas son cuatro familias de prácticas ligadas a la literacidad que funcionan de manera ecológica (Barton, 2007). A diferencia del acercamiento lingüístico hacia la literacidad (Cassany, 2006), entre las cuatro familias de prácticas no existe una más importante que la otra, ni se suceden de manera cronológica. Es decir, la familia de prácticas del código no precede a las del significado o a las críticas. Por otro lado, esta visión es consistente con la noción de las multiliteracidades, en cuanto a que las familias, o los recursos, no refieren únicamente a la modalidad impresa (lectura y escritura), sino que se contemplan las otras modalidades, a través de las cuales significamos y comprendemos el mundo.

Uno de nuestros retos en el Taller de Pequeños Escritores, creado por Nayda, era incorporar las diversas multimodalidades sin privilegiar la modalidad impresa. Había que ampliar la noción del taller tradicional de escritura para incluir otros sistemas de signos con los cuales los estudiantes se sintieran cómodos. Del mismo modo, había que abrirle la puerta a la cultura popular de los niños para que entrara al salón de clases. Integrar e investigar

estos aspectos fue un proceso de negociación entre diferentes y nuevas visiones sobre la enseñanza de la escritura y las expectativas del Departamento de Educación, además de los intereses y habilidades de los estudiantes hacia esta destreza. A continuación describimos el trabajo que llevamos a cabo.

■ Taller de Pequeños Escritores

El “Taller de los pequeños escritores” se inició a partir del interés que los estudiantes habían demostrado hacia la creación de tirillas cuando estaban en segundo grado. Siguiendo lo indicado en el documento *Estándares de contenido y expectativas de grado del Programa de Español* (2007), en este se presentarían diversos géneros literarios, que los niños explorarían mediante la escritura y la lectura.

De agosto a diciembre, Nayda trabajó con diferentes géneros: cuento, poesía y fábula. Una vez se discutían las características del género literario, los estudiantes participaban en diversas actividades y finalizaban con la redacción de un texto que respondía al género estudiado. Por ejemplo, cuando se estudió el cuento, los alumnos trabajaron en grupos pequeños, cada uno de los cuales recibía un esquema que le servía de guía para seleccionar el tema, los personajes, el problema y su solución. La poesía y las fábulas fueron presentadas después y trabajadas tanto en grupos pequeños, como de manera individual.

En el segundo semestre, se continuó el Taller, pero en esta ocasión cada estudiante debía redactar un cuento individual. Nayda repasó los géneros cursados e invitó a todos los estudiantes a escribir un cuento realista. Aunque les había pedido que trabajaran un género específico, les brindaba flexibilidad para desarrollar las ideas y la redacción. Por ejemplo, algunos trabajaron sus cuentos mediante la técnica de “image making”, mientras que otros comenzaban con la redacción de un borrador de sus cuentos para luego ilustrarlos. Todos comenzaron a escribir, y en su mayoría se mostraban muy motivados. Podían permanecer dos horas trabajando y se mantenían enfocados en el proceso de redacción. Sin embargo, había varios estudiantes que no mostraban igual interés hacia el taller. Al solicitarles su participación decían que no tenían

ideas para escribir, o simplemente se sentaban y escribían algo para cumplir con la tarea.

En esta etapa, se incorporaron al Taller María del Rocío Costa, profesora de la Universidad de Puerto Rico, en Bayamón, y Carmen L. Medina, profesora de la Universidad de Indiana, en Bloomington. De las observaciones y conversaciones entre las tres investigadoras, el taller se fue modificando. Algunos de los cambios estaban relacionados con el procedimiento de cómo se llevaba a cabo. En este renglón se necesitaba crear y mantener un documento que recogiese el desarrollo de la redacción de cada estudiante del salón, así como mantener algún tipo de comunicación con los niños sobre sus escritos. A estos efectos, Nayda creó una tabla que documentaba la escritura de cada alumno. Para la comunicación, implementó la estrategia de dejarles notas pegadizas en sus cartapacios. Los estudiantes, a la vez que le contestaban, también iniciaban conversaciones con ella mediante éstas.

Entre las conversaciones que sostuvieron las co-investigadoras durante el Proyecto, se discutió la situación de los alumnos que parecían no disfrutar, ni aprovechar, el taller. Este era un grupo de varones que parecía divagar y no persistía en ningún escrito; aprovechaban el tiempo de redacción visitando a sus compañeros escritores, observaban a otros escribir o, luego de dar muchas vueltas por el salón, dibujaban. Estos dedicaban mucho tiempo a la etapa de la preescritura y sólo creaban primeros borradores de sus documentos. Nuestro dilema era cómo hacer que la escritura fuera una tarea posible y alentadora para ellos: ¿cómo podíamos involucrarlos en la escritura?

Tomando del trabajo sobre *invitaciones curriculares* (Van Sluys, 2005; Harste, Short & Burke, 1995; ver Medina & Costa, 2010 para ejemplos en el contexto de Puerto Rico), decidimos crear invitaciones de escritura para todos los niños, considerando especialmente los intereses del grupo de varones que nos motivaron a repensar el taller de escritura. En ellas, al igual que en una invitación a un evento social, los estudiantes seleccionaban qué actividad, o *invitación*, trabajarían.

Por lo regular, las invitaciones conectan el uso de la literacidad como práctica social fuera del salón de clases, con experiencias de aprendizaje en el aula. Estas se producen luego de conocer y

observar los intereses de los estudiantes fuera del salón; precisamente, son estos intereses los que generan los temas. En nuestro proyecto, las invitaciones serían espacios en los que elementos de la cultura popular de los alumnos entrarían al currículo oficial. Un elemento fundamental en la estructura de las invitaciones es que los estudiantes compongan su trabajo de forma abierta y creativa. La invitación funciona como un detonador para producir ideas, y pensamos que podría ayudarnos a repensar el taller de escritura desde una perspectiva más pertinente para los varones que resistían el proceso. En el salón de tercer grado, aquellos estudiantes que así lo desearan, podrían continuar con sus escritos, aunque también tenían la opción de involucrarse en alguna de las invitaciones de escritura.

Con esta adición al taller, todos tenían un tema para escribir. Sin embargo, con las invitaciones no solo se les ofrecían nuevas ideas a los niños, sino que también podían auscultar, de manera escrita, géneros más cercanos a su cotidianidad. A través de las invitaciones los niños exploraron desde películas y juegos de vídeo, hasta juegos de tradición popular.

Como resultado de este proceso, la producción de textos escritos en el salón de tercer grado fue diversa. Todos pasaron por el proceso de revisión y publicación. Incluso, se incorporó la tecnología y el uso de la computadora para aquellos con dificultad en el área motora.

■ Metodología

Esta investigación formó parte de un proyecto mayor diseñado como un estudio cualitativo interpretativo (Erickson, 1986). Desde un posicionamiento de indagación (Cochran-Smith & Lythle, 2009), el trabajo colaborativo inició con un grupo de estudio con maestros del nivel elemental sobre las prácticas de literacidad que estos ejercían en sus ambientes educativos. De este grupo, con el cual se trabajó por tres años, se pasó a colaborar con dos de las maestras de manera más directa en sus salas de clases.

El proyecto de investigación inició en el año académico 2008-2009, cuando se trabajó con niños de segundo y tercer grados, mediante el vínculo de productos de la cultura popular a la enseñanza de la literacidad. El segundo grado se atendió con dibujos

animados (“los muñequitos”); con el tercer grado, las telenovelas. Al concluir el año académico, el grupo de segundo grado pasó de manera íntegra a la maestra de tercer grado, co-investigadora del proyecto.

Los resultados que se reportan en este artículo fueron recogidos en el segundo año del proyecto de investigación, que transcurrió durante el año académico 2009-2010. Para documentar el proceso se hicieron grabaciones de audio, fotografías y vídeos. También se hicieron copias de los materiales producidos durante la investigación: trabajos de escritura de los niños y los correos electrónicos entre las investigadoras.

El primer nivel de análisis consistió en la codificación abierta de temas, según Strauss y Corbin (1990). Esto se hizo con el fin de examinar las producciones de los niños y las dinámicas entre los textos, los lectoescritores y la interpretación. Al examinar los datos, se identificó una serie de temas. Se usaron métodos de codificación axial para hacer conexiones y revisar la integridad de los temas emergentes a través de los datos. Esta forma de clasificación sirvió para desarrollar validez interna y para confirmar las conexiones y las salidas entre los temas más relevantes.

■ Escritura, cultura popular y literacidad crítica

[...] también hay un aspecto que debería tocarse en un salón que opera desde una perspectiva crítica. Me pregunto cómo uno puede hacer que esos temas de cultura popular para integrarlos, pero verlos también desde lo crítico. No quiero decir que no entren al salón. Todo lo contrario, creo que deben entrar. No quiero decir que trabajar desde una perspectiva crítica es que sólo entren para ser criticados. Quiero decir, ¿qué podemos hacer para que entren, los niños los disfruten y al mismo tiempo sean críticos, dentro del taller que tú estás llevando a cabo? (Costa, mensaje de correo electrónico, 4 de marzo de 2010).

Trabajar desde una perspectiva crítica era un asunto importante para las co-investigadoras. Pero, ¿desde cuál ángulo podíamos situarnos dentro de la estructura de un taller de escritura? Nuestra experiencia previa no contemplaba la posibilidad de añadir o fundamentarse en lo que se conoce como la literacidad crítica puesto que entendíamos que el objetivo del taller era la producción

escrita por parte de sus integrantes, la exploración de la redacción y la creación. Como solución, pensamos en abrir las puertas del salón a la cultura popular que consumían los alumnos, que generalmente ignoran los docentes a pesar de su fuerte presencia en los artículos escolares (libretas, lápices, cartucheras, loncheras y bultos), la vestimenta de los niños y niñas (camisas, gorros, carteras), sus conversaciones y en los juguetes que traen a la escuela.

La cultura popular es problemática puesto que, en muchas ocasiones, nos obliga a asumir posiciones difíciles. De acuerdo con Xu, Perkins y Zunich (2005), los maestros asumimos uno de cuatro acercamientos respecto a esta: excluirla totalmente del salón de clases, celebrarla de manera acrítica, utilizarla para criticarla, o promover su disfrute a la vez que fomentamos una actitud crítica hacia esta. Nuestra meta era lograr una apertura para que la cultura popular estuviera presente, a la vez que podía ser examinada de manera crítica. Tal como refleja la nota de Rocío sobre el rol de la cultura popular en el salón, el balance entre asentir y criticar es muy complejo. En los hallazgos que discutimos más adelante se refleja cómo se da o no este proceso en nuestro trabajo.

■ Sobre la enseñanza de la escritura

[...] mediante las conferencias que tuve, tengo nenes que “nada de nada”: son 5 o 6. [...] pero ellos no se sienten exitosos y creo que tratan de hacer algo por complacerme. No es como Nadja o David, que escriben y escriben sin parar. Necesito poder hacer algo con estos chicos que se me quedan en el vacío, que lo que hagan sea importante para ellos... (Soto, mensaje de correo electrónico, marzo 2010).

En cuanto a los estudiantes que tienen más dificultad con la escritura, se me ocurre que se puede examinar qué otras formas de comunicación les interesa o se sienten cómodos trabajando. Uno de los retos del taller de escritura es que asume que el solo implementar el ciclo de escritura va a ser suficiente para crear grandes escritores, o que si tú sigues los pasos adecuados todos los niños van a producir. Yo creo en la multimodalidad y que hay diferentes formas de expresarse además de la escritura (que es la que se promueve y glorifica como éxito en las escuelas). (Medina, email, 7 de marzo 2010).

¿Qué es lo que ocurre con la enseñanza de la escritura en nuestras escuelas? Un examen de los documentos del Departamento de Educación del área de español pone en evidencia que la mayor parte de las expectativas en el nivel elemental están dedicadas al dominio de la codificación, la gramática, la ortografía y la caligrafía (Departamento de Educación, 2007). Al utilizar el modelo de los cuatro recursos creado por Luke y Freebody (1999) para analizar el documento *Estándares de contenido y expectativas de grado del Programa de Español* (2007) encontramos que la mayoría de las expectativas se relacionan al área de los recursos del código. Consistente con una visión lingüística de la literacidad (Cassany, 2006), según aumenta el nivel académico, las expectativas van atendiendo la redacción de lo que se interpreta como estructuras más complejas del lenguaje. En los primeros grados del nivel elemental, la meta es la escritura de letras, palabras y textos cortos. Progresivamente, se pasa de las oraciones y párrafos, a las cartas, diálogos, cuentos, ensayos y noticias. Estas expectativas están vinculadas, además de una visión lingüística y perceptual de la literacidad, a la enseñanza de los géneros. Una noción del aprendizaje y enseñanza de la escritura como un proceso multimodal de construcción de significados está casi ausente del documento en cuestión y, por lo tanto, de la mira del currículo del Departamento de Educación.

¿Cómo, entonces, deberíamos acercarnos a la escritura en el nivel elemental? El taller de escritura (Graves, 1983; Atwell, 1998) podría ser uno de los caminos para trabajar con la redacción en los salones de clases. Este asemeja el atelier de un artista, en donde encontramos el andamiaje que provee el experto a sus discípulos, los cuales se encuentran en diferentes etapas del proceso de creación. Sin embargo, el taller también puede convertirse en una camisa de fuerza, cuando no se está dispuesto a ofrecer la libertad que requiere. En una entrevista que Routman (1995) hace a Donald Graves, uno de los propulsores iniciales del taller en la década de 1980, este último expone que: “la escritura puede muy fácilmente ser convertida en un proceso mecánico: preescritura el lunes, primer borrador el martes, y así” (p. 523, traducción no oficial).¹

Comprender que el taller de escritura es una de las formas, pero no *la forma*, de trabajar la escritura en el salón de clases es

importante, como también lo es lo que se hace una vez los estudiantes producen sus textos y son publicados. Además de celebrar las producciones de los niños, hay otros puntos a considerar: fomentar la multimodalidad (Departamento de Educación, 2007), dado que la mayoría de los textos a los cuales nos enfrentamos a diario no son exclusivos de la modalidad impresa, y partir de una perspectiva crítica desde la cual los temas que surjan del taller sean problematizados, constituyendo, de esta manera, puntos de partida para la indagación en el aula.

■ Hallazgos

Una vez identificamos que queríamos expandir la noción del taller de escritura tradicional, Nayda invitó a los niños a traer juguetes de sus hogares. Los niños estaban intrigados ante tal pedido. Usualmente, los juguetes solo entran a “lo escolar” durante el período del almuerzo, previo al inicio formal de clases o luego que estas han concluido oficialmente. Nuestro acercamiento coincide con el de Pahl y Rowsell (2010) de las literacidades en los objetos (“artifactual literacies”). Partiendo de los juguetes, queríamos que los niños exploraran diversos géneros cotidianos. Regularmente, en el taller de escritura se explora la narrativa personal, el cuento y la poesía. Nosotras queríamos utilizar la estructura organizativa del taller para que géneros cotidianos, como los manuales de juegos y las historias que surgiesen del juego con las figuras de acción, fueran explorados a través de la escritura por los alumnos. Al partir de objetos de “todos los días”, se establecía una ligadura con la creación de textos. Según expresan Pahl y Rowsell (2010): “Los artefactos abren mundos a los creadores de significado, mundos que frecuentemente, si no siempre, están silenciados en ambientes institucionales formales como la escuela” (p.3).² Mediante las invitaciones, abríamos un espacio para que la cultura material cotidiana, la cual es multimodal y está vinculada a las identidades, a historias y a la comunidad, entrase al dominio escolar.

Al inicio, presentamos a los niños varias invitaciones: historias que utilizan muñecos o figuras de acción, manual sobre juegos de Pokemon, manual sobre juegos de vídeo y escribir un rap o canción de reggaetón (o reguetón). Así tenían la oportunidad de trabajar con una de ellas o continuar con lo que se estaba haciendo. Según

transcurrió la investigación, encontramos que las invitaciones se transformaron a través del taller. Es decir, de las invitaciones iniciales, surgieron otras no contempladas originalmente.

Al final del semestre, estas fueron las invitaciones auscultadas por los alumnos:

- Historias con muñecos o figuras de acción
- Manual de juegos
- Manual de juegos de vídeo
- Mapa de juego de vídeo (“Tetris”)
- Historia basada en una canción sobre cantantes de reggaetón
- Versiones de películas

Respecto al trabajo con la escritura que realizaron los niños, encontramos que estos podían categorizarse en tres grupos: los niños que se sentían cómodos con las expectativas del taller de escritura, los que decidieron disfrutar del espacio alterno de producción que se ofreció a través de las invitaciones y los que rediseñaron las invitaciones de escritura.

Escritores cómodos con las expectativas del taller de escritura

Al examinar las producciones escritas de los alumnos, resulta que tenemos escritores prolíficos, como Nadja y Nydia. Estas dos niñas navegaban el taller comandando su barco. En sus escritos, exploraron temas relacionados a los animales (*El problema de los animales, La carrera #2*), la migración a la República Dominicana (*El ferry*) y la violencia en las relaciones interpersonales (*Kovu, el león*, ver Figura 1), entre otros. Nadja se afirmaba como escritora dentro y fuera del ambiente educativo, y sus compañeros la reconocían como escritora e ilustradora. En muchas ocasiones, la buscaban para que los ayudara, ofreciéndoles ideas para iniciar un escrito o una ilustración.

Por su parte, Nydia creó historias usando anécdotas que sus compañeros compartían. Ejemplo de esto es su cuento *Jenli, la odiosa del mar*. El mismo surgió de una anécdota personal que comentó un compañero del curso sobre una niña que iba a su escuela bíblica. En este grupo también clasificamos a Sonia, que cuando estuvo en segundo grado no había producido mucho de manera escrita. Sin embargo, en el tercer grado, sus producciones, que partían de las ilustraciones con diversos materiales, incluyendo

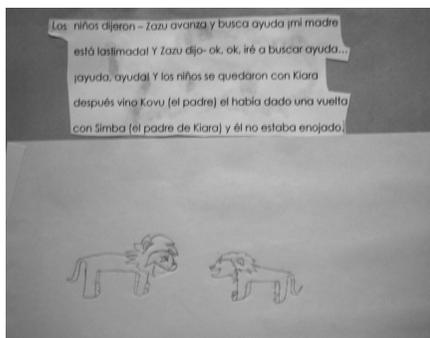


Figura 1. Kovu, el león

imágenes tomadas de revistas, aumentaron considerablemente. En sus creaciones surgieron temas como el consumo y las relaciones materno-filiales. Su escrito *El niño tiene hambre* (ver Figura 2) es un ejemplo de lo anterior. En este, un niño que es alimentado por su mamá desea una comida diferente. Al ir con ella al supermercado para adquirirla, se percatan de que sus deseos alimentarios están por encima del presupuesto de la madre. Por esto, el niño decide trabajar limpiando automóviles para recaudar el dinero necesario para adquirir el alimento, lográndolo al final del cuento.

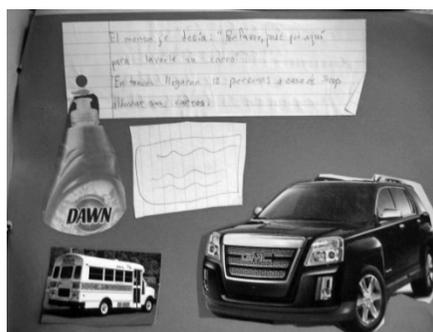


Figura 2. El niño tiene hambre

Cambiando carriles: disfrutar los espacios alternos

Este grupo de niños se caracterizó por aquellos escritores capaces de sentirse cómodos con las expectativas del taller, pero que al existir la posibilidad de explorar los géneros cotidianos, cambiaron de parecer y disfrutaron de este espacio alternativo que se les ofrecía. Uno de los miembros de este grupo, Andrés, fue un caso particularmente interesante, pues, a pesar de haber explorado la creación

de una historia con las figuras de acción y de haber trabajado con el mapa de un juego de vídeo, eligió como publicación final del taller un cuento escrito en inglés: *Just a banana*. Para este, que llegó el primer semestre del año académico con muy poco dominio escrito del español, las invitaciones le proveyeron un espacio para continuar el desarrollo de su literacidad en ambos idiomas.

Otro de los miembros de este grupo fue David, escritor que, aun cuando pudo haber pertenecido al anterior, pues se sentía cómodo con las expectativas del taller, decidió explorar un género cotidiano —el manual— con dos temas diferentes. Así, creó los siguientes: *Manual de patinetas* y *Manual de Gogos Crazy Bones*.

Abelardo se distingue en este grupo por la cantidad de textos que produjo: *La familia cristiana*, *Los amigos espaciales*, *Los cantantes y bailarines*, *El mejor terreno del sembrador* y “*Smackdown vs. Raw*”. Es interesante la variedad de temas que explora: desde temas relacionados a la religión, hasta aquellos conectados a programas de televisión, vinculados, a su vez, con juegos de vídeo.

Por último, en este grupo catalogamos el trabajo de una pareja de niñas que decidieron hacer un manual de juegos de manos. Estas niñas aprovecharon la oportunidad de explorar géneros cotidianos y la utilización de la cámara fotográfica para hacer las ilustraciones. Su *Manual de juegos* (ver Figura 3) recoge un juego popular entre los estudiantes de la escuela.



Figura 3. Manual de juegos

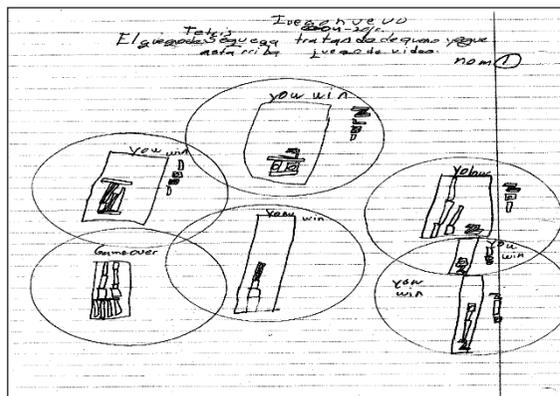


Figura 4. Juego Tretis

Rediseñadores de las invitaciones

Este último grupo lo clasificamos como rediseñadores de las invitaciones, puesto que, al ofrecerles la opción de trabajar con figuras de acción, los alumnos optaron por redefinir la invitación para incluir otros aspectos relacionados a la cultura popular. Tal como explica Bakhtin (1993), tanto en la palabra oral, como la escrita, y desde una perspectiva multimodal, los objetos traen al momento presente sedimentos de otros significados e historias que influyen y definen cómo se interpretan y utilizan para crear nuevos significados. Es decir, los estudiantes comenzaron a traer figuras de acción al taller, pero estos artefactos, a su vez, estaban conectados y relacionados a otros artefactos, historias y significados. Por ejemplo, un juguete de soldado de guerra provoca una conexión intertextual con la guerra de la película “Avatar”, con un juego de vídeo (“Call of Duty”) o con la guerra de Iraq. No es que el juguete de soldado necesariamente fuese el detonador, pero llevar un artefacto de la cultura popular produce y genera conexiones a otros textos populares.

Por otra parte, uno de los retos que confrontaron los rediseñadores de las invitaciones fue tratar de acomodar un texto tridimensional a uno bidimensional. Ejemplo de esto es el trabajo de Gadiel con el juego “Call of Duty”. Este estudiante quería explicar las diferentes misiones de las cuales se compone este juego de vídeo, pero la estructura bidimensional de la modalidad impresa se interponía entre él, como escritor, y nosotras, como lectoras

de su texto. En un principio Gadiel trataba de escribir e ilustrar las diferentes misiones en un mismo papel, tal y como si fuera la pantalla de su televisor. Dado que sus lectores no entendíamos lo que estaba haciendo, tuvo que modificar su trabajo, rediseñarlo. Para esto, solucionó el problema usando páginas diferentes para cada misión. Por su parte, Abimael confrontó la misma situación con uno de sus escritos: *Juego Tetris* (ver Figura 4). Para resolverlo, optó por crear círculos en los cuales se vieran los diversos momentos del juego.

Los dilemas a los que se enfrentaron Gadiel y Abimael demuestran los retos de equiparar la estructura no lineal del juego de vídeo a la escritura.

En otro de sus escritos, *El salón loco*, Abimael escribe una versión nueva de una canción popular de reggaetón. En su interpretación, cambia el ambiente de la canción y pone a los cantantes como visitantes del salón de maestra Nayda. Abimael crea un texto que demuestra la hibridez de su realidad. Tal y como la cultura popular entraba al mundo escolar, los cantantes de reggaetón entraban también a la escuela. *El salón loco* demuestra la hibridez de los mundos culturales de Abimael y los demás miembros del salón de clases. Interesante, asimismo, es el título que este niño elige para su texto. ¿Por qué este salón es loco? ¿Porque recibe la cultura popular representada por los cantantes de reggaetón, a diferencia de los salones que se ciñen al currículo preescrito?

Por último, otro de los alumnos pertenecientes a los rediseñadores de las invitaciones fue Kenneth. Este trabajó con una versión de la película “Avatar”. Esta invitación no estaba entre las ofrecidas, pero tanto él, como Nadja, del primer grupo, añadieron dicha posibilidad para explorar la creación. La experiencia con Kenneth demostró cómo, a través del uso de las herramientas digitales, los niños adquieren un interés mayor por adentrarse en el proceso de redacción. Al inicio de las sesiones de trabajo, Kenneth era uno de los que preocupaba más a las co-investigadoras. Solía divagar durante el tiempo dedicado al Taller: visitaba a sus compañeros escritores y no persistía en ningún escrito, creando constantes primeros borradores. Sin embargo, al ofrecerle la computadora como herramienta para la redacción, su interés y persistencia dio un giro insospechado.

AVATAR

Todo comenzó cuando los avatar no conocían a los soldados. Los avatar hicieron unas flechas y un soldado trato de entrar al albor. El muchacho llamado avatar mato al guerrero y los otros guerreros se enfogonaron. Formaron una guerra por la noche y se mataron unos a otros y los avatar ganaron la guerra. Algunos avatar murieron y se le salieron espíritus y empezaron a regarse por el bosque y a ayudar a los avatar y cuando se regaron los avatar aprendieron de ellos y los espíritus se murieron y los guerreros hicieron una guerra con los avatar y destruyeron el árbol y los avatar se enfurecieron. Fin

A Kenneth le resultaba difícil elaborar una idea de manera coherente y su temor a la escritura (particularmente, la caligrafía) no lo hacía sentir como un escritor con el potencial de redactar un texto. El uso de la computadora, además de hacerle sentir que trabajaba con una herramienta innovadora, hizo que se olvidara de la caligrafía. Así, pudo escribir y redactar sin tener que pensar “es que yo escribo muy feo,” frase que utilizó en varias ocasiones. Su texto pasó por varios borradores, tras los cuales fue capaz de recontar su versión de la película, logrando mayor coherencia. A diferencia del taller de escritura tradicional, en el que la computadora se utiliza para elaborar el borrador final, en este fue una herramienta que facilitó la redacción y la disposición de Kenneth hacia la escritura.

■ Discusión

En esta experiencia, encontramos una forma para incluir las literacidades cotidianas relacionadas a objetos y a la cultura popular en el taller de escritura. La apertura en el taller permitió que todos los alumnos incorporasen elementos de estos en sus escritos. Los estudiantes que se sentían cómodos con las expectativas del taller utilizaron elementos de la cultura popular y los juegos para explorar temas y géneros cotidianos. Por su parte, aquellos que divagaban por el taller, encontraron una vía para la expresión escrita que los hacía sentir orgullosos de ser parte del “club de la literacidad”. Este resultado es consistente con lo encontrado por Arthur (2010)

con niños preescolares. Al introducir la cultura popular en el salón de clases, se establece un vínculo con las literacidades cotidianas de los niños, produciendo el que los lectores y escritores reacios se involucrasen activamente en las tareas de literacidad.

Arthur (2010), así como Xu, Perkins y Zunich (2005), plantean que, en ocasiones, los docentes demuestran resistencia hacia la incorporación de la cultura popular en la tarea educativa porque presenta retos difíciles de manejar, como el juego violento y las visiones que perpetúan los roles de género. Con la incorporación de las invitaciones al Taller, una de nuestras inquietudes se relacionaba con la admisión de las figuras de acción al ámbito educativo. Por una parte, nos preocupaba el tema del juego vinculado a la violencia y la reafirmación de los estereotipos de género en las producciones de los niños (Costa, Notas de campo, 7 de mayo de 2010); tampoco sabíamos si los alumnos entenderían que nuestra meta era la escritura impulsada por el juego y no el juego en sí mismo. Como facilitadoras, nuestra tarea era determinar cuánto tiempo de juego con las figuras se les permitiría a los niños y si esto era productivo para la redacción. Para estimular la creatividad en los estudiantes, los temas de escritura que surgieran del juego no podían ser nuestra preocupación primordial. Nuestra finalidad era encontrar una manera para que todos participaran en el Taller.

En retrospectiva, cuando analizamos los escritos de los estudiantes, notamos que la apertura a temas de lo cotidiano y lo popular sirvió para traer el conocimiento de los alumnos sobre distintas realidades sociales, como la inmigración, la guerra y la economía. De haber contado con más tiempo, hubiéramos problematizado los temas de las piezas. No obstante, hay que aclarar que, en algunas ocasiones, durante nuestras intervenciones, tratamos de cuestionar el tratamiento de los temas por parte de los niños. Por ejemplo, en una conversación con Andrés sobre una de sus piezas, *One war*, preocupadas por la idealización de la guerra que podía estar implícita en el escrito, se le cuestionó sobre los efectos de la misma. “Con una sonrisa en sus labios Andrés me miró y me dijo: *It´s just a game, Rocío*” (Costa, Notas de campo, 5 de mayo de 2010). Con esto, Andrés reclamaba el espacio lúdico al cual el juego pertenece y cuestionaba solapadamente nuestro interés de adjudicarle al juego un vínculo con el mundo de la realidad.

Por otra parte, su contestación denota que sabe que la guerra y el juego de guerra son distintos: la guerra puede ser cuestionada, pero el juego no. En ese sentido, el espacio de la imaginación fue defendido por este niño de nueve años.

Por último, una de las motivaciones para iniciar con las invitaciones en el Taller era la resistencia de un grupo de estudiantes, específicamente varones, a involucrarse en la redacción. Al momento, teníamos en consideración el trabajo de Newkirk (2002, 2009) y sus planteamientos sobre cómo, en muchas ocasiones, el currículo escolar no responde a los intereses y las necesidades de los estudiantes varones. Cada invitación se hizo pensando en lo que habíamos observado que era de interés para los varones resistentes. Sin embargo, las invitaciones fueron disfrutadas no solamente por ellos, sino también por otros niños, así como también por las niñas del salón.

Al abrirle la puerta a la cultura popular, todos ganaron. La escritura disfrutó de una transformación para todos los alumnos del salón de Nayda.

REFERENCIAS

- Arthur, L. (2005). Popular culture. Views of parents and educators. En J. Marsh & J. Marsh (Eds.), *Popular culture, new media and digital literacy in early childhood* (pp. 165-182). Londres: Routledge.
- Atwell, N. (1998). *In the middle: New understandings about writing, reading and learning* (2da ed.). Portsmouth, NH: Heinemann Educational Books.
- Bakhtin, M.M. (1993). *Speech Genres, and other Late Essays* (C. Emerson & M. Holquist, eds.). Austin, TX: University of Texas Press.
- Barton, D. (2007). *Literacy. An introduction to the ecology of written language*. Massachusetts: Blackwell.
- Barton, D., Hamilton, M., & Ivanic, R. (2000). *Situated literacies: reading and writing in context*. London: Routledge.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Cochran-Smith, M., & Lythe, S. (2009). *Inquiry as stance: Practitioner research for the next generation*. New York: Teachers College Press.

- Departamento de Educación. (2007). *Estándares de contenido y expectativas de grado, Programa de español*. San Juan, PR: Departamento de Educación.
- Erickson, F. (1986). Qualitative methods in research on teaching. En M. Wittrock, *The Handbook of research on teaching*. New York: MacMillan.
- Gee, J. (1989). Literacy, discourse and linguistic: Introduction. *Journal of Education*, 171(1), 5-17.
- Graves, D. (1983). *Writing: Teachers and children at work*. Portsmouth, NH: Heinemann Educational Books.
- Harste, J., Short, K. & Burke, C. (1995). *Creating classrooms for authors and inquirers*. Portsmouth, NH: Heinemann Educational Books.
- Janks, H. (2009). *Literacy and power*. New York: Routledge.
- Luke, A. & Freebody, P. (1999). *Further notes on the four resource model*. Recuperado de *Reading on line*, <http://www.readingonline.org/research/lukefreebody.html>
- Medina, C. & Costa, M del R. (2010). Collaborative voices exploring culturally and socially responsive pedagogy in teacher preparation. *Language Arts*, 87(4), 263-276.
- Merino Obregón, R. & Quichiz Campos, G. (2010, 20 de julio). *Perspectiva de la literacidad como práctica social*. Recuperado de *Blog PUCP*, <http://blog.pucp.edu.pe/media/229/20100720-Literacidad%20como%20practica%20social.pdf>
- Newkirk, T. (2009). *Holding on to good ideas in a time of bad ones. Six literacy principles worth fighting for*. Portsmouth, NH: Heinemann Educational Books.
- Newkirk, T. (2002). *Misreading masculinity: Boys, literacy and popular culture*. Portsmouth, NH: Heinemann Educational Books.
- Pahl, K. & Rosswell, J. (2010). *Artifactual Literacies: Every object tells a story*. New York: Teachers College Press.
- Routman, R. (1995). Donald Graves: Outstanding educator in the language arts. *Language Arts*, 72(7), 518-525.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Londres: Sage.
- Street, B. V. (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambridge: The Cambridge University Press.
- Van Sluys, K. (2005). *What if and why?: Literacy invitations for a multicultural classroom*. Portsmouth, NH: Heinemann Educational Books.

Xu, S. H., Perkins, R. & Zunich, L. (2005). *Trading cards to comic strips. Popular culture texts and literacy learning in grades K-8*. Newark, Del.: International Reading Association.

NOTAS

- 1 "...writing can too easily be turned into a mechanical process: prewrite on Monday, first draft on Tuesday, and so on" (Routman, 1995, p. 523).
- 2 "Artifacts open up worlds for meaning makers, worlds that are frequently, if not always, silent in formal, institutional settings like schooling".

El Enfoque Ontosemiótico

PARA LA INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN
MATEMÁTICA: UNA REFLEXIÓN CRÍTICA

Waldo A. Torres Vázquez

Catedrático

Departamento de Matemática-Física

Universidad de Puerto Rico en Cayey

waldo.torres@upr.edu

RESUMEN

El Enfoque Ontosemiótico (EOS) es un marco teórico amplio que organiza, unifica y clarifica nociones de otras teorías, enfoques y modelos con el fin de describir e investigar, de forma holística, los procesos de aprender y enseñar matemáticas. Se ha gestado desde los años 1980 bajo el liderazgo del Dr. Juan D. Godino, en la Universidad de Granada, y al presente ha sido aplicado para investigar los procesos didácticos en diversos temas de matemáticas. En este escrito, se proponen algunos cambios y clarificaciones en aspectos específicos de cada uno de los cinco componentes en los que está dividido el EOS: los sistemas de prácticas, los objetos y procesos, las configuraciones didácticas, los sistemas normativos y la idoneidad didáctica. Todos estos se interrelacionan y se fundamentan en postulados socioconstructivistas, semióticos e interaccionistas.

Palabras clave: configuración didáctica, educación matemática, función semiótica, marco teórico, ontología

ABSTRACT

The onto-semiotic approach (OSA) is a comprehensive theoretical framework that organizes, unifies and clarifies notions of other theories, approaches and models to describe and investigate, in a holistic way, the processes of learning and teaching mathematics. It has been simmering since the early 1980s under the leadership of Dr. Juan D. Godino at the University of Granada, and at present it has been applied to examine the didactic processes of various mathematical topics. This essay proposes some changes

and clarifications to specific issues in each of the five components in which the EOS is divided: practice systems, objects and processes, didactic configurations, norm systems, and educational adequacy. These components are interrelated and based on socio-constructivist, semiotic and interactionist postulates.

Keywords: mathematics education, ontology, semiotic function, teaching configuration, theoretical framework

Desde comienzos de la década de 1990, el Dr. Juan D. Godino y su grupo de estudio e investigación con sede en la Universidad de Granada¹ inició el desarrollo de un marco teórico que integrara múltiples modelos existentes usados para investigar los procesos de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas. Aunque ha sido una tarea extensa y profunda, a la cual muchos investigadores han hecho aportaciones valiosas, debe aclararse *ab initio* que su propósito no es unificar *todas* las teorías existentes sobre educación matemática. Específicamente, este trabajo se ha realizado “a partir de presupuestos antropológicos y semióticos sobre las matemáticas, y adoptando principios didácticos de tipo socio constructivista e interaccionista” (Godino, Batanero & Font, 2008, p.1). Así pues, se aclara la postura filosófica y epistemológica en la que se fundamenta lo que ya se conoce ampliamente como el Enfoque Ontosemiótico (EOS).

Una de las aportaciones más importantes del EOS ha sido el poder organizar, unificar y clarificar nociones y términos usados en múltiples teorías y modelos, definiendo una ontología de objetos que permita entender, comunicar e investigar los significados y las representaciones del conocimiento matemático. El EOS se convierte, así, en un instrumento para definir problemas y metodologías de investigación en Educación Matemática. Muchas de estos trabajos se han realizado, principalmente, en varias partes de España y Latinoamérica, e incluyen resultados relacionados al aprendizaje de temas matemáticos específicos (Contreras, Font, Luque & Ordóñez, 2005; Godino, Batanero & Roa, 2005; Godino, Font & Wilhelmi, 2006; Godino, Wilhelmi & Bencomo, 2005) y a la formación de docentes (Font & Godino, 2006; Godino, Ruiz, Roa, Cid, Batanero & Font, 2004).

El EOS es considerado como una metateoría amplia y articulada que sirve de referente para múltiples investigaciones en didáctica de las matemáticas. En síntesis, este enfoque está formado por cinco componentes particulares e interrelacionados, que describen partes complementarias de los procesos de enseñar y aprender matemáticas. Estos componentes se consideran, a menudo, como “niveles” en el análisis progresivo de los procesos de estudio matemático y han sido descritos ampliamente en numerosos escritos (Godino & Batanero, 1994; Godino, 2002; Godino, Contreras & Font, 2006; Godino, Batanero & Font, 2007; D’Amore & Godino, 2007; Font, Godino & D’Amore, 2007; Font & Contreras, 2008; Godino, Font, Wilhelmi & Castro, 2009).

En esencia, el EOS resulta ser una herramienta teórica muy valiosa por dos razones principales: nos permite guiar investigaciones y formular modelos sobre estos temas y, además, nos permite enmarcar nuestras *acciones* en esos modelos para mejorar aquellas situaciones problemáticas que se pueden identificar en el aprendizaje y enseñanza de las matemáticas. Los cinco componentes se pueden identificar de la siguiente manera²: (1) análisis de los tipos de problemas y sistemas de prácticas operativas y discursivas, (2) definición de configuraciones de objetos y procesos matemáticos usados en las prácticas matemáticas, (3) análisis de las trayectorias e interacciones didácticas a partir de los objetos y procesos, (4) identificación de normas y metanormas que influyen en los roles e interacciones didácticas, (5) valoración de la idoneidad didáctica como criterio de adecuación y pertinencia de todos los componentes anteriores.

La vinculación progresiva que se desprende de los títulos con que se han descrito los cinco componentes podría dar la impresión de linealidad en la aplicación del EOS, que está muy lejos de ser cierta. Se trata, pues, de un intrincado conjunto de relaciones “intra” e “inter” componentes que, sin embargo, se comunican linealmente solo para facilitar su estudio y descripción. El objetivo de este artículo no es describir en detalle el constructo o las aplicaciones ya desarrolladas con el EOS, pues el propio Godino y muchos de sus colaboradores han realizado esta tarea con mucha diligencia (algunos de estos resultados se incluyen en las referencias de este trabajo). La intención es sugerir la clarificación de

algunas nociones específicas, así como algunas líneas de investigación vinculadas con algunos elementos del EOS que, en principio, pudieran enriquecer el propio modelo. Entendemos que, de esta manera, se aporta a mantener los marcos teóricos (el EOS en particular) como “entes vivos” al servicio de la investigación de procesos tan dinámicos y complejos como los de enseñar y aprender matemáticas.

Cada una de las siguientes secciones se refiere, de manera muy sucinta, a uno de los cinco componentes del EOS. Luego de una mención breve de sus atributos principales, se describen las propuestas para el replanteamiento de algunos de esos atributos. Las propuestas o ideas aquí presentadas no pretenden desarticular el cuidadoso trabajo de integración y síntesis que se evidencia en el EOS. Por el contrario, confiamos en que las aportaciones aquí contenidas contribuyan al proceso evolutivo necesario para que el EOS continúe siendo el valioso instrumento que hasta ahora ha demostrado ser.

■ Sistemas de prácticas operativas y discursivas

Este componente del EOS incluye toda la praxis relacionada con el proceso de resolver, validar y generalizar problemas matemáticos, así como comunicar (con las representaciones semióticas adecuadas) todos estos procesos y la solución, o soluciones, a cada problema planteado. Se distinguen, como grupos complementarios en este componente, los sistemas de *prácticas personales* y los de *prácticas institucionales*³. Los primeros incluyen los significados que desarrolla el aprendiz como resultado de su interacción con el núcleo social, los lenguajes y el diseño didáctico al que está expuesto mientras aprende. De otra parte, las prácticas institucionales son aquellas que se consideran compartidas por una institución, o colectivo de personas, que tienen características particulares.

En esta noción del significado institucional subyacen premisas de tipo socioepistémico que son comunes en el EOS. Para cada uno de estos dos sistemas de prácticas, se definen tipologías con el fin de aclarar sus relaciones en el proceso de enseñar y aprender matemáticas. Los autores utilizan, hábilmente, los diagramas de Venn para destacar las relaciones entre los diferentes tipos de prácticas

(Figura 1). En la tipología de los sistemas de prácticas personales, por ejemplo, se definen las prácticas *logradas* como aquellas manifestadas de forma progresiva por el alumno. Se infiere del modelo que algunas de estas pueden no ser parte de las prácticas *declaradas* a propósito de las pruebas de evaluación propuestas. De esta manera, se reconoce que algunos estudiantes son capaces de lograr exitosamente prácticas que, tal vez, no fueron formalmente declaradas en un principio. Así, vemos un ejemplo de cómo la ontología desarrollada en el EOS es suficientemente flexible para reconocer la complejidad de aquello que trata de describir. Algo parecido ocurre en la descripción de la tipología para los significados institucionales cuando se admite que algunas prácticas *implementadas* por el docente pueden no haber sido, en un inicio, parte del grupo de prácticas *pretendidas* (o previamente planificadas).

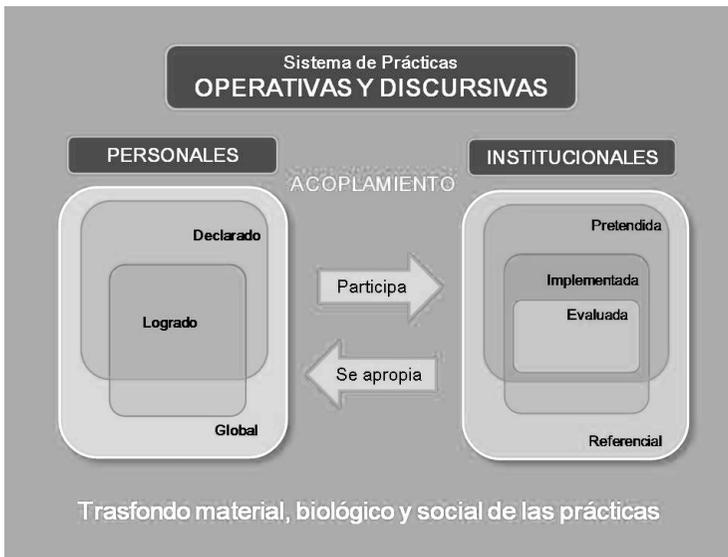


Figura 1. Resumen de Sistemas de Prácticas

Además, este componente del EOS destaca cómo se interrelacionan, a lo largo del tiempo, los significados personales e institucionales en función de las relaciones dialécticas entre la enseñanza y el aprendizaje. Se argumenta que “la enseñanza implica la participación del estudiante en la comunidad de prácticas que soporta los significados institucionales, y el aprendizaje, en última instancia, supone la apropiación por el estudiante de dichos significados”

(Godino, Bencomo, Font & Wilhelmi, 2006). Entendemos que no es suficiente solamente declarar que los alumnos se *apropiarán* de los significados colectivos y que estos aportarán a las definiciones colectivas. Sin menoscabar la validez de esta relación dialéctica, nos preguntamos: ¿cómo se consolida, específicamente, la comunidad de prácticas que representa los significados institucionales? ¿Qué influencia tienen, en los significados institucionales, las relaciones de poder que son inherentes a toda institución educativa? ¿Acaso debemos reconocer que, aún en instituciones socialmente homogéneas, las prácticas institucionales no se manifiestan claramente, pues a menudo están implícitas?

Sobre este particular, se recomienda clarificar la dimensión institucional del sistema de prácticas en el marco de la Teoría General de Sistemas, según se ha aplicado recientemente en muchos aspectos de la educación matemática. Esta teoría trasciende la visión de que es posible conocer un sistema descomponiéndolo en sus partes⁴ y agregando, al final, el análisis de cada una. Se parte de la premisa de que este es “algo más” que la suma de sus partes y que las relaciones, a menudo no lineales y discontinuas, entre las partes afectan el sistema en su totalidad.

La noción de relaciones sistémicas es un aspecto central de la teoría de sistemas y también de la construcción de procesos reflexivos en un “todo integrado” que cambia constantemente de acuerdo a reglas, a menudo no lineales (Geoghegan, nd). En el libro *Escuelas que aprenden* (2000), Senge y sus colaboradores describen los constructos y las estrategias que se han utilizado con éxito para reconocer y desarrollar colectivos escolares como organizaciones que aprenden. Usando como referencia su marco conceptual de las *cinco disciplinas*⁵, estos traen a los escenarios educativos las teorías sobre sistemas formales y el aprendizaje “institucional”, que con mucho éxito se han usado en disciplinas científicas y en el mundo empresarial. Es evidente que las prácticas denominadas institucionales no necesariamente se dan por consenso entre las personas o por decreto de un grupo, sino como resultado de interrelaciones altamente complejas, con ciclos de retroalimentación positiva y, a veces, como resultados no planificados de interacciones entre las partes del sistema. Por lo tanto, al replantear la dimensión institucional del EOS en el marco de la Teoría General

de Sistemas, podremos utilizar sus métodos de representación, así como características importantes ya estudiadas en esta teoría, como la *auto-organización* y la capacidad de *emerger* que tienen algunos sistemas.

■ Configuración de objetos y procesos

En el EOS, los “objetos matemáticos no son solo los conceptos, sino cualquier entidad o cosa a la cual nos referimos, o de la cual hablamos, sea real, imaginaria o de cualquier otro tipo” (Godino & Font, 2002, p.2). Los objetos matemáticos son para ser “comprendidos”, y, en el EOS, esto se describe por medio de la *función semiótica*, la cual se define como aquella en la que el objeto (como significante) tiene significados en función de un sistema de prácticas (personales o institucionales) ante cierta clase de situaciones-problemas. Con este enfoque ontológico se trasciende la visión superficial de objetos matemáticos que se reducen a sus definiciones y relaciones lógicas con otros objetos. Es decir, “los objetos no son sólo los conceptos, sino cualquier entidad a la que nos referimos (real o imaginaria) que intervienen, y los que emergen, de algún modo en la actividad matemática” (Godino *et al.*, 2009, p.11).

El EOS define *seis objetos primarios*, cuyas interrelaciones se ilustran en la Figura 2. Con puntos de partida en la Teoría Antropológica y las diferentes versiones del *triángulo epistemológico*, los creadores del EOS formulan la siguiente ontología de objetos: (1) el lenguaje (términos, expresiones, gráficos, etc.), (2) los conceptos (mediante definiciones o descripciones), (3) las proposiciones (enunciados sobre conceptos), (4) los procedimientos (algoritmos, operaciones, técnicas, etc.), (5) las situaciones (problemas, tareas, ejercicios, etc.) y (6) los argumentos (validan las proposiciones y procedimientos). La unión de (2), (3) y (4) describe, en cierto sentido, lo que se denominan las “ideas” del triángulo epistemológico, que, a su vez, se relacionan con los símbolos (1) del lenguaje (significantes). Finalmente, la combinación de (5) y (6) se puede entender como los contextos u objetos de referencia⁶.

Debemos señalar que este segundo componente del EOS es el más abarcador de todos, y que cada tipo de objeto es descrito con detalle por medio de una serie de *atributos* o “dimensiones duales”

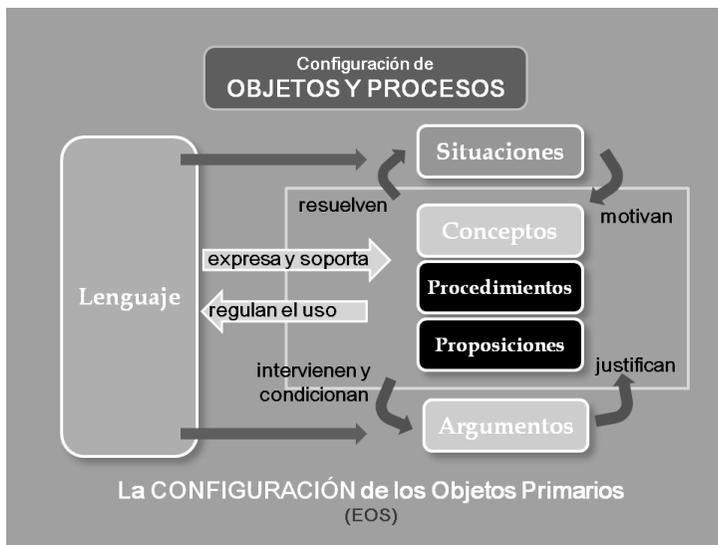


Figura 2. Los seis Objetos Primarios

que se aplican de manera dialéctica y nos permiten profundizar en las nociones cognitivas atribuidas a cada objeto. Los seis objetos primarios, y todos los que se derivan de ellos, también son descritos en función de los *procesos* importantes en la actividad matemática. Estos son esencialmente procesos cognitivos que nos llevan a profundizar en la naturaleza de los objetos de una manera dinámica y pragmática, pues establecen vínculos entre ellos y sus atributos complementarios. Se completa, así, una ontología de objetos amplia, articulada e integradora con la cual se puede describir una parte importante del conocimiento matemático.

En su evolución, el Enfoque Ontosemiótico ha tenido múltiples y necesarias revisiones. En este componente, por ejemplo, los trabajos publicados inicialmente definían dos de los seis objetos primarios de manera diferente (Godino, 2002). En primera instancia, antes se llamaba “acciones” al objeto que ahora se llama “procedimientos”. Entendemos que, de esta manera, se aclara el significado de los aspectos operativos (algoritmos, técnicas, etc.). Además, antes se denominaba “propiedades” al objeto que ahora se llama “proposiciones”, que adecuadamente recoge el sentido de los “atributos de los objetos matemáticos” con la palabra de uso más común en la práctica.

En medio de este proceso evolutivo natural de las teorías, el término “procedimientos” es necesario, pero la noción más general de “acciones” puede permanecer como uno de los objetos primarios por su importancia, siempre y cuando lo entendamos no solo en el contexto limitado de los “procedimientos matemáticos”, sino como las acciones-reacciones del sujeto ante las tareas matemáticas, al momento de realizar esos procedimientos. En correspondencia con los fundamentos socioconstructivistas y antropológicos del EOS, la noción más amplia de “acciones”, de parte del que aprende, no debe limitarse a operaciones matemáticas solamente. Un objeto relevante en esta ontología debe ser el cúmulo de acciones y reacciones que abarcan nociones socioculturales y semióticas consustanciales con la práctica operativa de las matemáticas. Se vislumbra aquí una línea de investigación, o, al menos, de reflexión teórica, que tenga como propósito enriquecer la ontología primaria de objetos matemáticos.

■ Configuraciones y trayectorias didácticas

Este componente describe con detalle los roles entre los sujetos (docentes y estudiantes) y de estos con los objetos matemáticos como un sistema integrado y complejo vinculado a una o más situaciones-problemas. Es un trabajo que tiene como punto de partida la Teoría de Configuraciones Didácticas (Godino, Contreras & Font, 2006) y es de mucha utilidad para describir y analizar la relación entre los procesos de enseñar y aprender matemáticas. En una *Configuración Didáctica* se definen varios subprocesos que, integrados, modelan las relaciones sujetos-objetos: (1) epistémico, (2) cognitivo-afectivo, (3) instruccional. En este último se articulan las relaciones estudiantes-docente-medios. Debe estar claro que las configuraciones no son conjuntos de relaciones lineales simples, sino una compleja red de interrelaciones que abarcan todos los subprocesos mencionados. Cada configuración constituye, en sentido metafórico, un “retrato” particular de lo que es un continuo de relaciones que progresa en el tiempo conformando lo que comúnmente se conoce como una *trayectoria didáctica* (ver Figura 3).

Este componente se enfoca principalmente en la descripción de los patrones de interacción y su relación con los aprendizajes de

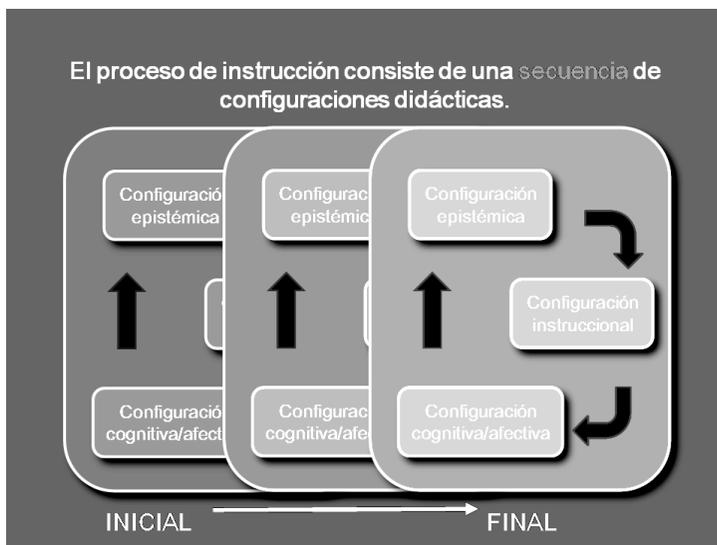


Figura 3. Trayectorias y configuraciones didácticas

los estudiantes (trayectorias cognitivas). Estos resultados pueden ser de mucha utilidad para los docentes en su proceso de planificación de la enseñanza en el aula, además de sus ventajas como referente teórico para investigaciones sobre la efectividad de los procesos didácticos en las clases de matemáticas. Entendemos que, en este componente, se puede clarificar aún más la noción de “trayectoria didáctica” para trascender la noción común de “secuencia de configuraciones” que tiene connotaciones predominantemente lineales. Sugerimos revisar la ontología para acercarse más a un “retículo didáctico”, de manera que se puedan explicar con mayor claridad las relaciones no-lineales entre las diferentes configuraciones (epistémica, cognitiva-afectiva, instruccional) según progresan en el tiempo, como en una red.

■ Dimensión normativa

Se consideran, en este componente, todas las normas sociales y sociomatemáticas que condicionan y hacen posible el proceso de estudio. Estas normas, implícitas o explícitas, existen para dar sostén y sentido a las configuraciones y trayectorias didácticas planificadas. Las normas son importantes referentes para todos los demás componentes del sistema didáctico, pues permiten

establecer pautas de acción a lo largo de cada trayectoria. El EOS propone cuatro tipologías para clasificar todas las normas. Estas son: (1) según su faceta, (2) según su origen, (3) según su momento, (4) según grado de coerción. La tipología que clasifica las normas en seis diferentes *facetas* es la más amplia y de mayor pertinencia didáctica, de entre todas las tipologías. La figura 4 presenta las cuatro tipologías.

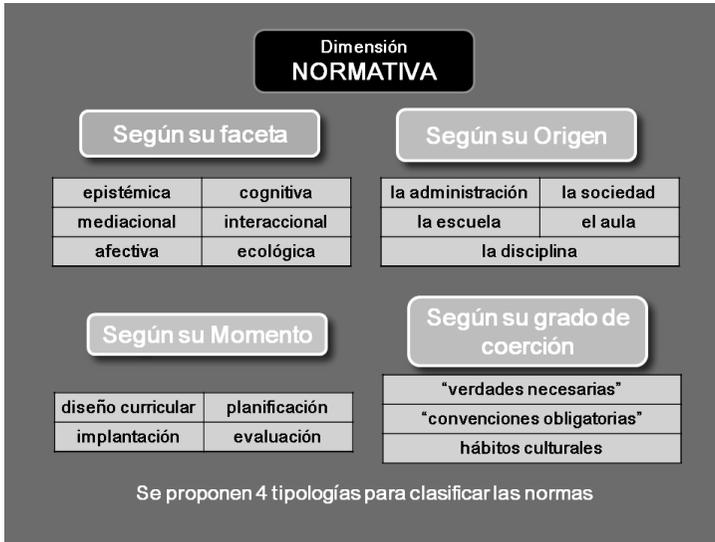


Figura 4. Dimensión normativa

En principio, podemos tomar cualquier grupo de normas y clasificarlas de alguna (o de todas) estas cuatro maneras diferentes. O sea, cada tipología forma un conjunto de conjuntos que son mutuamente excluyentes (dentro de esa tipología) y, en principio, cualquier grupo de normas puede clasificarse en cualquiera de los conjuntos que componen cada tipología.

Sobre este asunto, es pertinente hacer algunos juicios valorativos. ¿Es posible que algún conjunto de normas definidas de acuerdo a una de las cuatro tipologías pueda no ser parte o “intersecar” a otro según definidas en otra tipología? O, más importante aún, ¿deben identificarse razones válidas por las cuales las normas de cierta clase en una tipología no deban pertenecer a otra clase en otra tipología? Por ejemplo, ¿es apropiado que las normas *afectivas* (según la tipología de “faceta”) puedan ser consideradas como

normas de *administración* (según la tipología de “origen”)? ¿Será posible (o beneficioso) que las normas, leyes u órdenes con un alto grado de coerción puedan ser consideradas también como normas *epistémicas* (de acuerdo a su “faceta”)? Una posible respuesta a estas interrogantes es: claro que sí. Cualquier combinación de diferentes clasificaciones es *posible* en las tipologías definidas. Sin embargo, el asunto medular es si algunas de esta combinaciones no resultan en obstáculos específicos para el desarrollo de las trayectorias didácticas planificadas, y si pueden minimizar las posibilidades reales de que los alumnos se apropien efectivamente del conocimiento pretendido.

No se quiere reclamar que el EOS deba abordar estos aspectos valorativos, sino que quienes lo utilicen investiguen las implicaciones reales que tienen las clasificaciones de normas al momento de ejercer su función reguladora del aprendizaje. Una línea de investigación abierta parece ser la de identificar criterios epistémicos que nos permitan reconocer las implicaciones didácticas de aplicar ciertas normas en el contexto de alguna de las tipologías del EOS.

■ Criterios de idoneidad didáctica

En este último componente del EOS, el propósito principal es el de guiar las acciones específicas que los investigadores pueden proponer como resultado de la comprensión y el grado de idoneidad que se deriva de lo descrito en los componentes anteriores. O sea, es aquí que se evalúan los resultados de los demás componentes y se aportan herramientas para analizar y justificar la elección de los objetos, procesos, secuencias y normas. En este componente, se definen seis criterios de *idoneidad*, que corresponden a los seis tipos de sistemas de normas de acuerdo a su enfoque y que pretenden valorar los procesos de enseñanza y aprendizaje que se hayan realizado. La meta es simple y específica: guiar el mejoramiento de estos procesos. Los seis criterios deben aplicarse de manera integrada reconociendo sus múltiples interacciones y su naturaleza sistémica, y la idoneidad se debe entender de acuerdo al contexto y al momento particular en que se estudia (Godino *et al.*, 2009).

Estos criterios se deben aplicar según el momento del proceso de instrucción que se considere, sea en el diseño, la implementación o la planificación. En Godino y colaboradores (2006)

se detallan los componentes y descriptores de las idoneidades parciales que se aplican en la definición de idoneidad didáctica. Al igual que hemos hecho anteriormente, recomendamos aquí la clarificación de *idoneidad didáctica* como criterio sistémico de la pertinencia en el contexto de la Teoría general de Sistemas.

En este componente es de gran importancia un enfoque moderno como el descrito en la *teoría general de sistemas*, pues se pretende que el principal indicador empírico de esta idoneidad pueda ser “la adaptación entre los significados personales logrados por los estudiantes y los significados institucionales pretendidos/implementados” (Godino *et al.*, 2009, p.70). La referida “adaptación” es, necesariamente, el resultado de una intrincada red de relaciones, ciclos y otras trayectorias no lineales por la que progresan los significados a través del proceso de instrucción.

■ Reflexiones finales

El Enfoque Ontosemiótico ha resultado ser una valiosa herramienta para entender las complejidades de los procesos de enseñar y aprender matemáticas, así como para guiar investigaciones importantes en la didáctica de las matemáticas. La clarificación de términos y nociones, así como de relaciones entre los componentes que interactúan en estos procesos ha sido un punto de partida seguro para guiar a muchos investigadores y educadores. En este trabajo, se ha intentado aportar algunas ideas adicionales con el propósito de aclarar y, a veces, re-enfocar, algunos aspectos específicos del EOS, pues se entiende que pueden ser de beneficio para quienes lo utilizan y aliciente para motivar a quienes aún puedan tener dudas de sus importantes aplicaciones.

REFERENCIAS

- Contreras, A., Font, V., Luque, L. & Ordóñez, L. (2005). Algunas aplicaciones de la teoría de las funciones semióticas a la didáctica del análisis infinitesimal. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 25(2), 151-186.
- D'Amore, B. & Godino, J. D. (2007). El enfoque ontosemiótico como un desarrollo de la teoría antropológica en Didáctica

- de la Matemática. *Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa*, 10(2), 191-218.
- Font, V. & Contreras, A. (2008). The problem of the particular and its relation to the general in mathematics education. *Educational Studies in Mathematics*, 69, 33-52.
- Font, V. & Godino, J. D. (2006). La noción de configuración epistémica como herramienta de análisis de textos matemáticos: su uso en la formación de profesores. *Educação Matemática Pesquisa*, 8(1), 67-98.
- Font, V., Godino, J. D. & D'Amore, B. (2007). An onto-semiotic approach to representations in mathematics education. *For the Learning of Mathematics*, 27(2), 2-7.
- Geoghegan, N. (nd) *Re-search relationships: A systems approach to mathematics education using the metaphor of SEARCH as a paradigm for classroom teaching and learning*. Recuperado de <http://www.aare.edu.au/03pap/geo03572.pdf>
- Godino, J. D. (2002). Un enfoque ontológico y semiótico de la cognición matemática. *Recherches en Didactiques des Mathematiques*, 22(2/3), 237-284.
- Godino, J. D. & Batanero, C. (1994). Significado institucional y personal de los objetos matemáticos. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 14(3), 325-355.
- Godino, J. D., Batanero, C. & Font, V. (2007). The onto-semiotic approach to research in mathematics education. *ZDM. The International Journal on Mathematics Education*, 39(1-2), 127-135.
- Godino, J. D., Batanero, C. & Font, V. (2008). *Síntesis actualizada del EOS en formato poster; se muestran las fuentes y conexiones con otros marcos teóricos* (póster). Recuperado de http://www.ugr.es/~jgodino/eos/poster_EOS_19diciembre08.pdf
- Godino, J. D., Batanero, C. & Roa, R. (2005). An onto-semiotic analysis of combinatorial problems and the solving processes by university students. *Educational Studies in Mathematics*, 60(1), 3-36.
- Godino, J. D., Bencomo, D., Font, V. & Wilhelmi (2006). Análisis y valoración de la idoneidad didáctica de procesos de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas. *Paradigma*, 27(2), p. 221-252.
- Godino, J. D., Contreras, A. & Font, V. (2006). Análisis de procesos de instrucción basado en el enfoque ontológico-semiótico de la cognición matemática. *Recherches en Didactiques des Mathematiques*, 26(1), 39-88.

- Godino, J.D. & Font, V. (2002). Algunos desarrollos y aplicaciones de la teoría de las funciones semióticas, Anexo al artículo, Godino, J. D. (2002). Un enfoque ontológico y semiótico de la cognición matemática”. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 22(2-3), 237-284.
- Godino, J. D., Font, V. & Wilhelmi, M. R. (2006). Análisis ontosemiótico de una lección sobre la suma y la resta. *Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa*, Volumen Especial, 131-155.
- Godino, J. D., Font, V., Wilhelmi, M. R. & Castro, C. de (2009). Aproximación a la dimensión normativa en Didáctica de las Matemáticas desde un enfoque ontosemiótico. *Enseñanza de las Ciencias*, 27(1), 59-76.
- Godino, J. D., Ruiz, F., Roa, R., Cid, E., Batanero, C. & Font, V. (2004). Matemáticas para maestros, Departamento de Didáctica de la Matemática. Universidad de Granada. Recuperado de <http://www.ugr.es/local/jgodino/>
- Godino, J. D., Wilhelmi, M. R. & Bencomo, D. (2005). Suitability criteria of a mathematical instruction process. A teaching experience of the function notion. *Mediterranean Journal for Research in Mathematics Education*, 4(2), 1-26.
- Senge, P., Cambron-McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., Dutton, J. & Kleiner, A. (2000). *Schools that learn*. New York, NY: Doubleday/Currency.

NOTAS

- 1 La mayoría de las publicaciones de este grupo de estudio pueden encontrarse en <http://www.ugr.es/~jgodino/>
- 2 Estas descripciones han evolucionado bastante desde que se comenzó a desarrollar el EOS. Inicialmente se consideraban más como “naciones” o herramientas teóricas, y más recientemente, como procesos articulados para la investigación didáctica.
- 3 En sus inicios, el EOS denominaba los “sistemas de prácticas” como “significados”, pues, de esta manera, se resalta la importancia que tiene la práctica con los objetos e ideas matemáticas para que los alumnos se apropien de los significados.
- 4 Esta es la visión clásica de Descartes, pero ha sido cuestionada desde principios del siglo XX, principalmente por los trabajos de Ludwig Von Bertalanffy (1928). La Teoría General de Sistemas es aplicada con éxito actualmente en muchos campos del saber, incluyendo la educación.

- 5 Peter Senge publicó por primera vez sus trabajos sobre la práctica de las organizaciones que aprenden en el año 1990. Desde entonces, han sido aplicados a múltiples disciplinas. En cierta manera, su primera publicación ("The Fifth Discipline") define un enfoque ontosemiótico del pensamiento sistémico.
- 6 Vergnaud (1990) se refiere al lenguaje como las "representaciones simbólicas"; a las ideas o conceptos como "invariantes que constituyen los conceptos" y al tercer vértice del triángulo como las "situaciones".

Constructivismo y tecnología

REFLEXIONES DESDE LA ENSEÑANZA A NIVEL SECUNDARIO DE LAS MATEMÁTICAS Y LA HISTORIA

Jaime W. Abreu Ramos, Ed.D.

James Seale Collazo, Ed.D.

Escuela Secundaria

Universidad de Puerto Rico

emiaj12345@yahoo.com

sealecollazo@gmail.com

RESUMEN

Dos profesores de la Escuela Secundaria de la Universidad de Puerto Rico, uno de Matemáticas y otro de Historia, describen detalladamente su uso de tecnologías digitales (las calculadoras gráficas y el wiki, respectivamente) y cómo estas han facilitado la práctica de la pedagogía constructivista. Se ofrece una breve explicación teórica de cómo las tecnologías digitales complementan esta pedagogía, pero se concluye que la evaluación de la utilidad de determinadas tecnologías debe tomar en cuenta sus costos, sus posibles beneficios y cuál personal docente es el más capacitado para hacer estos juicios.

Palabras clave: calculadora, constructivismo, educación en historia, educación en matemáticas, educación secundaria, tecnología educativa, wiki

ABSTRACT

Two professors at the University of Puerto Rico's Laboratory High School, one a teacher of Mathematics, the other one of History, offer detailed descriptions of how their use of digital technologies (graphing calculators and a class wiki, respectively), have facilitated their practice of constructivist pedagogy. They offer a brief theoretical account of how digital technologies complement this pedagogy, but conclude that the evaluation of

particular technologies needs to be the object of a cost-benefit analysis, and that teachers are best qualified to make this judgment.

Keywords: calculators, constructivism, educational technology, History education, Mathematics education, secondary education, wiki

■ Introducción

El tiempo actual trae grandes retos para el proceso de enseñanza-aprendizaje, en particular para los maestros del nivel intermedio y superior. Los esfuerzos de reforma en todas las materias están contenidos en informes que reclaman cambios en el currículo, la enseñanza, el *assessment* de los estudiantes y el ambiente del salón de clases. Dichas reformas están enmarcadas en las necesidades cambiantes e impredecibles de nuestra sociedad; en las investigaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje, con énfasis en cómo se aprende, y en avances continuos y el aumento de la tecnología, que requieren una mejor preparación de los estudiantes. Todo esto contribuye y dicta cambios en el contenido y la enseñanza.

Nuestros estudiantes, los ciudadanos del futuro, necesitan aprender, no solo el contenido de sus respectivas materias, sino cómo ser más reflexivos con su contenido conceptual. Deben tener una preparación más sólida que les permita expandir su conocimiento, interpretar información, tomar decisiones razonables y resolver problemas de creciente complejidad mediante el uso de una diversidad de enfoques y herramientas. Las experiencias educativas a las cuales se enfrenten deben trascender las fronteras del salón de clases. La existencia de las inteligencias múltiples deja de manifiesto que el proceso enseñanza-aprendizaje está obligado a ofrecer experiencias que permitan construir y aplicar el contenido de todas sus materias en contextos del mundo real.

El constructivismo implica cambiar el énfasis en la enseñanza y aprendizaje de todas las materias. Se busca estimular a los estudiantes a investigar, aplicar, explorar, discutir, preguntar, comunicar, defender sus procesos de pensamiento. Se espera que hagan conjeturas y lleguen a conclusiones, y que discutan su razonamiento mediante el lenguaje escrito y oral, con diagramas, dibujos, gráficas y tablas, así como el uso continuo de tecnología y manipulativos. Su aprendizaje debe estar conectado, ser significativo

y estar basado en el entendimiento de los conceptos y procesos. Un dominio de estos aspectos ofrecerá a la sociedad un individuo que pueda ser reflexivo con su conocimiento conceptual y capaz de aplicarlo en diferentes situaciones y contextos (Strommen & Lincoln, 1992; Boudourides, 2003).

A la par con el desarrollo del pensamiento constructivista, en los últimos 20 años se ha escrito y hablado mucho sobre “la tecnología” en el salón de clases, como algo que falta para “ponernos al día”, o para “competir en el mundo globalizado”; como algo que podría transformar la enseñanza, la cual, se dice, ha cambiado tan poco a lo largo del siglo XX. Se ha invertido millones de dólares en la adquisición de computadoras y en la conexión de los salones a la Internet. Se ofrecen cursos en tecnología educativa, que pueden llevar a especializaciones a nivel graduado. Pero la prometedora transformación de la enseñanza-aprendizaje ha tardado: el equipo no siempre se pudo aprovechar, en parte porque cambiar lo que hacen maestros y maestras en sus salones requiere mucho más que una computadora con conexión a Internet (véanse, entre otras muchas, las investigaciones de Yang & Huang, 2008; Baek, Jung & Kim, 2008; Palak & Walls, 2009).

¿Qué usos prácticos, concretos, puede ofrecer la tecnología digital a la enseñanza? ¿Es esencial o puede lograrse un resultado comparable sin dispositivos electrónicos? ¿Realmente facilita o posibilita un aprendizaje más a tono con la filosofía constructivista? En este artículo, dos maestros de la Escuela Secundaria de la Universidad de Puerto Rico (UHS, por sus siglas en inglés) —uno de Matemáticas, otro de Estudios Sociales— comparten usos concretos de tecnología digital y comparan lo que pueden lograr con las “tecnologías” (es decir, las digitales), con lo que habría que hacer sin ellas. Concluimos con una reflexión sobre los beneficios de estos recursos, desde la óptica de desarrollar una pedagogía más constructivista.

■ Nuestro contexto escolar

La UHS cuenta con un salón de computadoras, una sala audiovisual con televisor de pantalla grande y conexiones inalámbricas a Internet en la mayoría de sus salones. La población estudiantil de esta escuela incluye toda la gama de habilidades que caracteriza,

en general, a la población estudiantil puertorriqueña, ya que a ella llega toda la clase graduanda de sexto grado de la Escuela Elemental de la UPR, a la cual se entra por sorteo. Sin embargo, la mayoría de los nuestros alumnos en particular pasó por un proceso altamente selectivo, que consideró sus promedios de notas y sus puntuaciones en el examen PIENSE I. Este índice de alto aprovechamiento nos permite retarlos más que si reflejaran la distribución de habilidades de la población en general; a la vez nos permite dedicar más tiempo a la minoría que requiere más ayuda para dominar conceptos y destrezas.

Las experiencias que relatamos en este artículo pueden ayudar a compañeros y compañeras en el magisterio que no tengan estudiantes tan aventajados, en la medida que tengan acceso a los recursos tecnológicos que mencionaremos. No deseamos pregonar las bondades de estas innovaciones tecnológicas, sino ofrecer criterios concretos que ayuden a comparar los beneficios de determinados métodos con los costos que inevitablemente conllevan. Si bien relatamos casos en los que hemos visto que ese saldo es positivo, entendemos que no hace falta ninguna tecnología en particular para enseñar planteando problemas, ni se tiene garantía alguna de un enfoque constructivista al emplear “lo último en la avenida” de la tecnología educativa. Más bien, buscamos identificar las posibilidades inéditas que ofrecen algunas innovaciones en particular, para aportar al desarrollo de pedagogías a la altura de los retos del siglo XXI.

■ Los modelos matemáticos

La mayoría de las personas están familiarizadas con la palabra *modelo*, pero la conceptualizan de forma diferente al enfoque o perspectiva matemática. Hemos visto los “modelos” profesionales que desfilan con las modas más recientes, los “modelos” a escala de los carros o los “modelos” que utilizan los pintores para desarrollar sus obras, entre otros. En las matemáticas, sin embargo, el concepto tiene un significado diferente: estudiamos los *modelos* matemáticos para luego aplicarlos a diferentes situaciones, con el propósito, en general, de predecir tal o cual evento con “precisión”. En las experiencias educativas que compartimos, los estudiantes tuvieron la oportunidad de conocer un modelo matemático basado

en información del mundo real. En el desarrollo de la actividad, resolvieron ecuaciones, utilizaron el razonamiento inductivo, construyeron expresiones lineales, gráficas y tablas que se ajustaban a dicho modelo. Para finalizar, ofrecieron ejemplos en los que se utilizan tales esquemas matemáticos en la vida diaria, como, por ejemplo, para calcular la factura del agua, la luz o el teléfono, entre otras. Además, se discutieron cuáles son las características que debe tener un modelo para decir que es “bueno”.

En la actividad que describimos a continuación, las calculadoras gráficas juegan un papel importante. Estas tienen la capacidad de crear y mostrar, en sus pequeñas pantallas, gráficas correspondientes a las ecuaciones que se definen en ellas. Permiten cambiar los parámetros de las ecuaciones y muestran, de forma gráfica, el resultado de cada cambio. De esta manera, cada estudiante puede descubrir mediante la realización de conjeturas y al poner a prueba ideas que, de otra forma, no hubiese podido verificar. Es decir, no solo sirven para resolver problemas, sino que ayudan a plantearlos, a la vez que facilitan al estudiante tomar conciencia de su propio aprendizaje.

Jaime Abreu Ramos ha utilizado calculadoras gráficas como parte de su enseñanza desde que llegó a la UHS en 1997. El costo de estas máquinas ronda los \$120-150, semejante al de algunos libros de texto utilizados en cursos del nivel secundario, y, al contrario de la mayoría de los libros, estas pueden servirle al estudiante en varios niveles de estudio de las Matemáticas, así como varios cursos de Ciencias, a lo largo de sus estudios subgraduados.

Varias investigaciones (Dessart, DeRidder & Ellington, 1999; Heller & Curtis, 2005) manifiestan que el uso de calculadoras gráficas permite mejorar, no solo las destrezas, sino la actitud hacia las matemáticas y las ciencias. Ellington (2003) analizó 54 investigaciones relacionadas con este tema, y su examen reveló que las destrezas operacionales de los alumnos y su habilidad para resolver problemas verbales mejoraron cuando este instrumento formó parte integral de los procesos de evaluación e instrucción. Por otro lado, Heller y Curtis (2005) examinaron la relación que existe entre el uso instruccional de la calculadora gráfica y el progreso en el aprovechamiento académico de los estudiantes. Su trabajo reveló que mientras más acceso tuvieron los alumnos a dichos

instrumentos, su puntuación en las pruebas mejoró en forma considerable. Además, se encontró que las puntuaciones significativamente altas pertenecían a los estudiantes cuyos maestros participaron de talleres de desarrollo profesional en el manejo y uso de la calculadora gráfica en la enseñanza de matemáticas y ciencias.

■ Actividad: La gacela y el chita (Introducción)

En esta actividad, los estudiantes usaron el razonamiento inductivo para encontrar el conjunto solución de una ecuación. Durante la actividad, cada estudiante utilizó cómputos a papel y lápiz y la calculadora gráfica para representar la situación del problema; luego recurrió al uso de la calculadora para analizar, explorar y resolver el problema. En la parte de *assessment*, se les solicitó a los alumnos que escribieran una carta a un compañero enfermo, por lo cual estuviera ausente a clases. En ella, le debían explicar lo discutido en el salón. De esta manera, se integró el estándar de proceso de comunicación.

Planteamiento del problema

Los estudiantes tuvieron la oportunidad de observar varios vídeos de documentales en los cuales se observó un chita persiguiendo a una gacela. Luego, se les presentó la siguiente información:

Una gacela puede correr a 73 pies por segundo, por varios minutos. El depredador principal de la gacela es el chita. El chita puede correr mucho más rápido que la gacela. Las observaciones realizadas indican que el chita puede correr a 88 pies por segundo, pero solamente puede mantener esta velocidad máxima durante 20 segundos. Pasados los 20 segundos, el chita se fatiga y debe interrumpir la persecución. La gacela debe estar siempre pendiente a los chitas. ¿Cuán lejos de un chita debe estar una gacela para estar a salvo? La figura 1 muestra la situación antes descrita.

Se les explicó a los estudiantes que se pretende resolver la situación ajustándola a un modelo matemático. En particular, las herramientas que tenemos para analizar el modelo son el papel y el lápiz, e incorporar el uso de la tecnología cuando utilizamos

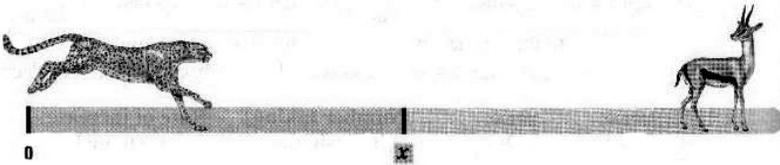


Figura 1. Distancia segura para la gacela

la calculadora gráfica para encontrar la distancia “segura” a la cual la gacela debe mantenerse del chita para no ser atrapada. Se estudió esta distancia “segura”, la que acordamos identificar con la variable d . Después de un análisis de la situación del modelo y de aplicar los conocimientos previos de álgebra, construimos un modelo lineal que describe la situación con las expresiones $y_1 = 73x + d$ y $y_2 = 88x$. Por ejemplo, seleccionamos una distancia a la cual se encontraban separados los dos animales, en particular $d = 100$. Esto fue lo que pudimos analizar (Figura 2):

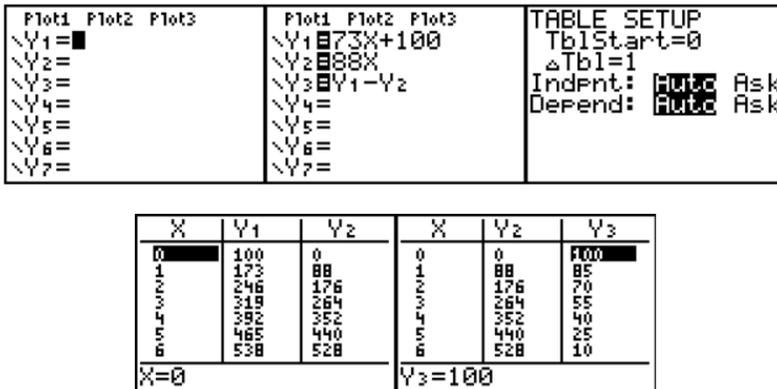


Figura 2. Muestra de la pantalla de la calculadora gráfica sobre el cómputo de la actividad “La gacela y el chita”

Estas son las preguntas y respuestas que se generaron cuando se discutió la actividad.

- ¿Qué unidad de medida representa $d = 100$, de acuerdo a las condiciones iniciales del problema? (Por ejemplo: metros, pies, millas o kilómetros).

- En la segunda pantalla de la calculadora gráfica, se muestra la expresión $Y_3 \ominus Y_1 - Y_2$. ¿Qué representa este enunciado de acuerdo a los parámetros del problema?
- Cuando $x = 0$, las columnas Y_1 y Y_2 tienen el mismo valor. ¿Qué explicación puedes ofrecer para justificar esta situación de acuerdo a las condiciones del problema?
- ¿Consideras la distancia inicial seleccionada apropiada para que la gacela esté segura? ¿Por qué?
- Si $d = 100$, ¿es capturada la gacela o logra escapar? ¿Qué datos de las tablas ayudan a sustentar esta idea?
- Si la gacela es capturada cuando $d = 100$, ¿cuánto estimas que sea el tiempo aproximado que le toma al chita atraparla?

Contestaciones:

- La unidad de medidas es pies, ya que el problema indica que una gacela puede correr a 73 pies por segundo.
- Representa la diferencia entre las columnas correspondientes. De acuerdo a las condiciones del problema, representa la distancia que separa la gacela del chita.
- Cuando $x = 0$, estás efectuando la siguiente operación:

$$y_3 = y_1 - y_2 = 100 - 0 = 100$$

- No, la distancia es muy corta.
- La gacela es capturada. Estos son los datos que justifican este argumento:

6		528		10
7		616		-5

- La captura de la gacela ocurre aproximadamente en un poco más de 6 segundos.

El modelo matemático fue puesto en práctica nuevamente; esta vez se utilizó otro valor de d , en particular $d = 600$. La calculadora gráfica puede ayudarnos nuevamente en esta situación. A continuación, en la Figura 3, se muestran las pantallas sugeridas para representar el problema en la calculadora.

Preguntas que se compartieron con los estudiantes en esta parte de la actividad:

- ¿Consideras la distancia inicial seleccionada apropiada para que la gacela esté segura? ¿Por qué?

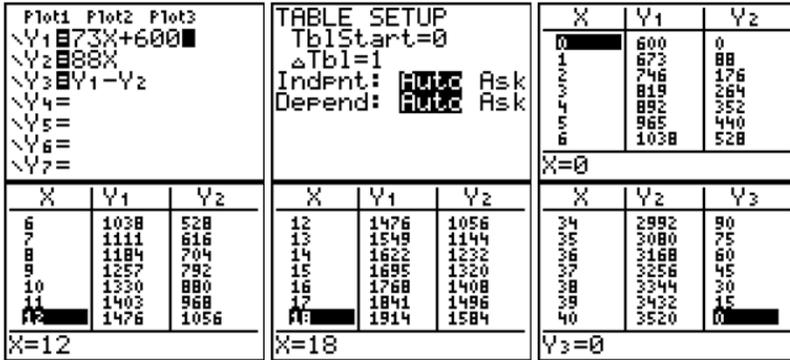


Figura 3. Situación de la gacela cuando $d = 600$

- Cuando $d = 600$, ¿es capturada la gacela o logra escapar? ¿Qué datos de las tablas ayudan a sustentar es aspecto?
- ¿Qué aspectos biológicos representan una restricción para que la gacela pueda ser atrapada por el chita cuando la persecución comienza a una distancia de 600 pies?
- Si la persecución comienza cuando $d = 600$, estima el tiempo aproximado que le toma al chita atraparla.

Contestaciones a las preguntas sugeridas:

- Si. El chita no la puede capturar.
- La gacela logra escapar. Si analizamos la tabla

X	Y ₂	Y ₃
39	3432	15
40	3520	0
41	3608	-15

- podemos apreciar que esto ocurre cuando transcurren aproximadamente 40 segundos.
- El chita no puede mantener su velocidad por esta cantidad de tiempo. Las observaciones realizadas indican que el chita puede correr a 88 pies por segundo, pero solamente puede mantener esta velocidad máxima durante 20 segundos. Pasados los 20 segundos, el animal se fatiga y debe interrumpir la persecución.

- Aunque es poco probable que la persecución dure este tiempo, la interpretación de la tabla sugiere que la captura ocurrirá en unos 40 segundos.

Se les pidió a los estudiantes que establecieran una ecuación que permitiera calcular la distancia “segura” a la cual debía mantenerse una gacela para evitar ser atrapada por un chita. Esta fue la estrategia que se desarrolló en el salón de clases:

Estudiantes: Otra estrategia apropiada, además del uso de la calculadora, puede ser resolver una ecuación por los métodos tradicionales utilizados en el salón de clases; como el tiempo máximo que resiste el chita es de 20 segundos, entonces podemos formar la siguiente ecuación:

Distancia de la gacela $\rightarrow (73)(20)$

Distancia inicial de la gacela al chita $\rightarrow d$

Distancia del chita $\rightarrow (88)(20)$

Ecuación $\rightarrow (73)(20) + d = (88)(20)$

$$d = 300$$

Por lo tanto, podemos inferir que una gacela, para evitar ser atrapada, debe mantenerse a más de 300 pies de un chita.

Sin las calculadoras, se podría hacer el procedimiento en la pizarra frente a la clase. Los estudiantes podrían pasar al frente para crear las tablas y las resultantes gráficas que representarían las diferentes persecuciones, a diferentes distancias iniciales entre la gacela y el chita. Esto pudiera tomar más tiempo, pero más crucialmente, aun si cada estudiante fuera a la pizarra, la mayoría de la clase, en cada momento dado, participaría de la lección de forma activa, reflexionando sobre lo que ocurre en la calculadora gráfica proyectada en la pizarra interactiva. Además, la calculadora, en las manos de cada estudiante, los convierte en agentes activos, que entran los parámetros y rápidamente ven —y pueden evaluar— sus resultados. Así, esta herramienta aumenta de forma dramática la participación de cada alumno en su propio proceso de aprendizaje, construyendo conocimiento de forma más independiente del maestro.

■ Historia General en un wiki

El curso de Historia General (noveno grado) de Jimmy Seale Collazo gira en torno a dos grandes proyectos. En el primer semestre, grupos colaborativos de estudiantes se especializan en las civilizaciones antiguas de una región del mundo (Europa clásica o medieval, China/Japón, India/Persia, América precolombina, África, Mesopotamia y el mundo islámico), y realizan una serie de cuatro proyectos (sobre sus economías, gobiernos, jerarquías sociales y culturas). En el segundo semestre, cada estudiante escribe una monografía, que sigue una serie de once pasos.

En el primer semestre, cada proyecto incluye una presentación en clase de 5 minutos, muy popular entre el estudiantado porque permite dar rienda suelta a su creatividad. Para anclarlos más en la realidad histórica, también incluye una parte escrita y, sobre todo, visual. Esta otra ha ido evolucionando. Primero, cada grupo tenía que producir un afiche que ilustrara, con mapas, línea de tiempo y otros elementos visuales, el aspecto de la historia de la región asignada. Luego, se transformó en una “Revista de Historia y Geografía”, que permitiría incluir más información escrita y sería más manejable para evaluar. El trabajo en grupo se evalúa, en parte, mediante papeles: un estudiante se responsabiliza por las imágenes (ilustración); otro por el texto que las acompaña (edición), y otro por el emplanaje y la presentación final (diseño gráfico).

Entre los inevitables roces y dificultades que experimentaron los grupos estaba la comunicación entre sus miembros, particularmente hacerle llegar a la persona encargada del diseño gráfico las imágenes y el texto que tendría que emplear, a menudo en las últimas horas antes de entregar el proyecto. La impresión del trabajo también solía ser problemático.

En el verano de 2009, mientras ponderaba cómo allanar este camino para los estudiantes, Jimmy descubrió lo que era un “wiki” (véanse las ponencias de Pusey & Meiselwitz, 2009; Johnson & Bartolino, 2009, en una conferencia de *Human Computer Integration*). La palabra viene de un vocablo polinesio que significa “rápido”, y se refiere a un espacio de Internet, parecido a un blog, pero en el cual varias personas podrían trabajar desde lugares distantes entre sí. Forma parte del fenómeno conocido como “Web

2.0”, los usos más complejos que se le están dando a Internet. *Wikipedia* es, precisamente, un wiki; Facebook y sus redes sociales competidoras son otra de sus manifestaciones más conocidas. Varias compañías mercadean este producto para maestros y escuelas, todas con versiones gratuitas y otras que pueden costar \$100 al año para fines educativos. Este mercado está en pleno desarrollo, y hay que estar pendiente a las últimas ofertas.

En el 2009-10, estrenando un wiki de la compañía PBworks, de San Mateo, California, Jimmy creó un wiki (uhshistoriageneral.pbworks.com) para su clase. Además de colocar ahí los documentos del curso y anuncios de cambios, como se hace en cualquier blog, dispuso que las “revistas de Historia y Geografía” se realizarían en ese espacio virtual. Cada estudiante tendría privilegios como *escritor* en el wiki, para así crear y modificar páginas. Cada “número” de la revista (cada grupo tendría que producir cuatro “números”, o una por unidad) se haría como una página del wiki.

Para este tipo de trabajo grupal, el wiki fue todo un éxito. Aunque siempre se encuentran dificultades para inscribir algunos estudiantes, y alguno que otro tenía limitaciones de acceso al Internet, el proceso de aprendizaje de la técnica de manejo del wiki, tanto para el maestro como para sus alumnos, fue breve y sin mayores contratiempos. Los conflictos entre los miembros de los grupos se minimizaron, ya que cada quien podía colocar el texto o las imágenes que le correspondían en la página del grupo desde su propia casa. Se eliminaba, así, el “corre y corre” de imprimir el trabajo para entregarlo a tiempo.

Tal vez el mayor beneficio del wiki para el trabajo de grupos fue el proceso evaluativo del maestro. Cada página del wiki tiene un “historial” que permite ver quién la modificó y a qué hora, además de mostrar cada una de las sucesivas versiones. Esta característica ofrece una ventana al proceso de trabajo en grupo, que no se evidencia cuando el trabajo se entrega finalizado. Al combinarlo con una hoja de autoevaluación grupal, en la que los miembros dicen cuáles tareas realizó cada uno (incluyéndose a sí mismo), y otra que permite informar reuniones fuera del horario de clases, se pudo hacer una especie de “triangulación” que corroboraba los datos informados en estos formularios con el historial del wiki.

Durante el segundo semestre, el curso de Historia General conlleva un proyecto de monografía que dura todo el semestre. Los primeros dos meses se dedican al proceso de buscar fuentes, crear fichas bibliográficas y extraer apuntes que citan, parafrasean, resumen o comentan su contenido. Por años, Jimmy pedía fichas y apuntes en tarjetas de fichero 3x5, requiriéndole a cada estudiante unas 50 tarjetas con apuntes, que se recogían en tres ocasiones. Durante los meses de febrero y marzo, era común verlo con una funda de plástico llena de paquetes de tarjetas, cada vez más gruesas según pasaban las semanas. Al llegar a las 50, requería que clasificaran los apuntes por tema, se le escribiera el tema al que pertenecía cada tarjeta y que se entregaran una última vez junto con un breve bosquejo inicial, que mostrara los temas en secuencia. A este paso le seguía un bosquejo final, ya con cada tema y subtema resumidos en una oración completa; un borrador del trabajo completo y, al acabarse el semestre, el trabajo final.

Para 2008, cuando Jimmy retomó esta técnica en la UHS, notó un cambio drástico en el contexto de enseñar a investigar a estudiantes de escuela secundaria: la “preferencia por el Internet” como fuente de información. Tuvo que establecer un número mínimo de fuentes impresas, ya que el estudiantado tendía abrumadoramente a utilizar, de forma casi exclusiva, los recursos disponibles en línea. Internet seduce por la facilidad de acceso que ofrece a una infinidad de recursos, mas pocos estudiantes de nivel secundario están preparados para evaluar críticamente la información que pueden encontrar.

Entre 2008 y 2010, Jimmy se planteó continuamente si las tarjetas de fichero no serían una técnica obsoleta para enseñar a investigar. Estas tienen, al menos, dos ventajas: primero, su tamaño limita lo que cada estudiante puede escribir en ellas, lo que les obliga a resumir o dividir la información que se encuentran; de esta forma, frenan la tendencia a copiar bloques grandes de texto. Segundo, permiten organizar “manualmente” la información, desplegándolas sobre una superficie plana, como una mesa, para agruparlas por tema: este era, regularmente, el paso siguiente a la acumulación del número requerido de tarjetas. Por ello, las siguió utilizando hasta 2009.

En 2010, luego de la experiencia exitosa del wiki en el primer semestre con los proyectos grupales, decidió utilizarlo para las investigaciones individuales. En lugar de un paquete de tarjetas 3x5, cada estudiante tendría que crear una página en el wiki, en la cual colocaría sus fichas bibliográficas y un mínimo de 50 apuntes numerados. Luego de completar la cantidad de apuntes requeridos, se reagruparían temáticamente en la misma página. Jimmy recomendó, para aproximar la mencionada ventaja de las tarjetas de fichero, imprimir los apuntes en papel y cortarlos, de modo que las 50 tiras de papel resultantes se pudieran desplegar y agrupar sobre una superficie de forma parecida a las tarjetas (el trabajo investigativo mediante tarjetas de fichero sigue siendo una opción para estudiantes con dificultad de acceso al Internet).

Nuevamente, el wiki resultó muy adecuado, de forma inesperada. Su ventaja principal residió en permitir al maestro ver más de cerca el proceso de investigación de cada estudiante. Primeramente, mejoró el seguimiento individual: se pudo monitorear el trabajo de cada estudiante con solo mirar su página en el wiki, aun antes de la fecha de entrega, así como ver cuándo y cuánto modificaba su trabajo. Más aun, ya que la mayoría de las fuentes eran de Internet y las fichas bibliográficas incluían los enlaces a las fuentes en línea, fue posible verlas con tan solo hacer clic en ellas, hacer los señalamientos necesarios respecto a la confiabilidad de cualquier fuente y verificar si se estaba parafraseando, como freno al uso inapropiado del “cortar y pegar”.

En fin, para la clase de Historia General de noveno grado, que incluye varios proyectos grupales y una investigación individual, el wiki resultó sumamente útil, en parte porque facilitó al estudiante la interacción entre miembros de los grupos y la acumulación de datos para la investigación, pero más porque proporcionó al maestro información sobre el proceso de trabajo de sus estudiantes, a la que no tendría acceso si se hubiera hecho el trabajo del modo convencional.

■ Conclusiones

Hace 20 años, David Perkins, de *Project Zero* de la Escuela Graduada de Educación de la Universidad de Harvard, propuso un “matrimonio” entre el constructivismo y la tecnología (Perkins, 1991,

pp. 18-19), basándose en una categorización un tanto abstracta de cinco “facetas” de la enseñanza: bancos de información, tabletas para símbolos (*symbol tablets*), juegos para construcción (*construction kits*), fenomenarios y administradores de tareas. Tales facetas no necesariamente están presentes; la enseñanza tradicional, no constructivista, a menudo se limitaba a un banco de información (el maestro, junto con el libro de texto, sirve de fuente de información para la clase), la tableta para símbolos (las libretas de los estudiantes, las pizarras o las hojas de exámenes) y un administrador de tareas (el maestro, que determina qué se ha de hacer). La enseñanza constructivista se distingue, en parte, por el papel central que asumen los juegos para construcción y los fenomenarios, ya que, mediante estos elementos, los estudiantes asumen su aprendizaje de formas más activas. Perkins señala, sin embargo, que no se trata de novedades históricas en la enseñanza, sino de recuperar aspectos de los procesos del aprendizaje *in situ* (*apprenticeship*) que se habían perdido al trasladar la enseñanza a salones de clases (1991, p. 20). Es, en este sentido, que Perkins vio el potencial de las tecnologías digitales para la educación constructivista.

El “banco de información” de cualquier salón con conexión al Internet se expande exponencialmente, permitiendo que los estudiantes asuman la búsqueda de información de forma más autodirigida. Como “tabletas para símbolos”, los *smart boards* —de cuyo uso Jaime Abreu Ramos fue líder en la UHS— ofrecen posibilidades expandidas, e incluso pueden acceder a bancos de información no textual: por ejemplo, los vídeos de persecuciones de chitas a gacelas, que se encuentran en Internet y se proyectan en clase.

Las calculadoras gráficas se sitúan entre los juegos de construcción y los fenomenarios, ya que incluyen los aspectos modulares de los primeros (un conjunto de comandos que se pueden utilizar para construir gráficas y encontrar diferentes soluciones), y su uso repetido permite reproducir, aunque de forma abstracta y limitada, diferentes escenarios, en este caso de persecuciones a distintas distancias iniciales entre depredador y presa.

El wiki, en la terminología de Perkins, es una gran tableta para símbolos, situada en el Internet, en medio del mayor banco de información de la historia. La creación de “revistas de Historia y Geografía”, escritas en primera persona, desde el supuesto del

punto de vista de una de las sociedades antiguas, se acercan un tanto al concepto de fenomenario, pero esta función se ve más plenamente en las presentaciones de los grupos ante la clase (un aspecto decididamente no digital, salvo los varios grupos que optan por crear y proyectar presentaciones videográficas). Como tableta para símbolos, sin embargo, el wiki tiene la gran ventaja de poderse compartir entre estudiantes, más fácilmente que las libretas de papel, e incluso se pueden proyectar frente a la clase con fines ilustrativos, como Jimmy ha hecho tanto con las revistas del primer semestre como con las investigaciones del segundo semestre.

La última faceta del modelo de Perkins, la administración de tareas, también se mueve hacia el constructivismo, aunque indirectamente, por este uso de la tecnología digital. Mediante las calculadoras, toda la clase participa directamente en el proceso experimental que determina la vida o muerte de las gacelas, en vez de ser espectadores pasivos. El wiki, al facilitar la presentación de los resultados de las investigaciones (tanto grupales como individuales), permite que los alumnos asuman más responsabilidad respecto al contenido de sus trabajos, lo cual es un eje central de la pedagogía constructivista (Perkins, 1991, pp. 19-20).

Hemos constatado de primera mano que los recursos que ofrecen, en nuestros casos, las calculadoras gráficas y el wiki, sí añaden un aspecto significativo a los procesos de enseñanza-aprendizaje. El costo que implican estos recursos, tanto en dólares como en tiempo para aprender a usarlos, a nuestro entender, resulta ser una excelente inversión. Sin embargo, no todas las novedades tecnológicas en la educación necesariamente cumplirán con este criterio. Este tipo de experimentación debe anteceder a la adopción de cualquier innovación que requiera inversión sustancial de tiempo o dinero para ponerla en práctica.

Somos los maestros y las maestras las personas mejor preparadas para evaluar y proponer la adopción de innovaciones educativas. Por ello, invitamos a compañeros y compañeras a compartir sus experiencias —tanto positivas como negativas— con innovaciones educativas en foros como este.

REFERENCIAS

- Baek, Y. Y., Jung, J. J., y Kim, B. B. (2008). What makes teachers use technology in the classroom? Exploring the factors affecting facilitation of technology with a Korean sample. *Computers & Education* 50(1), 224-234.
- Boudourides, M. A. (2003, otoño). Constructivism, education, science, and technology. *Canadian Journal of Learning and Technology* 29(3).
- Dessart, D. J., DeRidder, C. M. & Ellington, A. J. (1999). The research backs calculators. En Z. Usiskin (Ed.), *Mathematics education dialogues*. Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.
- Ellington, A. J. (2003). A meta-analysis of the effects of calculators on students' achievement and attitude levels in precollege mathematics classes. *Journal for Research in Mathematics Education*, 34(5), 433-463.
- Heller, I. J. & Curtis, A. C. (2005). Impact of handheld graphic calculators use: A research perspective. En McKenzie Group (Eds.), *Handheld technology and student achievement: A collection of publications*. Texas Instruments.
- Johnson, K. A. & Bartolino, J. (2009). Creating community through the use of a class wiki. *Lecture Notes in Computer Science*, 5621, 471-478.
- Palak, D. & Walls, R. T. (2009). Teachers' beliefs and technology practices: A mixed-methods approach. *Journal of Research on Technology in Education*, 41(4), 417-441.
- Perkins, D. N. (1991) Technology meets constructivism: Do they make a marriage? *Educational Technology*, 31(5), 19-23.
- Pusey, P. & Meiselwitz, G. (2009). Heuristics of wiki technology in higher education learning. *Lecture Notes in Computer Science* 5621, 507-514.
- Strommen, E. F. & Lincoln, B. (1992). Constructivism, technology and the future of classroom learning. *Education and Urban Society* 24(4), 466-476.
- Yang, S. C. & Huangy, Y. F. (2008). A study of high school English teachers' behavior, concerns and beliefs in integrating information technology into English instruction. *Computers in Human Behavior* 24(3), 1085-1103.

Análisis de recursos para la educación a distancia

EN LA UNIVERSIDAD DE PUERTO RICO EN
UTUADO: UTILIZACIÓN DE LA PLATAFORMA
VIRTUAL MOODLE

Pedro L. Cartagena Mercado, Ph.D.

Departamento de Administración de Empresas
y Sistemas de Oficina
Universidad de Puerto Rico
Recinto de Utuado
pedro.cartagena1@upr.edu

RESUMEN

Este artículo presenta un estudio evaluativo acerca del uso de la plataforma interactiva de código abierto Moodle en la modalidad de cursos asistidos por las tecnologías de la información y las comunicaciones en educación superior. El modelo de investigación fue de carácter mixto mediado por técnicas de investigación cuantitativas y cualitativas. El estudio exploratorio tuvo el propósito de presentar estrategias de avalúo para modalidades de *e-learning*.

Palabras clave: código abierto, educación a distancia, evaluación educativa, grupos focales, Moodle

ABSTRACT

This paper discusses an evaluative study on the use of the interactive open source platform Moodle in the form of courses supported by information and communication technologies for higher education. The research model was mixed mediated by quantitative and qualitative methodologies. This exploratory study will present assessment strategies for e-learning modalities.

Keywords: distance education, educative assessment, focus groups, Moodle, open source

■ Introducción

El acelerado desarrollo de las tecnologías de la información y de las comunicaciones (TIC) impacta significativamente la gestión educativa. Las universidades de las primeras décadas del siglo XXI han tenido que invertir gran parte de sus recursos fiscales para actualizar la infraestructura tecnológica de su entorno educativo y administrativo para competir en un escenario laboral, social y académico mediado por las comunicaciones digitales. La generación de educandos universitarios demanda el uso de las TIC como parte de su proceso de formación académica. Estudios llevados a cabo por D'Antoni (2007), de la UNESCO, y Cabrero (2006) han demostrado la necesidad de integrar tecnologías de las TIC al currículo. Ciertamente, tenemos que reconocer que las tecnologías de las comunicaciones y la informática no surgen necesariamente para agregarse a la docencia, pero es evidente que educadores¹ y estudiantes reconocen su utilidad en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Los procesos de enseñanza y aprendizaje que combinan la educación presencial con la integración de recursos tecnológicos deben ser constantemente evaluados para determinar su efectividad y el grado en que el uso de las TIC incide sobre el aprovechamiento académico de los estudiantes. Las agencias acreditadoras, como el *Consejo de Educación Superior de Puerto Rico (CES)* y la *Middle States Commission on Higher Education (MSCHE)* han señalado la necesidad de evidenciar el uso de las TIC como mecanismo para responder a las demandas del mercado de empleo y la competitividad de sus futuros egresados. Con la anuencia del Decanato de Asuntos Académicos de la Universidad de Puerto Rico en Utuado (UPRU), iniciamos un proceso de investigación en acción sobre el uso de la plataforma interactiva Moodle como recurso didáctico en nuestro Recinto.

Durante el primer semestre de agosto a diciembre de 2010, seleccionamos para investigación dos cursos de las facultades de Administración de Empresas y Sistemas de Oficina apoyados por la plataforma interactiva Moodle. Los cursos seleccionados fueron SOFI 4040: Planificación e Implantación de Sistemas de Oficina,

1 El género masculino se utilizará indistintamente sin la intención de subestimar el género femenino.

de la Dra. Gloria Marín Cruz, y el curso ECON 3021: Principios de Economía I, dictado por el Dr. Frank Rivas Márquez. El estudio fue de carácter mixto, al ser una investigación evaluativa mediada por técnicas de estudio cualitativas y cuantitativas.

La investigación evaluativa se ha perfilado como una metodología concreta en los últimos años (Rossi, Lipsey & Freeman, 2003). Dichos autores afirman que esta metodología cuenta con una terminología propia, un conjunto de herramientas conceptuales, analíticas y procesos específicos. La evaluación de programas educativos relacionada con el uso de las TIC es instrumental para valorar la eficacia de estas actividades. Manuel Castells (1997), sociólogo y profesor de la Universidad de California, en Berkeley, afirma que el avalúo de programas y proyectos educativos es indispensable, especialmente en el escenario de la educación superior en el cual se genera gran parte de la riqueza intelectual y científica de todas las naciones del mundo.

■ Moodle en la UPRU

A tenor con la misión del Sistema de la Universidad de Puerto Rico, la UPR en Utuado (UPRU) es una institución de educación post-secundaria. En su misión, se resalta la contribución del recinto al desarrollo de la región a la que sirve. El énfasis de este colegio universitario es el desarrollo de programas académicos a tenor con las nuevas tendencias laborales, como lo son la tecnología agrícola y la conservación del ambiente. También se ofrecen programas de bachillerato en administración de empresas, sistemas de oficina, educación elemental y programas de traslado para ciencias y humanidades.

En el año 2003, la UPRU comenzó a implantar un programa de desarrollo institucional por medio de fondos provenientes de una Propuesta Federal Título V (*Developing Hispanic Serving Institutions*), la cual se tituló, *Improving Student Learning Outcomes and Support Services through the Use of Technology*. Con estos fines, se desarrollaron una serie de actividades dirigidas a mejorar el desempeño de los estudiantes mediante la integración de la tecnología de redes de alto nivel al desarrollo de los procesos educativos y los currículos. Entre éstas, se implantaron estrategias de capacitación a la facultad en el uso de las TIC como herramientas

auxiliares al proceso de enseñanza aprendizaje y se adoptó la plataforma interactiva Blackboard como recurso para la educación a distancia. Sin embargo, los crecientes costos de las licencias de dicho programado hicieron que la UPRU emulara a otras instituciones de educación superior y reemplazara este recurso por programados de código abierto (Open Source Software) que se pueden obtener mediante acuerdos de uso sustancialmente más económicos. En algunos casos, los programados de código abierto pueden adquirirse gratuitamente requiriendo una inversión mínima para su instalación en servidores o redes educativas. A tales efectos, a partir del año 2009, la gerencia universitaria de la UPRU adoptó el programado Moodle².

Moodle permite desarrollar la enseñanza a través de Internet. Se utiliza en formación a distancia (*e-learning*) y como apoyo en cursos presenciales y semi-presenciales. La comunidad educativa dispone de foros para realizar consultas, debates, espacio para la inclusión de materiales docentes y una serie de módulos para llevar a cabo actividades didácticas, como: diarios, wikis, glosarios, talleres, cuestionarios, entre otros. Por su carácter modular, nuevos tipos de actividades didácticas pueden ser incorporados a la plataforma interactiva por una numerosa comunidad de usuarios y desarrolladores locales disponibles en el espacio cibernético.

■ Preguntas de investigación

Las preguntas de investigación que guiaron este trabajo fueron las siguientes:

- ¿Cuáles fueron las reacciones evaluativas de los estudiantes entrevistados que tomaron cursos facilitados por la plataforma interactiva Moodle?
- ¿Qué hallazgos arroja la revisión de los documentos relacionados al uso de Moodle como apoyo al proceso de enseñanza y aprendizaje, en términos del modelo de evaluación Kirkpatrick (1998)?

■ Limitación de la investigación evaluativa

El proyecto evaluado se desarrolló en un escenario único. Por lo tanto, los hallazgos de la investigación evaluativa no podrán ser

² Para información más detallada recomendamos visitar el enlace <http://moodle.org/>

utilizados para establecer generalizaciones. El proceso se delimitó a evaluar y describir la experiencia en la utilización de la plataforma interactiva Moodle en la Universidad de Puerto Rico en Utuado.

■ Diseño de la investigación evaluativa

El estudio fue de carácter mixto, entiéndase una investigación evaluativa mediada por técnicas cualitativas y cuantitativas.



Figura 1. Método mixto de investigación para la evaluación de los cursos seleccionados

El proceso de triangulación que aparece representado en la Figura 1 se realizó mediante la comparación y contraste entre los datos institucionales, lo que expresaron los participantes del grupo focal, los profesores entrevistados y su relación con el marco evaluativo del modelo de cuatro niveles creado por Kirkpatrick (ver Figura 2). Se seleccionó dicho modelo, en vista de que la UPRU interesaba conocer las reacciones y cambios en las prácticas didácticas de profesores que fueron capacitados para la utilización de Moodle en el recinto. El modelo Kirkpatrick, además de ser conocido como el pionero de evaluación, nos pareció adecuado para este estudio dado que permite evaluar aspectos relacionados a procesos de capacitación como el que realizó la UPRU. Desde su surgimiento, ha sido el más utilizado por sus características de simpleza, flexibilidad y por ser un modelo evaluativo abarcador (Phillips, 1997). Consta de cuatro niveles, dispuestos en una jerarquía de tal modo

que la evaluación comienza por el Nivel 1 y termina en el Nivel 4. Cada nivel sirve de base para construir los siguientes. Estos niveles son: Nivel 1, para evaluar la reacción de los participantes; Nivel 2, para evaluar el aprendizaje; Nivel 3, para evaluar el comportamiento, y Nivel 4, para evaluar los resultados.



Figura 2. Modelo de Cuatro Niveles de Kirkpatrick

En conformidad con los lineamientos que explican la utilidad de la combinación de métodos evaluativos, destacamos que, en el artículo “Program evaluation in the context of debates in the field: The evaluation of PR-CETP”, redactado por Bravo (2001), se presenta una alternativa de evaluación parecida a la seleccionada para este caso. La postura epistemológica que se sugiere en el artículo es el pluralismo cognoscitivo que se fundamenta en la utilización de múltiples métodos para enfocar el análisis de una evaluación.

■ Descripción del paradigma educativo

Los cursos seleccionados para este estudio se enmarcan dentro del modelo presencial, apoyado por estrategias y recursos propios del paradigma curricular de *e-learning*. La plataforma interactiva Moodle permite la implantación de modelos educativos a distancia, parcialmente presenciales (cursos híbridos) o la utilización de módulos para la creación de cuestionarios, repositorios y comunicación electrónica como complemento tecnológico a cursos

presenciales. Los profesores participantes del estudio evaluativo utilizaron la plataforma de manera complementaria a sus cursos presenciales. Ocasionalmente los estudiantes realizaron tareas o pruebas de manera independiente, pero la frecuencia de estas actividades a distancia no fueron consecuentes como para enmarcar los cursos dentro del paradigma educativo de cursos híbridos.

■ Consulta a los participantes del estudio

En esta sección, se presentan los hallazgos de la investigación evaluativa del estudio exploratorio titulado *Análisis de Recursos para Educación a Distancia en la Universidad de Puerto Rico en Utuado: Utilización de la Plataforma Virtual Moodle*. A tales efectos, seleccionamos un grupo de 12 alumnos matriculados en los cursos seleccionados para estudio ($n=12$): seis del curso SOFI 4040 y seis de ECON 3021. La composición por género del grupo focal fue de ocho féminas y cuatro varones, entre las edades de 18 a 21 años.

Las evidencias que se presentan a continuación responden al protocolo de preguntas formuladas durante las entrevistas al grupo focal. Estas se correlacionan con los tres primeros niveles de evaluación del modelo Kirkpatrick: reacción, aprendizaje y comportamiento. Las evidencias cuantitativas y cualitativas encontradas se contrastaron con una breve discusión reflexiva de aspectos importantes que se destacaron al revisar la literatura. Igualmente, mediante tablas o gráficas, se presentan evidencias cuantitativas relevantes, y se incluyen algunas citas de los entrevistados congruentes a los niveles de evaluación del modelo seleccionado.

Las primeras preguntas del protocolo de entrevistas atienden aspectos descriptivos del grupo estudiado; posteriormente se atiende la primera pregunta de investigación que lee como sigue: ¿Cuáles fueron las reacciones evaluativas de los estudiantes entrevistados que tomaron cursos facilitados por la plataforma interactiva Moodle?

Respuestas grupo focal de estudiantes y profesores participantes

¿Tienes una PC con acceso a Internet? ¿Portátil o de escritorio?

Todos los estudiantes afirmaron que tenían computadoras con acceso al Internet desde el hogar. Tres expresaron que tenían una

computadora de escritorio en el hogar; de estos, dos mencionaron que, además de la computadora en el hogar, también contaban con una computadora portátil. Los nueve estudiantes restantes contestaron que contaban con computadoras portátiles registradas en la red de la UPR de Utuado, mientras que en sus hogares utilizaban proveedores de Internet privados, principalmente compañías de cable TV y telefonía.

Esta información es congruente con la literatura revisada sobre las nuevas generaciones de estudiantes universitarios, denominada como la Generación Net (Tapscott, 2009). En los países desarrollados y en desarrollo se evidencia que adquirir una computadora para uso personal se ha convertido en una prioridad para los universitarios. La obtención de este recurso tecnológico solamente es superado por la adquisición de un teléfono celular, según datos revisados en un estudio realizado por la organización educativa estadounidense EDUCAUSE (Oblinger, 2005).

¿Qué servicios de comunicación electrónica utilizas con mayor frecuencia?

En la Figura 3 se evidencia que el uso de los mensajes de texto y de voz mediante la telefonía celular se encuentra entre los recursos tecnológicos preferidos por los estudiantes entrevistados.

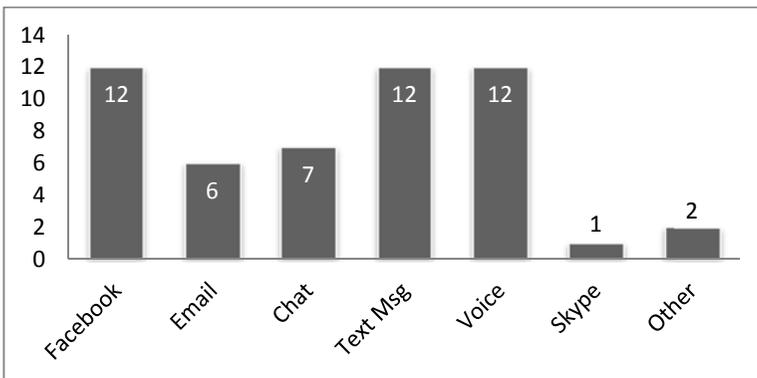


Figura 3. Respuesta de los estudiantes a la pregunta 2, relacionada con los servicios de comunicación electrónica

En una publicación de la Universidad de Columbia, en Nueva York, el profesor Michael Staton (2011) destaca, en su blog, el

amplio nivel de utilización de la red social Facebook por estudiantes universitarios frente a otros recursos de la Internet. La respuesta del grupo focal de nuestro estudio coincide plenamente con dichas observaciones. De hecho, cuando entrevistamos a los profesores participantes, estos afirmaron que sus alumnos se enlazan al recurso Facebook de manera constante. La siguiente cita de uno de los docentes destaca, de manera elocuente, este dato: “Cuando estamos en el laboratorio de computadoras, tengo que estar pendiente de que los estudiantes no se me escapen a Facebook. A veces creo que están adictos a esta [aplicación/página] web.”

Por otro lado, se observa que solamente la mitad de los estudiantes entrevistados utiliza el correo electrónico como alternativa de comunicación mediante recursos electrónicos. En un artículo publicado por la BBC de Londres y reseñado en la versión digital del periódico *El Nuevo Día* de Puerto Rico, coincidentemente se detalla que el uso del correo electrónico en la red (por ejemplo, a través de Gmail, Hotmail o Yahoo Mail) se redujo 8% en Estados Unidos durante el año 2010. En usuarios entre 12 y 17 años, cayó un 59%, y disminuyó 18% entre personas de 25 a 34 años de edad (BBC, 2011). Naturalmente, las evidencias de este estudio no pueden utilizarse para hacer generalizaciones de base cuantitativa, pero sí podemos enmarcar estas preferencias en la evaluación al nivel de comportamiento fundamentado en los niveles evaluativos del modelo Kirkpatrick.

Antes de este curso, ¿conocías la plataforma Moodle?

Los estudiantes entrevistados respondieron mayoritariamente (en proporción de 9 a 3) que esta era su primera experiencia manejando un curso asistido por el programado interactivo Moodle.

En el contexto de la Universidad de Puerto Rico en Utuado, hay que destacar que, hasta el año 2008, la unidad institucional contaba con el recurso de educación a distancia Blackboard. Esta plataforma se mantuvo activa hasta que se agotaron los fondos externos de propuestas federales para mantener la licencia y el personal encargado de administrarla. La gerencia educativa de la UPRU decidió, entonces, emular a otras unidades universitarias que, poco a poco, fueron sustituyendo Blackboard por Moodle, en vista de que este otro recurso es de código abierto y no representa mayores inversiones económicas para su mantenimiento y uso.

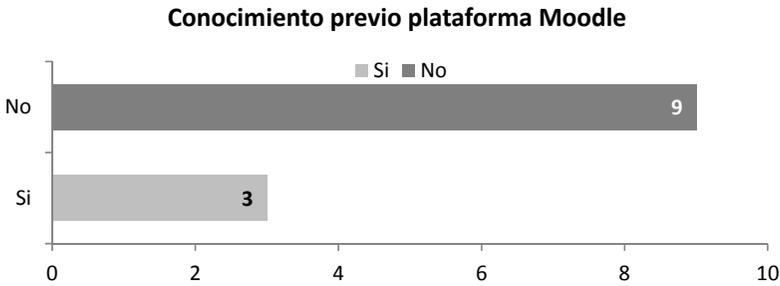


Figura 4. Conocimiento previo de la plataforma interactiva Moodle

Por este motivo, podemos inferir que, para estudiantes de tercer y cuarto años de bachillerato seleccionados para el estudio, ésta haya sido su primera experiencia con el recurso. De hecho, uno de los estudiantes entrevistados expresó lo siguiente: “Yo no conocía Moodle, pero como había tomado cursos anteriores en los que usamos Blackboard, se me hizo fácil dominarlo [utilizarlo]”.

¿Cuál ha sido tu experiencia interactuando con Moodle?

Al responder a esta pregunta, observamos el primer nivel del modelo evaluativo Kirkpatrick. Este es precisamente el nivel de reacción, que puede definirse como el grado de satisfacción que los participantes expresan al completar un programa de capacitación (Kirkpatrick, 1998; Phillips, 1997). En nuestro caso, ya los estudiantes habían completado más de tres cuartas partes del semestre académico, por lo cual asumimos que habían tenido experiencia sustancial en el manejo de Moodle como parte de las actividades del proceso de enseñanza y aprendizaje en los cursos seleccionados.

En términos generales, la reacción de los estudiantes fue favorable. La literatura revisada indica que el manejo de Moodle es relativamente simple en comparación a otras plataformas virtuales utilizadas en la educación (Diez, 2007). En la entrevista al grupo focal, se les pidió que reaccionaran individualmente al uso de Moodle en sus clases. A continuación transcribimos algunos ejemplos:

“Al principio no fue fácil porque no usaba el correo [electrónico] de la universidad, pero luego me di cuenta de

que era necesario conectarme [a Moodle] para aprobar el curso y me gustó mucho.”

“Ojalá todos los profesores pusieran las cosas [materiales, lecturas y otros] en línea con Moodle. Yo trabajo y esto [Moodle] ha sido muy bueno para entregar las asignaciones y estudiar las presentaciones en *power point* desde mi casa a cualquier hora.”

“Me encanta estar enchufada a la Internet y por eso la experiencia ha sido bien chévere, aunque no sé qué nota voy a sacar [obtener] en el curso”.

“Me sentí muy cómodo con el uso de Moodle, especialmente al momento de contestar los exámenes. Te enteras de la nota inmediatamente”.

¿Cuán fácil o difícil ha sido manejar tus deberes académicos mediante Moodle?

Los estudiantes entrevistados expresaron que no tuvieron dificultades mayores al momento de manejar los recursos interactivos. Varios señalaron que en algunos temas del curso el profesor colocó mucha o demasiada información en los archivos electrónicos de Moodle, tales como lecturas complementarias, presentaciones, enlaces al Internet y artículos que muchos no pudieron descargar o leer en línea. A continuación, algunos comentarios transcritos de las entrevistas al grupo focal de estudiantes:

“A veces me desesperaba cuando no podía descargar las presentaciones de *power point*, porque la conexión de Internet en casa es muy floja”.

“Yo creía que como [el curso] era por Internet, no había que leer mucho. Me equivoque, pues tuve que imprimir y leer bastante”.

“A mí se me hizo fácil manejar la clase con Moodle, porque el semestre pasado tomé un curso que utilizaba esta aplicación. Tuve que hacer muchas cosas por mi cuenta”.

Darling-Hammond y McLaughlin (1995) coinciden en que, en los diseños de programas efectivos para facilitar el desarrollo

de destrezas académicas, se debe proveer experiencias experimentales, algo que se evidencia al estudiar los testimonios de los estudiantes entrevistados. El hecho de que el alumno tenga que manipular este recurso interactivo, igualmente representa un reto individual. Según nuestro criterio, el estudiante no solamente manipula la plataforma interactiva para aprender sobre la materia académica, sino que el participante se apodera de los recursos dispuestos por el profesor, comprende el uso del recurso informático y desarrolla un sentido de responsabilidad personal sobre su aprendizaje.

Dirías que en tu curso Moodle se utilizó a) intensamente, b) moderadamente, c) muy poco; explica.

Los estudiantes participantes del grupo focal contestaron mayoritariamente que, en sus cursos, Moodle se utilizó intensamente. En la Figura 5 se afirman gráficamente las respuestas.

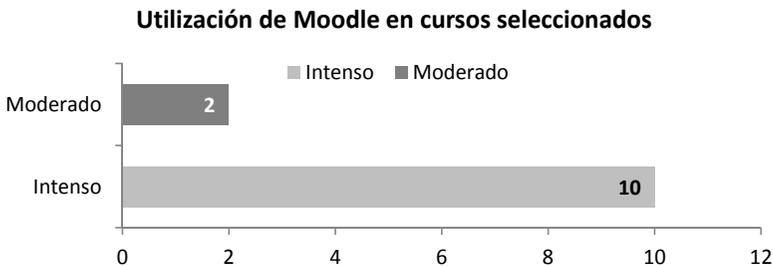


Figura 5. Utilización de Moodle en cursos seleccionados

¿Cuánto apoyo has recibido de tu profesor y del personal técnico de la institución?

Los estudiantes que participaron del grupo focal declararon que sus profesores se tomaron el tiempo necesario para explicarles cómo se maneja el recurso Moodle. En entrevista con los profesores de los cursos seleccionados, ambos expresaron que, desde el primer día de clases, utilizaron Moodle para la introducción al curso, la distribución del prontuario o silabario, entre otra información general relacionada a los recursos tecnológicos de la institución.

Los profesores participantes nos explicaron que se capacitaron antes de comenzar a utilizar el recurso Moodle mediante

actividades coordinadas por el Decanato de Asuntos Académicos de la UPRU. Ambos expresaron que su ejemplo ha motivado a otros docentes a iniciarse en Moodle y que muchos colegas les solicitan asistencia en la creación de materiales para la plataforma interactiva y el manejo del recurso. Isabel Ramos, catedrática del Departamento de Estudios Graduados de la Facultad Educación de la UPR en Río Piedras, en su libro *El desarrollo profesional de los educadores y de las educadoras* (2002), explica que, a nivel universitario, es muy común que los profesores acudan a sus colegas para aprender o mejorar sus prácticas didácticas, como describen los profesores en este caso de estudio. Este aspecto puede ser relacionado al nivel de comportamiento y transferencia del modelo evaluativo Kirkpatrick. Igualmente destacamos que Torrado (2002) sugiere que el educador, como persona recurso, conozca, evalúe y domine los medios a su alcance para facilitar el proceso de aprendizaje, algo que claramente se evidencia en las entrevistas a los profesores participantes.

Concurrentemente, es importante acentuar que en las entrevistas realizadas a los profesores, ambos afirmaron que la preparación y mantenimiento de los recursos y la evaluación de asignaciones les toman más tiempo del que dedicaban a un curso tradicional de conferencia. Ambos reconocieron que se encuentran aprendiendo y estudiando las variadas posibilidades que ofrece la plataforma virtual Moodle para identificar estrategias pedagógicas que les faciliten estas tareas. Dicho comportamiento se puede asociar al nivel de aprendizaje y transferencia del modelo evaluativo Kirkpatrick. También expresaron que les toma mucho tiempo responder los correos electrónicos de los estudiantes de manera individual. Sin embargo, concluyeron que continuarán utilizando Moodle dada la expectativa de reutilizar recursos desarrollados con anterioridad esperando que esto reduzca, en algún grado, el tiempo dedicado a manipular estas herramientas tecnológicas.

Por otro lado, para responder al apoyo que le brinda el personal técnico a los estudiantes, subrayamos que los recursos humanos asignados al manejo de los recursos informáticos de la UPR de Utuado es muy limitado, en comparación a la creciente demanda de estos servicios por parte de la comunidad universitaria. Sin embargo, los profesores y el grupo focal de estudiantes afirmaron

que, a pesar de esta limitación, el personal técnico siempre atendió sus solicitudes de servicio y de orientación técnica a lo largo del semestre.

¿Cuánto has aprendido en el curso apoyado por los recursos de Moodle?

Para responder a esta pregunta, utilizamos el segundo nivel del modelo Kirkpatrick, que precisamente se refiere al aprendizaje. En este nivel se recopila información para determinar si ha habido una construcción de conocimientos, o aprendizaje. Según Pineda (1999) y Wade (1994), este nivel requiere de más trabajo para planificar el procedimiento de evaluación, analizar los datos e interpretar resultados. Las autoras sugieren que el evaluador debería diseñar sus propios procedimientos de acuerdo con sus necesidades. También afirman que es más fácil medir el aprendizaje cuando lo que se ha tratado de enseñar son técnicas o destrezas. En el caso de cursos que pretenden enseñar principios, ideas o hechos, aseveran estas mismas autoras que es aconsejable usar pruebas escritas. No obstante, exponemos que los estudiantes entrevistados en el grupo focal indicaron que habían aprendido mucho en los cursos seleccionados para este estudio. Específicamente se les preguntó sobre el uso de Moodle como factor en la construcción de nuevos conocimientos. Los siguientes testimonios revelan cómo los estudiantes explicaron el proceso de aprendizaje.

“Yo aprendí mucho sobre el diseño y el análisis de los sistemas porque la profesora nos puso mucha información en Moodle, presentaciones y ejemplos adicionales a los que explicaba en clase”.

“Nosotras aprendimos que el análisis de sistemas es bien complicado y las técnicas, diagramas, vocabulario y otras cosas nuevas las podíamos estudiar usando el material de Moodle a cualquier hora. Esto me ayudó mucho más que el libro solo”.

“La teoría de la economía a veces es aburrida, pero los ejercicios y la información que el profesor ponía [colocaba] en Moodle lo hacían más fácil. Es que yo no domino mucho el inglés y el profesor traducía muchas cosas”.

“Hasta ahora entiendo que hay que meterle mano a Moodle porque los exámenes se dan por Internet, pero siempre tienes la ayuda de lo que el profesor puso [colocó] en la página web del curso. Si no vas a Moodle, te cuelgas. He aprendido mucho”.

La literatura revisada reconoce que las personas tienen diferentes necesidades y estilos de aprendizaje (Bandura, 2005; Bruning, 2010). Al parecer, el recurso Moodle puede presentar material educativo que apela a estilos de aprendizaje visuales (lecturas, gráficos o videos). Estos autores afirman que los estudiantes activos, propios de esta nueva generación, aprenden más cuando se presentan actividades que anticipen desafíos, especialmente si se ofrecen pruebas cortas de resultado inmediato.

En las entrevistas también nos topamos con dos estudiantes que expresaron que les agradó el uso de Moodle dado el hecho de que podían aclarar dudas vía Internet con los profesores y no hacerlo frente a sus pares en el salón. Esto, según nos explicaron, les permitió cierto grado de privacidad para prepararse antes de las clases presenciales, particularmente cuando se discuten tópicos abiertamente en el salón. Bandura (2005) identifica estos estudiantes como alumnos reflexivos que aprenden mejor cuando tienen tiempo para pensar antes de actuar o de hablar y se les permite prepararse a su propio ritmo. Estos estudiantes exteriorizaron que prefieren demostrar los conocimientos aprendidos en la privacidad de los ejercicios presentados por Internet. Por ello, reconocemos que probablemente esta modalidad didáctica asistida por la plataforma Moodle permite que los se sientan cómodos con su estilo propio de aprendizaje o de personalidad como acertadamente identifica en sus estudios el psicólogo educativo Albert Bandura. Las siguientes expresiones validan esta apreciación.

“Yo soy muy tímida para hablar en clase, pero la profesora sabe que hago todas las asignaciones, escribo y llevo buenas notas. Me encanta llegar a mi cuarto y hacer las tareas sin que nadie me moleste o me vea. [La estudiante tal vez quiso decir que le incomoda que la juzguen o evalúen presencialmente frente a sus pares].

“A mí no me gusta que me manden mucho. Con Moodle yo decido cuando voy a hacer los trabajos o las lecturas. Eso me agrada mucho”.

Otros estudiantes declararon que su desempeño académico fue más eficiente gracias a Moodle y compararon las experiencias de aprendizaje en los cursos seleccionados con otros cursos que no lo utilizan. Las siguientes expresiones enuncian estas apreciaciones.

“Si todos los profesores utilizaran Moodle, las cosas me serían más fáciles para terminar el bachillerato. Tengo trabajo y una nena que mantener. En esta clase [economía] no tengo problemas. Con Internet puedo aprender y responder entre los espacios que tengo entre la tienda, mi casa y la universidad”.

“Hay profesores que no usan esto [Moodle] y creo que sus clases serían menos babosas [aburridas] si nos dejaran leer por Internet y no tener que escuchar el *bla, bla bla*.”

Congruente con las evidencias testimoniales presentadas anteriormente, destacamos que, en un estudio titulado *La probabilidad y la utilización de la plataforma virtual Moodle en las enseñanzas técnicas dentro del marco del Espacio Europeo de Educación Superior*, realizado en la Universidad Politécnica de Cataluña, se aplicó un cuestionario de opinión a los alumnos participantes de un curso de estadísticas. Los estudiantes encuestados mediante cuestionario de escala tipo Likert afirmaron mayoritariamente (84%) que el uso de los recursos asincrónicos y a distancia de la plataforma virtual Moodle les permitieron alcanzar un mejor desempeño académico. (Blanco & Ginovart, 2010). El estudio destaca que el perfil de estos estudiantes universitarios incluye jóvenes que trabajan a tiempo parcial y tienen mayores responsabilidades personales que las generaciones de estudiantes universitarios anteriores a la primera década del año 2000.

¿Tomarías un curso totalmente en línea (a distancia) utilizando la plataforma Moodle?

A los estudiantes entrevistados mediante la técnica de grupo focal se les cuestionó sobre la posibilidad de tomar cursos similares de

manera independiente en la modalidad de educación a distancia. Esta pregunta iba dirigida a auscultar si la experiencia con el recurso interactivo reflejaba algún cambio en el comportamiento del estudiante tradicional que asiste a cursos presenciales únicamente. Precisamente, dentro del modelo evaluativo Kirkpatrick seleccionado para este estudio, el tercer nivel es el de comportamiento, o transferencia. En este se evalúa si realmente ha habido un cambio de conducta del participante en el desarrollo de su actividad. Mediante esta modalidad de evaluación se comprueba si los individuos capacitados han modificado sus actitudes después de lo aprendido (Pineda, 1999).

Antes de que los estudiantes respondieran a la pregunta 9, tomamos el tiempo de explicarles en qué consistía la modalidad de educación a distancia y exponerles que, actualmente, esta práctica educativa la ofrecen algunos centros de educación superior de Puerto Rico y en el exterior. En la Figura 6 se resume su respuesta.

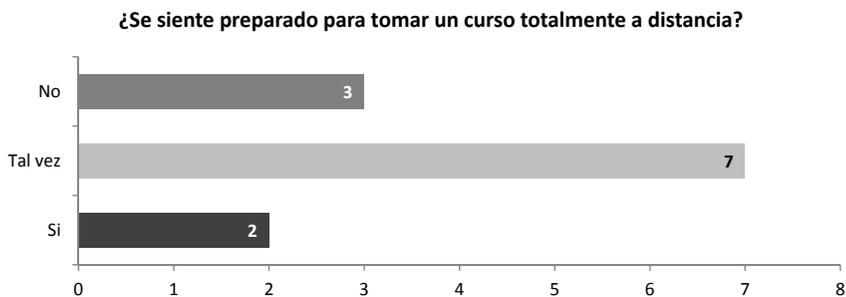


Figura 6. Respuesta a disponibilidad para tomar cursos en línea (pregunta 9-protocolo)

Dos estudiantes afirmaron que les gustaría iniciarse en algún curso en línea tan pronto estuviera disponibles. Siete manifestaron que considerarían esta modalidad solamente para cursos de teoría semi-presenciales (híbridos), y tres, que no se sentían preparados para esta modalidad educativa. Los siguientes testimonios describen más claramente las razones que nos ayudaron a analizar las respuestas a la pregunta.

“Me daría miedo que en un momento crítico del curso se me cayera [perdiera el servicio de] la Internet. No me siento preparada para eso todavía”.

“Si eso significa que tengo que estudiar solo desde mi casa, sin venir al colegio ni una sola vez, digo que no, porque a mí me gusta estar por la universidad”.

“No creo que pueda manejar un curso de contabilidad, contribuciones o finanzas sin la ayuda del profesor”.

“Si es una clase electiva de lecturas y exámenes de teoría, seguro que sí. Pero si hay que resolver problemas o hacer cosas complicadas diría que no”.

Al observar estos fragmentos transcritos de las grabaciones realizadas para el estudio, evidentemente interpretamos que estos estudiantes entienden que la experiencia con Moodle en sus cursos no necesariamente los preparó para que surgiera un cambio en comportamiento sustantivo en cuanto a su disposición a tomar un curso totalmente en línea, o a distancia. Las razones expresadas coinciden en términos de que el profesor sigue siendo un factor relevante dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje de estudiantes subgraduados. Interesantemente uno de los alumnos expresó que disfruta venir a la universidad, como oposición al cuestionamiento de tomar un curso totalmente a distancia.

Diana Oblinger (2005), editora de la revista *EDUCAUSE*, explica que, tanto en estudios presenciales, como en estudios virtuales (a distancia), los estudiantes tendrán a un maestro que los orientará, pero se perderá “el goce de sentir y admirar al profesor que en la manera presencial tradicional es un sentimiento totalmente diferente a la relación que se establece de manera virtual”; aun cuando los alumnos puedan ver y escuchar al profesor vía teleconferencia, “igual lo sentirán inalcanzable y lejano” (Oblinger, 2005). Personalmente, consideramos que la experiencia de asistir a una universidad es fundamental para la formación del egresado que se integrará a la sociedad reconociendo por experiencia los valores y el sentido de pertenencia que se desarrolla durante los primeros años de estudios universitarios. En esta parte, destacamos que todos los estudiantes entrevistados recomendaron el uso de Moodle como apoyo a los programa de estudios en la UPRU.

Revisión de la documentación y evidencias cuantitativas

La secuencia investigativa de este trabajo partió de una revisión de informes y datos que el Decanato de Asuntos Académicos de la UPRU nos facilitó para documentar el estudio. A tales efectos, se realizó una revisión de toda la documentación disponible sobre actividades relacionadas con la modalidad de la educación a distancia del recinto por los pasados cinco años. Para estos fines, se diseñó un instrumento que permitiera la recopilación de información que facilitara la organización y el análisis de toda la documentación disponible en la institución. El resumen incluyó una revisión de los registros de calificaciones finales de los cursos seleccionados. También solicitamos datos cuantitativos sobre el uso de Moodle en la UPRU durante el año académico 2010-11. Estas evidencias fueron consideradas para responder a la segunda pregunta de investigación: ¿Qué hallazgos arroja la revisión de los documentos relacionados al uso de Moodle como apoyo al proceso de enseñanza y aprendizaje, en términos del modelo de evaluación Kirkpatrick?

De manera descriptiva, durante el primer semestre del año académico 2010-11, el uso de plataforma Moodle en la UPRU reflejó un total de 41 cursos creados en sistema y 32 cursos creados para el segundo semestre del mismo año. La Figura 7 resume datos parciales revisados para este estudio.

Al revisar estos datos cuantitativos encontramos que un análisis estadístico descriptivo presentaría que, en promedio, cada curso contaba con aproximadamente 10 estudiantes, cantidad que nos pareció menor a lo observado en la mayoría de los cursos. Por ello, conversamos con la persona encargada de administrar el recurso Moodle en la UPRU, quien explicó que muchos de los cursos solicitados y creados en sistema para el año académico 2010-11 no fueron utilizados por los profesores. Por lo tanto, los estudiantes de estos profesores no se registraron en la plataforma virtual Moodle. Esto responde a que algunos docentes solicitaron la creación de estos cursos como parte de los adiestramientos ofrecidos en el recinto y no necesariamente para utilizarlos activamente en sus prácticas. En la Figura 8, se presenta un resumen de los cursos creados en sistema para el período académico estudiado.

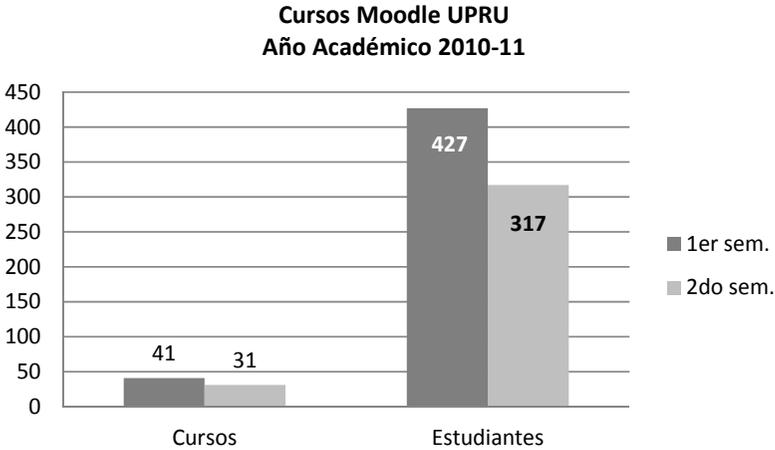


Figura 7. Cantidad de cursos creados y estudiantes registrados en la plataforma virtual Moodle

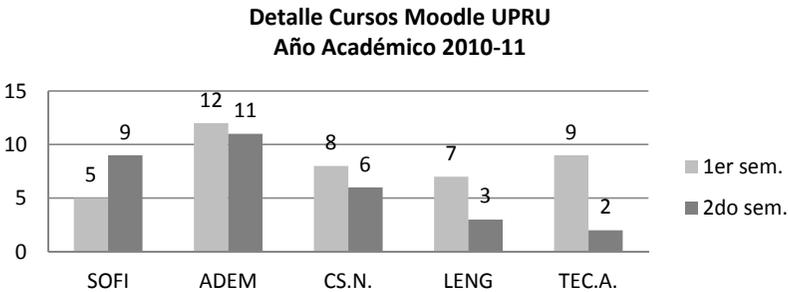


Figura 8. Cursos creados en la plataforma virtual Moodle por departamento académico

En esta evaluación exploratoria no sometimos a prueba a los alumnos seleccionados para el estudio que nos permitiera emitir algún juicio relacionado al nivel de resultados del modelo Kirkpatrick. Las pruebas de aprovechamiento comparativas son, sin lugar a dudas, experimentos que la UPRU debe de considerar en el futuro mediante el uso de procedimientos estadísticos paramétricos. Phillips (1997) afirma que, en el nivel de resultados, se espera que el evaluador identifique evidencia de que los cambios en el desempeño de los participantes efectivamente son consecuencia del programa de capacitación o adiestramiento. La evaluación

de programas educativos en cuanto al nivel de resultados progresa muy lentamente, según afirman Pineda (1999) y Creswell (2009). No obstante, para medir el nivel de resultados que recomienda el modelo evaluativo Kirkpatrick, revisamos los datos cuantitativos que nos ofrecieron los profesores participantes. Con esto en mente, revisamos los resultados sumativos de los informes de calificaciones presentados por los profesores participantes para evaluar el nivel de resultados. En estos informes de calificaciones, presentados ante el Departamento de Administración de Empresas y Sistemas de Oficina, se evidencia que los estudiantes del curso SOFI 4040: Planificación e Implantación de Sistemas de Oficina, obtuvieron un 88% en su desempeño académico al final del primer semestre 2010-11. Ningún estudiante fracasó, aunque una estudiante se dio de baja del curso por su avanzado estado de gestación. En el curso ECON 3021: Principios de Economía I, el promedio académico de la clase fue 83%; dos estudiantes se dieron de baja del curso y uno recibió calificación de incompleto por razones económicas y personales.

Posteriormente, al revisar los datos e informes de uso de la plataforma Moodle para los cursos seleccionados, encontramos que, a lo largo del semestre, los estudiantes de ambos grupos estuvieron conectados a este servicio por espacio de 27.5 horas en promedio. Es importante reconocer que un curso de tres créditos equivale a 45 horas de contacto presencial. Así que uno podría suponer que los alumnos invirtieron prácticamente un 50% de tiempo adicional según se registra el tiempo de uso y manejo de la plataforma interactiva Moodle. De hecho, observamos datos de algunos que superaron las 40 horas de conexión a lo largo del semestre. En otros casos, varios estudiantes se conectaron por menos de 3 horas durante todo el semestre. En la Figura 9 se ilustran estos hallazgos.

Ante estos datos, que ciertamente nos resultaron cuestionables, durante la entrevista a los estudiantes participantes del grupo focal solicitamos que nos describieran el proceso de acceder a Moodle de manera individual. Los entrevistados explicaron que cuando se conectan vía Internet al recurso Moodle también acceden a redes sociales, juegos en línea, a conversar con amigos (chat), entre otras aplicaciones virtuales. Algunos nos expresaron que dedican parte de su tiempo en Internet a ver películas o videos musicales, actividades que ciertamente pueden exceder dos horas

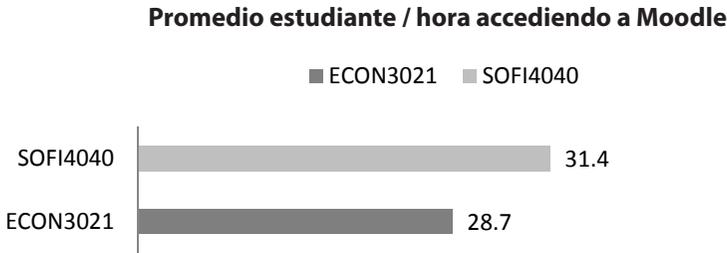


Figura 9. Tiempo (horas) accediendo a Moodle por semestre de la totalidad de los estudiantes de ambos cursos

de conectividad como mínimo, en términos de la duración de una sesión. Aunque no se estableció un parámetro empírico para explicar este comportamiento, podemos inferir que los datos observados en la Figura 9 incluyen tiempo de conexión que combina acceso a Moodle y a otros enlaces de Internet simultáneamente.

Congruentemente, a modo de reflexionar sobre estos hechos, encontramos que Nicholas Carr, autor del libro *The Shallows: What the Internet Is Doing to Our Brains* (2010), explica que las nuevas generaciones de estudiantes universitarios dedican mucho tiempo a acceder al Internet como parte de su rutina de entretenimiento, de pasatiempos, remplazando el uso de la televisión o actividades colectivas y recreativas en persona. Carr afirma que las capacidades asociadas a la multitarea, como explicación a estilos de aprendizaje provechosos y desarrollo cognoscitivo superiores, avaladas por autores como Tapscott (2009) y Oblinger (2005) son, en realidad, una falacia dado que otros autores (Bauerlein, 2009) entienden que el Internet ciertamente está mermando otras capacidades cognitivas importantes, como la memorización, la concentración, las destrezas matemáticas, la interacción social, entre otras, debido a la enorme cantidad de distractores e información fragmentada que presentan las páginas web a los usuarios. Estas afirmaciones deben ser consideradas para futuras investigaciones.

■ Conclusiones

A tenor con la literatura revisada, contrastada con la experiencia investigativa y el conocimiento del escenario de estudio,

entendemos que la selección del recurso virtual Moodle fue una decisión acertada, ante la limitación de recursos fiscales para sostener la plataforma Blackboard. Moodle permite la integración de modelos de enseñanza atemperados a las exigencias de las nuevas generaciones de estudiantes universitarios y es utilizado por decenas de universidades en los Estados Unidos, América Latina y Europa. La coincidencia de adoptar un correo electrónico institucional administrado en el recinto facilita el manejo de las cuentas y servicios académicos en Moodle. Con las evidencias de este estudio inicial, no podemos recomendar que estudiantes subgraduados de nuestro recinto opten o estén preparados para tomar cursos totalmente en línea, o a distancia. Este paso requerirá, además, capacitación a la facultad disponible para manejar sus prácticas educativas bajo el paradigma del aprendizaje a distancia. Sin embargo, es una opción que la División de Educación Continuada puede explorar con estudiantes no tradicionales, tales como adultos o profesionales.

■ Recomendaciones

1. Aumentar los recursos humanos destinados a apoyar el uso de los recursos tecnológicos de la UPRU.
2. Recomendamos explorar la posibilidad de ofrecer cursos en la modalidad semi-presencial (híbrida) de manera experimental, dado que los estudiantes entrevistados prefieren cursos presenciales asistidos por tecnología.
3. Estudiar, mediante cuestionarios electrónicos, cuáles son las preferencias o modelos de capacitación en el uso de las TIC del claustro de profesores en la UPRU.
4. Sugerimos el medio electrónico para las encuestas a la facultad y a estudiantes dado que el Colegio cuenta con un sistema de correo electrónico institucional adecuado para estos fines.
5. Se recomienda la continuidad de actividades de capacitación a la facultad en el uso de la plataforma interactiva Moodle.
6. Realizar un estudio que analice la correlación entre el tiempo de conexión a Moodle en comparación al desempeño académico individual de los estudiantes, por grupo, por curso o facultad.

7. Estudiar y comparar las horas de preparación y trabajo de profesores usuarios de Moodle, en contraste con profesores no usuarios esta plataforma virtual.
8. Utilizar esta investigación como base para un estudio longitudinal que incluya más cursos y la participación de más profesores en la modalidad de investigación en acción y avalúo institucional.
9. Repetir este estudio en otros recintos de la Universidad de Puerto Rico donde se utilice la plataforma interactiva Moodle para comparar resultados y establecer estrategias de avalúo colaborativas.

REFERENCIAS

- Bandura, A. (2005). Evolution of social cognitive theory. En K.G. Smith & M. A. Hitt (Eds.), *Great minds in management* (pp. 9-35). Oxford: Oxford University Press.
- Bauerlein, M. (2009). *The dumbest generation*. Canada: Penguin Group.
- BBC. (2011, 9 de febrero). *Declina el uso de email entre los más jóvenes*. Recuperado de *El Nuevo Día*, versión digital, en <http://www.elnuevodia.com>
- Blanco, M. y Ginovart, M. (2010). *La probabilidad y la utilización de la plataforma virtual Moodle en las enseñanzas técnicas dentro del marco del Espacio Europeo de Educación Superior*. España: Departamento de Matemática Aplicada, Universidad Politécnica de Cataluña.
- Bravo, M (2001). Program evaluation in the context of debates in the field: The evaluation of PR-CETP. *Journal of Mathematics and Science*, 10-14.
- Bruning, R. H. (2010). *Cognitive psychology and instruction*. Ohio: Prentice Hall.
- Cabrero, R. (2006). *Estilos de aprendizaje de las generaciones X y Y*. Recuperado de <http://members.fortunecity.com/art/ar>
- Carr, N. (2010). *The shallows: What the Internet is doing to our brains*. Londres: W.W Norton & Co.
- Castells, M. (1997). *La era de la Información: Economía, sociedad y cultura*. Madrid: Editorial Alianza.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Londres: Sage Publications.

- D'Antoni, S. (2007, 2 de abril). Building knowledge societies: Technology and education. *International Institute for Educational Planning (UNESCO)*, pp. 1-7.
- Darling-Hammond, L. & McLaughlin, W. (1995). Policies that support professional development in an era of reform. *Phi Delta KAPPAN*, 23-29.
- Diez, E. (2007). *Uso de Moodle en formación en educación superior*. España: Universidad de León.
- Kirkpatrick, D. (1998). *Evaluating training programs*. San Francisco: Berrett-Koehler.
- Oblinger, D. (2005). *Educating the Net Generation*. New York: Educause.
- Phillips, J. (1997). *Handbook of training evaluation and measurement methods*. Oxford: Gulf Professional Publishing.
- Pineda, P. (1999). ¿Cómo se evalúa la formación en las organizaciones? Madrid: *Capital Humano*, 1, 26-27.
- Ramos, I. (2002). *Desarrollo profesional de los educadores y de las educadoras: Enfoque andragógico*. Hato Rey: Publicaciones Puertorriqueñas.
- Rossi, P. H., Lipsey, M. W. & Freeman, H. E. (2003). *Evaluation: A Systematic Approach*. California: Sage Publications.
- Staton, M. (2011, 5 de enero). The "Hook" of social networks and social media. Inigral Insights (blog). Recuperado de <http://blog.inigral.com/the-hook-of-social-networks-and-social-media/>
- Tapscott, D. (2009). *Grown up digital*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Torrado, N. (2002). La educación de adultos. *Cuaderno de Investigación en la Educación*, 18, 16-19.
- Wade, P. (1994). *Measuring the impact of training*. Londres: Kogan Page.

Agradecimientos

Profesores Colaboradores

Dra. Gloria E. Marín Cruz - Catedrática auxiliar en la Universidad de Puerto Rico en Utuado. Profesora adscrita al Programa de Sistemas de Oficina. Doctorado en Administración de Empresas con Especialidad en Sistemas de Información de la Universidad del Turabo de Puerto Rico. Maestría en Ciencias con Especialidad en Sistemas Abiertos de Información y Bachillerato en Programación de Computadoras ambos de en la Universidad Interamericana de Puerto Rico, Recinto Metropolitano. (Email: gloria.marin@upr.edu)

Dr. Frank Rivas Márquez – Catedrático auxiliar en la Universidad de Puerto Rico en Utuado. Profesor adscrito al Programa de Administración de Empresas. Doctorado en Gerencia y Negocios Internacionales de la Argosy University en Sarasota, Florida. Maestría en Logística Global de Universidad Estatal de California. MBA en Gerencia Global en Phoenix University de Puerto Rico y Bachillerato en Gerencia del Sistema Educativo Ana G. Méndez. (Email: frank.rivas@upr.edu).

El autor quiere agradecer, además, a la Sra. Mercedes Rosario Serrano, administradora de la plataforma interactiva Moodle en la Universidad de Puerto Rico en Utuado, por su desinteresada cooperación y diligencia.

Dimensiones y reflexiones en torno a la Consejería

Carmen M. Rosado Pacheco, Ed.D., CPL, NCC

Facultad de Educación

Universidad de Puerto Rico

Recinto de Río Piedras

crosado204@yahoo.com

RESUMEN

Este artículo hace un análisis reflexivo en torno a la consejería, considerada desde varios acercamientos: como una profesión de ayuda, un servicio, una disciplina, una ciencia y un arte. Enfocar la consejería profesional desde estas áreas facilita hacer un recuento histórico de su trayectoria y colocar su evolución en perspectiva hasta el presente. Se ofrecen datos específicos, argumentos y eventos para validar dichos ángulos, además de discutir algunas ideas de los paradigmas psicoanalítico, humanista y cognitivo conductual, así como teóricos o exponentes principales de las teorías y nuevos modelos contemporáneos. Se discuten, asimismo, varias acepciones sobre la consejería. El artículo finaliza con la presentación de la definición más reciente basada en el trabajo de 20/20: Visión para el futuro de la consejería y sus principios, que auspicia la American Counseling Association.

Palabras clave: American Counseling Association, consejería, consejería como arte, consejería como ciencia, consejería como disciplina, consejería como profesión de ayuda, consejería como servicio, Visión 20/20 para la Consejería

ABSTRACT

This article presents a reflexive analysis about counseling as a helping profession, a service, a discipline, a science, and an art. Approaching professional counseling from these areas helps in giving a historical account of its development and to put into perspective its evolution to the present. It offers specific details, arguments and events to validate these points of view; discusses some ideas about its psychoanalytic, humanistic and

cognitive behavioral paradigms, as well as theoretical or leading exponents of contemporary theories and new emergent models. The author reviews various counseling definitions, up to the most recent one based on the American Counseling Association Task Force's *20/20: Vision for the Future of Counseling* and its principles.

Keywords: American Counseling Association, counseling, counseling as an art, counseling as a discipline, counseling as a helping profession, counseling as a science, counseling as a service, *20/20: A Vision for Counseling*

Una exposición reflexiva sobre la consejería implica el análisis de este campo profesional desde varias dimensiones. Esta podría visualizarse como una profesión de ayuda, un servicio, una disciplina, una ciencia y un arte. Cada uno de estos aspectos constituye un espectro de posibilidades y expectativas subyacentes para esta especialidad, que continúa su evolución, trayendo una nueva concepción contemporánea de la doctrina. Una disciplina no puede permanecer igual a través del tiempo, o estaría destinada a perecer irremediabilmente. Por lo tanto, visualizar la consejería desde todas estas ópticas permite hacer un recuento de su trayectoria, que ayude a colocar su desarrollo en perspectiva. Cabe aclarar que separar una de otra, en ocasiones, resulta difícil, dada la complementariedad entre algunas de ellas. La Figura 1 presenta las dimensiones de la consejería con un breve resumen de cada una de ellas.

El punto de inicio de la consejería como *profesión de ayuda* y como *servicio* se enmarca, desde el punto de vista histórico, con Parsons (1909, según citado en Briddick, s.f.) y la consejería vocacional, hoy día consejería ocupacional. Gladding (2009) menciona como antesala a los maestros y reformadores sociales (“advocates”, o intercesores), que se enfocaron en enseñar, tanto a niños, como a adultos jóvenes, sobre sí mismos, los demás y el mundo del trabajo. Aubrey (1983) establece que, en Estados Unidos, la consejería se destacó como una preocupación humanitaria para mejorar las vidas de aquellos perjudicados por la Revolución Industrial a finales de los 1800. Sin embargo, fue en 1908 que Parsons, padre de la orientación, o “guidance” (Peterson & Nisenholz, 1999),

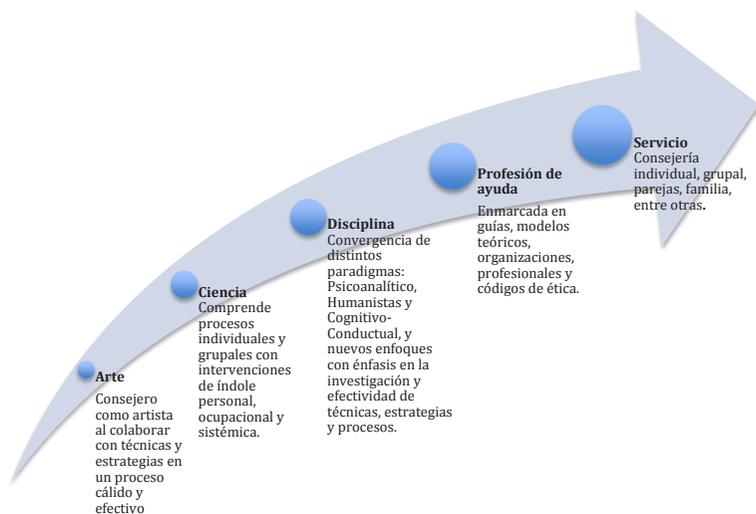


Figura 1. Conceptualizaciones de la consejería

fundó el Bureau en Boston, una organización que luego se expandió por varias ciudades y cuyo fin era trabajar con personas jóvenes en el proceso de selección ocupacional (Gladding, 2009). Su origen se debió a la necesidad de suplir un servicio de orientación en ese momento, que puso más énfasis en ofrecer información o consejo.

La década de 1930 marcó un progreso en la consejería en Estados Unidos, cuando el Congreso estableció la División de Educación Vocacional, que permitió la creación de supervisores estatales en orientación. Esto dio paso a la orientación como fenómeno nacional (Gladding, 2009).

En la década de 1940, Carl R. Rogers y Viktor Frankl trajeron una visión diametralmente opuesta a la de Sigmund Freud y su determinismo, los impulsos sexuales y la fragmentación del ser humano con el ello (*id*), el yo (*ego*) y el súper yo (*súper ego*). Con estos, la consejería se abrió paso como *disciplina*. En las teorías humanistas, cobró relevancia la relación de ayuda tanto como el énfasis en el cliente como persona, en el ser humano en sí mismo y su potencial de desarrollo, además de la comprensión y el respeto por su visión de mundo, sin que los profesionales emitieran un juicio. Asimismo, una relación de ayuda cálida y empática prevalecía

en estos modelos, contrario al conductismo y el reduccionismo en un principio, que limitaban al ser humano a refuerzos y la manipulación del ambiente, o a la división del individuo, en términos de persona, sombra, *anima* y *animus*, e inconsciente colectivo, de acuerdo a la Psicología Analítica de Jung. Tales contrastes dieron paso a la consejería con su conjunto de ideas propias, según cada escuela o paradigma teórico.

Una disciplina se define como una rama del conocimiento; también, como un sistema de reglas de conducta o método de práctica. En el caso de la consejería, los paradigmas psicoanalíticos, por un lado, y los *conductistas* y humanista-fenomenológicos, por otro, establecieron unos preceptos que dieron paso a cada uno de los modelos teóricos que la elevaron al rango de disciplina. Estos se han constituido en la primera, segunda y tercera fuerzas en consejería y psicología, respectivamente (Rosado Pacheco, 2002; Seligman & Reichenberg, 2010). La Figura 2 repasa algunas ideas que han sido parte de estos paradigmas.

Psicoanalítico (Freud)

- La conducta humana es determinada por los impulsos y conflictos intrasíquicos.
- Los problemas se establecen en la infancia.
- Tarea del profesional de la consejería: ayudar al cliente a descubrir cómo el pasado interviene con el presente.

Conductista (Skinner)

- En sus inicios, permeaba la manipulación del ambiente y obtención de refuerzos para lograr la conducta deseada, lo que llevó a tildarla en su inicio como un enfoque frío y mecanicista.
- Énfasis en la conducta medible y del ambiente.
- Para la década de los 1960 comienza un énfasis en procesos internos como el pensamiento, por lo que se mueve a cognitiva-conductual.

Humanista (Rogers)

- Los seres humanos son personas pensantes y responsables que son capaces de elegir entre sus opciones; no están fragmentados.
- Cada persona nace con un potencial para el desarrollo.
- Comprender a la persona conlleva percibir su mundo a través de sus ojos; o sea, entrar y “vagar” en forma cómoda, por su mundo sin juzgarlo.

Figura 2. Principales paradigmas teóricos en la consejería

Al relacionar las distintas escuelas de pensamiento que marcan el trasfondo de esta disciplina, se llega a la visión de la consejería como *profesión de ayuda*, cuyo énfasis recae en servir de apoyo para personas que, dadas las etapas de la vida —además de otras circunstancias— pueden necesitar de un profesional preparado que les oriente a afrontar los retos de la vida diaria. La muerte de un ser querido, una situación de desempleo o una transición ocupacional, problemas de índole conyugal o de familia, el manejo de hábitos poco saludables, las distintas funciones en la vida y el estrés diario con el que lucha el ser humano constantemente son parte de la gama de situaciones cotidianas que una persona puede enfrentar y que ameritan la intervención de un experto. Así, la consejería se concentró en ofrecer un servicio más a corto plazo, o ajuste diario, que la psicoterapia.

Un editorial publicado por la revista *Journal of Counseling and Development* (Goodyear, 1987) destaca la relación entre la consejería y la psicoterapia que hiciera Carl R. Rogers y su modelo teórico. Precisamente, el libro de este último, titulado *Counseling and psychotherapy* (1942), otorga permiso a los consejeros para enfocar y considerar asuntos que habían sido potestad de la psicoterapia. Después de la Segunda Guerra Mundial, Rogers fue asignado a trabajar con los veteranos que regresaban del conflicto bélico (Gladding, 2009). Este suceso, aunque poco destacado en la literatura, pone de manifiesto el establecimiento de la consejería como una disciplina. A esto se le suma, en 1952, el surgimiento de la American Personnel and Guidance Association (APGA) (Nugent, 2005), una organización formada con el propósito de apoyar grupos formales interesados en la orientación y consejería (Capuzzi & Gross, 2004). Además, el surgimiento de nuevos modelos teóricos, como la Teoría Cognitiva de Beck, el Análisis Transaccional de Berne y la Teoría de Súper con su autoconcepto en el ámbito ocupacional (Gladding, 2009), constituyen ejemplos que ponen de manifiesto esta transformación.

Al mismo tiempo, se dan eventos que abonan a la dimensión de la consejería como ciencia. Por ejemplo, las grabaciones de entrevistas realizadas por Rogers y su posterior transcripción (Kirchenbaum & Henerson, 1989), con el fin de que fueran examinadas y se constituyeran en documentos que permitieran el

estudio de la Teoría Centrada en la Persona y que ayudaran en el adiestramiento de estudiantes avanzados de psicología y consejería, se alza como elemento fundamental de este hecho. A esto se añaden los modelos teóricos de familia, en conjunto con la creación de la American Association of Marriage Counselors en 1942 (Gladding, 2002) y la popularidad que gana la modalidad grupal a partir de los 1960 (Capuzzi & Gross, 2004). De esta forma, se constata que la consejería incluye intervenciones de tipo individual y grupal, que desea ayudar al cliente o a un grupo de estos en la búsqueda de alternativas o soluciones.

El concepto *ciencia* ha sido definido por el *Diccionario esencial de la lengua española* (2006) como “un conjunto de conocimientos obtenidos mediante la observación y el razonamiento, sistemáticamente estructurados y de los que se deducen principios y leyes generales”. Entre los varios modelos teóricos que validaron y aún continúan trabajando en estudios científicos con el fin de probar sus conceptos acerca de la consejería como una *ciencia* cabe mencionar: la idea de interés social de Adler (Daugherty, Murphy & Paugh, 2001); la empatía de Rogers (Clark, 2010; Kirchenbaum & Henderson, 1989); los distintos estudios de la Teoría Cognitiva Conductual, con sus técnicas específicas que han probado su efectividad para una gama de problemas (Grave, Donati & Bernauer, según citados en Sharf, 2008; Ivey, D’Andrea, Ivey & Simek-Morgan, 2002; Beck Institute, 2010); así como los esfuerzos de Wubbolding (2000) en constatar y probar el aspecto multicultural en la Teoría de Selección de Glasser (antes Teoría de la Realidad).

Por último, y dadas estas concepciones de la consejería como servicio, profesión de ayuda, disciplina y ciencia, llama la atención la consejería como *arte*. En esta área, Nystul (2006) argumenta que el arte de la consejería conlleva el uso del conocimiento con la intención de desarrollar las competencias en el profesional para aplicarlas, de forma sensible, a los clientes en una sociedad multicultural o diversa. Además, puntualiza que es realmente un arte escuchar a una persona y comunicarle cuidado y compasión. Cuando se trabaja con un cliente de una forma cercana y mediante una intervención profesional, el consejero tiene el espacio de entrar a su vida para colaborar en la consecución de sus metas y en la búsqueda del bienestar. Tal como el escultor trabaja

su materia prima para esculpir una figura, o el pintor que plasma en un lienzo su creación, el profesional de la consejería esgrime, junto al cliente, nuevas técnicas y alternativas para enfrentar sus problemas, buscando que se apodere de su proceso, que alcance su meta y que, en última instancia, transfiera lo aprendido a otras situaciones similares en su vida diaria.

Visualizar y comprender la consejería desde todos estos ángulos permite una consideración amplia y verdadera de esta profesión. Además, extiende una invitación al conocimiento, a la comprensión y reflexión de los eventos que han tenido lugar en esta disciplina, contribuyendo al apoderamiento de un trabajo efectivo para el beneficio, tanto del cliente, como para el consejero y el profesional. Este es el norte de cualquier intervención en consejería, al enlazar una labor efectiva y empática, que propenda al bienestar holístico de cada ser humano. Igualmente, visualizar la consejería desde las dimensiones expuestas contribuye a que otros profesionales y el público conozcan de la evolución de esta área profesional, así como de sus servicios.

■ Definiciones en torno a la consejería

Un repaso de algunas definiciones, o perspectivas, de la consejería, desde un punto de vista profesional, permitirá enfocar aquellos elementos fundamentales, en términos de conocer en qué consiste el proceso, por quién y con quién se lleva a cabo, con qué fin y bajo qué circunstancias. A grandes rasgos, también contribuirá a tener una visión amplia y comparativa de la consejería como profesión. Por ejemplo, en Cormier y Hackney (1993), así como también en Hackney y Cormier (2009), se elabora la definición en términos de las personas involucradas, el escenario de trabajo y la dirección del proceso. Estos autores concluyeron que se trata de una relación interpersonal entre alguien que busca ayuda y otra persona que desea ayudar, y que tiene la capacidad o el adiestramiento requerido. El proceso de ayuda debe llevarse a cabo en el escenario apropiado para que sea efectiva. Se especifica que el proceso va dirigido a “personas saludables” que podrían experimentar problemas o dificultades según atraviesan por las etapas normales o ciclos de la vida (niñez, adolescencia, adultez, vejez). En ambas obras, se establece una diferencia crucial con otros profesionales de ayuda,

en cuanto a que los problemas son esencialmente de desarrollo y están relacionados con el área personal, social u ocupacional. El vocablo normal alude a personas que no han sido diagnosticadas con algún desorden clínico y que pueden enfrentar algún desasosiego o inquietud debido a algún problema. El énfasis o “alertamiento” reside en el hecho de que personas no diagnosticadas podrían enfrentar períodos transicionales de desarrollo difíciles, donde era necesario que acudieran a un profesional; en este caso, un consejero. En un principio, solo personas diagnosticadas clínicamente recibían ese tipo de ayuda. Este es otro aspecto medular de la consejería profesional: se reconoce que cualquier persona puede necesitar consejería.

Rodríguez Arocho (1995) ofrece otra definición de la consejería, cuando cita al Comité de Licencia de la American Counseling Association (ACA), organismo cuyo fin es promover legislación para reglamentar la práctica de la consejería profesional. Este comité señalaba que esta actividad comprende la aplicación de los procedimientos de consejería y otros campos afines con las ciencias de la conducta, para ayudar a resolver problemas o tomar decisiones relacionadas con el área ocupacional, desarrollo personal, matrimonio, familia y otros asuntos interpersonales. Esta definición delinea, de forma clara, las áreas de intervención de esta disciplina.

En 1997, a la luz de la evolución de esta profesión, y el vínculo de la ACA con la American Mental Health Association (AMHA), el panorama cambió. A la luz de estos acontecimientos, la ACA acuñó una definición amplia y extensiva de la consejería (Gladding, 2007; 2009), la cual establece que esta resulta de la aplicación de los principios de salud mental, psicológicos y de desarrollo humano mediante intervenciones cognoscitivas, afectivas, conductuales o sistémicas, estrategias que enfatizan el bienestar, o “wellness”, tanto del crecimiento personal, como la patología. Dicha descripción muestra la parte profesional de la consejería, su base sólida en principios y teorías, los tipos de mediaciones, las áreas que deberán trabajarse según la necesidad del cliente, así como el carácter, individual o sistémica, de la intervención.

Es importante destacar aquí la amplia base teórica y empírica de la consejería, que, a su vez, está sustentada por varios modelos.

Otra forma de visualizar y trabajar la consejería es refiriéndose a las teorías que la fundamentan. Se ha establecido en la literatura que existen más de 400 modelos teóricos (Corsini & Wedding, 2008), aunque solo se estudian los más conocidos, por ejemplo: la Teoría Centrada en la Persona, de Rogers; la Teoría Racional Emotiva de la Conducta, de Ellis; la Teoría de la Realidad, de Glasser; la Teoría Gestalt, de Perls; la Teoría Cognoscitiva-Conductual, o el Enfoque Existencialista. Más recientemente, se enfatizan nuevos modelos, como el Narrativo, Feminista, Enfocado en la Solución, Multimodal y Transpersonal, entre otros. Todos tienen un fin: brindar una base teórica amplia y una guía para el entendimiento del cliente y su situación, enfocando diversos aspectos de la existencia humana, constituyéndose así en puntos de referencia vitales. La Figura 3 recoge una lista de algunas teorías agrupadas según el paradigma teórico al cual responden y sus respectivos exponentes principales, o más destacados en la literatura. Vale aclarar que, ante la proliferación de modelos teóricos, autores como Prochaska y Norcross (2007), y Sharf (2008) llaman a la integración de los modelos similares, en vez de crear otros.

Igualmente importante en el planteamiento de ACA y que establece un punto focal que por primera vez se esboza en la definición, es el hecho de que el consejero puede trabajar con problemas de índole patológicos, es decir, relacionados con enfermedad mental. Esta es una diferencia marcada si se compara con los años iniciales de la profesión, cuando se enfocó en problemas de tipo vocacional, aunque el área personal no fuera del todo olvidada. Gladding (2007) señala que Beers, un paciente de salud mental, abogó a favor de esta población y escribió un libro que tituló: *A mind that found itself*. Sin embargo, el énfasis en el origen de la consejería —antes, orientación— radicó en la parte vocacional y conllevó que Parsons creara, en Boston, el National Vocational Bureau. La definición de ACA reconoció la *posibilidad* de que el profesional de la consejería trabajase individualmente o mediante su participación en un equipo interdisciplinario. ¿Por qué se destaca la palabra “posibilidad”? Porque debería entenderse tanto a nivel de preparación profesional —programas académicos—, como a nivel individual, del consejero, que debe trabajar efectiva y eficazmente en esa área de problemas patológicos. Por ejemplo, conocer

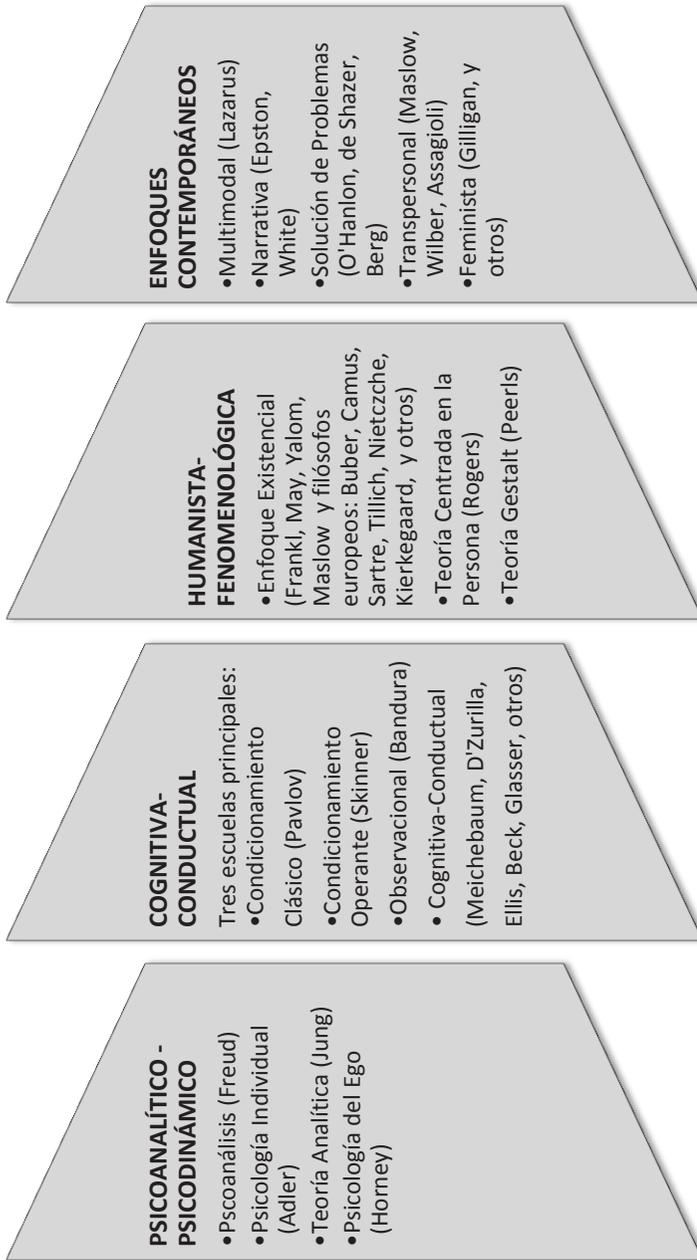


Figura 3. Modelos teóricos en la consejería y sus exponentes

y trabajar con los indicios de la depresión, el trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH), o el trastorno de estrés post-traumático (PSTD, por sus siglas en inglés), entre otros, requiere de un profesional de ayuda versado en estas y otras dificultades.

Por último, y contextualizando la definición más reciente de la consejería profesional avalada por la ACA (2010), se explica mediante el grupo de trabajo conocido como Visión 20/20. En marzo de 2010, la ACA, mediante un comité de trabajo, o *task force*, llamado *20/20: Visión para el Futuro de la Consejería*, y en reunión con 29 delegados representando las organizaciones principales de esta asociación, acordaron por primera vez, una definición común, utilizando el procedimiento Delphi para llegar a un consenso. Esta establece que: “Consejería es una relación profesional que apodera a personas diversas, familias y grupos para lograr la salud mental, el bienestar la educación y las metas ocupacionales” (ACA, 2010). Los delegados establecieron que dicha definición sirve como marco de referencia básico, y que cada organización participante tiene la potestad de añadir más contenido, que detalle y brinde información adicional sobre la especialidad en particular o algún área de foco (ACA, 2010). Aún con esta cláusula, o estipulación, el delegado representativo de la American School Counseling Association (ASCA), no la favoreció. Aun así, la definición prevalece.

Para la próxima etapa de trabajo, las ideas promulgadas necesitarían estar aprobadas por un mínimo de 90 por ciento de los delegados. Las premisas que logren consenso serían enviadas a todas las organizaciones participantes para el repaso pertinente y su ratificación. Dicha definición breve y específica pone al relieve aspectos básicos de la consejería. Provee, además, un punto de partida para el trabajo unificado en esta disciplina y sus profesionales.

Cabe destacar que las definiciones presentadas hasta aquí realzan en el hecho de que la consejería profesional trabaja el área personal, social u ocupacional. Los paradigmas anteriores establecieron, en un tiempo, que la labor del consejero era en el ámbito vocacional y académico, en vez que trabajar en forma holística. Hoy día, tales cánones resultan obsoletos. Los consejeros, supervisores, educadores y otros profesionales que continúan anclados en esa visión manifiestan desconocimiento en torno a la consejería. Parecería que quieren detener la evolución o el avance de la

profesión. Ante esta y otras circunstancias, los consejeros y sus asociaciones profesionales son los organismos llamados a educar y modificar las creencias relacionadas con la consejería como profesión de ayuda. A estos corresponde actuar como defensores y abogados de la carrera, además de velar por el bienestar del cliente dentro de las funciones que deben desempeñar.

■ Sobre 20/20: Visión para el Futuro de la Consejería

Visión 20/20 para el Futuro de la Consejería es una organización cuyo fin es unir y reenfocar esta profesión. Combina una amplia gama de puntos de vista de profesionales reconocidos, con el propósito de establecer y efectuar un conjunto de metas para el beneficio de todos en este campo. Este proyecto colaborativo, coauspiciado por la ACA y la American Association of States Counseling Board (AASCB), desde 2005 está integrada por consejeros de todas las divisiones y regiones de la ACA, miembros del National Board for Certified Counselors (NBCC), el Council for Accreditation of Counseling and Related Educational Programs (CACREP), el Council on Rehabilitation Education (CORE) y el Chi Sigma Iota, la sociedad nacional de honor en consejería (Rollins, 2006). Treinta organizaciones trabajan sobre el futuro de la profesión, estableciendo cuáles metas deben lograrse para el año 2020 e identificando medios para lograrlas. Debe conocerse que el 97 por ciento de las organizaciones han apoyado los principios de Visión 20/20; la única que ha omitido su respaldo es la American School Counseling Association (ASCA). A continuación, se resumen algunos de los principios de Visión 20/20:

- Compartir una identidad común.
- Presentar la consejería como una profesión unificada.
- Mejorar la percepción pública y abogar por los asuntos que contribuyen a fortalecer la profesión.
- Crear un sistema de licencia interestatal (portabilidad).
- Expandir la base de la investigación como asunto esencial para la eficacia de los consejeros profesionales y para la percepción de la profesión.

En conclusión, el Comité Visión 20/20 intenta trabajar sobre el futuro de la consejería en forma global, pero sin restar la individualidad que caracteriza a cada una de las ramas o asociaciones

(ocupacional, universitaria, familia, etc.). Pretende, además, establecer un idioma común que reúna al conjunto y que porte la identidad, los principios y las metas cónsonas con el avance y el futuro de esta profesión. Los miembros de este comité continúan luchando en este esfuerzo unificador. Tal labor podría significar el compromiso de concertar y sumar esfuerzos, en vez de restarlos y que redunden a largo plazo en beneficio de la consejería como disciplina, de sus profesionales, y sobre todo, de los clientes.

■ En torno al futuro de la consejería

La consejería es una profesión relativamente joven. Con poco más de un siglo desde su comienzo, se manifiesta una evolución en su paso. Por ejemplo, su inicio se enmarcó claramente en el aspecto vocacional, hoy día ocupacional. En la actualidad, trabaja con la salud mental, el bienestar, la educación, las metas ocupacionales y las necesidades y conflictos del cliente en el ámbito personal.

Igualmente, los modelos teóricos iniciaron con teorías psicodinámicas con una perspectiva intrasíquica, y a veces complicada, en torno a la visualización de los problemas que enfrenta el ser humano. Luego, se abrió paso la Teoría Conductista y, posteriormente, la Cognitiva-Conductual, con su énfasis en el procesamiento de la información y en la parte cognitiva-afectiva al acceder los sentimientos. Posteriormente advino el Humanismo, que puntualizó la importancia de la persona: lo que siente o padece y cómo unas condiciones facilitadoras expresadas por el consejero podrían significar el cambio para el cliente. Esa tercera escuela de pensamiento marcó un giro en la consejería al tornarse el cliente el centro de la relación. Al presente, además de estos tres paradigmas tradicionales, se cuenta con los enfoques multiculturales, sistémicos o de familia, terapia breve y el humanismo constructivista. También existe una proposición de integración de los modelos teóricos, lo que Prochaska y Norcross (2007) llamaron un Modelo Transteórico de Terapia, en contraposición a seguir creando nuevos paradigmas ante la multiplicidad de enfoques existentes. Tal volumen de modelos teóricos lleva, inevitablemente, a constatar las múltiples técnicas y estrategias existentes que, como armamento, cuenta este profesional. Esto permitiría, sin lugar a dudas, un trabajo más efectivo con el cliente que acude en busca

de ayuda. Por ende, existen diversas perspectivas desde la cual el consejero profesional puede enfocar y dirigir su labor.

A los enfoques teóricos, se ha unido la consideración de variables socioculturales (familia, género, edad, etnia, religión, valores, impedimento físico o mental, aspecto económico, cultura y otros), que se enfocan como parte del contexto del cliente desde una perspectiva multicultural. El Multiculturalismo, que fue nominado como la Cuarta Fuerza en la Psicología (Perdesen, 1991) ha sido definido como el involucramiento y la inclusión de múltiples grupos de personas con trasfondos culturales variados (Axelson, 1999). La consideración e inclusión de estos y otros factores, entre ellos la opresión, política y poder en una sociedad diversa dio paso al concepto de justicia social. Gladding (2009) cita a Constantine *et al.*, cuando define el concepto de justicia social como: la justicia e igualdad en recursos, derechos y tratamiento para individuos y grupos de personas marginadas que no comparten el poder de la sociedad por motivo de su status inmigratorio, raza, edad, factor socioeconómico, habilidad física y orientación sexual. Torres-Rivera, Phan, Garret y D'Andrea (2005) exhortan hacia una consejería revolucionaria para trabajar con clientes latinos en Estados Unidos, combinando los modelos del Che Guevara, Pedro Albizu Campos y Paulo Freire para crear consciencia de su opresión y discriminación como parte de su proceso de sanación, y promoviendo el que estos tengan opciones. De la misma forma, hacen un llamado a una consejería revolucionaria, definida como un cambio radical en una situación o condición (Torres-Rivera *et al.*, 2005).

Este nuevo énfasis en la consejería varía el foco inicial en el cliente, y lo transforma, de uno interno e individual, a uno social, llevándolo a lo que se conoce como intercesión, o "advocacy", en la justicia social. Tal intercesión aboga, apoya, defiende o intercede en forma local, estatal o nacional por medio de sus miembros o de las mismas organizaciones profesionales a fungir como arquitecto para mejorar la sociedad. Esta se puede dar por medio de una petición, cabildeo, escrito, alocución o politiquero (Gladding, 2001). En resumen, la intercesión busca el bienestar del cliente mediante el trabajo con los obstáculos de carácter social que impiden que éste se apodere de su situación y salga adelante. Por último y no menos

importante, es la manifestación de ese sentido de “advocacy” del consejero para con su profesión y disciplina, al trabajar para su defensa, el servicio, la distinción y el avance profesional.

Se puede afirmar, por otro lado, que la tecnología y el ciberespacio forman parte del proceso de consejería en la actualidad. Inicialmente, la tecnología se usó en el manejo de los expedientes y los datos. Sin embargo, en la actualidad, el ciberespacio es parte de la vida personal y profesional de casi todo ciudadano. Por ende, no es extraño que la consejería tenga lugar bajo esta modalidad, lo que permite que se pueda recibir ayuda terapéutica.

Específicamente, la consejería ocupacional, con el auge en los recursos tecnológicos y cibernéticos, ha evolucionado en forma exponencial en los últimos 25 años, de acuerdo a Rosado Pacheco (2009). El *assessment* ocupacional y los recursos asociados a la consejería en esta área resultan incalculables; prácticamente, se hace difícil proveer este tipo de consejería en forma efectiva sin el uso de la tecnología o la Internet (Rosado Pacheco, 2009). Igualmente, la existencia de portales profesionales en Internet vinculados con las asociaciones de consejería, la alternativa de educación continúa, el auge de revistas profesionales virtuales y de programas de adiestramiento en línea para el consejero auguran la permanencia de la red cibernética en la profesión.

De igual importancia, y en términos profesionales, la culminación del movimiento hacia la credencial de la licencia en Estados Unidos y Puerto Rico añade un paso más en el profesionalismo de esta disciplina. Asimismo, coloca al consejero a la par con otros profesionales de servicios humanos, que cuentan con esta cédula, como por ejemplo: psicólogo, consejero en rehabilitación y trabajador social. La licencia del consejero se crea mediante el debido proceso de ley (en Puerto Rico, la Ley 147 del 2 de agosto de 2002, según enmendada) y le otorga el permiso vía la jurisprudencia, al plantear los requisitos para ejercer su ocupación, las funciones correspondientes de la junta y el título establecido.

■ Conclusión

La evolución que ha marcado la consejería a través del tiempo, en términos del área enfocada, los modelos teóricos, las definiciones y la respuesta a problemáticas en los clientes y la atención a la

diversidad e intercesión (*advocacy*), inclusive la licencia otorgada a este profesional, son algunos de los eventos que han trazado el camino en el futuro de esta profesión. Se podría asumir que el contacto continuo en las relaciones humanas interpersonales y los problemas que, en algún momento acarrearían, las transiciones que se atraviesan según las personas recorren las etapas en la vida, las pérdidas y situaciones que se afrontan, tanto como circunstancias difíciles imprevistas, predicen la necesidad de la consejería. El desbalance en la estabilidad personal y emocional, así como el ajuste, o acomodo, ante los cambios requerirán la presencia del consejero profesional. Siguiendo esa línea, el *Occupational Outlook Handbook*, en su edición electrónica 2010-2011 (United States Department of Labor, 2011) hace una proyección favorable para esta profesión, esperándose que las ofertas de empleo excedan el número de graduados de los programas de consejería. Por ende, en el panorama ocupacional, la perspectivas de empleo pronostica la necesidad por este profesional.

Cabe resaltar, además, el esfuerzo que realiza la *American Counseling Association* mediante su Comité 20/20: Visión para el futuro de la consejería. Entre las ideas, los conceptos y las estrategias propuestas para laborar en pos del futuro de esta disciplina se encuentran: unificar la profesión de consejería mediante una definición clara para el público, enfocarse en un cuerpo de conocimientos y competencias nucleares compartidas por todos los consejeros, tener una misma voz a nivel estatal y federal, y contar con estándares de preparación común y un solo modelo de entrenamiento en los programas de capacitación. Es evidente que Visión 20/20 y su grupo timón desean firmemente marcar una ruta segura en el porvenir de la consejería y de su grupo profesional.

En síntesis, la consejería como profesión de ayuda, servicio, disciplina y ciencia ha marcado una evolución. Tal evolución se expresa de diferentes formas: áreas, definiciones, teorías de consejería, técnicas y estrategias, problemáticas del cliente y foco, entre otros puntos de interés. Además, el trabajo realizado por este profesional mediante la consejería individual y grupal se visualiza como un arte, dado que conlleva el entendimiento, la comprensión y la empatía de los sentimientos que aquejan a la persona en su problemática durante el proceso. La consejería como disciplina

debe responder a los problemas actuales que consternan a la sociedad y ser copartícipe del proceso de cambio, reeducación o sanación en el cliente, según sea el caso.

REFERENCIAS

- American Counseling Association. (2010). *20/20: A Vision for the Future of Counseling*. Recuperado de <http://www.counseling.org/20-20/index.aspx>
- Aubrey, R. F. (1983). The odyssey of counseling and images of the future. *Personnel and Guidance Journal*, 61, 78-82.
- Axelson, J. A. (1999). *Counseling and development in a multicultural society* (3^{ra} ed.). Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
- Beck Institute for Cognitive Behavior Therapy. (2010). Recuperado de <http://www.beckinstitute.org>
- Briddick, W.C. (s.f.). [Reseña del libro *Choosing a vocation* (1909), de F. Parsons]. National Career Development Association (NCDA). Recuperado de http://associationdatabase.com/aws/NCDA/pt/sd/news_article/5442/_parent/layout_details/false
- Capuzzi, D. & Gross, D. R. (2004). *Introduction to the counseling profession* (4^{ra} ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Clark, A. J. (2010). Empathy: An integral model in the counseling process. *Journal of Counseling and Development*, 88, 348-356.
- Cormier, L. S. & Hackney, H. (1993). *The professional counselor: A process guide to helping* (2^{da} ed.). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Corsini, R. & Wedding, D. (Eds.). (2008). *Current psychotherapies*. Belmont, CA: Thomson Brooks/Cole.
- Daugherty, D. A., Murphy, M. J. & Paugh, J. (2001). An examination of the Adlerian construct of social interest with criminal offenders. *Journal of Counseling & Development*, 79, 465-471.
- Gladding, S. (2001). *The counseling dictionary: Concise definitions of frequently used terms*. Upper saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.
- Gladding, S. T. (2002). *Family therapy: History, theory, and practice* (3^{ra} ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.
- Gladding, S. T. (2007). *Counseling: A comprehensive profession* (4^{ta} ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Gladding, S. T. (2009). *Counseling: A comprehensive profession* (6^{ta} ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson.

- Goodyear, R. K. (1987). Editorial: In memory of Carl Ransom Rogers (January 8, 1902-February 4, 1987). *Journal of Counseling and Development*, 65, 523-524.
- Hackney, H. L. & Cormier, L. S. (2009). *The professional counselor: A process guide to helping* (6th ed.). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Ivey, A. E., D'Andrea, M., Ivey, M. B., & Simek-Morgan, L. (2002). *Theories of counseling and psychotherapy: A multicultural perspective* (5^{ta} ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Kirchenbaum, H. & Henderson, V. L. (1989). *The Carl Rogers reader*. Boston: Houghton Mifflin.
- Nugent, F. (2005). *Introduction to the profession of counseling* (4^{ta} ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson-Merrill/Prentice Hall.
- Nystul, M. S. (2006). *Introduction to counseling: An art and science perspective* (3^{ra} ed.). Boston: Pearson.
- Pedersen, P. B. (1991). Multiculturalism as a generic approach to counseling. *Journal of Counseling and Development*, 70, 6-12.
- Peterson, J. V. & Nisenholz, B. (1999). *Orientation to counseling* (4^{ta} ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Prochaska, J. O. & Norcross, J. C. (2007). *Systems of psychotherapy: A transtheoretical analysis* (6^{ta} ed.). Belmont, CA: Thomson Brooks/Cole.
- Real Academia Española. (2006). *Diccionario esencial de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.
- Rodríguez Arocho, W. (1995). *Hacia una práctica reflexiva de la consejería psicológica en Puerto Rico*. Hato Rey, PR: Publicaciones Puertorriqueñas.
- Rogers, C. R. (1942). *Counseling and psychotherapy*. Boston: Houghton Mifflin.
- Rollins, J. (2006, May). Counseling summit could shape profession's future. *Counseling Today*, 1, 26-27.
- Rosado Pacheco, C. M. (2002). *Fuerzas en la sicología: Supuestos y reflexiones*. Manuscrito no publicado.
- Rosado Pacheco, C. M. (2009). Tecnología, internet y consejería ocupacional. *Revista de la Asociación Puertorriqueña de Consejería Profesional*, 22(1), 7- 14.
- Seligman, L. & Reichenberg, L. W. (2010). *Theories of counseling and psychotherapy: Systems, strategies, and skills*. Boston: Pearson.
- Sharf, R. (2008). *Theories of psychotherapy and counseling: Concepts and cases* (4^{ta} ed.). Belmont, CA: Thomson Brooks/ Cole.

- Torres-Rivera, E., Phan, L. T., Garret, M. T., D'Andrea, M. (2005). Integrating Che Guevara, Don Pedro Albizu and Paulo Freire in the revolution of counseling: Re-visioning social justice with counseling Latino clients. *Radical Psychology*, 4. Recuperado de <http://radicalpsychology.org/vol4-1/che.html>
- United States Department of Labor, Bureau of Labor Statistics. (2011). *Occupational Outlook Handbook*. Recuperado de <http://www.bls.gov/ooh/Community-and-Social-Service/School-and-career-counselors.htm>
- Wubbolding, R. E. (2000). *Reality therapy for the 21st century*. Philadelphia, PA: Brunner-Routledge.

Evaluation of the Parenting Education Program

PROMOTING POSITIVE PARENTING AMONG
URBAN PARENTS

Marizaida Sánchez Cesáreo, Ph.D.

Monica Adams, MPH, Ph.D(c)

Center for Evaluation and Sociomedical Research
San Juan, Puerto Rico
marizaida.sanchez@upr.edu
monica.adams@upr.edu

Edna Acosta Pérez, Ph.D.

Behavioral Science Research Institute
San Juan, Puerto Rico
edna.acosta2@upr.edu

Katharine Bensinger, M.S., LCPC

Community Counseling Centers of Chicago
Chicago, Illinois
katharine.bensinger@c4chicago.org

RESUMEN

Este artículo presenta la evaluación del proceso y del Programa de Educación para Padres y Madres implementado en un contexto urbano. En este estudio participaron 1,118 personas, que completaron las pre y post pruebas, enfocadas en la adquisición de conocimiento sobre crianza positiva y las expectativas de comportamiento futuro. El análisis estadístico incluyó pruebas-T, análisis descriptivos y temáticos para medir la satisfacción de estos participantes. El análisis demostró que hay un cambio estadísticamente significativo ($p < .05$) en el conocimiento de estas personas sobre crianza positiva y en sus expectativas de comportamiento futuro. Dichos resultados fueron

consistentes en todos los grupos de padres y madres. Los participantes, además, demostraron altos niveles de satisfacción con el programa.

Palabras clave: abuso a menores, evaluación de programa, padres adultos, prevención, visitas al hogar

ABSTRACT

This paper presents process and outcome evaluation data of a multi-component community-based parenting program for urban parents. A total of 1,118 participants in the Parenting Education Program completed pre and post surveys that measured parenting knowledge and behavioral intent. Paired-samples *t*-tests were employed to document change in scores. Descriptive and thematic analyses from surveys, phone interviews and a focus group were utilized to understand program satisfaction. Administrative data was gathered to document program implementation. The results indicate that changes in scores were significantly different (at least $p < .05$) between pre- and post-test for all waves of data collection for graduating parents in each age group class. Parents strongly agreed that they were satisfied with the program.

Keywords: child maltreatment, home visiting, parents/adults, prevention, program evaluation

Parents can exert considerable influence over their children's life-course, and certain parenting strategies can have a positive impact on child development. Supportive family environments and positive parenting relate to healthy child development and protect youth from negative behaviors. These practices are directly linked to adaptive behaviors in children (Prevatt, 2003).

The Centers for Disease Control define positive parenting skills as good communication, appropriate discipline, and responding to children's physical and emotional needs (National Center for Injury Prevention & Control, 2008). Successful parental monitoring and involvement have been associated with reductions in child externalizing behaviors (Frick, Christian & Wooten, 1999). Likewise, strong parent-child relationships predict lower risk for behavior problems and substance abuse among youth (e.g., Forgatch, Bullock & Patterson, 2004; Guilamo-Ramos, Turrisi, Jaccard, Wood & Gonzalez, 2004; Kumpfer, Alvarado & Whiteside, 2003; Parker & Benson, 2005). Positive parenting practices can buffer negative outcomes, even among at-risk families (Landy & Tam, 1998).

While positive parenting strategies can promote adjustment and achievement, child abuse and neglect can interrupt healthy development in children and lead to maladaptive functioning. Each year, more than three million children are reported as abused or neglected in the United States (Peddle, Wang, Diaz & Reid, 2002; U.S. Department of Health & Human Services, 2007). The U.S. Department of Health and Human Services (2006) reported that nationally, an estimated 905,000 children were the victims of maltreatment, and at least 1,530 children died of abuse and neglect in 2006. Additionally, children under three years of age had the highest rates of victimization; over half of the victims were seven years of age or younger (U.S. Department of Health & Human Services, 2007). These findings, which have far-reaching implications for policy makers, service providers, and parents, demand our attention.

However, parenting behaviors are modifiable (Gardner, Burton & Kilmes, 2006; Webster-Stratton et al., 2001). Parenting programs have demonstrated that they can provide critical information on child development and safety, promote positive parenting behaviors, teach effective discipline strategies, alter negative family patterns, and reduce levels of child abuse and neglect (Kendrick, Barlow, Hampshire, Stewart-Brown & Polnay, 2008; Gardner, Shaw, Dishion, Burton & Supplee, 2007; MacLeod & Nelson, 2000; Taylor & Biglan, 1998). A variety of intervention modes exist to influence parenting practices and promote healthy families such as educational and skill training programs (Wyatt Kaminski, Valle, Filene & Boyle, 2008; Palusci, Crum, Bliss & Bavolek, 2008; Petrie, Bunn & Byrne, 2007; Lundahl, Nimer & Parsons, 2006; Irvine, Biglan, Smolkowski, Metzler & Ary, 1999; Taylor & Biglan, 1998), home visiting programs (DuMont, et al., 2008; Olds et al., 1997), and support groups (National Council on Crime and Delinquency, 2008).

Although great strides have been made towards preventing child maltreatment and promoting healthy families, not enough is known about the impact of parent education, training and home visiting programs on reducing this problem (U.S. Department of Health & Human Services, 2003; Repucci, Britner, Woolard, & Dillon, 1997). In addition, large-scale trials and meta-analyses

have shown limited effects and inconsistent evidence for some of them (Casanueva, Martin, Runyan, Barth & Bradley, 2008; Chaffin, 2004). Programs focus on preventing or achieving a variety of outcomes (e.g. child neglect, educational achievement), with varying populations (e.g. single mothers, incarcerated fathers), making it difficult to generalize on the efficacy of approaches as a whole and compare programs to each other (MacLeod & Nelson, 2000).

The consensus in the prevention literature underscores the need for more services to assist high risk parents in avoiding engagement in child-maltreatment. Those that have outcome value supported by evidence are particularly necessary due to the high human and economic costs involved. While several evidence-based interventions (EBI) for child maltreatment prevention have been developed in the clinical research environment, many programs exist which originated in community settings and in response to community needs. In light of the availability of these widely accepted and utilized, culturally and linguistically competent existent programs, current proponents of the EBI movement advocate evaluating the efficacy of these community initiatives as opposed to solely focusing on the translation to the community of those EBIs researchers have created. Programs developed at the grassroots level in response to community needs often have acceptance and legitimacy, and may be more culturally and linguistically competent. However, they often lack the resources and motivation to demonstrate their effectiveness through rigorous evaluation (Asscher, Hermanns, & Dekovic, 2008). One promising program, the Parent Education Program of the Community Counseling Centers of Chicago, has begun the process of testing a grassroots model in a real community setting to move towards more evidence-based practice.

In 1996 the Community Counseling Centers of Chicago launched their Parent Education Program (PEP). Since its inception, PEP has served approximately 3,500 parents and caregivers. Through a universal parenting educational approach, PEP aims to enhance positive parenting behaviors and family relationships, and address risk factors. It is a multi-component program that includes group-based behavioral parent education and training sessions, home visits, comprehensive referral services, and an

on-going parent support division. Its core component is a set of eight-week group sessions which focus on positive parenting such as non-violent discipline, knowledge of child development, parent-child communication, and problem solving. While some parents enrolled in the program are mandated by the Illinois Department of Children and Family Services (DCFS) or the court system, many of them attend voluntarily based on individual and agency referrals. The group sessions are led by a skilled parenting educator in either English or Spanish. Sessions focus on three main age groups: parents of children birth through seven years of age, parents of youth seven through 12 years of age, and parents of adolescents 12 through 16 years old.

Other components of the parenting program include home visits, referrals and on-going support groups. Home visits are provided to discuss and practice parenting strategies, evaluate home environments, and offer additional support of associated issues (e.g. domestic violence, economic concerns). Parents are connected with other aids they may need through comprehensive referral services. These may be psychological, family, educational, recreational, community, and health related. An ongoing support group led by a previous program participant allows parents to stay connected with the program, or share parenting success stories and challenges with other parents. It intends to alleviate some of the everyday stresses and strains that may lead to child maltreatment. Additionally, a children's art group is made available simultaneously during the classes and support group in order to provide enrichment, and allow parents to bring their children to the classes.

Since 2002, PEP partnered with an external team of researchers to conduct process and outcome evaluations. The purpose of this paper is to present the preliminary process and outcome evaluation data of a multi-component community-based parenting program for urban parents- the Parent Education Program (PEP).

■ Method

Participants

This study includes data from PEP participants who enrolled and completed the program (attended a minimum of six of the eight-week group education sessions) during four waves of data

collection (between 2004 and 2007). Study participants constituted a convenience sample of parents/caregivers recruited into the program through collaborations with local schools, libraries, health clinics, clinicians and community based organizations. The study included data from 1,118 program graduates. Regarding demographics (see Table 1), there were 810 female and 302 male participants. Sixty-six percent of them took the classes taught in Spanish, while the rest took the class in English. In addition, one-third of the parents were mandated to the program by the Illinois Department of Children and Family Services or the court system.

Instruments

Outcome Measure. For the outcome evaluation, a confidential pre-post test survey was administered on the first and last day of the 8-week group sessions to determine the change in parenting knowledge and behavioral intent, which were measured through questions about child development knowledge, communication and problem solving skills, and non-violent discipline strategies. Three versions of the questionnaire were developed based on the age group of the class (0-7, 7-12, 12-16). All of them included five vignettes with a total of 15 to 17 multiple-choice questions. A summary score was created for each of the three age-based surveys with a higher score indicating positive behavioral intent and more knowledge. Internal reliability of all three questionnaires was high (age 0-7 instrument $\alpha = .92$; age 7-12 instrument $\alpha = .96$; age 12-16 instrument $\alpha = .93$). Construct validity of the questionnaire was confirmed through several measures: examination of program curriculum to identify main program constructs, exhaustive literature review to identify widely used instruments for parenting education programs, utilization of a panel of experts to develop survey questions, piloting of the survey, item analysis of pilot data, and secondary review of the instrument by a panel of experts using item analysis results. At this last stage experts selected items to be included or discarded using a 100% consensus agreement rule.

Process Measures. For the process evaluation, participants completed an anonymous consumer satisfaction survey at the end of the 8-week group sessions that evaluated satisfaction with the

session content, the facilitator's skills, and program activities. The survey included 10 close-ended questions using a 4-point Likert-type scale (strongly agree-strongly disagree) and 7 open-ended questions. Higher scores on the close-ended questions indicated stronger agreement.

Data collection

A data collection protocol and participant consent form were developed by PEP staff and approved by the agency's Quality Assurance Officer. All project staff members were trained on human subject issues and survey administration. The University of Puerto Rico Institutional Review Board approved the use of secondary data.

PEP parent educators administered the pre-post test survey during the first and last session of the 8-week group sessions, while the consumer satisfaction survey measure was administered at the last session. Research team members conducted an administrative records review to determine the number of Home Visits that were provided to participants each year, the number and type of Referrals given, and the number of people who participated in the Support Groups. Additionally, members of the research team conducted a focus group and phone interviews with Support Group participants during Wave 1 and Wave 3, respectively. All parents who took part in the Support Group were invited to participate. The Wave 1 focus group included eight participants, while the Wave 3 phone interviews included ten participants. On both occasions participants were asked about the group format and organization, group topics, attendance, facilitators, and recommendations for improvement.

Data analysis

Paired sample t-tests were utilized to compare graduating parents' scores from pre-test to post-test. Descriptive analyses were used to illustrate the level of satisfaction participants had with the group sessions and to present administrative data including: Home Visits, Referrals and Support Group attendance. Additionally, a thematic analysis was conducted with the data gathered through open-ended questions on the consumer satisfaction surveys, as well as the focus group and phone interviews conducted with Support Group participants.

Results

Sample characteristics

Results of the descriptive analyses are described in Table 1 for all four waves. Data from 1,118 program graduates were included in the pre-post survey. A total of 175 (15.6%) parents/caretakers were excluded due to missing data (in Wave 4, 43 participants were excluded because the post-test was not administered). A total of 1,083 participants were included in the Consumer Satisfaction Surveys, an average of 271 each year. Eight Support Group parents (24%) participated in the focus group, while a total of 10 parents who attended the support groups (30%) participated in the phone interview.

Table 1

Demographic information of program graduates (all waves)

Variable	Total		Wave 1		Wave 2		Wave 3		Wave 4	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Total	1118	100%	259	100%	293	100%	291	100%	275	100%
Gender										
Male	302	27%	79	31%	73	25%	79*	27%	71	26%
Female	810	72%	180	69%	220	75%	206*	71%	204	74%
Class Age Group										
0-7	634	57%	179	69%	160	55%	148	51%	147	53%
7-12	335	30%	63	24%	101	34%	73	25%	98	36%
12-16	149	13%	17	7%	32	11%	70	24%	30	11%
Language										
Spanish	742	66%	150	58%	216	74%	191	66%	185	67%
English	376	34%	109	42%	77	26%	100	34%	90	33%
Mandation Status										
Mandated	373	33%	97	37%	66	23%	90	31%	120	44%

* Row does not add up to 100% due to missing data.

Outcome measures

T-tests were utilized to compare graduating parents' scores from pre-test to post-test. Table 2 presents the pre and post-test mean

scores, along with the t and p values for all four waves of data grouped by age group class. In summary, changes in parenting knowledge and behavioral intent score were significantly different (at least $p < .05$) between pre- and post-test for all four waves of data collection for graduating parents in each age group class.

Table 2

Changes in parenting skills knowledge among program graduates in the age group classes

	n	pre	post	df	t
Age group 0-7					
Wave 1	160	6.6	8.2	154	9.09***
Wave 2	155	6.8	8.4	154	9.36***
Wave 3	148	10.7	12.6	141	6.27***
Wave 4	104	7.3	7.8	103	1.9*
Age group 7-12					
Wave 1	56	11.2	13.4	55	5.61***
Wave 2	95	11.4	14.1	94	9.74***
Wave 3	69	11.5	13.5	68	7.14***
Wave 4	80	11.5	13.2	79	4.45***
Age group 12-16					
Wave 1	15	11.6	13.3	14	3.83**
Wave 2	23	12.1	13.6	22	2.67*
Wave 3	71	11.1	13.5	70	6.45***
Wave 4	29	12.0	13.7	28	3.83***

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

Process measures

Descriptive analyses were utilized to illustrate the level of satisfaction graduating parents reported with the program. Table 3 presents the mean level of satisfaction parents reported for all of the consumer satisfaction questions for the four waves. In summary, the majority of parents reported a high level of satisfaction (strongly agree) with the program. Overall, parents strongly agreed that they would recommend the program, thought the facilitator was knowledgeable, and felt they could apply their knowledge.

Table 3*Responses to consumer satisfaction survey (all waves)*

	Wave 1		Wave 2		Wave 3		Wave 4	
	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>n</i>	<i>M</i>
I learned a lot in this course.	253	3.7	301	3.7	281	3.7	245	3.8
I will be able to apply what I learned in this course with my children.	254	3.7	296	3.7	280	3.7	247	3.7
I was given the opportunity to participate and discuss information with other parents.	253	3.6	296	3.7	279	3.6	207	3.6
This course was well organized.	253	3.7	299	3.8	279	3.7	246	3.8
I found the material distributed to be easy to read and follow.	252	3.7	248	3.9	281	3.7	233	3.8
The facilitator was knowledgeable about the material.	253	3.7	297	3.7	279	3.7	247	3.7
The facilitator addressed my questions and concerns.	219	3.7	300	3.8	281	3.8	245	3.8
I would recommend this course to other parents.	253	3.7	259	3.9	279	3.8	247	3.8
I felt comfortable participating in this course.	253	3.8	299	3.8	282	3.8	242	3.8
The homework exercises were helpful to enhance my parenting skills.	253	3.7	297	3.8	280	3.7	188	3.8

Note. Range is between zero and four, with four representing the highest score.

Administrative records were used to determine the number of Home Visits parents received, how many Referrals were given, and how many parents participated in the Support Groups at each wave of data collection. For Wave 1, 123 (47.5%) parents received at least one Home Visit. The average number of visits was 2.3 among these participants (range = 1-4, *SD*= 0.9). For Wave 2, 158 (53.9%) parents received at least one Home Visit. The average number of visits was 2.9 among these participants (range = 1-4, *SD*= 0.8). For Wave 3, 155 (53.3%) parents received at least one Home Visit. The average number of visits was 2.8 among these participants (range = 1-4, *SD* = 1.0). For Wave 4, 167 (60.7%) parents received at least one Home Visit. The average number of visits was 2.5 among these participants (range = 1-7, *SD*= 1.0). In addition to Home Visits, 194 referrals were provided to partici-

pants in Wave 1, 468 referrals in Wave 2, 326 in Wave 3, and 223 referrals in Wave 4.

Parent graduates were also offered the option of participating in a parent support group, with a total of 90 of them accepting the invitation. Thematic analysis from the focus group and phone interviews with support group participants revealed satisfaction with the support groups. They felt that the topics covered were relevant and enjoyed the variety in formats (e.g. both group-directed and facilitator-led). Participants enjoyed discussing their experiences as a parent. They connected well with the facilitators, and described them as attentive, motivational, and honest. Lastly, several parents expressed the necessity of the child care provided during the group.

■ Discussion

Parenting education and skills programs are a way to promote the emotional and physical development of children and prevent child maltreatment. They have the potential to strengthen parent-child relationships, promote non-violent discipline and violence-free homes, increase knowledge on child growth and development, and provide social support and access to community resources for parents and caregivers. These programs can capitalize on many of parents' strengths, such as their intentions to provide a loving and enriching environment for their children to grow. They can also help parents reduce risk factors for abuse and neglect such as lack of knowledge of effective discipline strategies.

This investigation showed that participation in a short-term (eight-session) group-based positive parenting program with home visits, comprehensive referrals, and a support group was related to improved parenting knowledge and behavioral intent among participants across four waves of data collection. In addition, parents report satisfaction with the program, its facilitators, and feel that they will be able to implement the skills that they have learned in the classroom. This program was able to reach an average of 280 parents each year, provide individual service through Home Visits, and facilitate the necessary community Referrals. However, although the program offered an optional Support Group for its graduates, only a small minority of parents

took advantage of this opportunity. Furthermore, this program was able to reach high-risk parents, such as those mandated to attend parenting courses through the state.

A strength of the current study is the triangulation of parent surveys, agency records, and a focus group and telephone interview to better understand a community-based parenting education program. However, while this study provides the first step in evaluating the impact of the Parent Education Program, several limitations need to be discussed. This exploration only utilized secondary data from a community-based agency. Therefore, some variables of interest could not be examined. These include the differences in outcomes between mandated and non-mandated participants, and more importantly, the differences between participants who graduated the course (i.e. attended six or more sessions) and those who did not. Program retention is a major threat to success among parenting programs. Also, while many programs evaluate change in knowledge and behavioral intent (e.g. knowledge of child development and discipline strategies), many well-researched ones have not been able to document changes in actual reports of abuse and neglect (MacMillan et al., 2005), or to sustain gains over time (Chaffin, 1994).

Finally, utilization of a cross-sectional design without a control group limits the ability to understand the causal relationship between the parent classes and change in parental knowledge and behavioral intentions. It could be that over time, motivated parents naturally acquire more knowledge and parenting skills. The authors are currently conducting a larger-scale controlled efficacy trial of PEP to answer some of these questions, and to determine whether the program has differential effects on specific populations (e.g. mothers versus fathers, Spanish-speakers versus English speakers).

Significantly more resources should be directed towards the evaluation, development and refinement of evidence-based parenting programs (Casanueva et al., 2008). The present study adds to the current literature by presenting process and outcome data from a short-term community-based parenting program delivered to mostly low-income urban minority parents. This community agency has invested considerable resources in formative

evaluation and research to aid in program improvement, and PEP should be considered a promising program. This study lays the groundwork for the program to engage in more rigorous evaluation and documentation of program development efforts to move towards an exceptional evidence-based practice.

REFERENCES

- Asscher, J. J., Hermanns, J. M. & Dekovic, M. (2008). Effectiveness of the HOME-START Parenting Support program: Behavioral outcomes for parents and children. *Infant Mental Health Journal*, 29(2), 95-113.
- Casanueva, C., Martin, S. L., Runyan, D. K., Barth, R. P., & Bradley, R. H. (2008). Parenting services for mothers involved with child protective services: Do they change maternal parenting and spanking behaviors with young? *Children and Youth Services Review*, 30(8), 861-878.
- Chaffin, M. (1994). Is it time to rethink Healthy Start/ Healthy Families? *Child Abuse & Neglect*, 28, 589-595.
- DuMont, K., Mitchell-Herzfeld, S., Greene, R., Lee, E., Lowenfels, A., Rodriguez, M., & Dorabawila, V. (2008). Healthy Families New York (HFNY) randomized trial: Effects on early child abuse and neglect. *Child Abuse and Neglect*, 32, 295-315.
- Forgatch, M. S., Bullock, B. M., & Patterson, G. R. (2004). From theory to practice: Increasing effective parenting through role-play. In H. Steiner (Ed), *Handbook of mental health interventions in children and adolescents: An integrated developmental approach*. (pp. 782-813). San Francisco: Jossey-Bass.
- Frick, P. J., Christian, R. E., & Wootten, J. M. (1999). Age trends in the association between parenting problems and conduct problems. *Behavior Modification*, 26, 106-128.
- Gardner, F., Burton, J., & Klimes, I. (2006). Randomised controlled trial of a parenting intervention in the voluntary sector for reducing child conduct problems: outcomes and mechanisms of change. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47(11), 1123-1132.
- Gardner, F., Shaw, D., Dishion, T., Burton, J., & Supplee, L. (2007). Randomized prevention trial for early conduct problems: Effects on proactive parenting and links to toddler, disruptive behavior. *Journal of Family Psychology*, 21(3), 398-406.

- Guilamo-Ramos, V., Turrisi, R., Jaccard, J., Wood, E., & Gonzalez, B. (2004). Progressing from light experimentation to heavy episodic drinking in early and middle adolescence. *Journal of Studies on Alcohol*, 65, 494-500.
- Irvine, B., Biglan, A., Smolkowski, K., Metzler, C. W., & Ary, D.V. (1999). The effectiveness of a parenting skills program for parents of middle school students in small communities. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 67(6), 811-825.
- Kendrick, D., Barlow, J., Hampshire, A., Stewart-Brown, S., & Polnay, L. (2008). Parenting interventions and the prevention of unintentional injuries in childhood: Systematic review and meta-analysis. *Child: Care, Health and Development*, 34(5), 682-695.
- Kumpfer, K., Alvarado, R., & Whiteside, H. O. (2003). Family-based interventions for substance use and misuse prevention. *Substance Use and Misuse*, 38, 1759-1787.
- Landy, S., & Tam, K. K. (1998). *Understanding the contribution of multiple risk factors on child development at various ages (W-98-22E)*. Hull, Quebec: Applied Research Branch, Strategic Policy, Human Resources Development Canada.
- Lundahl, B. W., Nimer, J., & Parsons, B. (2006). Preventing child abuse: A meta-analysis of parent training programs. *Research on Social Work Practice*, 16(3), 251-262.
- MacLeod, J., & Nelson, G. (2000). Programs for the promotion of family wellness and the prevention of child maltreatment: A meta-analytic review. *Child Abuse & Neglect*, 24(9), 1127-1149.
- MacMillan, H. L., Thomas, B. H., Jamieson, E., Walsh, C. A., Boyle, M. H., Shannon, H. S., & Gafni, A. (2005). Nurse home visits did not differ from standard care for prevention of recurrent child abuse. *Lancet*, 365, 1786-1793.
- National Council on Crime and Delinquency, (2008, March). *Parents Anonymous outcome evaluation: Promising findings for child maltreatment reduction*. Retrieved <http://www.parentsanonymous.org/paTEST/NCCDSpecialReport308.pdf>
- National Center for Injury Prevention and Control. (2008). *Understanding Child Maltreatment Factsheet*. Atlanta, GA: Centers for Disease Control. Retrieved from www.cdc.gov/ncipc/pub-res/CMFactsheet.pdf
- Olds, D., Eckenrode, J., Henderson, C. R. Jr., Kitzman, H., Powers, J., Cole, R., Sidora, K., Morris, P., Pettitt, L., & Luckey, D. (1997). Long-term effects of home visitation on maternal life course and

- child abuse and neglect. Fifteen-year follow-up of a randomized trial. *Journal of the American Medical Association*, 278(8), 637-43.
- Palusci, V. J., Crum, P., Bliss, R., & Bavolek, S. J. (2008). Changes in parenting attitudes and knowledge among inmates and other at-risk populations after a family nurturing program. *Children and Youth Services Review*, 30(1), 79-89.
- Parker, J. S. & Benson, M. J. (2005). Parent-adolescent relations and adolescent functioning: Self-esteem, substance abuse, and delinquency. *Family Therapy*, 32, 131-142.
- Peddle, N., Wang, C. T., Díaz, J., Reid, R. (2002). *Current trends in child abuse prevention and fatalities: The 2000 Fifty State Survey*. Working Paper. Chicago: Illinois: National Center on Child Abuse Prevention Research, a program of Prevent Child Abuse America.
- Petrie, J., Bunn, F., & Byrne, G. (2007). Parenting programmes for preventing tobacco, alcohol or drugs misuse in children under 18: A systematic review. *Health Education Research*, 22, 177 - 191.
- Prevatt, F. F. (2003). The contribution of parenting practices in a risk and resiliency model of children's adjustment. *British Journal of Developmental Psychology*, 21, 469-480.
- Repucci, N. D., Britner, P. A., Woolard, J. L., & Dillon, P. A. (1997). *Preventing child abuse and neglect through parent education*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Taylor, T. K., & Biglan, A. (1998). Behavioral family interventions for improving child-rearing; A review of the literature for clinicians and policy makers. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 1(1), 41-60.
- U.S. Department of Health and Human Services, Administration on Children, Youth, and Families. (2003). *Emerging practices in the prevention of child abuse and neglect*. Washington, DC: Government Printing Office. Retrieved from <http://childwelfare.gov/preventing/programs/whatworks/report/report.pdf>
- U.S. Department of Health and Human Services, Administration on Children, Youth and Families (2005). *Child Maltreatment 2003: Reports from the States to the National Child Abuse and Neglect Data System*. Washington, DC: Government Printing Office. Retrieved from <http://www.acf.hhs.gov/programs/cb/pubs/cm03/summary.htm>
- U.S. Department of Health and Human Services, Administration on Children, Youth, and Families. (2006). *Child Maltreatment 2006*.

- Washington, DC: Government Printing Office. Retrieved from http://www.acf.hhs.gov/programs/cb/stats_research/index.htm
- U.S. Department of Health and Human Services, Administration on Children, Youth, and Families. (2007). *Child Maltreatment 2007*. Washington, DC: Government Printing Office. Retrieved from <http://www.acf.hhs.gov/programs/cb/pubs/cm07/index.htm>
- Webster-Stratton, C., Reid, M. J., & Hammond, M. (2001). Preventing conduct problems, promoting social competence: A parent and teacher training partnership in Head Start, *Journal of Clinical Child Psychology, 30*(3), 283-302.
- Webster-Stratton, C., & Taylor, T. (2001). Nipping early risk factors in the bud: Preventing substance abuse, delinquency, and violence in adolescence through interventions targeted at young children (0 to 8 Years). *Prevention Science, 2*(3), 165-192.
- Wyatt Kaminski, J., Valle, L. A., Filene, J. H., & Boyle, C. L. (2008). A meta-analytic review of components associated with parent training program effectiveness. *Journal of Abnormal Child Psychology, 36*, 567-589.

Acknowledgements

The authors express appreciation for the financial support provided by the Elizabeth Morse Genius Charitable Trust, Hedge Funds Care, and the Lloyd A. Fry Foundation. We would like to additionally thank the Parenting Educators and parents who participated in the program.

Análisis de fiabilidad

Y DE LA ESTRUCTURA FACTORIAL DEL CUESTIONARIO DE CONVIVENCIA ESCOLAR ENTRE IGUALES: UN ESTUDIO TRANSCULTURAL

John J. Ramírez Leiton, M.Ed.

Rosario Martínez Arias

Universidad Complutense de Madrid

jrleyton@estumail.ucm.es

rmnez.arias@psi.ucm.es

Eva M. Pérez García, Ed.D.

Instituto de Evaluación y

Asesoramiento Educativo (IDEA)

emperez@idea-educa.org

RESUMEN

El presente estudio tuvo como propósito examinar la invarianza en la estructura factorial de un instrumento desarrollado por el Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo (IDEA) para valorar, desde la perspectiva del alumno, la convivencia escolar en los centros educativos. El análisis del cuestionario se realizó con los resultados de las aplicaciones en cuatro países (Argentina, México, Puerto Rico y España). Tras el análisis factorial exploratorio (AFE) y el cálculo del coeficiente de congruencia de Tucker se demostró la invarianza factorial en un modelo de 5 factores (Clima de orden y normas, Victimización entre iguales, Agresor alumno, Violencia del profesorado hacia el alumno y Conductas disruptivas) en los 4 países. Finalmente, el rango de valores del Alpha de Cronbach en cada uno de los factores (0.641 a 0.879) es aceptable, observando que los valores más bajos corresponden a los factores con el menor número de ítems.

Palabras clave: convivencia escolar, estudio transcultural, invarianza factorial

ABSTRACT

This study examines the factorial invariance of a questionnaire developed by the Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo (IDEA), to assess school environment from a student's perspective. Data from four countries were analyzed (Argentina, México, Puerto Rico and Spain). Exploratory

Factor Analysis and Tucker's congruency coefficient showed structure invariance in a five factors' model (i.e., atmosphere of order and rules, peer victimization, student-aggressor, teacher's violence towards pupil, and disruptive behavior) for the four countries. Finally, the range of Cronbach Alpha coefficient was acceptable for each factor (0.641 to 0.879), noting that the lower values correspond to factors with the lowest item numbers.

Keywords: cross-national study, factor invariance, school environment

■ Introducción

La violencia escolar ha sido tema de múltiples estudios en los últimos años debido al incremento de casos presentes en infantes y adolescentes —de 8 a 10 por ciento en etapa escolar (Nansel et al., 2001)— a través de Europa, Norteamérica, Asia y Australia. Por tal razón, se ha convertido en punto de atención pública, ya que amenaza la seguridad de millones de escolares alrededor del mundo. Debido a que este fenómeno se percibe como un problema global, expertos en el tema sugieren realizar investigaciones desde diferentes perspectivas. Por ejemplo, Crick y colaboradores (1999), así como Underwood (2003), se enfocaron en examinar detalladamente la victimización por género, basándose en la *Teoría de las dos culturas* presentada por Maccoby (1998); esta indica que los chicos y las chicas desarrollan distinciones culturales según el género, usualmente más marcadas en las etapas de la infancia y adolescencia. Por otro lado, Graham, Taylor y Ho (2009), al igual que Buhs, McGinley y Toland (2010), se encargaron de estudiar las diferencias y similitudes de este fenómeno en contextos étnicos heterogéneos. Trabajos similares fueron realizados por Morita, Smith, Junger-Tas, Olweus, y Catalano (1999); Smith, Cowie, Olafsson y Liefoghe (2002); Smith et al. (1999) y Taki, Slee, Sim, Hymel y Pepler (2006), quienes realizaron estudios transnacionales (“cross-national”) considerando las diferencias y similitudes —desde la perspectiva del estudiante— del concepto de acoso escolar (“bullying”). En este sentido, resulta de gran importancia estudiar los fenómenos que afectan la convivencia escolar, desde la perspectiva del alumnado, ya que, al tener información desde dentro del sistema de relaciones del estudiante, se pueden vislumbrar situaciones desconocidas para docentes, padres o directivos (Álvarez, Álvarez, González, Núñez y González, 2006).

Es posible que al tema de convivencia en los centros educativos se le ofrezca una imagen distorsionada de la realidad, principalmente por los medios de comunicación. Esto tiene implicaciones más delicadas cuando no se distingue entre los diferentes tipos de conflictos que se presentan en las escuelas. Sin ánimo de restar importancia a ninguna situación suscitada en el día a día en un centro escolar, no son comparables las consecuencias que puede tener un evento de conducta disruptiva versus uno de acoso sexual entre alumnos. La mayoría de los conflictos escolares tienen origen en las relaciones interpersonales, por lo cual es de suma importancia identificar sus dimensiones plasmándolos en conceptualizaciones teóricas más precisas del problema.

Galtung (1998) y Lederach (1984), según citados en el Informe del Defensor del Menor en la Comunidad de Madrid (DMCM, 2006), indicaron que las relaciones interpersonales son esenciales para el desarrollo humano. El problema surge cuando estas relaciones se traducen en situaciones de confrontación (i.e., conflictos) mal gestionadas. En la misma línea de pensamiento, Lederach (2000), afirmó que los conflictos son irrefutables cuando se convive con otros; en sus propias palabras, son un “proceso natural a toda sociedad y un fenómeno necesario para la vida humana, que puede ser un factor positivo en el cambio y en las relaciones, o destructivo, según la manera de regularlo” (citado en el informe de la Institución del Ararteko, 2006, p. 7). En general, la sociedad tiene una noción errada de este concepto ya que, cuando piensan en conflictos, establecen una asociación con situaciones negativas y dejan a un lado la naturalidad del proceso. De manera que, ofrecer una buena definición de este concepto y hacer entender a la comunidad educativa que el propósito es trabajar en cómo resolver positivamente los conflictos, un reto para el equipo docente y directivo.

En los centros escolares se presentan conflictos de distinta naturaleza; lo preocupante es que, usualmente, no se resuelven de manera apropiada. Por ello, tienen una repercusión negativa en la convivencia escolar. Es preciso diferenciar entre la variedad de conflictos escolares, lo cual nos permitirá hacernos una idea de sus causas, consecuencias, forma de prevenirlos, entre otros. La literatura pertinente al tema identifica al menos seis tipos de conflictos: conductas disruptivas, conductas inapropiadas de

alumnos a profesores, conductas inapropiadas de profesores hacia los alumnos, vandalismo, absentismo y maltrato entre iguales (Defensor del Pueblo, 2000; Martín, Rodríguez & Marchesi, 2003, 2005, según citados en el Informe del Defensor del Menor en la Comunidad de Madrid, 2006, e Informe del Ararteko de la CAPV, 2006). Es reconocible que estos no son los únicos elementos determinantes para un deterioro en la convivencia escolar, pero indudablemente son de gran influencia.

Los estudios referidos a este tema tienen muchas implicaciones, de las cuales se pueden destacar las siguientes. Primero, la exclusión en contextos escolares es especialmente importante, ya que podría estar vinculada con retrasos en el ajuste académico, social y emocional (Buhs, 2005; Buhs, Ladd & Herald, 2006). Segundo, un clima escolar apropiado propicia la mejora en los procesos de adaptación escolar y social, la capacidad de afrontamiento, auto concepto, autoestima, empatía y sociabilidad (Comer, Ben-Avie, Haynes & Joyner, 1999). Tercero, la relación directa que tiene la calidad de la enseñanza con la convivencia escolar en los centros (Garaigordobil & García de Galdeano, 2006; Trianes, Blanca, de la Morena, Infante & Raya, 2006).

De igual forma, existe una gran variedad de instrumentos que intentan evaluar diferentes aspectos relacionados con la agresión, victimización y otros conceptos en el estudiantado. Por ejemplo, en la década de los 1980, se desarrollaron cuestionarios como el "School Climate Survey Form" (Kelly, 1989) o la Escala de clima social en el centro escolar (Moos & Trickett, 1974; Moos, Moos & Trickett, 1987). Por su parte, el autoinforme, en su modalidad de cuestionario, es una de las herramientas más empleadas para recopilar información en la población escolar; por eso ha sido objeto de estudio por autores como Crick y Grotpeter (1996); Mynard y Joseph (2000); Pellegrine y Bartini (2000); Hodges y Perry (1999); Nishina y Juvonen (2005); Sandstrom y Cillessen (2003), y Schwartz, Gorman, Nakamoto y Toblin (2005). Quizás, la principal razón por la que los cuestionarios son más utilizados es su comodidad en la aplicación y análisis de la información (Álvarez et al., 2006). Sin embargo, es preciso mencionar que son pocos los estudios que han realizado procedimientos para determinar la adecuación o comparabilidad de las medidas recopiladas (e.g.,

consistencia interna, inferencias y conclusiones realizadas a partir de las puntuaciones, equivalencia de puntuaciones). Tanto para entender los aspectos que involucran la violencia escolar, como para desarrollar soluciones eficaces para tratarla, es indispensable disponer de instrumentos apropiados.

■ Método

El objetivo principal de este estudio fue validar un cuestionario de convivencia escolar entre iguales con el propósito de establecer indicadores precisos para la detección temprana de dichos problemas, requisito indispensable para su erradicación. Para cumplir con esto, se propone: 1) estudiar las propiedades psicométricas; 2) examinar la dimensionalidad; e 3) indicar la estabilidad de la estructura factorial del instrumento para diferentes poblaciones.

■ Participantes

Para desarrollar el presente estudio, se utilizaron los datos correspondientes a un estudio sobre convivencia escolar realizado en centros educativos de educación primaria y secundaria, tanto públicos como privados, de cuatro países: Argentina, México, Puerto Rico y España. La información de dichas muestras fue recopilada en una investigación dirigida por el Instituto IDEA en el año 2006. El tamaño de la muestra de cada país fue: Argentina $n=2555$ (21.9%), México $n = 2153$ (18.5%), Puerto Rico $n = 3054$ (26.2%), y España $n = 3891$ (33.4%). La muestra total fue de 11654, de los cuales 6457 estudiantes asistían a centros escolares públicos (55.4%) y 5195 a instituciones privadas (44.6%). Por otro lado, el 48.4% de la muestra eran hombres, frente a un 51.6 % de mujeres (véase Tabla 1).

■ Instrumento

El cuestionario de alumnos fue desarrollado por un grupo interdisciplinario del Instituto IDEA, teniendo como propósito principal explorar la convivencia entre iguales en los centros educativos participantes. Dicho instrumento se organizó, *a priori*, bajo las temáticas de clima escolar, acoso, conflictos, entorno, valores, medidas del centro para mejorar la convivencia y la influencia del sistema educativo y de la administración. El cuestionario cuenta

Tabla 1*Descripción de la muestra*

	Titularidad		Sexo	
	Pública	Privada	Hombre	Mujer
Argentina	1000	1553	918	1096
México	2017	136	1073	1061
Puerto Rico	1108	1946	1392	1574
España	2332	1560	1697	1692
Total	6457	5195	5080	5423

con un primer grupo de ítems sociodemográficos, además de un grupo de ítems con escala tipo Likert de 4 puntos, que permiten evaluar el acuerdo con las premisas (de 1: *Muy en desacuerdo*, hasta 4: *Muy de acuerdo*) y la frecuencia de eventos (de 1: *Nunca*, hasta 4: *Siempre*). Cabe resaltar que el presente estudio se limitó a analizar 39 ítems con escala de respuesta ordinal, considerando las puntuaciones con valores altos en estos como indicadores de un entorno escolar apropiado, mientras que puntuaciones bajas demostraban problemas de convivencia en los centros educativos.

■ Análisis de datos

El primer bloque de análisis realizados se llevó a cabo con las bases de datos segmentadas por país (Pardo & Ruiz, 2005). La prueba de esfericidad de Bartlett y la de Kaiser-Meyer Olkin (KMO), tuvo como objetivo determinar si la matriz de correlaciones de cada una de las muestras cumplía las condiciones suficientes para ser factorizada (Martínez, Hernández & Hernández, 2006).

Aunque al momento del desarrollo del instrumento se establecieron unas dimensiones temáticas, se quiso explorar la estructura factorial del cuestionario de convivencia entre iguales con el análisis factorial exploratorio (AFE). Se realizaron los AFE utilizando como método de extracción la factorización de ejes principales con rotación oblimin, para observar si los factores resultantes estaban correlacionados. Para la retención de factores, se emplearon distintos criterios: el autovalor mayor a 1 fue el primer método a modo exploratorio, pero para una mejor interpretación de la

cantidad de factores a retener se utilizó el análisis paralelo (Horn, 1965). Luego, se calculó el coeficiente de congruencia de Tucker para comparar la equivalencia de las estructuras factoriales exploratorias entre los países (Chan, Ho, Leung, Cha & Yung, 1999; Van de Vijver y Leung, 1997a, 1997b).

Finalmente, se calculó el Alpha de Cronbach como índice de fiabilidad, partiendo del conjunto de ítems dado por el AFE. Todos los análisis se llevaron a cabo utilizando el paquete estadístico SPSS para Windows, en su versión 17.0.

Resultados

Los resultados de la prueba de esfericidad de Bartlett y su valor de p asociado al estadístico χ^2 fue de $p = 0.00$, lo que indica la factibilidad para realizar el análisis factorial. Esta decisión es apoyada por la medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer Olkin, ya que todos los resultados son mayores de 0.80, valores considerados como apropiados (Ximénez & San Martín, 2004, véase Tabla 2).

Tabla 2
KMO y prueba Bartlett

	<i>Bartlett (g.l. = 741)</i>	<i>Kaiser-Meyer Olkin</i>
Argentina	$\chi^2 = 22542$ $p = 0.00$	0.91
México	$\chi^2 = 14165$ $p = 0.00$	0.88
Puerto Rico	$\chi^2 = 31886$ $p = 0.00$	0.92
España	$\chi^2 = 34650$ $p = 0.00$	0.92
Todos	$\chi^2 = 99312$ $p = 0.00$	0.92

En los primeros AFE, donde se dejó la extracción con el método basado en los autovalores, se observó que se formaban nueve factores. Sin embargo, al analizar la agrupación de los ítems en los factores, se percibe que hay tres factores donde solo un ítem satura, fenómeno común cuando se trabaja con ítems de un test. A partir de este primer AFE, se propuso un modelo en que se fijaba

seis factores. Con este, se ve que los cuatro ítems correspondientes a las agresiones sexuales, tanto víctima como agresor, se agrupan en un mismo factor. Este comportamiento resulta inexplicable desde el punto de vista teórico; sin embargo, puede ser explicado debido al alto porcentaje de respuestas aglutinado en la opción *Nunca* (aproximadamente, 91%). Por otro lado, el valor de saturación mínimo para que un ítem sea considerado en un factor (0.30), es el recomendado por Ximénez y San Martín (2004), de manera que se pueda explicar el 9% de la varianza; los ítems 9 y 10 no cumplen este criterio constantemente en los AFE con todas las bases de datos.

Por lo antes expuesto, se descartaron los seis ítems mencionados y se propuso realizar un AFE tomando un modelo de cinco factores, con 33 ítems. Al comparar los resultados de los dos modelos propuestos, se opta por continuar con el de cinco factores, ya que esta es la solución sugerida por el análisis paralelo, además de presentar los mejores índices de ajuste. La agrupación de los ítems en los factores y sus respectivas saturaciones, en cada una de las muestras y en la muestra total, se exponen en la Tabla 3.

En general, el primer factor lo componen 15 ítems y hacen referencia a las normas, relaciones entre alumnos y entre alumnos y profesores, situaciones que ocurren en el centro, entre otras, por lo cual hemos designado este factor como *Convivencia general*. El segundo factor incluye 5 ítems que aluden a un perfil de víctima, de ahí que se denomine *Victimización entre iguales*. Los 5 ítems que saturan en el tercer factor indican acciones en las que los estudiantes ocasionan daño a pares, a este factor se le denominó *Agresor Alumno*. El cuarto factor agrupa 4 ítems que abordan la violencia que comete el profesorado hacia el alumnado, principalmente psicológica. A este cuarto conjunto de ítems se le nombró *Violencia del profesorado hacia el alumnado*. El quinto factor, lo constituyen 4 ítems, denominado *Conductas disruptivas*.

Para valorar el coeficiente de congruencia de Tucker, se tomaron las recomendaciones de Cattell (1978), donde valores superiores a 0.90 indican una consistencia aceptable, mientras que valores por encima de 0.95 denotan una alta equivalencia en las cargas factoriales. La Tabla 4 muestra el grado de equivalencia entre los factores del cuestionario de convivencia escolar correspondiente

Tabla 3*Saturaciones de los ítems en los análisis factoriales*

Items	Total	I	II	III	IV
FACTOR 1					
1. Cuando surge algún problema en el centro se resuelve de manera justa	.517	.468	.486	.536	.540
2. En esta escuela existe orden	.577	.469	.467	.598	.590
3. Las normas de disciplina de la institución me parecen adecuadas	.537	.528	.459	.531	.577
4. Desde el principio del año nos aseguramos que las normas de convivencia queden claras	.526	.512	.488	.498	.521
5. En la escuela se tienen en cuenta las opiniones de los alumnos para resolver los problemas	.588	.591	.559	.593	.667
6. En general, los profesores mantienen el orden en la clase	.530	.434	.468	.560	.518
7. Cuando aplican las normas los profesores tienen los mismos criterios	.543	.470	.484	.561	.549
8. En la escuela se da importancia a enseñar a los alumnos a cómo relacionarse de forma positiva con los demás	.591	.538	.525	.578	.613
9. Me siento muy bien en la escuela y tengo muchos amigos	.364	.297	.438	.356	.309
10. En esta escuela las relaciones entre profesores y alumnos son buenas	.515	.385	.539	.538	.542
11. En la escuela se da mucha importancia a que un alumno tenga constantemente un problema con otro	.536	.409	.395	.561	.589
12. En las clases los profesores y alumnos hemos elaborado las normas que se aplican habitualmente	.509	.434	.425	.517	.579
13. En mi clase se tratan a todos los alumnos por igual y sin favoritismo	.480	.439	.426	.512	.512
14. En mi clase se toman en cuenta las opiniones de los alumnos para resolver los problemas	.582	.562	.542	.600	.663
15. Los profesores se enteran cuando un alumno tiene problemas con otros	.410	.361	.395	.369	.464

Tabla 3 (cont.)

Items	Total	I	II	III	IV
FACTOR 2					
16. Me han insultado, han hablado mal de mí, me han ridiculizado	.636	.710	.576	.618	.667
17. Me han pegado	.545	.484	.524	.580	.560
18. Me han ignorado, me han rechazado	.625	.672	.550	.645	.661
19. Me han amenazado o chantajeado	.586	.575	.543	.546	.586
20. Me han robado o roto cosas	.367	.349	.278	.300	.427
FACTOR 3					
21. Insultarlo, hablar mal de él, ridiculizarlo	.671	.716	.663	.668	.489
22. Pegarle	.578	.604	.631	.633	.603
23. Ignorarlo, rechazarlo	.612	.643	.520	.654	.488
24. Amenazarlo, chantajearlo	.637	.684	.588	.774	.689
25. Robarle o romperle cosas	.509	.567	.501	.607	.579
FACTOR 4					
26. Te ridiculizan	.666	.686	.555	.622	.688
27. Te tienen mala voluntad	.622	.652	.485	.649	.494
28. Te insultan	.573	.391	.610	.630	.677
29. Te intimidan con amenazas	.474	.462	.489	.477	.548
FACTOR 5					
30. Faltar al respeto a los profesores	.509	.582	.546	.482	.616
31. Agredir a los profesores	.580	.591	.578	.624	.447
32. Robar o romper material del centro	.514	.469	.218	.683	.580
33. Tener un comportamiento en el aula que impide dar clase	.388	.413	.176	.384	.558

I: Argentina, II: México, III: Puerto Rico, IV: España

a los cuatro países. Como se puede observar, los valores del coeficiente de Tucker se encuentran en torno al 0.97, lo que indica la equivalencia factorial del modelo de cinco factores en los países. Es preciso mencionar que se encontró un coeficiente de congruencia de 0.88 entre México y España, lo cual incumple el criterio de similitud de Cattell.

Los valores del coeficiente Alpha de Cronbach, en cada uno de los factores del AFE se presentan en la Tabla 5. Su rango en cada uno (0.641 a 0.879) es aceptable, ya que solamente 3 de los

Tabla 4
Coefficiente de congruencia de Tucker

	F1	F2	F3	F4	F5
Argentina México	.992	.994	.996	.962	.953
Argentina Puerto Rico	.994	.994	.998	.979	.977
Argentina España	.996	.996	.986	.961	.978
México Puerto Rico	.993	.999	.993	.993	.897
México España	.991	.995	.986	.998	.877
Puerto Rico España	.997	.995	.994	.988	.963

20 valores mostrados en la tabla son inferiores a .70, valor establecido como adecuado por Nunnally y Bernstein (1994); los tres valores se encuentran en el factor 5, que tiene un número reducido de ítems.

■ Discusión

La valoración global de la convivencia escolar y de cada una de las relaciones que la componen es un indicador muy utilizado en los estudios actuales a nivel internacional. Para esto, resulta imprescindible desarrollar procedimientos que permitan estimar su prevalencia, lo más preciso posible, que consideren las principales recomendaciones presentadas en estudios previos (Solberg y Olweus, 2003). Álvarez et al. (2006) señalan que las denuncias de eventos de maltrato en estudiantes de educación secundaria alcanza el 1 de cada 10 alumnos. Debido a este fenómeno, se ha impulsado el desarrollo de instrumentos que permitan evaluar, desde diferentes perspectivas, aspectos como el clima en el aula, “bullying”, convivencia escolar, entre otros. Cabe mencionar la importancia de que dichos instrumentos posean elementos que permitan comprobar su utilidad ya que de eso depende que se

Tabla 5
Coefficiente Alpha de Cronbach

	1er F	2do F	3er F	4to F	5to F
I	.821	.743	.789	.764	.715
II	.820	.689	.743	.713	.641
III	.860	.742	.810	.796	.705
IV	.879	.758	.737	.749	.670
Todas	.858	.739	.768	.761	.692

I: Argentina, II: México, III: Puerto Rico, IV: España

identifiquen apropiadamente los problemas y sus respectivas intervenciones.

Los resultados de este estudio contribuyen en la literatura sobre convivencia escolar para valorar la equivalencia entre grupos en temas relacionados con victimización/acoso. Los ítems que conforman el primer factor coinciden con los elementos expuestos en estudio de Trianes et al., (2006), donde se menciona la gran influencia que tienen los ambientes de seguridad para aumentar conductas que promuevan la creatividad y la exploración, al igual que mejoran la cooperación y las relaciones entre individuos, sin olvidar el aspecto más importante: el ambiente de aprendizaje. De la misma forma, este conjunto de ítems valora dos herramientas fundamentales para la convivencia, como lo son las normas y los procedimientos para la resolución de los conflictos.

Como se muestra en los resultados del estudio de Díaz-Aguado, Martínez y Martín (2008) sobre convivencia escolar, existe un buen nivel de integración entre iguales en la mayor parte del alumnado. Sin embargo, mencionan la necesidad de incrementar los esfuerzos por mejorar la cohesión grupal y erradicar cualquier situación de exclusión, por mínima que sea. Que un alumno sufra agresiones, ya sean físicas como verbales, por parte de pares podría adquirir mayor relevancia en situaciones de aislamiento. Este hecho tiene mucha importancia desde la perspectiva de Buhs (2005) y Buhs, Ladd y Herald (2006), donde la exclusión en con-

textos escolares se relaciona significativamente con retrasos en el ajuste académico, social y emocional.

Todo lo antes presentado lleva a pensar que, en los últimos años, se han incrementado los diversos problemas en la interacción del alumnado con el profesorado. Es preciso detectar con exactitud las conductas que afectan la convivencia escolar, inclusive los problemas más frecuentes, desde el comportamiento disruptivo, hasta los casos más graves de violencia. Para evaluar los problemas relacionados con la disrupción desde una perspectiva interactiva es preciso indagar a cada parte por el comportamiento de la otra (i.e., alumnos y docentes) (Díaz-Aguado, Martínez y Martín, 2008). Esto es lo que se pretende con el conjunto de ítems de los factores 4 y 5.

La estructura factorial del cuestionario de convivencia escolar se revela muy estable a través de los AFE realizados con el modelo de cinco factores en los cuatro países, pues al menos el 97% de los ítems se mostraron invariantes a través de los grupos. Es importante resaltar que la invarianza factorial presentada por el instrumento aporta evidencias de validez del constructo en los países evaluados. A la vista de los resultados aportados sobre fiabilidad y validez de constructo, el cuestionario ofrece garantías estadísticas para la detección de problemas de convivencia escolar en los cuatro países. Es decir, este trabajo aporta un instrumento de evaluación, desde la perspectiva del alumnado, que permite conocer las manifestaciones más relevantes acerca de la convivencia escolar al hacer uso de un método rápido, sencillo, económico y de fácil comprensión. Se entiende como limitación del estudio que solo se consideraron variables cuantitativas para el “screening” del fenómeno y se dejó a un lado el aspecto cualitativo del mismo, que ayudarían a mejorar la interpretación. Para prevenir, hay que detectar; en eso radica la importancia de instrumentos como el evaluado, que facilita el “screening” de la convivencia escolar.

Este primer estudio empírico se presenta como un paso preliminar en una serie de investigaciones relacionadas con la invarianza factorial entre grupos, en temas relacionados con la convivencia escolar. Lo antes mencionado coincide con lo recomendado por Konishi, et al., (2009), en cuanto a la importancia de usar evidencia empírica en la valoración de instrumentos utilizados para medir la

comparabilidad de los resultados entre grupos, especialmente en estudios transculturales. Conviene realizar estudios futuros para examinar el Funcionamiento Diferencial del Ítem (DIF), entre grupos (p.e. género), de este instrumento para determinar si existen diferencias atribuibles al efecto de sesgo hacia algún grupo en particular. De la misma forma, este conjunto de estudios sugiere realizar investigaciones para determinar si existe diferencia entre los términos de clima o convivencia en el centro versus clima o convivencia en el aula, y la importancia de la colaboración y sintonía entre las familias y el centro educativo como clave para mejorar la convivencia escolar (Informe del Ararteko sobre la situación en los centros de educación secundaria de la CAPV, 2006).

Al igual que Garaigordobil y Galdeano, (2006) y Trianes, et al. (2006), los hallazgos de esta serie de investigaciones sobre convivencia escolar concluyen que ambientes escolares positivos facilitan y promueven los procesos de enseñanza-aprendizaje, objetivo fundamental de las escuelas. El hecho de que estos problemas son presentados como escasos en la literatura en general, no se les debe restar importancia, ya que un solo caso de violencia escolar debe encender las luces de alarma en los diferentes sistemas educativos. Aunque es verdad que la escuela, por sí sola, no puede desterrar la violencia de la sociedad, se reconoce que sí es un excelente lugar para prevenir, reducir su presencia y consecuencias; ofreciendo y propiciando modelos alternativos de relación entre los integrantes activos de los centros educativos.

REFERENCIAS

- Álvarez, L., Álvarez, D., González, P., Núñez, C. & González, J. (2006). Evaluación de los comportamientos violentos en los centros educativos. *Psicothema*, 18(4), 686-695.
- Buhs, E. (2005). Peer rejection, negative peer treatment, and school adjustment: Selfconcept and classroom engagement as mediating processes. *Journal of School Psychology*, 43(5), 407-424.
- Buhs, E., Ladd, G. & Herald, S. (2006). Peer exclusion and victimization: Processes that mediate the relation between peer group rejection and children's classroom engagement and achievement? *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 1-13.

- Buhs, E., McGinley, M. & Toland, M. (2010). Overt and relational victimization in Latinos and European Americans: Measurement equivalence across ethnicity, gender, and grade level in early adolescent groups. *Journal of Early Adolescent*, 30(1), 171-197.
- Cattell, R. (1978). *The scientific use of factor analysis in behavioral and life sciences*. New York, NY: Plenum Press.
- Chan, W., Ho, R., Leung, K., Cha, D. & Yung, Y. (1999). An alternative method for evaluating congruence coefficients with Procrustes rotation: A bootstrap procedure. *Psychological Methods*, 4, 378-402.
- Crick, N. & Grotpeter, J. (1996). Children's treatment by peers: Victims of relational and overt aggression. *Development and Psychopathology*, 8, 367-380.
- Crick, N., Werner, N., Casas, J., O'Brien, K., Nelson, D., Grotpeter, J. (1999). Childhood aggression and gender: A new look at an old problem. En D. Bernstein (Ed.), *45th Annual Symposium on Motivation: Gender and motivation* (pp. 75-141). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- Comer, J., Ben-Avie, M., Haynes, N. & Joyner, E. (1999). *Child by child. The Comer process for change in education*. New York: Teachers Collage Press.
- Defensor del Menor en la Comunidad de Madrid (2006). *Informe del Defensor del menor en la Comunidad de Madrid sobre Convivencia Escolar*. Madrid: El Defensor del menor en la Comunidad de Madrid.
- Díaz-Aguado, M., Martínez, R. y Martín, J. (2008). *Estudio estatal sobre la convivencia escolar en la educación secundaria obligatoria: avance de resultados*. Recuperado el 15 de enero de 2010 de http://www.oberaxe.es/files/datos/4880737908ab1/MECavance_resultados_2008.pdf
- Garaigordobil, M. & García de Galdeano, P. (2006). Empatía entre niños de 10 a 12 años. *Psicothema*, 18(2), 180-186.
- Graham, S., Taylor, A. Z. & Ho, A. Y. (2009). Race and ethnicity in peer relations research. In K. H. Rubin, W. M. Bukowski & B. Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp. 394-413). New York: Guilford Press.
- Hodges, E. & Perry, D. (1999). Personal and interpersonal antecedents and consequences of victimization by peers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76(4), 677-685.
- Horn, J. L. (1965). A rationale and technique for estimating the number of factors in factor analysis. *Psychometrika*, 30, 179-185.

- Institución del Ararteko (2006). *Informe del Ararteko sobre la situación en los centros de educación secundaria de la CAPV*. País Vasco: Ararteko.
- Kelly, E., (1989). Improving school climate. *Practitioner*, 15(4), 1-5.
- Konishi, C., Hymel, S., Zumbo, B., Li, Z., Taki, M., Slee, P., Pepler, D., Sim, H., Craig, W., Swearer, S. & Kwak, K. (2009). Investigating the comparability of a self-report measure of childhood bullying across countries. *Canadian Journal of School Psychology*, 24(1), 82-93.
- Maccoby, E. (1998). *The two sexes: Growing up apart, coming together*. Cambridge, MA: Belknap Press/Harvard University Press.
- Martínez, R., Hernández, J. & Hernández, V. (2006). *Psicometría*. Madrid: Alianza Editorial.
- Moos, R. & Trickett, E. (1974). *Classroom environment scale manual*. Palo Alto: Consulting Psychologist Press.
- Moos, R., Moos, B. & Trickett, E. (1987). *Escalas de clima social: familia, trabajo, instituciones penitenciarias, centro escolar*. Madrid: TEA.
- Morita, Y., Smith, P., Junger-Tas, J., Olweus, D. & Catalano, R. (1999). *Sekai no ijime* [Bullying of the world]. Tokyo: Kaneko Shobo.
- Mynard, H. & Joseph, S. (2000). Development of the multidimensional peer-victimization scale. *Aggressive Behavior*, 26(2), 169-178.
- Nansel, T., Overpeck, M., Pilla, R., Ruan, W., Simons-Morton, B. & Scheidt, P. (2001). Bullying behaviors among US youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. *Journal of the American Medical Association*, 285(16), 2094-2100.
- Nishina, A. & Juvonen, J. (2005). Daily reports of witnessing and experiencing peer harassment in middle school. *Child Development*, 76(2), 435-450.
- Nunnally, J. & Bernstein, I. (1994). *Psychometric Theory*. New York: McGraw Hill.
- Pardo, A. & Ruiz, M. (2005). *Análisis de datos con SPSS 13*. Madrid: McGraw-Hill.
- Pellegrini, A. & Bartini, M. (2000). An empirical comparison of methods of sampling aggression and victimization in school settings. *Journal of Educational Psychology*, 92(2), 360-366.
- Sandstrom, M. & Cillessen, A. (2003). Sociometric status and children's peer experiences: Use of the daily diary method. *Merrill-Palmer Quarterly*, 49(4), 427-452.
- Schwartz, D., Gorman, A., Nakamoto, J. & Toblin, R. (2005). Victimization in the peer group and children's academic functioning. *Journal of Educational Psychology*, 97(3), 425-435.

- Smith, P., Cowie, H., Olafsson, R. & Liefhoghe, A. (2002). Definitions of bullying: A comparison of terms used, and age and gender differences, in a fourteen-country international comparison. *Child Development*, 73(4), 1119-1133.
- Smith, P., Morita, Y., Junger-Tas, J., Olweus, D., Catalano, R. & Slee, P. (1999). *The nature of school bullying: A cross-national perspective*. New York: Routledge.
- Solberg, M.E. & Olweus, D. (2003). Prevalence estimation of school bullying with the Olweus Bully/Victim questionnaire. *Aggressive Behavior*, 29, 239-268.
- Taki, M., Slee, P., Sim, H., Hymel, S. & Pepler, D. (2006). *An international study of bullying in five Pacific Rim countries*. Trabajo presentado en la reunion bienal de la International Society for the Study of Behavioural Development, Melbourne, Australia.
- Trianes, M., Blanca, M., Morena, L. de la, Infante, L. & Raya, S. (2006). Un cuestionario para evaluar el clima social del centro escolar. *Psicothema*, 18(2), 272-277.
- Tucker, L.R. (1951). *A method for synthesis of factor analysis studies*. (Personnel Research Sections Report 984). Washington, D.C.: Department of the Army.
- Van de Vijver, F.J.R. & Leung, K. (1997a). Methods and data analysis of comparative research. En J.W. Berry, Y.H. Poortinga & J. Pandey (Eds.), *Handbook of cross-cultural psychology*. Chicago: Allyn & Bacon.
- Van de Vijver, F.J.R. & Leung, K. (1997b). *Methods and data analysis for cross-cultural research*. London: Sage.
- Underwood, M. (2003). *Social aggression among girls*. New York: Guilford Press.
- Ximénez, C. & San Martín, R. (2004). *Fundamentos del análisis multivariante*. Madrid: UNED Ediciones.

Migración entre Vieques y Santa Cruz

UNA OPORTUNIDAD PARA EL DESARROLLO DE
UNA VISIÓN GEOGRÁFICA PANCARIBEÑA

Nadjah Ríos Villarini

Facultad de Estudios Generales y Proyecto Diáspora

Universidad de Puerto Rico

Recinto de Río Piedras

nriosvillarini@gmail.com

Elsa M. Castro de Jesús

Escuela Secundaria University Gardens

San Juan, Puerto Rico

RESUMEN

Este artículo explora el vacío histórico que hay en los libros de texto con relación al tema de la migración de la población puertorriqueña a la isla de Santa Cruz, Islas Vírgenes Americanas, y su vínculo con el desarrollo político y económico de Vieques y Culebra. Las autoras hacen hincapié en la localización geográfica de Puerto Rico como eslabón para crear una noción del Caribe más integrada. Ante este cuadro se presenta una serie de unidades temáticas que facilitan la enseñanza del discurso histórico, con énfasis en la dimensión geográfica. Las unidades temáticas están basadas en fuentes primarias y secundarias aplicadas a un contexto educativo y tecnológico.

Palabras clave: currículo escolar, historia, migración, Puerto Rico, tecnología, unidades temáticas

ABSTRACT

This article explores the historic void in textbooks in regard to the Puerto Rican migration to the island of St. Croix, United States Virgin Islands, and the role this migration plays in the political and economic development of Vieques and Culebra. The authors emphasize on Puerto Rico's geographical location as a link to create consciousness on the notion of an integrated Caribbean region. Taking this approach into consideration, the authors

present a series of thematic units that facilitate teaching a historical discourse while stressing the geographical component. The thematic units are based on primary and secondary sources applied within an educational and technological context.

Keywords: history, Migration, Puerto Rico, school curricula, technology, thematic units

El Programa de Estudios Sociales del Departamento de Educación de Puerto Rico reconoce que el enfoque de *atención a la diversidad cultural* es un tema de vital importancia ya que la vida social está constituida por una enorme variedad de diferencias culturales (Departamento de Educación, 2003, p. 42). En esta dirección, el tema de la migración ha cobrado gran validez a partir de los cambios políticos, económicos y sociales que han impulsado a miles de puertorriqueños a buscar mejores condiciones de vida fuera de la isla. Visto desde una perspectiva global, Puerto Rico no ha sido la excepción, pues sus habitantes se han ido desplazando a otros lugares. Comúnmente se estudia la migración puertorriqueña a los Estados Unidos, específicamente a Nueva York, Chicago, Hawái y, más recientemente, Florida (Duany, 2001). Su historia está muy bien documentada por historiadores, sociólogos y antropólogos, lo que ha traído, como consecuencia, la inclusión de esta diáspora al currículo escolar. En los libros de historia de Puerto Rico que forman parte del actual currículo se mencionan estas migraciones, enfatizando las aportaciones culturales y los problemas identitarios que son producto de estos movimientos.

El tema de la diáspora puertorriqueña que migra entre las islas del Caribe, sin embargo, es menos común. En particular, este ensayo pretende hacer hincapié en la migración puertorriqueña a la isla de Santa Cruz, Islas Vírgenes Americanas, y su relación con la historia política y económica de las islas municipio de Vieques y Culebra. Este movimiento presenta elementos comunes con la diáspora puertorriqueña de los Estados Unidos, pero también tiene características que lo hace único. En principio, se destaca —lo que es más evidente— una migración que se mueve hacia el

sur y no hacia el norte. En segundo lugar, nos ofrece la oportunidad de pensar la historia de Puerto Rico desde una perspectiva pancaribeña. En otras palabras, entender el flujo e intercambio entre islas que resulta de la proximidad geográfica y los cambios políticos que sufren estos territorios; o dicho de otro modo, entender nuestra historia a partir del contexto geográfico del cual somos parte. Por último, el reconocimiento de esta migración en el discurso oficial escolar (Apple, 2000) nos permite incluir la historia de las islas municipio de Vieques y Culebra, entendidas, no como parte de la isla grande, sino como eslabones que conectan las Antillas Mayores con las Antillas Menores.

■ ¿Cómo se entiende Puerto Rico en su contexto antillano?

Una posible contestación a esta pregunta puede ser encontrada cuando miramos críticamente los parámetros que se usan para definir nuestra zona geográfica. En los libros de Historia de Puerto Rico es muy común definir nuestra ubicación geográfica utilizando el paradigma Antillas Mayores/Antillas Menores. A partir de este enfoque, comúnmente se entiende a Puerto Rico como la mayor de las Antillas Menores o la menor de las Antillas Mayores. Sin embargo, aunque desde el punto de vista geográfico Puerto Rico tiene una posición privilegiada como un eslabón para unir dos conjuntos de islas, siempre se enfatizan en los libros de texto aquellos aspectos que nos unen con las Antillas Mayores, dejando en un segundo plano aquellas características que nos unen a las Menores. Ejemplo de estos son los siguientes fragmentos tomados del libro *Puerto Rico: una historia contemporánea* (2008), de Francisco A. Scarano, texto que comúnmente se utiliza en las escuelas públicas del país. En él, Scarano comienza la unidad sobre geografía utilizando un mapa político del Caribe para localizar a Puerto Rico en su contexto:

Los geógrafos dividen el archipiélago en dos grupos de islas: las Antillas Mayores y las Antillas Menores. Las Mayores son cuatro islas que comprenden cinco países: Cuba, La Española (República Dominicana y Haití), Jamaica y Puerto Rico. Si se observa bien Puerto Rico es la menor en extensión de las Antillas Mayores. Al mismo tiempo nuestro territorio insular separa a este grupo de las Antillas Menores (p. 4).

En este fragmento, Scarano obvia mirar al Caribe como una unidad geográfica. En lugar de definir el Caribe haciendo énfasis en los elementos que caracterizan a toda la zona, el autor utiliza a Puerto Rico como el punto fronterizo que divide las Antillas.

En el segmento que se presenta a continuación, Scarano añade otros elementos definitorios que acercan a Puerto Rico a las Antillas Mayores:

Otro aspecto en que se parecen las Antillas Mayores es el de sus raíces étnicas. Cuba, República Dominicana y Puerto Rico —las Antillas hispánicas— comparten raíces españolas y africanas con una influencia menor de los indios arahuacos. Se les llama “hispánicas” a estas naciones porque pertenecieron a España y su idioma es el español (p. 5).

En este caso, el autor pasa del aspecto físico al plano cultural para destacar características étnicas y lingüísticas que definen a Puerto Rico como un territorio más a fin a las Antillas Mayores que a las Menores. En el afán de definir el Caribe utilizando categorías, el libro de texto pasa por alto datos históricos, arqueológicos, políticos y lingüísticos que evidencian los contactos y movimientos entre Puerto Rico y las Antillas Menores.

Aunque hay hechos geológicos, políticos, económicos y culturales que separan ambos grupos de Antillas, hay que preguntarse si es posible describir el Caribe mediante un modelo paradigmático más integrador. En el que proponemos en este ensayo, nos disponemos a impulsar la idea de entender a Puerto Rico, no como un conjunto de islas que separa, sino como un archipiélago que conecta y que sirve de puente que facilita el contacto entre las Antillas, Centro, Sur y Norte América. Sin duda, este modelo integrador y pancaribeño nos enfrenta a un reto intelectual que requiere un ejercicio complejo, que busca describir una historia dinámica en la cual hay flujos migratorios, intercambios comerciales, influencias políticas y contactos lingüísticos, por mencionar algunas dimensiones.

■ Puerto Crucians: Puertorriqueños en Santa Cruz

En ruta hacia la operacionalización de este modelo, es necesario desarrollar el ejercicio de identificar cómo se documentan las relaciones entre Vieques y Santa Cruz en el currículo escolar. En un

primer análisis, encontramos muchas omisiones en el discurso cronológico, así como algunos datos poco específicos que no se explican por sí solos. Sobre la migración Vieques-Santa Cruz, comentaremos algunas gráficas del libro de texto de Scarano donde claramente se evidencia la exclusión de esta migración en el discurso histórico.

En los primeros capítulos del libro, el tema de la migración se trabaja como consecuencia de los cambios económicos que se dieron en Puerto Rico a partir de 1898. El primer movimiento de capital humano que se registra en el libro es la migración a Hawái en 1901, seguida de una segunda ola migratoria entre los años 1917-1930 hacia los Estados Unidos, particularmente a Nueva York. En esta ilustración se ven los acontecimientos históricos por año que se van registrando y documentando en el discurso histórico oficial (véase Figura 1).

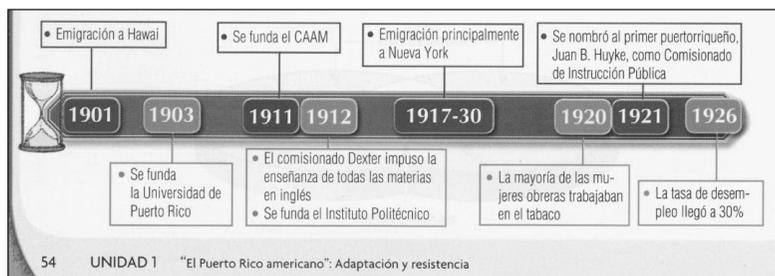


Figura 1. Acontecimientos históricos por año registrados y documentados en el discurso histórico oficial según el libro de Francisco Scarano (2008), *Puerto Rico: una historia contemporánea*. Colombia: McGraw Hill Interamericana.

En esta gráfica cronológica del capítulo que lleva por título "El Puerto Rico americano: Adaptación y resistencia", no se hace mención del movimiento que se dio en Vieques y en Culebra hacia Santa Cruz como consecuencia del cierre de las principales haciendas azucareras y la adquisición de la islas de Santo Tomás, Santa Cruz y San Juan (Rabin, 2009). Un segundo movimiento migratorio se da a partir de la década de 1940, cuando la Marina de Guerra de los Estados Unidos expropió a miles de viequenses para construir la base militar que ocupó dos terceras partes de la isla municipio. En la segunda cronología de eventos, aunque se hace mención

de algunos acontecimientos políticos y económicos, como el inicio de la Gran Depresión en 1929 y el final de la Segunda Guerra Mundial, no se hace ningún tipo de alusión al establecimiento de bases militares en Puerto Rico y los efectos políticos, económicos y civiles en nuestra historia (véase Figura 2).

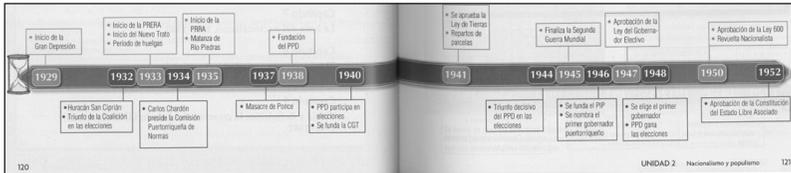


Figura 2. Segunda cronología de eventos en el libro de Francisco Scarano(2008), *Puerto Rico: una historia contemporánea*. Colombia: McGraw Hill Interamericana.

En el último capítulo del libro, titulado “Puerto Rico en la nueva globalización”, el autor discute las luchas civiles que llevó a cabo la comunidad puertorriqueña en la isla. A propósito de este fenómeno social, se dividen las luchas comunitarias en dos grandes categorías: rescate de tierra y derechos ambientales. Esta última hace que Scarano dedique las últimas cinco páginas del capítulo al estudio de Vieques desde una perspectiva histórica. En la siguiente cita, se hace mención, por primera vez en el texto, de la migración puertorriqueña a las Islas Vírgenes Americanas:

Bajo una declaración de emergencia bélica, la Marina de Guerra expropió una gran parte del territorio viequense (unas 21,000 cuerdas) y cerca de 7,000 cuerdas en el sureste puertorriqueño para la construcción de la base naval Roosevelt Roads. Esta expropiación resultó en un descalabro económico para la población de Vieques, que vio arruinarse su economía agropecuaria y pesquera. Muchos habitantes de la isla emigraron: algunos a la Isla Grande (Puerto Rico), otros a la vecina Santa Cruz y los Estados Unidos. Para el año 1950 quedaban solamente 9,228 residentes en la isla municipio, y dos terceras partes del territorio se encontraban bajo el control directo de la Marina (p. 409).

Luego de este fragmento saltan muchas preguntas. La primera de ellas es: ¿por qué los viequenses pensaron en Santa Cruz como

una alternativa económica ante las expropiaciones de terreno? ¿Qué condiciones ofrecía la vecina isla en comparación con otros destinos como Hawái y Estados Unidos, anteriormente explorados por los puertorriqueños? Para atender la primera, habría que reconceptualizar a Puerto Rico como parte de una zona geográfica compleja, dinámica y fluida. Los escritos de Roberto Rabin y Arnold Highfield (2009) han ayudado a documentar que los grandes ingenios azucareros establecidos en Vieques en el siglo XIX reclutaban mano de obra de islas como Virgen Gorda, Nevis, St. Kitts, Tortola, Antigua y Anguila, convirtiendo a Santa Cruz en un puente entre Vieques y las colonias inglesas y danesas. A esto habría que añadir que las Islas Vírgenes Americanas fueron adquiridas por los Estados Unidos en 1917 como parte de una movida estratégica militar que buscaba proteger la zona del Caribe de un posible ataque alemán en el marco de la Primera Guerra Mundial.

La segunda pregunta tiene varias consideraciones, entre ellas: la cercanía entre Vieques y Santa Cruz les facilitaría a los nuevos migrantes mantener los vínculos familiares y culturales. Además, para aquel entonces, se comenzaba a desarrollar la industria azucarera en el nuevo territorio y se necesitaba mano de obra para el cultivo de la caña. Sin embargo, los Estados Unidos tenían una necesidad mayor que trascendía la dimensión económica: aculturar a los ciudadanos de las islas recientemente adquiridas. En otras palabras, el gobierno americano precisaba exportar un capital humano que les facilitara la difusión de las nuevas ideologías políticas, económicas y culturales en el nuevo territorio.

Los puertorriqueños que llegaron a las Islas Vírgenes lo hicieron en calidad de ciudadanos americanos a un territorio cuyos habitantes estaban acostumbrados a las formas del gobierno danés. Allí, encontraron resistencia, como es típico en todas las experiencias migratorias. Además, enfrentaron otras situaciones relacionadas a dimensiones raciales, económicas y lingüísticas que hacen de esta migración un caso atípico en el estudio de la diáspora puertorriqueña.

En ese sentido, las relaciones históricas entre Vieques y Santa Cruz son clave para el desarrollo de una nueva cartografía del estudio de la migración puertorriqueña. Además, la historia de esta comunidad puertocruceña se presenta como una gran

oportunidad para comenzar a ofrecer una nueva definición de Puerto Rico enmarcada dentro de un espectro amplio, que incluye las Antillas Mayores y Menores en igual condición. La historia de los municipios de Vieques y Culebra es vital para impulsar una idea pancaribeña desde donde se entienda a Puerto Rico como un eslabón que une en vez de separar.

■ Aplicaciones teóricas del modelo pancaribeño al salón de clases

Los temas de la migración y la diversidad cultural presentan un gran reto. Aunque, a diario, maestros y estudiantes se enfrentan a situaciones que requieren valores como la solidaridad, el respeto y la tolerancia, no deja de ser un desafío educativo generar ejercicios que recojan esta realidad por ser un tema que incluye dimensiones éticas y morales. Es por esto que el Proyecto de la Diáspora ha diseñado varias iniciativas de investigación-acción con el propósito de desarrollar materiales didácticos producto de la investigación académica.

Lo que se presenta a continuación es un ejemplo de algunos ejercicios que forman parte de las unidades didácticas tituladas: *Vieques y Santa Cruz, unidos por la geografía* y *Vieques: su microhistoria en la historia de Puerto Rico*.¹ Este material es una aportación al currículo de los estudios sociales en los temas centrales del nivel secundario en las escuelas de Puerto Rico. Los objetivos generales de ambas unidades son los siguientes:

1. Evaluar la localización de Puerto Rico como parte del Caribe.
2. Analizar los factores históricos y sociales que llevaron a los viequeses a establecerse en la isla de Santa Cruz.
3. Entender la isla de Vieques como el eslabón que une a las Antillas Menores con las Antillas Mayores para el desarrollo de una mirada geográfica más integrada.
4. Describir las geografías físicas y las geografías humanas comunes a Vieques y Santa Cruz.

Como marco teórico, se identificaron los enfoques del Programa de Estudios Sociales, dando énfasis especial al estándar de “Atención a la diversidad cultural”. El mismo se destaca en el

¹ Este material en su totalidad será publicado en la página web del proyecto. Para más información visite el siguiente enlace: www.thediaporaproject.org.

Marco Curricular del Programa de Estudios Sociales de 2003 del Departamento de Educación. Mediante esta visión, se pueden utilizar los conceptos medulares propios de la materia, tales como: organización espacial, proceso históricos, proceso políticos y relaciones globales (Departamento de Educación, 2003, p. 27-38). El Programa de Estudios Sociales reconoce que el enfoque de *atención a la diversidad cultural* es un tema de vital importancia, ya que la vida social está constituida por una enorme variedad de diferencias culturales (2003, p. 42).

Otro de los enfoques importantes del Programa de Estudios Sociales es el “Currículo libre de discrimen y estereotipos”. El Marco Curricular de dicho programa hace hincapié en la preparación y el uso de materiales educativos, así como el diseño de experiencias de aprendizaje libre de estereotipos, que presenten una visión equitativa y equilibrada de las aportaciones históricas, culturales, literarias y científicas de los géneros, razas y etnias de otros grupos sociales y generacionales (2003, p. 42.)

Las unidades temáticas diseñadas bajo esta iniciativa están enmarcadas en el contexto teórico del aprendizaje que recomienda el Marco Curricular del Departamento de Educación, según el paradigma cognoscitivo-humanista. En este, el proceso de aprendizaje parte del estudiante y propicia su desarrollo humano al promover y activar los niveles complejos de pensamiento. Esto significa que el alumno puede alcanzar un nivel de pensamiento crítico que le permita desarrollar habilidades y actitudes para una multiplicidad de aprendizajes, a la vez que se convierta en un ciudadano bien informado y responsable consigo mismo, con su familia, con su país y con otros países. De esta manera, el estudiante se transforma en un aprendiz activo, reflexivo y crítico (2003, p.118). En adición, dicho paradigma educativo potencia las herramientas mentales, en las que la comprensión, la expresión, el manejo de la información, y el pensamiento crítico y creativo ocupan un lugar especial. Asimismo, se construyen personalidades con valores para desarrollar, en los educandos, criterios personales e instalar en sus mentes una fuerza interna que los dote de una personalidad sólida (Latorre, 2011).

El diseño de la primera unidad también contempló el paradigma educativo propuesto en las *Pautas para la educación geográfica*,

elemental y secundaria establecido por el Consejo Nacional para la Educación Geográfica y la Asociación de Geógrafos Americanos en 1984, el cual establece el estudio de la geografía mediante cinco temas: localización, lugar, interacción ser humano-ambiente, movimiento y regiones. Aunque desde 1994 existe un sistema de 18 estándares, aún continúa el uso de estas pautas como acercamientos educativos (Rosenberg, 1997).

De igual modo, el formato utilizado en las unidades temáticas sigue la dirección de la Carta Circular Núm. 2-2010-2011 del Departamento de Educación. Las lecciones incluyen los estándares y expectativas; el nivel de profundidad del conocimiento que desarrollan; las expectativas; los objetivos conceptuales, procedimentales y actitudinales; el avalúo; la secuencia de actividades; materiales, y recursos. El propósito de utilizar dicha carta circular es para que exista uniformidad en el proceso didáctico que emplean todos los maestros del sistema educativo. También puede servir para sistemas educativos privados ya que siguen las guías esenciales de una planificación exitosa.

Las unidades temáticas *Vieques y Santa Cruz, unidos por la geografía* y *Vieques: Su microhistoria en la Historia de Puerto Rico* se componen de tres lecciones cada una, aunque los maestros pueden sugerir otras actividades propias del nivel y la cultura escolar. Cada lección incluye los estándares de contenido y expectativas desde los grados del séptimo al undécimo para que los maestros de esos niveles puedan incluirlas en sus cursos. Para el desarrollo de las actividades, se utilizan diversas estrategias, tales como uso y manejo de mapas, trabajos en grupos pequeños, discusiones socráticas, manipulativos, debates, usos de tecnologías, trabajo individual, análisis de pietajes, entre otros. Aunque se propone un tiempo para trabajar y completar las lecciones, el docente será quien tome las decisiones al respecto.

Las actividades están estructuradas en inicio, desarrollo y cierre. Su diseño está pensado en función del estudiante, en su desarrollo cognitivo y la pertinencia que tiene el tema en su vida. Además, se diseñaron hojas de trabajo para que este ejecute y estudie el tema en cuestión. El avalúo que se utiliza es el formativo, basado en un conjunto de actividades y apreciaciones mediante las cuales juzgamos y controlamos el avance mismo del

proceso educativo, examinando sistemáticamente los resultados de la enseñanza. Dichas actividades sirven para que el maestro y el alumno cotejen durante el proceso mismo de enseñanza y aprendizaje, con el propósito de obtener información que les permita a ambos conocer si el estudiante está en el proceso de lograr el objetivo instruccional y la ejecución individual y mínima (2003, p. 146). A tono con la Carta Circular y la particularidad del avalúo, se provee, al final de cada plan, una sección para que el docente reflexione sobre el desarrollo y cumplimiento de los objetivos del plan; esto es una particularidad del proyecto.

En las lecciones se utilizan fuentes primarias y secundarias propias del quehacer histórico. Una fuente primaria es aquella que provee un testimonio o evidencia directa sobre el tema de investigación; son escritas durante el tiempo que se está estudiando o por la persona directamente involucrada en el evento. La naturaleza y el valor de la fuente no pueden ser determinados sin referencia al tema o pregunta que se pretende contestar. Las fuentes primarias ofrecen un punto de vista desde adentro del evento en particular o período de tiempo en cuestión (Universidad del Turabo, 2011). Ejemplos de estas fuentes son: documentos originales, entrevistas, noticias, fotografías, entre otros. Sin embargo, la fuente secundaria interpreta y analiza fuentes primarias. Estas otras están removidas o distanciadas a un paso de las primarias. Algunas de estas fuentes son: libros de textos, artículos de revista y enciclopedias. Es por esto que las lecciones se enriquecen con materiales relacionados a la prensa escrita y televisiva, canciones, fotografías, entrevistas a viequeses y cruceños, libros de texto, censos poblacionales, así como conferencias de historiadores y expertos en el tema. Dichos materiales fueron facilitados por el Proyecto de la Diáspora, con el fin de crear un vínculo entre la investigación académica y la transformación de estos datos en conocimientos aplicados al salón de clases.

Encontramos un ejemplo de estas fuentes en la lección 3 de la primera unidad, titulada *De aquí para allá: Movimiento migratorio en las Antillas*. Aquí, los estudiantes comparan y contrastan las poblaciones de Vieques y Santa Cruz utilizando el Censo Poblacional del 2000. Con la información adjunta, los alumnos pueden observar la población hispana, como también la cantidad

Table 3. Race and Hispanic or Latino: 2000

[For information on confidentiality protection, nonsampling error, and definitions, see text.]

Virgin Islands Island Census Subdistrict Place	Race											Hispanic or Latino (of any race)				Hispanic or Latino (of any race)—Cont.	
	Total population	One race					Two or more races					Total	Mexican	Puerto Rican	Cuban	Dominican	Other Hispanic or Latino
		White	Black American	African American	Asian Native	American Indian Alaska Native	Native Hawaiian and Pacific Islander	Some other race	Number	Percent of total population	Mexican						
Virgin Islands	108 612	14 218	82 750	320	1 215	28	6 289	3 792	3.5	15 196	308	8 568	141	2 553	3 636		
St. Croix Island	53 234	6 175	39 045	209	474	19	4 879	2 333	4.4	11 277	191	7 367	91	580	2 556		
Anna's Hope Village subdistrict	4 192	623	2 854	16	65	2	388	226	5.4	783	20	483	6	38	234		
Christiansburg town (part)	4	2	2	1	1	1	1	1	-	1	-	-	-	-	-		
Christiansburg subdistrict	2 855	251	2 154	17	11	-	352	87	3.0	741	11	357	3	23	145		
East End subdistrict (part)	2 834	152	2 154	8	6	-	342	74	2.6	707	10	330	2	220	145		
East End subdistrict	2 341	1 326	2 525	9	6	1	775	93	4.0	267	13	183	5	160	180		
Frederiksted subdistrict	3 767	192	3 176	10	10	2	242	135	3.6	749	11	404	2	132	200		
Frederiksted town	732	48	556	4	1	-	75	18	2.5	193	2	77	-	84	30		
Frederiksted Southeast CDP	3 035	144	2 690	6	9	2	167	117	3.9	558	9	327	2	48	170		
Northwest subdistrict	5 760	518	4 375	19	11	3	617	219	3.8	1 263	14	862	27	99	291		
Northwest subdistrict	4 819	522	4 031	17	23	-	173	153	3.1	612	20	389	5	48	150		
Gove Place CDP	2 787	179	2 613	4	4	-	159	39	1.4	167	9	87	-	45	67		
San Palm subdistrict	16 925	718	8 565	55	16	5	1 342	371	3.1	2 926	42	1 450	17	174	582		
Southwest subdistrict	7 750	451	6 004	55	70	1	1 756	352	4.6	1 734	21	1 222	13	86	423		

Figura 3. Censo poblacional del 2000 de la isla de Santa Cruz, Islas Vírgenes Americanas, en el cual se aprecian las distintas razas hispanas registradas en la isla; enfatizamos la población puertorriqueña.

de puertorriqueños que viven en Santa Cruz (la población hispana no solo consta de personas oriundas de Puerto Rico, sino también de otras nacionalidades, como mexicanos y cubanos). Este tipo de documento actualizado no se encuentra en los libros que están al alcance de los estudiantes y docentes de nuestro sistema educativo. Sin embargo, mediante estas lecciones sí se pueden encontrar con material de primera mano como este (véase Figura 3).

Uno de los grandes retos que tiene la educación hoy día es que los estudiantes dominen y manejen, de manera efectiva, el uso de la tecnología. Las lecciones proveen para que el docente utilice esta herramienta en función del aprendizaje. Ejemplo de ello se observa en la unidad *Vieques y Santa Cruz, unidos por la geografía*. En esta lección los alumnos pueden realizar una pirámide poblacional utilizando el programa de Microsoft Excel (véase Figura 4).

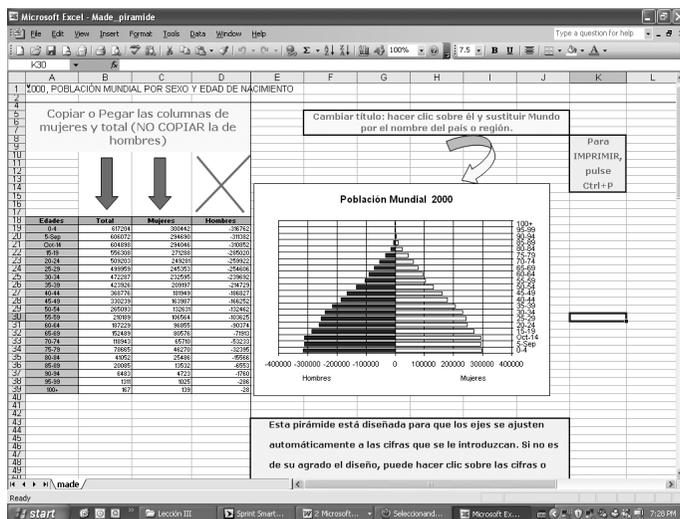


Figura 4. Ejemplo de pirámide poblacional que el estudiante realizará utilizando el programa de Microsoft Excel.

La imagen explica cómo los estudiantes pueden realizar las pirámides a través de este programa. Al finalizar el ejercicio, *el estudiante* completa una tabla de comparación tomando en cuenta la cantidad de población de hombres y mujeres, las edades que más abundan, y también pueden determinar el género que tiene mayor movilidad.

En términos generales, las unidades temáticas propician que los estudiantes se encuentren con ese vacío histórico del que apenas hablan los libros de las escuelas: desde el encuentro con el Caribe inglés, hasta el análisis de las razones migratorias de viequeses y cruceños. En estas lecciones se busca que estos sean solidarios, tengan aceptación y tolerancia ante la diversidad cultural, y aprecien las aportaciones que los seres humanos hacen a los países que los albergan. Por otro lado, es importante que también se destaque la interdependencia y la importancia de las relaciones entre las diferentes sociedades humanas. Probablemente los estudiantes del este de Puerto Rico desconocen la razón del uso del calipso en las fiestas patronales, o cualquier carnaval celebrado en sus municipios. Sin embargo, luego de estudiar estas lecciones, entenderá las aportaciones culturales, políticas y económicas que ha tenido el movimiento migratorio entre las islas de Vieques y Santa Cruz.

A continuación, ofrecemos una sinopsis clara de ambas unidades temáticas, en las que se presentan los objetivos generales que persigue el proyecto y la preocupación ante el vacío de la historia de Vieques como parte de nuestra historia.

La primera unidad temática se estructura a partir de tres lecciones en las cuales el estudiante se acerca a la geografía caribeña. En esta, el estudiante aprenderá el concepto de localización con las destrezas propias del tema, para que conozca todas las islas, con énfasis especial en Vieques y Santa Cruz. Se busca que el alumno reflexione respecto a Puerto Rico como eslabón que conecta a las Antillas Mayores con las Menores, y provocar la curiosidad respecto a las islas que están cercanas a Puerto Rico y que no conocen. En las islas del Caribe hay una movilidad constante de personas que son de otros países. En la lección 2 se presentan las características físicas de Vieques y Santa Cruz. Los alumnos podrán comparar ambas islas y cómo sus elementos comunes propician la emigración entre islas. En la lección 3 se trabaja un tema importante en la geografía humana: movimiento. Este tema estudia la población de puertorriqueños existentes en Santa Cruz y de cruceños en la isla de Vieques. Tendrán la oportunidad de comparar ambas poblaciones y cómo, a través del tiempo, se han convertido en islas puente que permiten un constante movimiento y propician una

gran diversidad cultural. Con las personas, se mueven las ideas y los artefactos culturales; esto hace que se amplíe la mentalidad de la población receptora, ya que añade elementos propios de la cultura que llega al lugar.

La segunda unidad temática estudia el tema de la historia de Vieques, su importancia dentro de la historia de Puerto Rico a través del tiempo y su conexión con el Caribe. La lección 1 presenta la historia precolombina de Vieques y bajo el régimen español. En la misma los estudiantes descubren cómo esta isla municipio ha sido enriquecida por el establecimiento de diversas culturas. La lección 2 ilustra el Vieques americano, donde se plantea la relación de Puerto Rico con Estados Unidos de América y cómo se afectó la población viequense, propiciando la emigración a diversos lugares, en especial, Santa Cruz. Se conecta la historia de esta última como territorio de EEUU y el modo en que eso facilitó que los viequenses se establecieran en dicha isla. En la lección 3, se analiza la población de viequenses en la isla de Santa Cruz, sus aportaciones, historias particulares, y los lazos familiares y culturales que unen a ambas islas.

Para concluir, estas unidades temáticas permitirán al maestro el enriquecimiento del currículo en el área de Estudios Sociales y en los cursos propios del séptimo al undécimo grado. Deseamos que los docentes utilicen estas lecciones para promover una visión pancaribeña, en la cual:

1. se respete la diversidad,
2. se reconozca que las migraciones son necesarias para el desarrollo de los grupos sociales,
3. se promueva la erradicación del discrimen,
4. se conciencie a nuestros estudiantes puertorriqueños sobre la diferencia y otredad como elementos constitutivos de los seres humanos,
5. se amplíe el conocimiento de la historia del pueblo viequense y se reconozca como nuestra realidad, y
6. se promueva la participación directa en la articulación de nuestra historia al escribir y ampliar las páginas de los libros escolares sobre la historia de Puerto Rico.

Tal y como lo establece el Marco Curricular del Programa de Estudios Sociales (2003), el salón de clases debe ser un lugar en

el que se explora, se modifica y se estimula el examen crítico de la experiencia del estudiante:

Las actividades de aprendizaje que se desarrollan en la sala de clases deben servir de motivación y estímulo para que el estudiante comprenda la necesidad de aprender y acepte el reto de continuar su experiencia de aprendizaje. El desarrollo del currículo de estudios sociales convierte al salón de clases en una comunidad de vida, y en un laboratorio dinámico, donde el estudiante va desarrollando actitudes de compañerismo, solidaridad, cooperación y responsabilidades, tanto individuales como colectivas (Departamento de Educación, 2003, p. 13).

Como parte de las actividades, y para cumplir con los valores inherentes a nuestra materia, presentamos un ejemplo de la última lección: *Trayectoria migratoria de Vieques, una conexión con el Caribe*. En esta, los estudiantes completan un acróstico con la palabra “Migración”, donde expresan su opinión y lo aprendido en las lecciones. Como requisito, estos trabajan uno de los siguientes temas: la relación de Vieques con Santa Cruz, la influencia cultural de ambas islas, los puertorriqueños destacados en Santa Cruz y la importancia de respetar la diversidad cultural (véase Figura 5).

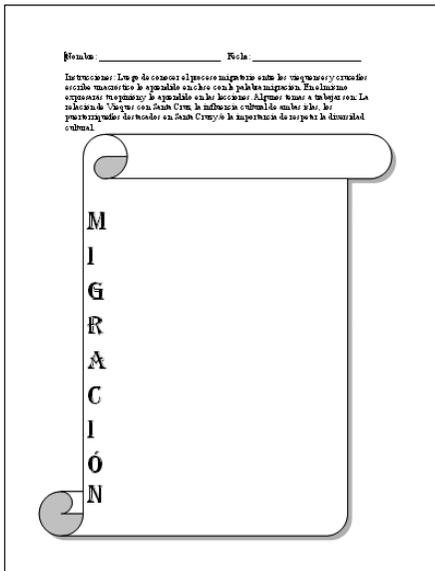


Figura 5. Acróstico con la palabra “Migración”.

Mediante este ejercicio, se espera que los estudiantes reflexionen acerca de que todos somos y formamos parte, de una manera u otra, de inmigrantes. Ese intercambio cultural enriquece la sociedad, y nos convierte, no tan solo en ciudadanos de X o Y país, sino también en ciudadanos del mundo. Los recursos propios de las lecciones son atractivos para el estudiante, ya que se convierte en agente activo de su aprendizaje. Además, el alumno aprende a manejar diversas fuentes de información, como imágenes, vídeos y periódicos.

Estos ejercicios se proponen como herramientas para que el maestro pueda trabajar directamente con el estudiante sin tener que diseñar nuevos materiales didácticos. Solo será necesario adaptar lo que aplique a la realidad cultural de su escuela. Aunque van dirigidos a explorar la emigración de viequenses a Santa Cruz, se podrían añadir otras reflexiones enmarcadas en las migraciones de los puertorriqueños a Hawái, República Dominicana y Estados Unidos, entre otros. También podría adaptarse al estudio de los inmigrantes y su aportación a nuestro acervo cultural, como en el caso de los dominicanos en Puerto Rico. Invitamos a otros docentes a que aporten y amplíen el currículo de nuestro programa.

Finalmente, estas unidades temáticas, producto de la investigación académica del Proyecto de la Diáspora, se presentan como un ejemplo de cómo el conocimiento se puede transformar para alcanzar mayor difusión académica. En este sentido, esta colaboración se inscribe como una posibilidad pragmática y aplicada que busca retar el discurso histórico para incluir microhistorias que potencialmente cuestionan los paradigmas oficiales. Ambas autoras creen que el salón de clases y los intercambios que allí se dan son parte fundamental para generar discursos alternos donde los seres humanos se conciben como agentes históricos.

REFERENCIAS

- Apple, M. (2000). *Official Knowledge: Democratic education in a conservative age*. Nueva York: Routledge.
- Departamento de Educación de Puerto Rico. (2003). *Marco curricular del Programa de Estudios Sociales*. Proyecto de Renovación Curricular, v.3. San Juan, P.R.: Instituto Nacional para el Desarrollo Curricular (INDEC).

- Departamento de Educación de Puerto Rico. (2007). *Los estándares de contenidos y las competencias por grado*. San Juan, P.R.: Departamento de Educación.
- Departamento de Educación de Puerto Rico. (2010). *Carta Circular Número 2-2010-2011 del 22 de julio de 2010: Planificación del proceso de aprendizaje*. San Juan, P.R.: Departamento de Educación.
- Duany, J. (2001). *The Puerto Rican Nation on the Move: Identities on the Island and in the United States*. Carolina del Norte, E.E.U.U.: The University of North Carolina Press.
- Latorre, M. (2011). Implementación del paradigma socio-cognitivo-humanista (Modelos T) en colegios del Perú. Recuperado de <http://sociocognitivo.editorialconocimiento.cl/wp-content/uploads/2010/06/Ponencia-Congreso-de-CHILE.reducida.doc>
- Rabin, R. (2009). Los tortoleños, obreros de Barlovento en Vieques, 1864-1874. *Memorias, Seminario para Maestros: Los Puertorriqueños en Santa Cruz*. San Juan: Fundación Puertorriqueña de las Humanidades.
- Rosenberg, M. (2011). The five themes of geography. Recuperado de <http://geography.about.com/od/teachgeography/a/5themes.htm>
- Scarano, F. (2008). *Puerto Rico: una historia contemporánea*. Colombia: McGraw Hill Interamericana.
- Universidad del Turabo (2011). Fuentes primarias y secundarias. Rescatado de <http://bibliotecavirtualut.suagm.edu/Instruccion/fuentes.htm>

Perspectivas de la experiencia gerencial hacia empleados con discapacidad intelectual

Sarita Rodríguez Carreras, Ph.D.

Universidad del Turabo
Gurabo, Puerto Rico
lindosojos@gmail.com

Walter López Moreno, Ph.D.

Departamento de Administración de Empresas
Universidad de Puerto Rico, Humacao
walter.lopez@upr.edu

RESUMEN

Esta investigación presenta la perspectiva de las experiencias de un grupo de supervisores sobre empleados que poseen la condición de discapacidad intelectual. Dentro de los hallazgos más sobresalientes, se encontró que estos supervisores poseían experiencias previas con personas con discapacidad intelectual, pero dichas experiencias no habían marcado su visión de cómo trabajar con los empleados que poseían dicho diagnóstico. Estos mostraron tener falta de conocimiento sobre lo que es la condición de discapacidad intelectual y sus leyes, al no haber recibido alguna educación en sus estudios universitarios, ni en sus respectivas empresas. Sin embargo, esta nueva experiencia les ha ayudado a aprender en el proceso. Además, expresaron que los empleados mostraban poseer destrezas sociales y buenos hábitos de trabajo.

Palabras clave: discapacidad, discapacidad intelectual

ABSTRACT

This research presents the perspective of a group of supervisors about their experiences with employees who possess intellectual disabilities. Among the most salient findings was that supervisors had previous experiences with people with intellectual disabilities, but these experiences had not marked their perspective on how to work with them. Despite these experiences supervisors showed lack of knowledge about intellectual disabilities and the laws related to the condition, because they did not receive any education about the topic in college or neither from the company. However this experience helped them learn during the process. The supervisors expressed that the employees showed social skills and good work habits.

Keywords: disability, intellectual disabilities

■ Introducción

Planteamiento del problema

Todos los seres humanos tienen derecho a trabajar y a llevar una vida plena, que permita desarrollarse en todos sus niveles. Según Cruz, Miranda y Rivera (2002), se han hecho intentos por hacer que las personas con la condición de retardo mental sean vistas como seres “normales”, pero éstos han sufrido continuo rechazo y discriminación.

La Asociación Americana de Discapacidad Intelectual y Desarrollo (AAIDD, por sus siglas en inglés) es la organización más antigua, que data de 1876. Está formada por profesionales y otras personas preocupadas por este tema. Su misión es avanzar en el conocimiento y las habilidades de los profesionales en el campo de la discapacidad intelectual mediante el intercambio de información e ideas. Además, ayuda a mejorar las oportunidades en la vida de personas con discapacidad intelectual y sus familias, así como promueve apoyos y servicios de alta calidad, que hagan posible la plena participación e inclusión de estos en la comunidad.

El *Manual de diagnóstico de los trastornos mentales, DSM-IV-TR* (Asociación Americana de Psiquiatría, 2005), define el retardo mental como una condición en la que el promedio de la capacidad intelectual es menor de 70. Esta condición también presenta un déficit o alteraciones de ocurrencia en la actividad adaptativa actual en por lo menos dos de las siguientes áreas: comunicación personal, vida doméstica, habilidades sociales interpersonales,

utilización de recursos comunitarios, autocontrol, habilidades académicas, funcionales, trabajo, ocio, salud y seguridad.

La AAIDD conceptualiza la retardación mental, no como una enfermedad, sino como una condición (Schalock et al., 2007). Las personas con esta condición aprenden con dificultad: tienen limitaciones intelectuales y de adaptación que afectan su capacidad para enfrentar los desafíos de la vida diaria. Sin embargo, son capaces de aprender, desarrollarse, crecer y lograr ser productivos en la sociedad (Suárez Llorca & Pérez Turpin, 2003). López, Valdespino Pineda y Lugones Botell (2005) mencionan que el retardo mental puede ser considerado como un problema médico, psicológico o educativo, pero se trata fundamentalmente de un problema social. Es un estado de discapacidad que se manifiesta antes de los 18 años y se caracteriza por un funcionamiento intelectual significativamente inferior al promedio, así como también por alteraciones de la capacidad adaptativa que se exterioriza en dos o más áreas funcionales: la autonomía personal, comunicación, orientación al entorno, el trabajo y el tiempo libre.

Las investigaciones realizadas en Puerto Rico referentes a la percepción de los patronos sobre las destrezas en el ámbito laboral de las personas con discapacidad intelectual son escasas. La mayoría de estos estudios, como los realizados por Cruz, Miranda y Rivera (2002) presentan una actitud positiva de aceptación a las personas con esta condición de discapacidad intelectual en el trabajo por parte de sus patronos y que se les ofrece igualdad de condiciones.

Como un intento de lograr la inclusión de las personas con retardo mental, Danés Mikkelsen, Director del Servicio para Deficientes Mentales, introdujo el concepto “normalización” en 1969, definido como la posibilidad de los deficientes mentales para que desarrollen un tipo de vida tan normal como sea posible. Dicho concepto ha contribuido a que la educación sea un derecho humano (Meléndez, 2007). Junto a este, y en función de las condiciones, oportunidades y opciones que se les debía ofrecer a estos niños con deficiencias mentales, se añade el concepto de “sectorización”. Este se define como la necesidad de acercar los servicios a la comunidad sin tener que separar a la persona de su entorno. Por consiguiente, los dos términos anteriores implican, a su vez, la integración en el medio social, dada la necesidad de que

los discapacitados aprendiesen a vivir en la sociedad con derechos y obligaciones igual que el resto de los integrantes del grupo social (Meléndez, 2007).

Hoy día, se presenta una nueva definición: una discapacidad caracterizada por limitaciones significativas de la función intelectual y la función adaptativa del comportamiento, que cubren mechas de las prácticas y destrezas sociales. Esta discapacidad debe comenzar antes de los 18 años (Schalock et al., 2007).

Objetivo de la investigación

El objetivo principal de esta investigación fue estudiar la perspectiva de las experiencias de un grupo de supervisores con empleados que fueran diagnosticados con la condición de discapacidad intelectual. Además, pretendía estudiar la percepción de los supervisores acerca del desempeño laboral de las personas con discapacidad intelectual y la orientación que tenían los supervisores sobre si las personas con discapacidad intelectual contaban con las destrezas de conocimiento necesarias para trabajar en el mundo laboral. Asimismo, exploraba la orientación que tuvieron los supervisores sobre los hábitos de trabajo que tenían las personas con discapacidad intelectual para lograr y mantener el empleo, así como estudiar la preparación que poseían los supervisores para trabajar con la población en estudio.

Justificación y relevancia

Una de cada diez familias en Estados Unidos se afectan directamente por condiciones de discapacidad intelectual. En orden jerárquico de aceptación social y de trabajo, el retardo mental se encuentra en el último lugar de aprobación. Esto trae como resultado una distancia social más grande y una menor oportunidad de integración social a largo plazo, lo que causa problemas en la obtención de un empleo (Fornes, 2007). Lo antes expuesto indica que este estudio hace una gran aportación al campo de la Psicología Industrial, a las personas con discapacidad intelectual u otras condiciones similares, y a los supervisores en las empresas. Sus hallazgos exponen la falta de una mayor educación en las empresas sobre lo que es realmente la condición de discapacidad intelectual, y cuales son las limitaciones que las personas puedan tener según el grado de la condición.

Es importante señalar que la Constitución de Puerto Rico establece igualdad de derechos, garantiza, a todos los ciudadanos, el disfrute pleno de sus actividades en el diario vivir y tener un trabajo digno que les ayude a llevar una vida plena. Con el paso del tiempo, el Gobierno de Puerto Rico y el de los Estados Unidos han desarrollado leyes que ayudan a proteger los derechos de las personas con discapacidades. Entre estas se encuentra la “Americans with Disabilities Act” (A.D.A.). Esta Ley es la más extensa que haya sido redactada durante la historia de la lucha sobre los derechos civiles de estas personas. Les permite, por ejemplo, participar con más libertad en sus comunidades, tener mayor oportunidad de competir efectivamente por un empleo, viajar más fácilmente a cualquier lugar y tener un acceso más completo a las mercancías y los servicios (United Spinal Association, 2008).

En el año 2000, se promulga, en la isla, la Ley núm. 408, conocida como Ley de Salud Mental de Puerto Rico, para establecer las necesidades de prevención, tratamiento, rehabilitación y recuperación en salud mental. Las personas con discapacidad intelectual, en ocasiones, no encuentran, en las empresas, las oportunidades para que puedan desarrollarse y crecer como profesionales. Según Hernández, Pérez, Raimundi, Rivera y Santana (1992), esto se debe a la percepción de los patronos hacia las personas que presentan esta condición. Un número significativo de patronos considera que la condición de discapacidad intelectual afecta adversamente las ejecutorias laborales de este grupo de ciudadanos.

Según la disciplina de comportamiento organizacional, una empresa tiene que estar preparada para trabajar con una diversidad laboral, que incluye a las personas con discapacidades. Dichas organizaciones deben asegurarles, no solo el trabajo, sino que las áreas sean accesibles para las personas que tengan condiciones físicas o mentales, de manera que sean más conscientes de las tareas que puedan realizar. Así, se dará paso a que las empresas se orienten sobre las diferentes discapacidades existentes a nivel social. La discapacidad no implica incapacidad, sino limitación.

Dimensiones

Las dimensiones que dirigieron esta investigación fueron: la experiencia de trabajo de los supervisores con los empleados que

poseían la condición de discapacidad intelectual, los hábitos de trabajo, las destrezas sociales que estos empleados y la preparación que los supervisores tenían para trabajar con esta población.

La primera dimensión es la experiencia de trabajo de los supervisores con personas que posean el diagnóstico de la condición de discapacidad intelectual. Para explicarla, se utilizó la definición del estudio de De León, et al. (1992). Esto se refiere a las situaciones relacionadas con retardo mental a las que ha estado expuesto el patrono con su empleado en el ambiente laboral. Para definir la segunda dimensión, se utilizó el estudio de Cruz, Miranda y Rivera (2002), en el cual los hábitos de trabajo se explican como la calidad de trabajo, la tolerancia a seguir las reglas y el trabajo en grupo. En el caso de la tercera dimensión, esta se definió como las destrezas sociales que poseen estos empleados con discapacidad intelectual, según se explica en la obra de De León, et al (1992), que incluye diferentes factores, tales como la conformidad para las reglas del escenario laboral, mantener un nivel de producción aceptable en términos de calidad, tolerancia o habilidad para sostener un esfuerzo de trabajo por un tiempo prolongado y la persistencia. La cuarta dimensión se refiere a la preparación de los supervisores para trabajar con esta población. Fornes (2007) lo define como personas que tuvieran el conocimiento, la experiencia, el apoyo adecuado y la iniciativa para trabajar con esta población.

Definición de términos importantes

Los siguientes términos son definidos con el propósito de comprender el significado utilizado durante el estudio. Algunas de las definiciones ofrecidas responden a la otorgada en la literatura, mientras que otros términos tienen definiciones operacionales.

Administración. La Administración de Rehabilitación Vocacional del Departamento de la Familia, como entidad pública, tiene el mandato legal mediante un acuerdo federal/estatal de proveer directamente o facilitar la prestación de servicios de rehabilitación vocacional como una de sus principales funciones. La Administración contribuirá a proveer servicios a las personas con impedimentos elegibles para obtener un empleo (Falcón, 2001).

Consejero en rehabilitación vocacional. Provee servicios de orientación y consejería vocacional e intercesión a los individuos

con impedimento para obtener un empleo. Todos sus servicios son individualizados y tienen la meta de empleo como resultado (Falcón, 2001).

Discapacidad. En un individuo de cualquier edad, raza u origen étnico que tiene un impedimento y que puede mejorar su deterioro y funcionamiento con alguna asistencia tecnológica, manteniendo así su nivel de funcionamiento (Ley ATA 105-394, 1998), es toda restricción o ausencia (debida a una deficiencia) de la capacidad de realizar una actividad en la forma o dentro del margen que se considera normal para cualquier ser humano. Se caracteriza por insuficiencias o excesos en el desempeño y comportamiento en una actividad rutinaria, que pueden ser temporales o permanentes, reversibles o irreversibles, y progresivos o regresivos. Se clasifican en nueve grupos: de la conducta, de la comunicación, del cuidado personal, de la locomoción, de la disposición del cuerpo, de la destreza, de situación, de una determinada aptitud y otras restricciones de la actividad (Cáceres, 2004).

Empleado. Persona que se encuentra capaz, dispuesto y deseoso de trabajar, para contribuir en los objetivos de la empresa. Según Moreno (1966), se considera a una persona como empleado después de que ha sido aceptada en un centro de trabajo y adquiere todos los derechos que las leyes laborales reconocen, como vacaciones, indemnización, seguro social por enfermedades, póliza de seguro de vida, entre otros. La persona se desenvuelve durante sus actividades en armonía con sus aptitudes, llegando, en muchos casos, a formar parte indispensable de la empresa.

Discapacidad intelectual. Discapacidad caracterizada por limitaciones significativas, tanto en el funcionamiento intelectual, como en la conducta adaptativa, expresada en habilidades adaptativas, conceptuales, sociales y prácticas. Esta discapacidad se origina con anterioridad a los 18 años (Rodríguez Román & Pablo-Blanco Jorge, 2004; Verdugo Alonso, 2004).

Supervisor. Basado en la definición de “supervisar”, es la persona que ejerce la inspección superior en trabajos realizados por otros (Real Academia Española, 1992). Berrío Zapata (2004) define “supervisor” como la persona que debe medir el desempeño de sus servicios, estableciendo claramente la naturaleza de sus clientes internos y externos. También debe inventariar las

competencias institucionales y que les lleva a la identificación de aptitudes, actitudes, habilidades, conocimientos y disciplinas que deben combinarse para brindar un servicio de calidad, así como el reconocimiento.

■ Antecedentes teóricos

La discapacidad intelectual ha sido tradicionalmente diagnosticada según el grado o nivel de las deficiencias intelectuales que se detectan por medio de una prueba de inteligencia. El método de clasificación más usado en la literatura comprende cuatro niveles de retardo mental, según las puntuaciones del Coeficiente Intelectual (C.I.). Las puntuaciones con que se fijan los límites superiores e inferiores de cada nivel indican que se toma en cuenta la falta de exactitud de las evaluaciones de la inteligencia y la importancia del juicio clínico para determinar el nivel de gravedad. En la actualidad, se conocen tres clasificaciones para esta condición: retraso mental leve, moderado o severo y profundo (Torres, 2002). Según sea el nivel, así será el grado de independencia de las personas con la condición. Algunas investigaciones relacionan estas clasificaciones con los puestos de trabajo dentro de una estructura organizacional.

Gómez-Jarabo García y colaboradores (2008) realizaron una investigación que consistía en la generación de nuevos puestos de trabajo para personas con discapacidad intelectual, con una función específica dentro de la estructura del organigrama municipal. Las fases de este proyecto llamado Urbanita son: valoración, formación, trabajo tutelado y trabajo autónomo. Con este proyecto se comprobó que es posible integrar satisfactoriamente a estas personas al ambiente laboral según las capacidades que posean con un trabajo consistente.

Fornes (2007), en su disertación, realizó un estudio cuantitativo que investigaba la relación predictiva y la interacción de diferentes factores, tales como: el trabajo relacionado con comportamientos sociales, la autodeterminación, la congruencia entre persona y trabajo, el cumplimiento de tareas, la satisfacción y la retención del trabajo. Para este estudio, se seleccionó una muestra de 100 adultos con retardación mental, que fueron seleccionados de las agencias que ofrecen apoyo a esta población. Entre los

hallazgos, se encontró que el factor de la autodeterminación de las destrezas ayuda a predecir la retención del trabajo, la satisfacción y el desempeño de las personas con retardo mental.

Para ayudar a las personas con discapacidad intelectual a desarrollarse, Pérez Sánchez y Cabezas Gómez (2007) utilizaron un programa de entrenamiento en solución de problemas prácticos aplicado a personas con discapacidad intelectual. El objetivo de esto era valorar los efectos de un programa diseñado para mejorar esas habilidades. Los resultados obtenidos aportaron evidencia positiva a la inclusión de estos programas en las vidas de estas personas.

Cruz, Miranda y Rivera (2002) quisieron conocer la percepción de los patronos de personas con impedimento mental sobre sus empleados. El objetivo principal de dicho estudio fue conocer la opinión de los patronos sobre las destrezas para empleo de las personas con retardo mental. Se les administró un instrumento con escala likert a los supervisores, dividido en dos partes: la primera recogía los datos del encuestado, y la segunda, la opinión del patrono. El reportaje obtenido fue que el 90% de los supervisores tuvieron un alto grado de satisfacción sobre sus empleados con retraso mental.

Fernández Villarán (2000) desarrolló un modelo de gestión de calidad total para las organizaciones orientadas al servicio humano, enfocado hacia la población con retardo mental. En dicho modelo, se creó un programa que integraba diferentes espacios donde se desenvolvían estas personas, con el fin de brindarles apoyo, tanto en el hogar, como en el trabajo y otras áreas. También buscaba darles asistencia en cualquier necesidad que tuvieran y educarlos para que pudieran convertirse en miembros de una comunidad activa.

Por otra parte, Hernández et al. (1992) estudiaron la relación entre la percepción de los patronos acerca de la empleabilidad de las personas con retardo mental, para determinar si existía alguna relación entre la percepción del patrono y la experiencia de haber tenido algún tipo de contacto con personas de dicha condición. El diseño, que fue descriptivo exploratorio, contó con una muestra de 40 personas por disponibilidad. El estudio reveló que un 70 por ciento reportó haber tenido una experiencia con personas con retardo mental, la cual fue descrita como significativa. La mayoría

de los patronos tenían una percepción desfavorable acerca de la empleabilidad de las personas con retardo mental, así como de sus destrezas sociales y hábitos de trabajo.

■ Metodología de la investigación

En esta parte, se presentarán los aspectos relacionados con la metodología del estudio, el análisis del procedimiento cualitativo y el análisis de la información utilizada durante la investigación. El estudio tuvo un enfoque fenomenológico, cuyo énfasis fue en la descripción holística. Este enfoque sostiene que la realidad es construida socialmente mediante definiciones individuales o colectivas.

Los participantes de esta investigación fueron cinco supervisores que laboraban en empresas privadas, públicas o corporaciones. El criterio principal que se utilizó para la selección de los participantes es que estos trabajaran o supervisaran empleados con el diagnóstico de discapacidad intelectual. También, que fueran supervisores directos de estas personas.

Como técnica de investigación y recopilación de información se utilizó la entrevista semiestructurada con preguntas abiertas. Las preguntas fueron sometidas a un panel de 15 jueces expertos en el tema para facilitar la retroalimentación acerca de la redacción, claridad y pertinencia de las preguntas, según las definiciones conceptuales de las dimensiones.

Las preguntas incluyeron las siguientes dimensiones del estudio: la experiencia de trabajo de los supervisores con empleados que tuvieran el diagnóstico de discapacidad intelectual, los hábitos de trabajo, las destrezas sociales de los empleados y la preparación que los supervisores tenían para trabajar con estos empleados.

La información se analizó de manera cualitativa, y se realizó un análisis de contenido con la información recopilada. El informe final consistió de una descripción narrativa sobre los resultados obtenidos. Se realizaron las lecturas de las transcripciones varias veces para obtener el sentimiento común de los participantes.

■ Resultados

La primera dimensión tuvo como objetivo explorar la orientación que poseían los supervisores sobre si las personas con discapacidad

intelectual cuentan con las destrezas académicas necesarias para el mundo del trabajo. Se puede concluir que la mayoría de los supervisores que trabajan con personas con discapacidad intelectual no poseían educación formal para trabajar con personas que tuvieran dicha condición; los supervisores tenían preparación académica de campos no relacionados a las ciencias de la conducta. En su mayoría, manifestaron necesitar un mejor conocimiento sobre esta discapacidad y otras discapacidades con las cuales puedan trabajar; tener este conocimiento les permitiría ofrecer la oportunidad de conocer cuáles son las fortalezas de esta población con la cual trabajan. Algunas empresas preocupadas por esta situación brindan algún tipo de educación informal, como seminarios o charlas educativas. La mayoría son ofrecidos a la clase gerencial, en ocasiones sin tomar en consideración a otros empleados de la empresa.

La segunda dimensión exploraba la experiencia de trabajo de los supervisores con personas que tenían la condición de discapacidad intelectual. De esta surge una primera inmersión: la mayoría indicó que había tenido experiencias previas. No obstante, dichas experiencias no habían marcado su perspectiva sobre cómo trabajar con estas personas. En la mayoría de los casos, no hubo ningún agente motivante para trabajar con los empleados que poseían discapacidad intelectual. Sin embargo, añaden que sienten gran satisfacción de trabajar con ellos. Los supervisores coinciden en que las experiencias han sido positivas, como tampoco no han marcado negativamente la forma de pensar sobre las capacidades que tienen las personas con discapacidad intelectual para ejecutar una tarea en el área laboral. Los participantes manifestaron que estas experiencias les han ayudado a conocer más sobre la condición de estas personas y su comportamiento.

La tercera dimensión exploraba los hábitos de trabajo. Sobre esta, los participantes expresaron que los empleados con discapacidad intelectual poseen buenos hábitos de trabajo, refiriéndose a la ejecución de las tareas con el desempeño esperado y asumir la responsabilidad en las tareas asignadas. Incluso, señalaron que, en ocasiones, estas personas desempeñan mejor las tareas que aquellas que no poseen la condición. Cabe señalar que todos los supervisores coincidieron en que también cumplen con la calidad esperada en sus productos. Esta calidad, según expuesto por los

participantes, se mide con los mismos criterios para las personas que no tienen la condición.

La cuarta dimensión auscultaba las destrezas sociales que poseen los empleados con discapacidad intelectual. Sobre esta dimensión, los participantes expresaron que las personas con discapacidad intelectual poseen las destrezas sociales necesarias para obtener un trabajo. Su actitud demuestra disposición para aprender y realizar las tareas correctamente. También pueden trabajar tanto individualmente, como dentro de un equipo de trabajo.

Podemos ver en estos resultados que los empleados con discapacidad intelectual están motivados a realizar las tareas y por eso buscan que se les brinde la oportunidad laboral. Los supervisores reportaron que les comunican a sus empleados de manera asertiva cuando una tarea no está bien. Los empleados con discapacidad intelectual responden adecuadamente a las instrucciones impartidas de manera consistente. Sin embargo, si la situación está fuera de su alcance, los supervisores buscan ayuda externa de alguna agencia, oficina o grupo que pueda brindar el apoyo necesario a estos empleados.

■ Conclusiones

El resultado obtenido en esta investigación mostró que el 90 por ciento de los supervisores tuvieron un alto grado de satisfacción sobre sus empleados con discapacidad intelectual. De este estudio surge la perspectiva positiva que mostraron estos supervisores sobre los empleados con la condición de discapacidad intelectual al señalar que poseían las destrezas sociales y laborales para trabajar en un lugar de empleo.

Por otro lado, se sustenta el valor de la educación. La mayoría de los entrevistados hablaron de lo importante que es tener algún tipo de conocimiento sobre las condiciones de discapacidad intelectual. Esto les ayudaría tanto a ellos como a sus empleados en su desarrollo laboral. El conocimiento contribuiría a evitar el discrimen en el ámbito laboral. Por esto, es necesaria la educación y una mayor sensibilidad hacia este sector.

Otro punto que emergió en esta investigación se centra en las fuentes de ayuda y apoyo para las personas con la condición de discapacidad mental y para aquellos que ofrecen sus servicios

a personas que tienen otras condiciones similares. Estas fuentes incluyen, tanto las entidades que ofrecen apoyo, como las leyes que velan por los derechos de las personas con discapacidades. La mayoría de estas ayudas van dirigidas a las personas con discapacidades de manera general. Según expone la Ley A.D.A. (1990), un impedimento es una debilitación física o mental que limita considerablemente una importante actividad como: vida, caminar, ver, oír, aprender, respirar, cuidar de sí mismo y trabajar. Por esto, al hablar del término “discapacidad”, se integra la población con retardo mental. Según la definición del DSM IV TR (Asociación Americana de Psiquiatría, 2005), los que poseen esta condición tienen una debilidad mental que los limita en sus funciones del diario vivir. Dentro de las fuentes de ayuda, se encuentra la Oficina de Rehabilitación Vocacional, que es una entidad pública que tiene el mandato legal, mediante un acuerdo federal-estatal, de proveer directamente o facilitar la prestación de servicios de rehabilitación vocacional como una de sus principales funciones (Falcón, 2001).

De las entrevistas también podemos destacar la importancia de que la empresa mantenga comunicación directa con los padres o tutores del empleado durante el tiempo que este último esté en el empleo. Ellos son la fuente principal de apoyo en el proceso laboral.

Se recomienda realizar estudios posteriores que incluyan las variables que emergieron durante el presente estudio (sensibilidad, conocimiento, fuentes de ayuda y la relación de padres o tutores). También se recomienda realizar estudios mixtos que recopilen información, tanto cualitativa como cuantitativa, por medio de un instrumento apropiado. Además se debe ampliar la muestra de supervisores para dar a conocer sus experiencias con personas que tengan la condición de discapacidad intelectual. Esto puede ayudar a otras empresas que no conocen la labor de estos empleados a integrar a personas con esta condición en sus áreas de trabajo.

Por otra parte, se recomienda realizar entrevistas a personas que tengan la condición de discapacidad intelectual y que se encuentren laborando. Así se podrá contrastar la experiencia del supervisor con la vivencia del empleado con discapacidad intelectual. También los directores, podrían aportar información valiosa sobre su experiencia con estos empleados. Se sugiere extender una invitación a otros profesionales de diferentes disciplinas

para que realicen estudios a personas con otras modalidades de discapacidad.

A los psicólogos industriales, se recomienda continuar sirviendo de apoyo psicológico para los supervisores que trabajen con personas que tengan la condición de discapacidad intelectual. Además, es necesario que se continúe con la educación a las empresas sobre lo que es la condición y las destrezas que poseen las personas con discapacidad intelectual. A su vez, se sugiere que involucren a los familiares y tutores como parte del apoyo en el área laboral. Asimismo, se les exhorta a que mantengan alianzas con organizaciones que trabajen con esta población para ayudarles a conocer lo que es la condición, cómo trabajar efectivamente con esta población y cómo atender sus necesidades. De la misma forma se exhorta al gobierno a crear conciencia de incluir programas de sensibilidad.

A la empresa privada, se recomienda que den a conocer los logros obtenidos del trabajo de empleados con discapacidad intelectual para que otros empresarios se motiven y den mayores oportunidades a este sector.

A las empresas que ayudan a buscar empleo se les recomienda que ofrezcan programas especiales para personas con discapacidad intelectual y otras condiciones como parte de los servicios que ofrecen, en el cual también puedan educar al empresario sobre lo que son las discapacidades. Esta educación debe ser recibida por todos los supervisores tanto de la alta gerencia como los supervisores de primera línea y los compañeros de trabajo, ya que todas las personas en las empresas están en contacto y pueden asistir de manera asertiva a la persona que posea la discapacidad para realizar una tarea en su área de trabajo.

Por último, los resultados de esta investigación documentan la necesidad de incluir, en los currículos académicos de las universidades y otras instituciones educativas a nivel superior, cursos dirigidos hacia el conocimiento, las destrezas, las actitudes y aplicación para atender las necesidades, proveer servicios y adiestramientos a personas con discapacidades intelectuales y otras discapacidades.

En conjunto, con esta iniciativa, se puede obtener mayor cantidad de empleos para personas con discapacidad intelectual y otras discapacidades.

REFERENCIAS

- Americans With Disabilities Act. (1990). Recuperado de <http://www.lexjuris.com>
- Asociación Americana de Psiquiatría. (2005). *Manual de Diagnóstico de los Desórdenes Mentales (DSM-IV-TR)*. Estados Unidos: Asociación Americana de Psiquiatría.
- Berrío Zapata, C. (2004). Supervisores y competitividad del estado en Colombia: un acercamiento crítico. *Cuaderno de Administración de Bogotá*, 17(28), 155-174.
- Cáceres, C. (2004) Sobre el concepto de discapacidad. Una revisión de las propuestas de la OMS. *Revista Electrónica de Audiología*, 2, 74-77.
- Cruz M., Miranda, L. & Rivera, K. (2002). *La opinión de los patronos sobre las destrezas para empleo para las personas con retardo mental del Programa de Empleo Sostenido de la Administración de Rehabilitación Vocacional de los distritos de Bayamón, Caguas y San Juan*. Tesis inédita de Maestría, Escuela Graduada de Consejería en Rehabilitación, Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras.
- De León, J., Hernández, L., Pérez, A., Raimundi, J., Rivera, R. (1992). *La percepción de los patronos acerca de la empleabilidad de las personas con retardo mental*. Tesis inédita, Universidad de Puerto Rico.
- Falcón, L. (2001). *El nivel de efectividad y satisfacción de empleados y consejeros sobre los servicios y el uso de la asistencia tecnológica en la Administración de Rehabilitación Vocacional*. Tesis doctoral inédita, Universidad Interamericana, Recinto Metropolitano.
- Fernández Villarán, A. (2000). *Un modelo de gestión de calidad total para organizaciones orientadas al servicio humano: El caso concreto de las personas con retraso mental*. Tesis inédita doctoral, Universidad de Deusto, Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales, Programa de Gestión Avanzada.
- Fornes, S. L. (2007). *Examining a proposed job retention model for adult workers with mental retardation in supported employment*. Tesis inédita doctoral, Florida International University, Miami Florida.
- Gómez-Jarabo García, G., Olavarrieta Bernardino, S., Cabo Astorga, M. A. de, Besteiro López, B., Chervinsky, M. & López Sánchez, J. (2008). Indicadores de mejora cognitiva en el Proyecto Urbanita,

- modelo específico de integración sociolaboral de personas con discapacidad intelectual. *Intervención Psicosocial*, 17(1), 75-89.
- Hernández, Pérez, Raimundi, Rivera & Santana. (1992). *La opinión de los patronos sobre las destrezas para empleo de las personas con retardo mental del programa de empleo sostenido de la Administración de Rehabilitación Vocacional de los Distritos de Bayamón, Caguas y San Juan*. Tesis inédita de maestría. Universidad de Puerto Rico. Recinto de Río Piedras.
- Ley ATA. (1998). *Assistive Technology Act (105-394)*. Recuperado de <http://www.lexjuris.com>.
- López, J.I., Valdespino Pineda, L.M. & Lugones Botell, M. (2005, diciembre). *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 21(5-6). Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S0864-21252005000500010&script=sci_arttext
- Meléndez, L. (2007). *La percepción de los estudiantes regulares hacia los estudiantes con retardo mental que participan de la integración educativa a nivel elemental en el distrito de Morovis*. Tesis inédita, Universidad Metropolitana.
- Moreno (1966). Definición y concepto de estabilidad en el empleo. *Revista de Política Social*, 70. Recuperado de http://www.cepc.es/rap/Publicaciones/Revistas/10/RPS_070_181.pdf
- Pérez Sánchez, L. & Cabezas Gómez, D. (2007). Programa de entrenamiento en solución de problemas prácticos aplicado a personas con discapacidad intelectual. *Psycothema*, 19, 578-584.
- Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la Lengua Española* (22da. ed.). Madrid: Espasa Calpe.
- Rodríguez Román, M. & Pablo-Blanco Jorge, C. de. (2004). *Retraso mental*. España: Editorial Síntesis.
- Schalock, R. L., Buntinx, W., Borthwick-Duffy, S., Luckasson, R., Snell, M., Tassé, M. J. & Wehmeyer, M. (2007). *User's guide: Mental retardation: Definition, classification, and systems of supports* (10ma. ed.). Washington, D.C.: Asociación Americana de Discapacidad Intelectual y Desarrollo.
- Suárez Llorca, C. & Pérez Turpin, J.A. (2003, agosto). Los alumnos con necesidades especiales. Un estudio sobre el cambio de estilo de aprendizaje en el área de educación física. *Revista Digital Buenos Aires*, 9(63). Recuperado de <http://www.efdeportes.com/efd63/estilo.htm>
- Torres L. (2002). *Estrategias de intervención para la inclusión*. Puerto Rico: Editores Isla Negra.

United Spinal Association. (2008). *Annual Report*. Recuperado de:
<http://www.unitedspinal.org/pdf/annual-report-08-09.pdf>
Verdugo Alonso, M.A. (2004). Cambios conceptuales en la discapacidad. *INICO*, 3-14.

