



CUADERNO
de Investigación en la Educación

CUADERNO

de Investigación en la Educación

ISSN 1540-0786

NÚMERO 27
DICIEMBRE 2012



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

© 2012 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. Álvarez, Ph.D.

UPR-Río Piedras

Programa INEVA, Departamento de Estudios Graduados

PRESIDENTA

Annette López de Méndez, Ed.D.

UPR-Río Piedras

Departamento de Programas y Enseñanza

VICE-PRESIDENTA

Alicia Castillo Ortiz, Ed.D.

UPR-Río Piedras

Departamento de Estudios Graduados

María Soledad Martínez, Ph.D.

UPR-Río Piedras

Departamento de Estudios Graduados

Gladys Capella Noya, Ph.D.

UPR-Río Piedras

Departamento de Estudios Graduados

Víctor Hernández Rivera, M.Ed.

UPR-Río Piedras

Departamento de Programas y Enseñanza

Eduardo Aponte Hernández, Ed.D.

UPR-Río Piedras

Departamento de Fundamentos de la Educación

Marisol Gutiérrez Rodríguez, MLS, CLA

UPR-Río Piedras

Biblioteca Gerardo Sellés Solá

Eunice Pérez Medina, MAP, Ed.D.

UPR-Río Piedras

Centro de Excelencia Académica

Juan Luis Martínez Guzmán, M.A., Editor

UPR-Río Piedras

Centro de Investigaciones Educativas

Sarai Deprat Rojas, B.Ed. Representante estudiantil

UPR-Río Piedras

Programa INEVA, Departamento de Estudios Graduados

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 <i>Claudia X. Alvarez Romero</i>	9
In Memoriam: Nilda García Santiago <i>Víctor Hernández Rivera</i>	15
ARTÍCULOS	
Plagio cibernético: situación y detección <i>María del R. Medina Díaz & Ada L. Verdejo Carrión</i>	23
Tendencias en los programas de liderazgo en educación superior: implicaciones para el diseño de los cursos <i>Alma Luz Benítez Rodríguez & Alicia Castillo Ortiz</i>	43
Prácticas y modelos de capacitación y desarrollo de facultad en instituciones de educación superior privadas en Puerto Rico <i>Mildred Arbona Caballero</i>	75
A radical change in school leadership: Helping school leaders think and plan strategically to meet the No Child Left Behind (NCLB) Annual Yearly Progress (AYP) in Puerto Rico <i>David Vázquez González</i>	93
Swimming upstream: Preparing future teachers to effectively and compassionately teach Latino(a) children <i>Claudia Peralta & Patricia A. Whang</i>	106
Education reform and equity: An individual's perspective <i>Carmen H. Sanjurjo</i>	121
El portafolio: una alternativa apropiada para el avalúo en la educación temprana <i>Lisandra Pedraza Burgos & Mari Lourdes Mendoza Bas</i>	136

Los intereses ocupacionales en la niñez: importancia, implicaciones y recomendaciones en la consejería a nivel elemental	151
<i>Carmen M. Rosado Pacheco</i>	
El acoso, o “bullying”, en escuelas intermedias de la región educativa de San Juan: implicaciones para los consejeros profesionales	161
<i>Marissa Medina Piña</i>	
Percepción de los maestros de Artes Visuales sobre la construcción de la imagen del negro en el arte puertorriqueño	181
<i>Lillian Lara Fonseca</i>	
Ciencias vs pseudociencia: implicaciones educativas	199
<i>Dinorah Jiménez Tolentino</i>	

Cuaderno 27

Claudia X. Alvarez Romero

En el número 27 de *Cuaderno de Investigación en la Educación*, se entrelazan discusiones que van desde asuntos relacionados con la educación temprana, la consejería y las artes, hasta la educación superior. Los articulistas apuntan a temas de actualidad en este campo del saber y provocan una reflexión profunda dirigida hacia el sector administrativo, el sector docente y las facultades implicadas en la preparación de maestros. Cobra importancia, además, presentar opciones para el avalúo en la educación temprana, el trabajo con los intereses ocupacionales de la niñez y situaciones de acoso escolar en el nivel intermedio. Se suman a la discusión un trabajo que enfoca la percepción de los maestros de artes visuales en torno a la imagen del negro en el arte puertorriqueño y otro que aborda las implicaciones educativas en la controversia *ciencia versus pseudociencia*.

Las autoras María del R. Medina Díaz y Ada L. Verdejo Carrión plantean el plagio cibernético como una problemática de actualidad, facilitada por el creciente uso de las tecnologías. En su artículo, describen las distintas modalidades en las que se presenta y la situación actual de este comportamiento, con referencias a una cantidad de espacios cibernéticos dedicados a la venta de este tipo de producción intelectual. Las estrategias recomendadas para detectar el plagio cibernético van dirigidas a la facultad, que debe ser responsable de educarse y prevenir este tipo de comportamiento entre sus estudiantes.

El desarrollo de los programas de liderazgo en la educación superior se analiza en el trabajo de Alma Luz Benítez Rodríguez y Alicia Castillo Ortiz. Estas comparan cinco programas de maestría de distintas instituciones a la luz del contexto y la sociedad del siglo

XXI, los estándares recomendados y los modelos teóricos actuales. Fundamentándose en los hallazgos, discuten las implicaciones para desarrollar programas de preparación de líderes educativos.

En otro trabajo que se enfoca en la educación superior, Mildred Arbona Caballero analiza las prácticas y los modelos de capacitación y desarrollo de facultad en tres instituciones de educación superior del sector privado en Puerto Rico. Basado en sus hallazgos, esta investigadora discute las implicaciones de la formación de docentes, tanto para una institución académica, como para este profesional como individuo. Asimismo, ofrece recomendaciones a las entidades en vías de promover la capacitación de sus docentes a través de normativas institucionales.

David Vázquez González se enfoca en el liderazgo estratégico y presenta recomendaciones para que los líderes escolares puedan enfrentar con éxito los retos actuales de las escuelas públicas. El artículo describe el liderazgo estratégico y ofrece lineamientos para la planificación estratégica, la evaluación de factores internos y externos que afectan a la escuela, y el desarrollo de un plan estratégico.

Tomando en consideración la perspectiva del maestro, Claudia Peralta y Patricia A. Whang analizan y utilizan las notas de campo, las discusiones escritas y los trabajos de los estudiantes universitarios de práctica docente para desarrollar una serie de lecciones dirigidas a promover, entre estos, las destrezas de enseñar eficazmente y con compasión a los estudiantes latinos en las escuelas de Estados Unidos. Semejantemente, Carmen H. Sanjurjo utiliza el diseño de investigación narrativo para relatar, desde la perspectiva del docente, su experiencia con las reformas educativas, partiendo de sus años como estudiante en las escuelas públicas elementales de Denver, sus posteriores estudios en Puerto Rico y cómo tales reformas impactaron su vida. La autora analiza y entrelaza en la discusión las implicaciones que estas transformaciones tuvieron para los estudiantes desventajados, de educación pública y estudiantes bilingües en Estados Unidos, mientras se cuestiona si la brecha académica se terminará algún día.

Lisandra Pedraza Burgos y Mari Lourdes Mendoza Bas presentan una alternativa del portafolio para el avalúo en la educación temprana desde el paradigma constructivista. Las autoras

discuten sus ventajas y el uso adecuado que debe hacerse de éste, lo cual ayuda a cumplir con las expectativas y estándares del Departamento de Educación y agencias profesionales reconocidas, tales como la NAEYC. Además, destacan las implicaciones educativas del portafolio en el salón de clases y el trabajo con las familias, así como para los procesos de avalúo en la rendición de cuentas.

En esta misma línea de trabajos enfocados en la niñez, Carmen M. Rosado Pacheco plantea la necesidad de que el consejero escolar trabaje con los intereses ocupacionales desde la escuela elemental. Sugiere el uso de inventarios ya validados para el contexto de Puerto Rico y una serie de actividades enfocadas al desarrollo vocacional en los niños y niñas.

El trabajo presentado por Marissa Medina Piña investiga la prevalencia de la conducta de acoso escolar, o “bullying”, en las escuelas de Puerto Rico. Utilizó el cuestionario Olweus Bullying Questionnaire® con 142 estudiantes de séptimo, octavo y noveno grados de los distritos escolares de Carolina, Guaynabo, Trujillo Alto y San Juan. Los hallazgos de la frecuencia de conductas de acoso escolar, los actos de acoso más prevalentes y la frecuencia con la que maestros y consejeros escolares participan para evitar estas conductas permiten a la autora sugerir estrategias de prevención e intervención ante estas situaciones.

Enfocándose en la percepción del maestro de Artes Visuales sobre la construcción de la imagen del negro en el arte puertorriqueño, Lillian Lara Fonseca diseñó un cuestionario basado en la técnica del diferencial semántico para evaluar siete pinturas emblemáticas del arte puertorriqueño. En el estudio, también analiza la relación entre las variables sociodemográficas de los participantes con la percepción que tienen ante esta imagen. Además, discute los hallazgos tomando en consideración conceptos como el de *educación multicultural* y el enfoque en la “raza” negra para los fundamentos curriculares de los programas académicos.

Por último, y no menos importante, Dinorah Jiménez Tolentino analiza el tema de la proliferación de las pseudociencias y su efecto en la educación científica. En su artículo, analiza las creencias pseudocientíficas a las que se encuentra expuesta la población, las cuales, incluso, llegan al ámbito académico. Además, discute los criterios que se han utilizado para demarcar las ciencias de las

pseudociencias, y las implicaciones educativas que esto tiene para los estudiantes y los programas de preparación de maestros en el área de las ciencias.

in memoriam...

Nilda García Santiago

Nilda García Santiago, *In memoriam*

Víctor Hernández Rivera

Educación con sensibilidad y practicarlo con un profundo sentido de justicia constituyen rasgos de la persona que, unidos a la vocación de profundo arraigo y al brillo de las competencias profesionales, hacen que el trabajo de quien dedica su vida a la enseñanza y la formación de generaciones de alumnos y de ciudadanos sea una auténtica aportación a la patria y al desarrollo de un pueblo. Cuando, a esos atributos, se unen el liderazgo intenso, la pasión y la fogosidad del desempeño, nos encontramos ante un ser humano excepcional, ante una figura histórica que deja huellas. Así fue Nilda García Santiago.

Doña Nilda, como bien le denominamos en su amada Facultad de Educación del Recinto de Río Piedras de la Universidad de Puerto Rico, nació en Yauco, el 29 de mayo de 1931. Falleció en San Juan, el 2 de marzo de 2012. Proviene de un hogar en el cual se desarrolló un profundo respeto y admiración por los hombres y las mujeres que dedican su vida al país, con el único norte e interés de ver logrado el cambio y la transformación para el bien común y para el progreso colectivo. De ahí que su familia se distingua, en Puerto Rico, por sus aportaciones al servicio público, con dedicación plena, honradez y transparencia. La profesora García Santiago trajo a la educación pública de Puerto Rico esa formación, ese indeleble estilo de servir, esa tradición de trabajo que fija sus raíces en un entrañable amor a la patria y a un pueblo al que respeta, defiende y admira.

Luego de una formación de bases sólidas en una familia de trabajadores sacrificados, dedicados al cultivo de la tierra en el pueblo de Yauco, descolla desde muy niña como estudiante talentosa, y con apenas 16 años ingresa a la Universidad de Puerto Rico, institución en la que se gradúa de Bachillerato en Ciencias, con especialidad en Biología, en 1953. Le corresponde ingresar en el servicio público en una coyuntura histórica en la que el país centraba su estrategia de desarrollo en el fomento de la educación pública, concebida, entonces, como instrumento de transformación social y modernización económica. Conocedora de esa realidad histórica y comprometida ya —desde sus años de alumna en la Universidad de Puerto Rico— con el servicio público, ingresa a la fuerza magisterial del país. Ha de ser este el escenario en el cual afirma, para siempre, su vocación primera.

Desde sus experiencias iniciales en el aula, pone de manifiesto su bagaje sólido como educadora. De ahí que la prueba de su excelencia como profesora, al enseñar en las escuelas superiores Manuel Bou Galí, en Corozal, y Dr. Agustín Stahl, en Bayamón, le merecieran tal reconocimiento. En 1957, el destacado director de la Escuela Superior de la Universidad de Puerto Rico, don Eloy Cintrón Medina, la invita a trabajar en esta escuela y la designa profesora de Álgebra en esta prestigiosa institución. A partir de ese momento, inicia una honrosa carrera en la Facultad de Educación del Recinto de Río Piedras de la Universidad de Puerto Rico, caracterizada por la multiplicidad de tareas emprendidas y la complejidad de las funciones asumidas.

Durante los siguientes años, continúa su formación en Matemáticas en diversas instituciones, tales como el Instituto de Ciencias y Matemáticas (National Science Foundation), los recintos de Mayagüez y Río Piedras de la Universidad de Puerto Rico, y el Hamilton College, en Nueva York. En 1964, obtiene una Maestría en Artes, con especialidad en Matemáticas, en el Teachers College, de la Universidad de Columbia, en Nueva York. Su sólida formación en la enseñanza de esta materia le gana el reconocimiento de sus pares.

En el año 2000, en un escrito que presenté sobre sus ejecutorias como profesora de Matemáticas en la Escuela Superior de la Universidad de Puerto Rico, señalé lo siguiente:

Los testimonios de sus compañeros profesores en el Área de Matemáticas eran bien elocuentes. Cuando se referían a su historial como docente señalaban que ésta fue una de las pioneras en la enseñanza de la matemática moderna, movimiento renovador en esta disciplina que adquirió arraigo en la educación pública en Puerto Rico en la década del sesenta.

De esos años como profesora de Matemáticas, hay rica constancia del testimonio de quienes fueron sus alumnos. Sobre el particular, en el mismo escrito también señalé:

Conocí a esta excelente maestra a través del testimonio de sus exalumnos. Cuando fui director de la Escuela Secundaria [de la Universidad de Puerto Rico] se reactivó la Asociación de Exalumnos. En las actividades de esta organización no faltaron los recuerdos de sus mejores maestros. Siempre salía a relucir el nombre de Nilda García Santiago, por su dominio de la disciplina, por su entrega y dedicación, por el entusiasmo y por el amor con el que impartía su clase de Matemáticas. Su clase, decían, era un laboratorio de matemáticas con vida y con significado. Muchos de sus alumnos se amarraron desde ese momento a la disciplina y son profesionales eficaces y exitosos en y fuera de Puerto Rico.

Luego de desempeñarse como profesora de Matemáticas en la Universidad de Puerto Rico en Humacao y de asesorar al San José State College, en San Diego, California, y al Ministerio de Educación de la República Dominicana (1967-1969), se desempeña como profesora en el Departamento de Programas y Enseñanza de la Facultad de Educación y en el Departamento de Matemática, en la Facultad de Ciencias Naturales, del Recinto de Río Piedras de la Universidad de Puerto Rico (1969-1975). Cuando la destacada humanista, laureada poeta y maestra de lenguas Laura Gallego es designada Decana de la Facultad de Educación, la nombra Directora del Departamento de Programas y Enseñanza (1975). Al reconocer las competencias profesionales y el liderazgo académico de la Prof. García Santiago, no se hizo esperar su ascenso, al ser designada Decana Asociada de Asuntos Académicos (1976-1978). Ha de ser su desempeño en estos dos cargos administrativos y

académicos los que marcarán su derrotero futuro: la educadora, la administradora universitaria y la servidora pública con el más alto reconocimiento —el de marcar con brillo y eficacia sus ejecutorias. A partir de estos años se multiplican sus responsabilidades, con el reclamo de sus consejos a diversas instituciones educativas, tanto del sector público, como del sector privado.

De 1978 a 1986, se reintegra a la docencia universitaria en calidad de Catedrática del Departamento de Programas y Enseñanza. Durante esos años, preside múltiples comités de trabajo universitario y habrá de representar a la Facultad de Educación en el Senado Académico del Recinto de Río Piedras. En este foro, se ha de destacar por fomentar el debate académico, acalorado y hasta fogoso, siempre en defensa de los más altos principios, la libertad de cátedra, el derecho de los estudiantes a tener participación plena en los asuntos que atañen la vida universitaria, y el desarrollo y progreso de la institución y de sus programas académicos. En este cuerpo, se le designa como Subsecretaria y como Representante Claustal en la Junta Administrativa, donde, también, se gana el respeto y la admiración por sus luchas y la búsqueda constante dirigida hacia el logro de una institución justa y libre de intervenciones extrañas. Asimismo, siempre lucha con tenacidad por el respeto y la independencia que habría que conferirle a los universitarios en su desempeño académico, en su encuentro con la verdad, en el desarrollo del pensamiento y en el cultivo del conocimiento a partir de la diversidad de saberes y expresiones.

Siempre dice presente en el momento del debate intenso y nunca rehúye el conflicto. Al contrario, es ejemplo cabal a la hora de construir avenidas de diálogo y de concierto en debates que parecían no encontrar una salida airosa. Al formar parte del Comité pro Diálogo y del Comité pro Universidad Democrática (COPUDE), formados a raíz de la huelga universitaria de 1981, representa dignamente a la Facultad de Educación en discusiones universitarias de gran impacto e interés en el país.

Simultáneamente, se destaca en la Asociación de Maestros de Puerto Rico. Durante esos mismos años, preside la Junta Local AMPR/UPR y forma parte de la Junta de Directores de esta organización. Con esta institución, colabora en múltiples trabajos y en la producción de informes y proyectos publicados de relevancia

pública, que luego culminaron en la presentación de anteproyectos de ley, como: Excelencia Educativa, Certificación de Maestros y la Ley Universitaria.

En 1986, el entonces rector, Dr. Juan R. Fernández, la nombra Decana de la Facultad de Educación. Se recuerda el proceso de consulta y su eventual designación como una instancia de participación abierta y espontánea, de apoyo amplio y rico en la representación de sectores. Tanto el profesorado, como el personal administrativo y de apoyo a la docencia hicieron sentir su voz con un respaldo sólido a la gestión que esta se proponía desarrollar. Tal parecería que anticipaban que, en efecto, habrían de caminar de la mano, apoyándola en la implantación de un plan de trabajo ambicioso y esperanzador.

Así fue. Todos recordamos su gestión como un modelo de trabajo en equipo, productivo y creador, con logros sorprendentes, y a ella como la administradora cabal, la líder con voz y carisma, con un extraordinario poder de convocatoria. Las reuniones que dirigía se caracterizaban por el orden de eventos y la participación democrática responsable y creativa de los convocados. Su ejemplo nos remite a reconocer que no tienen que estar reñidos el rigor de los trabajos de la agenda con el placer, la motivación y la alegría que debe de reinar en todo encuentro entre pares.

De sus múltiples iniciativas como Decana, destacamos el impulso que dio a la investigación educativa en la Facultad de Educación, al apoyar, de forma extraordinaria, la gestión del Centro de Investigaciones Educativas y dotarlo de personal que pudiera adelantar las metas y objetivos de esta unidad académica. Bajo su gestión, se desarrolló el *Primer Congreso de Investigación en la Educación*, iniciativa académica que ha adquirido vuelo en la Universidad de Puerto Rico y que ha propiciado la internacionalización de los trabajos y proyectos que desarrollan nuestros profesores e investigadores. La producción científica e investigativa de ese primer congreso quedó recogida en el primer número de esta revista, *Cuaderno de Investigación en la Educación*, razón suficiente para que, desde estas páginas, también celebremos la vida de esta extraordinaria educadora.

Muchas son las instancias que pusieron de manifiesto sus rasgos como líder. Destacamos su capacidad para trabajar con la

disidencia ideológica. Cuando se desempeñó como Decana de la Facultad de Educación, su equipo de trabajo se caracterizó por la diversidad de pensamientos, de posturas y de ideologías representadas en cada uno de los que designó en la dirección de las diversas unidades y programas. Fue de esos líderes que reconocen a la diversidad como riqueza. A la discusión y a la disidencia, se aproximó con valentía y la reconoció siempre como un medio fecundo para alcanzar el mejoramiento y el perfeccionamiento del pensamiento y de las ideas.

Era la líder eficaz que, sin esquivar ni soslayar; asombraba a todos con sus signos puntuales: *“Sinceridad y presencia, ¿por qué esconderse? Honestidad y transparencia, ¿por qué no hablar claro? Rectitud y dedicación, ¿por qué no hacerlo? Compasión y justicia, ¿por qué no ayudarle; por qué no darle lo que le corresponde? La recordamos formulando esas preguntas, dejándolas escapar con voz firme y sonora. Al recrear ese repertorio de desafíos y de retos para alcanzar valores superiores, nos adentramos en su mundo interior: un alma generosa, llamada a servir con rectitud y propósito. Actuó con nobleza de carácter y con el principio rector de que la justicia arrojara siempre toda acción para la mejor convivencia humana. Así practicó el modelo hostosiano encarnado en la voz de ese extraordinario maestro: “Más alta que la verdad objeto de la razón está la justicia objeto de la conciencia.”*

En 1989, al cumplirse tres años de haber estado desempeñándose, con extraordinarios logros como Decana de la Facultad de Educación, acepta la invitación de la Cámara de Representantes de Puerto Rico para dirigir la *Comisión Especial Conjunta para la Reforma Educativa*. Una vez el rector, Dr. Juan R. Fernández, conoce de tal designación, le expresa, en comunicación que le dirige, y como también hace públicamente en el Senado Académico, lo que ha significado su carrera de servicio a la Universidad y al país:

En tu caso nadie puede poner en duda tu dedicación a la Facultad, compromiso con tus principios y voluntad de servicio. Finalizas tu gestión airosa y por todo lo alto. Por ello mi felicitación y admiración más sincera. Sólo aspiro a poder continuar beneficiándome de tus consejos, recomendaciones y advertencias. Siempre las he apreciado en

todo lo que valen. Mucho me han ayudado y estoy seguro que aún desde la distancia lo continuarán siendo.

Al asumir las riendas de la Reforma Educativa, comienza a trabajar afanosamente en la Dirección Ejecutiva de la Comisión Legislativa, y a los diez meses de asumir esta encomienda, cumple con el compromiso de viabilizar el proyecto de ley que ambas cámaras han de aprobar por unanimidad y que, finalmente, se habrá de convertir en la Ley 68, conocida como Ley Orgánica del Departamento de Educación. Una vez aprobada la Ley y de haber entregado el voluminoso *Informe Final*, comienza una cruzada histórica por pueblos y barrios de Puerto Rico, visitando escuelas y distritos escolares en los que ofrece conferencias, talleres y seminarios sobre la *Ley Orgánica* que comienza a implantarse.

Vuelve a rendirle sus servicios al país cuando la Cámara de Representantes nuevamente le asigna la tarea de preparar el proyecto de Fases de Implantación de la Reforma Educativa. Así, regresa a trabajar en diversos proyectos de la Asociación de Maestros de Puerto Rico, destacándose con contribuciones extraordinarias en la *Comisión Permanente de Problemas Educativos*.

Una mujer con extraordinaria sensibilidad social no puede rehuir la responsabilidad con los que comparte iguales experiencias e intereses. Para el año 2000, dirige la Asociación de Empleados Jubilados de la Universidad de Puerto Rico. Se involucra en las actividades del Centenario de la Facultad de Educación y se da a la tarea de desarrollar investigación histórica, hasta culminar la publicación *Cien años de la Facultad de Educación* (2000).

Durante la primera década del siglo XXI, la profesora García Santiago continúa activa en múltiples proyectos, participa en foros, evalúa legislación y se le designa como miembro del Consejo de Educación Superior, institución en la que se desempeñó hasta poco tiempo antes de su definitivo retiro. Trabajó activamente en la recopilación de documentos históricos de la Asociación de Maestros de Puerto Rico, así como en la identificación y registro de sus actas en calidad de documentos históricos. Escribió artículos de sus investigaciones y se mostró siempre dispuesta a asesorar y colaborar con todos los que se dan a la tarea de afirmar la educación puertorriqueña como el instrumento más eficaz con el que cuenta el pueblo de Puerto Rico para hacer realidad sus más nobles aspiraciones.

Por una obra extraordinaria a favor de la educación pública, por una hoja de contribuciones excepcionales en la educación superior, por servir con acierto e inspiración en la formación de maestros, y por dirigir y desarrollar múltiples proyectos educativos que benefician a su pueblo, esta ejemplar educadora ha recibido las distinciones más significativas que se otorgan a sus grandes maestros y maestras. La Universidad de Puerto Rico, en el año 2000, le confirió la Distinción de *Profesora Emérita*. Así, también, la Asociación de Maestros de Puerto Rico le otorgó dos de las distinciones más importantes que confiere dicha institución: *Premio Rafael Cordero* (2007) y *Premio José Eligio Vélez* (2007).

Nilda García Santiago, le recordamos siempre al frente de la gestión valiosa. Mujer sabia. Mujer de vanguardia. Mujer de pasiones. Mujer de sueños. Sí, siempre al frente, como Julia de Burgos:

...y contra todo lo injusto y lo inhumano,
yo iré en medio de ellas con la tea en la mano.

Así la recordaremos.

Plagio cibernético: Situación y detección

María del R. Medina Díaz, Ph.D

Catedrática

Universidad de Puerto Rico

medinamaria91@gmail.com

Ada L. Verdejo Carrión, Ed.D

Catedrática

Universidad de Puerto Rico

adaverdejo@yahoo.com

RESUMEN

El desarrollo de la Internet ha facilitado el plagio de trabajos escritos u otras obras. Hoy día, acceder, copiar y apropiarse de pedazos de textos o trabajos completos es una labor fácil y al alcance del estudiantado de las distintas instituciones educativas. Este artículo describe brevemente el estado de la situación del plagio en su modalidad cibernética, denominado plagio cibernético, y algunas de las estrategias de detección.

Palabras clave: deshonestidad académica, integridad académica, plagio, plagio cibernético

ABSTRACT

The development of the Internet has facilitated plagiarism of written and other types of work and expressions. To copy and paste pieces of text from one source and to download a whole work are easy tasks for most students. This article describes shortly the state of the art regarding cyberplagiarism and some detection strategies.

Keywords: academic dishonesty, academic integrity, cyberplagiarism, plagiarism

El uso de las tecnologías de computadoras y la Internet facilita sobremanera la búsqueda rápida y libre de costo de información en múltiples fuentes. Del mismo modo, promueve

la proliferación de actos de deshonestidad académica, particularmente el plagio. El *Diccionario de la Lengua Española* (DRAE), de la Real Academia Española, define *plagio* como “copiar en lo sustancial obras ajenas, dándolas como propias” (DRAE, 2001). Para nosotras, el plagio también incluye una gama de acciones que incluyen: (a) copiar, robar o comprar ideas, palabras, obras, documentos o trabajos de otras personas, presentándolos como propios, y (b) apropiarse o copiar palabras, textos, fragmentos u obras de otra persona, haciéndoles cambios superficiales o leves y sin dar el crédito de su autoría. Además, se considera el autoplagio o la replicación como una presentación nueva u original de un texto que se ha escrito antes, o un conjunto de datos publicados o entregados previamente.

El plagio cibernético, o ciberplagio, conlleva copiar, adaptar o apropiarse de ideas, palabras, fragmentos de textos, trabajos completos, presentaciones y obras por vía de las tecnologías de información y comunicación disponibles en el mundo cibernético o la Internet (*Wide World Web*), sin atribución apropiada a la autora¹ o fuente de origen. Además, incluye comprar o descargar (*download*, en inglés) un trabajo escrito, completo o en parte, haciéndolo pasar como propio. El mundo cibernético provee acceso a tres tipos de espacios que contienen: (a) páginas con notas de conferencias y resúmenes de libros (e.g., www.sparknotes.com, www.novelguide.com), (b) lugares con servicios editoriales y creación de documentos (e.g., www.cyberedit.com, www.termpapers.com), y (c) trabajos escritos y ensayos. Estos últimos son el foco de nuestra atención para incurrir en los actos asociados al plagio de adquirir o comprar trabajos escritos y copiar o apropiarse (“cortar y pegar”) de un trabajo entero o partes de uno, que se encuentran en los espacios cibernéticos².

El plagio cibernético tiene antecedentes en una modalidad más antigua: la compra de los trabajos hechos por encargo. Por ejemplo, 20% de 791 estudiantes de bachillerato de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras (UPR-RP), admitió que había entregado un trabajo hecho por otra persona, y 40% indicó que había observado, en dos o más veces, a otros estudiantes pagando a una persona para que les escribiera un trabajo (Medina Díaz & Verdejo Carrión, 2005). Asimismo, 46% observó a otros estudiantes entregar trabajos hechos por otras personas, en al menos dos ocasiones.

En un artículo publicado en *The Chronicle of Higher Education*, Dante (2010) relata parte de su vida como escritor fantasma, o mercenario, para una de las compañías dedicadas a la venta de trabajos académicos. Cuenta que escribe, en un año, aproximadamente 5,000 páginas de diferentes temas (incluyendo integridad académica) para clientela universitaria³. Indica haber redactado varias tesis de maestría y una disertación doctoral en Sociología, además de haber suplantando estudiantes matriculados en cursos en línea. Todos estos trabajos conllevan un pago distinto, dependiendo de la cantidad de páginas y el tiempo que tome realizarlos. Por ejemplo, el costo de una tesis de maestría en Administración de Empresas podría ser de \$ 2,000, del cual él obtiene la mitad. Su proceso de escribir una tesis, por ejemplo, consiste en bosquejar las secciones; buscar en sitios cibernéticos, como *Google*, *Amazon* y *Wikipedia*, y tomar el material pertinente, con las debidas referencias.

Martin (1994) también nos recuerda que el uso y la contratación de escritoras fantasmas se acostumbra en los círculos periodísticos, políticos, gubernamentales y corporativos. Por ejemplo, los políticos recurren a discursos escritos por otras personas. También, funcionarios de alto nivel en el gobierno o en corporaciones pueden depender de sus subalternas para la redacción de informes, cartas y otros documentos, de los cuales se adscriben la autoría. En un sentido estricto, según Martin (1994, p. 5), estas prácticas representan un “plagio institucionalizado”, que es aceptado y condonado. De igual forma, se podría extender el paralelismo a la academia, cuando estudiantes escriben o investigan por una profesora, o la profesora que se apropia de las ideas y los trabajos escritos de sus estudiantes.

■ Adquirir o comprar trabajos escritos

Acceder por medio de la Internet a diversos documentos y medios presenta una oportunidad de adquirirlos, alterarlos y copiarlos. Mediante meta-buscadorees (*meta-engines*, en inglés) como *Yahoo* (www.yahoo.com), *AltaVista* (www.altavista.com), *Google* (www.google.com) y *Metacrawler* (www.metacrawler.com), entre otros, es posible localizar trabajos escritos relacionados con un tema, en diferentes espacios cibernéticos, con o sin costo. Solo se necesita una computadora, acceder a la Internet y una impresora.

Estas oportunidades pueden estar motivadas por la creencia de que copiarse de la Internet no constituye plagio, que no es un asunto serio o importante y que, de todos modos, la probabilidad de ser descubierto es baja (Medina Díaz & Verdejo Carrión, 2005).

Existen centenares de bancos o fábricas de trabajos escritos en el mundo cibernético (conocidos como *paper mills*, en inglés), con un extenso inventario (entre 20,000 y 150,000 ejemplares) de ensayos de diversos temas, preparados por estudiantes y profesionales. Además, la mayoría de estos bancos provee información general de la preparación académica de las personas que componen los trabajos. Algunos tienen el servicio de “donantes”, el cual permite que estudiantes puedan vender o intercambiar sus escritos.

Desde finales de la década de 1990, Hickman (1998) y Busweller (1999) comentaron sobre la disponibilidad en la Internet de estos espacios con trabajos escritos (*term papers*) y asignaciones para el estudiantado de escuela superior y universitario. Atkins y Nelson (2001) identificaron cerca de 200 espacios o portales cibernéticos disponibles con monografías y otros trabajos similares. Seis años después, Sureda, Comas y Mut (2007) localizaron 521 portales, creados, en su mayoría, en el año 2004 en los Estados Unidos de América. Aplicaron el índice *PageRank* para determinar la relevancia y el alcance de estos portales; de ellos sobresalieron con las puntuaciones más altas (seis de un máximo de diez): *EssayEdge*⁴ (www.essayedge.com), *EssayLib* (www.essaylib.com) y *OppaPers* (www.oppapers.com). Además, advirtieron la incursión de compañías asiáticas en este mercado con precios más bajos y con trabajos de inferior calidad que las demás.

La Tabla 1 muestra las direcciones electrónicas de 30 espacios cibernéticos que visitamos⁵. Cada uno de estos tiene una ventanilla donde se escribe el tema de interés, y de inmediato, indican el título de los trabajos disponibles. Por lo general, incluyen una breve descripción del trabajo, la cantidad de páginas y si contiene o no una bibliografía. En varios de estos espacios se pueden recuperar, gratis, algunos trabajos, sin necesidad de membresía o ser usuaria registrada de la compañía⁶. Sin embargo, la mayoría solicita un pago por el acceso, por una membresía anual o según la necesidad del usuario (e.g., \$14.95⁷ en *Cheathouse* y \$19.95 en *Megaessays* por un mes de acceso). Respecto al costo de los trabajos, los precios

Tabla 1

Espacios cibernéticos con trabajos escritos

Nombre del espacio cibernético	Dirección electrónica
<i>A-1 Essays</i>	www.a1essays.com
<i>Academic Term Papers</i>	www.academicschoolpapers.com
<i>Alipso</i>	www.alipso.com
<i>*Anti Essays</i>	www.antiessays.com
<i>Cheap-research-papers</i>	www.cheap-research-papers.com
<i>*CyberEssays</i>	www.cyberessays.com
<i>*Essay Depot</i>	www.essaydepot.com
<i>Fast Papers</i>	www.fastpapers.com
<i>Free Research Papers</i>	www.free-researchpapers.com
<i>Megaessays</i>	www.megaessays.com
<i>Monografías</i>	www.monografias.com
<i>*Net Essays</i>	www.netessays.net
<i>Paper Store</i>	www.paperstore.com
<i>Paper Masters</i>	www.papermasters.com
<i>Papers Inn</i>	www.papersinn.com
<i>*Planet Papers</i>	www.planetpapers.com
<i>PhD Dissertations</i>	www.phd-dissertations.com
<i>Pink Monkey</i>	www.pinkmonkey.com
<i>Rincón del Vago</i>	www.rincondelvago.com
<i>Real Papers</i>	www.realpapers.com
<i>Reportes Escolares</i>	www.reportesescolares.com
<i>Research Essays</i>	www.research-essays.com
<i>Research Papers Online</i>	www.ezwrite.com
<i>*School Sucks</i>	www.schoolsucks.com
<i>Term Paper Specialist</i>	www.termpaperspecialist.com
<i>Term Papers 911</i>	www.termpapers911.com
<i>Term Papers</i>	www.termpapers.com
<i>WriteWork</i>	www.writework.com
<i>4Term Papers</i>	http://4termpapers.com
<i>123 Help me</i>	www.123helpme.com

* Lugares con ensayos gratuitos.

flúctuan entre \$2 y \$10 por página, sin incluir el costo del envío⁸. También ofrecen trabajos hechos “a la medida” de la clientela, y los precios varían entre \$20 y \$35 por página. Típicamente, se solicita el área o tema de investigación, el tipo de informe (e.g., ensayo, reseña de libro, disertación), número de páginas, la cantidad de fichas bibliográficas requeridas, el formato o estilo del trabajo, los métodos de envío y de pago. Aunque la mayoría de los trabajos se escriben en inglés, se pueden traducir a otros idiomas por un costo adicional. Cabe señalar que, en estos, el plagio podría pasar desapercibido debido al proceso de traducción. Además, la mayoría de las compañías anuncian que el trabajo se somete a un programa detector de plagio para certificar la originalidad. Entre las restricciones mínimas para adquirirlos están: poseer una tarjeta de crédito para cargar el importe de la compra y la política de no devolverlos.

Conviene mencionar que, en algunos de los estados de los Estados Unidos de América (e.g. California, Colorado, Florida y Massachusetts), es ilegal la venta de trabajos académicos en los espacios cibernéticos (Standler, 2000). Por esta razón, las compañías o personas encargadas de estos recursos incluyen advertencias acerca del propósito de usarlos solamente para la investigación. Por ejemplo, la compañía *Megaessays* (www.megaessays.com) contesta, a dos de las preguntas más frecuentes, lo siguiente: (a) “What I can use this paper for? All papers provided by *Megaessays.com* are for research and references purposes only.” y (b) “Can I turn in a paper is as my own? Absolutely not, turning someone else work as your own is unethical and against the law.” Estos mensajes proyectan la idea de que la compañía ofrece un servicio profesional de ventas, que no constituye ni apoya el plagio. De esta manera, salvan su responsabilidad ante la posibilidad de plagio de quienes compran sus trabajos. La pretensión de legitimidad de estos espacios cibernéticos se sostiene también incorporando mensajes a favor de la honestidad académica y programados detectores de plagio.

■ Copiar y pegar pedazos de textos

Copiar y pegar fragmentos o pedazos de un texto que se consigne en un recurso o espacio cibernético es uno de los comportamientos asociados al plagio cibernético más frecuentes. Esta tarea

se facilita con el uso de las funciones de copiar y pegar (*copy and paste*) en los procesadores de palabras. En la encuesta acerca de la deshonestidad académica que realizaron Medina Díaz y Verdejo Carrión (2005), 27% de 791 estudiantes de bachillerato de la UPR-RP admitieron que habían traducido, al menos una vez, un trabajo de la Internet. En el mismo año, Brimble y Stevenson-Clarke (2005) reportaron que 45% de 1145 estudiantes universitarios en Queensland, Australia, habían parafraseado entre una a cinco veces de un portal cibernético, libro o revista sin indicarlo, y 46% había copiado información directamente de un portal cibernético, libro o revista sin usar comillas. Austin, Simpson y Reynen (2005) también informaron que 36% de 78 estudiantes de farmacia en Canadá admitieron los mismos comportamientos.

En 2008, Pupovac, Bilić-Zulle y Pretovečki encontraron que 40% de 94 de estudiantes universitarios de Bulgaria admitió haber cometido plagio de la Internet. Igualmente, Huamaní, Dulanto-Pizzorni y Rojas-Revoredo (2008) hallaron que 23 de 24 trabajos de investigación experimental escritos por estudiantes de segundo año de Medicina en la Universidad Mayor de San Marcos (Perú) tenían alguna forma de plagio electrónico. Mientras tanto, en España, Sureda y Comas (2008) llevaron a cabo una encuesta con estudiantes que usaban el portal electrónico *Universia*. Cerca de 60% de 560 estudiantes admitió que, al menos una vez, había copiado partes de textos de páginas de la Internet y las había pegado directamente en un documento, sin citar la fuente. Uno de cada diez lo había hecho en más de 10 ocasiones.

Ellery (2008), por su parte, realizó un estudio en una universidad de África del Sur con 151 estudiantes registrados en una serie de módulos instruccionales acerca de plagio, redacción, toma de notas y uso de referencias. Como parte del estudio, escribieron un ensayo acerca de un tema específico y sometieron los borradores para recibir retrocomunicación durante el semestre. Del total de estudiantes, 39 (26%) entregaron ensayos con señales de plagio y 16 se habían copiado de fuentes electrónicas, sin indicar el origen. Según Ellery (2008), al parecer, el estudiantado visualiza las fuentes impresas y electrónicas de manera distinta, ya que el material electrónico es más accesible e inspira la creencia de que esta información es de dominio público. Por consiguiente, se piensa que se

“puede” usar el material recuperado y copiado, sin otorgar crédito o autoría alguna.

Recientemente, en la Universidad de Alicante, Bendez Vázquez, Comas Forgas, Martín Llaguno, Muñoz González y Topa Cantisano (2011) reportaron que 68% del estudiantado de nuevo ingreso había copiado pedazos de páginas o artículos de la Internet para preparar sus trabajos, una o más veces. Por su parte, Jones (2011, p. 143) encontró que la mitad de 48 estudiantes que se matricularon en un curso en-línea de Comunicación en Administración de Empresas, en la Universidad de Florida Central, había cometido o conocía a alguien que había cometido plagio de la Internet.

■ Detección

Se han propuesto tres estrategias para detectar el plagio cibernético. La primera se dirige a reconocer partes de un texto que ha sido plagiado y aplicar el sentido común⁹ o la experiencia docente. La facultad identifica una serie de claves o señales en el vocabulario, la sintaxis, el estilo de escribir y los tipos de referencias que inspiran cierta sospecha (Clough, 2003; Comas & Sureda, 2007; Medina Díaz & Verdejo Carrión, 2011). Estas señales son:

1. Diferencias entre el nivel, el tipo de vocabulario, el tono y el estilo del trabajo y el de la estudiante.
2. Variantes en el estilo de redacción (e.g., uso de la primera plural o tercera persona singular) y la secuencia lógica del trabajo.
3. Notas al calce o referencias de fuentes no académicas, de más de cinco años, de autoría desconocida, de la Internet o de libros que no existen en el sistema de bibliotecas.
4. Fuentes de origen o enlaces a páginas electrónicas inactivas o inexistentes.
5. Referencias a tablas, gráficas o materiales que no aparecen en el trabajo.
6. Uso de distintos tipos, tamaños y colores de letras.
7. Incongruencias entre las fuentes citadas y la bibliografía.
8. Inconsistencias en los formatos de las citas y de las fichas bibliográficas.

La segunda estrategia es usar la Internet para buscar las posibles fuentes de origen de los textos sospechosos. Los meta-busadores o motores de búsqueda cibernéticos (i.e., *Google*, *Yahoo*, *Bing*

y *AltaVista*) son un recurso conveniente para localizar la fuente del plagio, ya que son fáciles de acceder, libres de costo y eficientes. Jiménez-Pérez (2010) recomienda usar la opción de búsqueda avanzada en *Google* y escribir las palabras, frases u oraciones exactas del texto sospechoso para confirmar su autoría. También, se puede usar el portal cibernético *Plagiarism Sleut* (<http://www.2learn.ca/ydp/plagtest.htm>) para colocar un fragmento del texto, entre comillas, y seleccionar uno de los meta-buscadore.

La tercera estrategia es utilizar los programados comerciales especializados para la detección del plagio¹⁰. La Tabla 2 presenta una breve descripción de seis de estas herramientas. Por lo general, conllevan tres etapas: (1) someter el trabajo escrito en formato electrónico; (2) detectar series de palabras o frases del texto (*string matching*) que coinciden o son similares con el material disponible en archivos, tales como banco de ensayos o publicaciones en la compañía que desarrolla el programado, o en la Internet; (3) reportar la frecuencia o el porcentaje de palabras o frases del texto que coinciden y las posibles fuentes de donde se obtuvo el material. La rutina empleada facilita encontrar el plagio basado en copiar directamente, o *verbatim* (“copiar y pegar”), partes o textos enteros de fuentes cibernéticas u otras consultadas. Además, Mckeever (2006) comenta que la búsqueda del traslajo en los fragmentos de textos “asume que es improbable que dos escritoras usen exactamente la misma serie o secuencia de palabras antes y después de cierta frase” (p. 156).

El modo de uso de estos programados antiplagio dependerá de las estipulaciones del contrato entre las instituciones educativas¹¹ y la compañías. *Turnitin* es uno de los más usados en universidades estadounidenses, y el costo de la suscripción fluctúa entre \$1,000 y \$10,000 anuales, dependiendo del tamaño de la institución. John Barrie (2008) revela su motivación para crearlo, luego de encontrar que “de 15 a 30% de sus estudiantes en la Universidad de Berkeley había copiado textos de trabajos disponibles en la Internet, la biblioteca y otras fuentes impresas” (p. 17). Debido a que una copia de los trabajos escritos permanece en la base de datos de *Turnitin*, se recomienda incluir una notificación en el prontuario del curso acerca del uso de este programado y las razones para hacerlo, así como solicitar la autorización

del estudiantado para aplicarlo en sus trabajos escritos (Jones, 2009).

Por el contrario, una profesora puede descargar el programado *EVE-2* en una computadora, una vez que paga el costo de la licencia individual. Somete, al programado, una copia digital del trabajo escrito de la estudiante, y en la pantalla de la computadora, este indica la fortaleza de la similitud (i.e., alta, mediana y baja) y resalta los pasajes y enlaces de la Internet que posiblemente sirvieron de fuente. El trabajo de la estudiante no se archiva o distribuye a terceras personas. *Plagiarism*, por su parte, podría ser útil para verificar el texto sospechoso de plagio. Este aplica la técnica *cloze*, removiendo la quinta palabra del texto analizado. De este modo, la profesora podría solicitar a la estudiante que reemplace o complete las palabras que faltan. El programado determina la precisión del reemplazo y el tiempo dedicado; luego, asigna una puntuación de la probabilidad de plagio.

Entre los recursos cibernéticos gratuitos que la facultad y el estudiantado podrían utilizar para identificar el posible plagio en un trabajo escrito se encuentran: *Viper Plagiarism Checker* (<http://www.scanmyessay.com>), *WCOPYfind* (<http://plagiarism.bloomfieldmedia.com/z-wordpress/software/>), *Copy Tracker* (<http://copytracker.ec-lille.fr>) y *Plagium* (<http://www.plagium.com>). A diferencia de los otros recursos, *WCOPYfind* es un sistema de detección de plagio hermenéutico que solo permite comparar frases del texto del trabajo sospechoso con los que están almacenados en sus archivos (Kakkonen & Mozgovoy, 2010). El éxito de este programado en detectar plagio depende de la coincidencia entre el trabajo escrito objeto de análisis y los almacenados. Los otros sistemas que recurren a buscar coincidencias con los documentos disponibles en la Internet ofrecen mayores posibilidades de encontrarlas. Fulda (2009) también recomienda que el estudiantado escriba el trabajo utilizando el procesador de palabras *WordPerfect* y entregue una versión electrónica. Así, la profesora puede revisar los códigos ocultos (función "Reveal codes" en *WordPerfect*) que contiene el texto y detectar posibles fuentes de plagio.

Es preciso advertir que la similitud entre las partes de dos documentos no es suficiente evidencia para acusar a una estudiante de plagio. Esto solo apunta hacia la posibilidad de que el plagio haya

Tabla 2
 Descripción de varios programados de computadoras para la detección de plagio

Programado, compañía y lugar cibernético	Costo	Descripción
Turnitin (Originality Check) ¹ iParadigms turnitin.com	Aproximadamente \$1 por estudiante en la institución que se suscribe	<ul style="list-style-type: none"> ■ Sistema con tres componentes: <i>Originality Check</i> (programado para detectar plagio en el trabajo sometido); <i>GradeMark</i> (herramienta para que la profesora provea retrocomunicación, comentarios y calificación del trabajo, con una rúbrica) y <i>PeerMark</i> (herramienta que permite que pares revisen y comenten acerca del trabajo de la estudiante). ■ <i>Originality Check</i> compara contenido del trabajo sometido, en formato electrónico, con tres bases de datos: lugares, documentos, publicaciones en revistas académicas y libros electrónicos en Internet y trabajos de estudiantes en sus archivos. ■ Informe (<i>Originality report</i>) resalta, en distintos colores, el texto plagiado y provee los enlaces a la fuente original, con el porcentaje del texto copiado. ■ Informe con tiene un estimado del porcentaje de similitud (<i>Similarity Index</i>) entre el documento sometido y la lista de referencias identificadas. ■ Trabajo sometido automáticamente forma parte de la base de datos.
Plagiarism Screening Program Glatt Plagiarism Services plagiarism.com	\$ 250 si se compran <i>Plagiarism Teaching Program</i> y <i>Plagiarism Screening Program</i> \$ 300, si se compran separados \$65 <i>Plagiarism Self-Detection Program</i>	<ul style="list-style-type: none"> ■ Ofrece tres productos: (1) <i>Plagiarism Teaching Program</i> (tutorial que indica qué es plagio y cómo evitarlo), (2) <i>Plagiarism Screening Program</i> (programado para detectar plagio) y <i>Plagiarism Self-Detection Program</i> (programado para estimar si se ha cometido plagio en un texto). Se puede probar, de manera gratuita, con un texto de 100 palabras o dos páginas. ■ Se remueve del texto sometido la quinta palabra de cada oración para que quien lo escribió complete las omisiones. ■ Utiliza procedimiento de <i>cloze</i>, que asume que cada persona tiene su estilo de escribir y puede recordar las palabras que faltan, de ser necesario. ■ Calcula una puntuación (<i>Plagiarism Probability Score</i>), basada en el número de palabras correctas que inserta y el tiempo que tarda en hacerlo.

Notas: ¹ Hay una versión disponible en español; ² Esta disponible en siete idiomas (incluyendo español); ³ Programado reside en la computadora de quien lo compra.

Tabla 2 (cont.)

Programado, compañía y lugar cibernético	Costo	Descripción
<p><i>Essay Verification Engine (EVE-2)</i> Canexus, Inc. canexus.com</p>	<p>\$29.99 por licencia individual</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ Examina el trabajo buscando en Internet y determina los que tienen el contenido sospechoso de plagio. ■ El trabajo tiene que estar en formato de texto (<i>Plain Text Format .txt</i>) para obtener un informe completo. ■ Informe incluye el porcentaje de plagio detectado, provee una copia del trabajo con las partes plagiadas en rojo y los enlaces en Internet.
<p><i>SafeAgain</i> Blackboard, Inc. mydropbox.com</p>	<p>Gratuito con Blackboard</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ Compara el texto del trabajo sometido con el contenido de trabajos y documentos existentes en la Internet, la base de datos de <i>ProQuest</i>, archivos de las instituciones universitarias con BlackBoard y trabajos de estudiantes sometidos anteriormente. ■ Informe señala el porcentaje del texto sometido que concuerda con otras fuentes, resalta con colores las partes del texto que coinciden con las fuentes e indica la dirección electrónica correspondiente.
<p><i>Urkund</i>^{**} Prio Info (Suecia) urkund.com/int/en/</p>	<p>Requiere suscripción de institución. Costo no está disponible en la página electrónica.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ Trabajo escrito se envía por correo electrónico, por lo que no requiere instalación y el programado lo analiza y devuelve los resultados por el mismo medio. ■ Compara el texto del trabajo con el contenido de documentos en Internet, material publicado en libros electrónicos, enciclopedias, periódicos y otros (<i>ProQuest</i>) y con los disponibles en una base de datos creada con los trabajos de las usuarias. ■ Informe incluye el trabajo marcado con las partes copiadas, el texto original y el porcentaje copiado.
<p><i>Plagiarism Detector</i>^{***} Skyline Inc. (Ucrania) plagiarism-detector.com</p>	<p>Los precios entre \$49 (versión <i>Lite</i>, una computadora) y \$99 (versión <i>Pro</i>, dos computadoras), uso individual. Disponibles licencias para instituciones.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ Fragmenta el texto del trabajo sometido en palabras definidas por el usuario (por defecto, son 5) y las busca en documentos disponibles en <i>Google</i>, <i>Yahoo</i>, <i>Bing</i>, <i>Wikipedia</i> y <i>Altavista</i>. ■ Informe (<i>Plagiarism Detector Originality Report</i>) contiene una gráfica (<i>Plagiarism Chart</i>) con los porcentajes asociados a un código de colores: rojo (plagio), verde (original), amarillo (enlace) y azul (citado o con referencia). Además, incluye el texto marcado con estos colores, las fuentes del texto copiado y las de referencia con sus respectivos enlaces electrónicos, así como un resumen del análisis.

ocurrido. Al aplicar los programados antiplagio, también existe el riesgo de los “falsos positivos” o de indicar plagio cuando no ha ocurrido. La comparación directa o literal de los textos que se consigue no señala el uso de correctas o incorrectas (usando las comillas, las notas al calce o la bibliografía), las sutilezas del parafraseo o la inserción de elementos técnicos (Sutherland-Smith & Carr, 2005; Kakkonen & Mozgovoy, 2010; McKeever, 2006). Esta tarea le corresponde a la profesora o la estudiante. Kakkonen y Mozgovoy (2010) realizaron una evaluación del funcionamiento de ocho programados antiplagio, incluyendo cuatro de los que muestra la Tabla 2. Destacan la precisión de *SafeAssignment*, *WCopyfind* y *Turnitin* en detectar plagio directo y de material parafraseado en documentos archivados y disponibles en la Internet sobre sus competidores.

Las fuentes cibernéticas que los programados antiplagio y los meta-buscadores consultan, por supuesto, son limitadas o incompletas. Por ejemplo, no incluyen libros ni otros materiales impresos que no están disponibles en la Internet. Tampoco buscan artículos en bases de datos como *ERIC* y *EBSCO*. También, cabe criticar la carencia de un análisis más sofisticado del estilo de redacción, uso del vocabulario y las diferencias en las expresiones, el parafraseo en la traducción (cuando las fuentes originales son en idiomas distintos) y el contenido de las disciplinas (e.g. Biología, Educación y Música). Clough (2003) sostiene que el problema de identificar el plagio va más lejos de atribuir la autoría mediante las características léxicas, sino que depende del contenido del texto y si proviene de otras fuentes.

La aplicación de los programados, sin duda, ofrece beneficios, tales como la reducción en el tiempo y el esfuerzo para identificar el material plagiado, una mayor atención al plagio y al cuidado en la redacción de los trabajos. Por ejemplo, Ledwith y Rísquez (2008) reportaron que el uso del programado *Turnitin* redujo el plagio en las tareas o asignaciones escritas que entregaron, en dos ocasiones, estudiantes irlandeses durante su primer año de Ingeniería. La mayoría de los alumnos prestó mayor atención a la escritura de las asignaciones y a lo que constituye plagio.

Esta aplicación acarrea varios efectos éticos que requieren ponderación. Page (2004) advierte sobre el peligro de la *cyber-*

pseudopigraphy, término que utiliza para identificar aquella acción en la cual una persona se adscribe la autoría de un trabajo de manera falsa o fraudulenta, mediante la compra o la adquisición gratuita. Además, la implementación de los programados antiplagio transmite una presunción solapada de la deshonestidad académica del estudiantado, el cual se asume que no es capaz de realizar un trabajo académico de manera honesta y en el que demuestre sus aprendizajes. Esto, por supuesto, es contrario a los principios fundamentales de la educación y de la evaluación del aprendizaje estudiantil (Verdejo Carrión & Medina Díaz, 2009). Asimismo, podría deteriorar la relación académica de confianza entre profesor-estudiante, remplazándola por una policíaca, o de vigilancia (Medina Díaz & Verdejo Carrión, 2008). Esto atenta en contra de los valores de confianza, respeto, justicia y honestidad que se espera que existan en las instituciones con una cultura de integridad académica (Center for Academic Integrity, 1999; Conradson & Hernández-Ramos, 2004; Wasley, 2008).

Al combinar las estrategias antes mencionadas, si hay base para sustentar el plagio, entonces se debe seguir el procedimiento establecido en la institución para investigar y responder al incidente. Reiteramos que la prevención debe anteceder a la detección. En las publicaciones de la Comunidad Práctica de Destrezas de Información (2011), Gilmore (2009); Lanthop y Foss (2000), Medina Díaz y Verdejo Carrión (2011) se encuentran numerosos recursos disponibles en instituciones y organizaciones educativas alrededor del mundo para la prevención del plagio, incluyendo el cibernético. Algunas de las estrategias para prevenirlo son:

1. Definir, discutir y dar ejemplos de lo que constituye deshonestidad académica, plagio, plagio cibernético y sus consecuencias.
2. Asignar temas específicos o integrar la teoría con la investigación y las lecturas del curso.
3. Solicitar un bosquejo o una propuesta del trabajo, antes de la entrega final.
4. Dividir la redacción del trabajo en varias etapas, o borradores, y con una bibliografía anotada.
5. Establecer las condiciones para el uso de documentos o artículos tomados de la Internet.

6. Solicitar una copia en papel y en formato electrónico del trabajo final.
7. Visitar los espacios cibernéticos para conocer los temas y los tipos de trabajos escritos que se pueden conseguir.
8. Concertar con los docentes de la biblioteca una o más sesiones para orientar sobre el uso apropiado de las fuentes bibliográficas, cómo tomar notas y citar referencias bibliográficas.
9. Presentar ejemplos de las reglas de parafrasear, citar y resumir textos de acuerdo con los distintos manuales de estilo.
10. Discutir con el estudiantado las instrucciones, los criterios y la matriz de valoración o rúbrica para la calificación de los trabajos.

■ Conclusiones

El desarrollo de las tecnologías de computadoras y, en especial, la Internet ha aumentado la accesibilidad y la oportunidad del estudiantado para incurrir en el plagio de obras o trabajos escritos, visuales o multimedios. La deshonestidad académica, y el plagio como una de sus manifestaciones, son fenómenos complejos con múltiples matices y diferencias en las acciones y percepciones de su significado entre el estudiantado y la facultad (Medina Díaz & Verdejo Carrión, 2005, 2008, 2011). La situación se complica con el uso de otras herramientas y aparatos tecnológicos de comunicación, tales como el *personal digital assistant* (PDA, por sus siglas en inglés), los teléfonos celulares con capacidad de enviar y recibir textos y tomar fotos (e.g. *iPhones*, *SmartPhones*) y los *Wikis* (Conlin, 2007; Berlins, 2009; Weingarten & Frost, 2011).

Se han propuesto tres estrategias para la detección de plagio cibernético: (a) identificar señales sospechosas de plagio en el vocabulario, la redacción y los tipos de referencias; (b) usar la Internet para localizar partes o fragmentos de textos sospechosos, y (c) utilizar programados antiplagio. Estos últimos detectan las instancias más simples del problema (e.g., plagio directo de palabras o frases) en los trabajos escritos examinados. Son herramientas que la facultad y las instituciones educativas tienen a su alcance para responder o reaccionar al plagio. No son el antídoto para todas sus modalidades, ni son infalibles. Solo identifican los

posibles fragmentos en un trabajo escrito que han sido copiados de manera directa o con ligeras modificaciones de otros archivados en bases de datos o disponibles en la Internet. Corresponde, pues, a la facultad la responsabilidad de confirmar y juzgar si el plagio ha ocurrido, así como facilitar el entendimiento de lo que constituye o no plagio. Por estas razones, recomendamos que se combinen las estrategias. Primero, las que están dirigidas a educar acerca de la integridad académica, y luego, a identificar las instancias de plagio en los trabajos escritos que inspiran alguna sospecha.

Finalmente, la confluencia del acceso y la dependencia de las fuentes cibernéticas con la incidencia de plagio presentan nuevos retos éticos para las universidades, ahora y en el futuro. Nos invita a examinar las implicaciones del uso de las tecnologías de computadoras y de comunicación en la docencia, la creación y la investigación, así como las ideologías y prácticas de los distintos sectores de la comunidad universitaria. Nos convoca, además, a reflexionar acerca de la noción de la educación superior y sus productos como “objetos” que pueden ser adquiridos o comprados. También, nos obliga a pensar acerca de la minimización del valor y la confianza en las universidades como fuentes de experiencias gestoras de saberes hacia el desarrollo intelectual, creativo y científico en beneficio del País.

REFERENCIAS

- Atkins, T. & Nelson, G. (2001). Plagiarism in the Internet: Turning the tables. *English Journal*, 90(4), 101-104.
- Austin, Z., Simpson, S. & Reynen, E. (2005). ‘The fault lies not in our students, but in ourselves’: Academic dishonesty and moral development in health professions education-results of a pilot study in Canadian pharmacy. *Teaching in Higher Education*, 10(2), 143-156.
- Barrie, J. M. (2008, diciembre). Catching the cheats, How original. *The Biochemical Society*, 16 19.
- Berlins, M. (2009, 20 de mayo). Cheating has always been around in schools and universities-but the internet is making worse. *The Guardian*, 2pp.
- Bendez Vázquez, M., Comas Forgas, R., Martín Llaguno, M., Muñoz González, A. & Topa Cantisano, G. (2011). *Plagio y otras prácticas*

- académicamente incorrectas sobre el alumnado universitario de nuevo ingreso.* Presentación en IX Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria 2011, Universidad de Alicante, España. Disponible en <http://web.ua.es/es/ice/jornadas-redes/documentos/2011/posters/184404.pdf>
- Brimble, M. & Stevenson-Clarke, P. (2005). Perceptions of prevalence and seriousness of academic dishonesty in Australian universities. *The Australian Educational Researcher*, 32(3), 19-44.
- Busweller, K. (1999). Student cheating: A morality moratorium? *Education Digest*, 65(3), 4-11.
- Center for Academic Integrity. (1999). *Fundamental values of academic integrity*. Duke University, Durham, NC: Center for Academic Integrity.
- Clough, P. (2003, febrero). *Old and new challenges in automatic plagiarism detection*. Plagiarism Advisory Service. Department of Information Studies, University of Sheffield.
- Comas, R. & Sureda, J. (2007). Ciber-plagio académico. Una aproximación al estado de los conocimientos. *Revista TEXTOS de la CiberSociedad*, 10 (temática variada). Recuperado de <http://www.cibersociedad.net/textos/articulo.php?art=121>
- Comunidad Práctica de Destrezas de Información (2011). *Plagio en la academia: Guía para los profesores*. San Juan, PR: Universidad de Puerto Rico.
- Conlin, M. (2007, 14 de mayo). Cheating-or post modern learning? *BusinessWeek*, p. 42.
- Conradson, S. & Hernández-Ramos, P. (2004). Computers, the Internet and cheating among secondary school students: Some implications for educators. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 9(9). Recuperado de <http://PAREonline.net/getvn.asp?v=9&n=9>
- Dante, E. (2010, 12 de noviembre). The shadow scholar. *The Chronicle of Higher Education*. Recuperado de <http://chronicle.com/article/The-Shadow-Scholar/125329/>
- Fulda, J. S. (2009). Using *WordPerfect* to detect plagiarism on open-book essay tests. *British Journal of Educational Technology*, 40(5), 950-955.
- Ellery, K. (2008). An investigation into electronic-source plagiarism in a first-year essay assignment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33(6), 607-617.

- Gilmore, B. (2009). *Plagiarism: A how-not-to guide for students*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Hickman, J. N. (1998, 23 de marzo). Cybercheats. *The New Republic*, p. 15.
- Huamani, C., Dulanto-Pizzorni, A. & Rojas-Revoredo, V. (2008, junio). 'Copiar y pegar' en investigaciones en el pregrado: Haciendo mal uso del Internet. *Anales de la Facultad de Medicina*, 69(2), 117-119. Recuperado de http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1025-55832008000200010&lng=es&nrm=iso
- Jiménez-Pérez, N. (2010). El plagio y sus efectos en el aprendizaje. *Revista APEC*, 28, 9-14.
- Jones, D.L. R. (2011). Academic dishonesty: Are more students cheating? *Business Communication Quarterly*, 74(2), 141-150.
- Jones, I. M. (2009). Cyber-plagiarism: Different method-same song. *Journal of Legal, Ethical and Regulatory Issues*, 12(1), 89-100.
- Kakkonen, T. & Mozgovoy, M. (2010). Hermeneutic and web plagiarism detection systems for student essays—An evaluation of the state-of-the-art. *Journal of Educational Computing Research*, 42(2), 135-159.
- Lanthrop, A. & Foss, K. (2000). *Student cheating and plagiarism in the Internet era*. Englewood, CO: Libraries Unlimited.
- Ledwith, A. & Rísquez, A. (2008). Using anti-plagiarism software to promote academic honesty in the context of peer reviewed assignments. *Studies in Higher Education*, 33(4), 371- 384.
- Martin, B. (1994). Plagiarism: A misplaced emphasis. *Journal of Information Ethics*, 3(2), 36-47. Recuperado de <http://www.uow.edu.au/~bmartin/pubs/94jie.html>
- McKeever, L. (2006). Online plagiarism detection services-savior or scourge? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31(2), 155-165.
- McLester, S. (2011). The accidental plagiarist. *THE Journal*, 38(1), 39-40.
- McMurtry, K. (2001). E-Cheating: Combating A 21st century challenge. *T.H.E. Journal*, 29(4), 36-41.
- Medina Díaz, M. del R. & Verdejo Carrión, A. L. (2005). Encuesta acerca de la deshonestidad académica estudiantil en la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras. *Pedagogía*, 38, 179-204.
- Medina Díaz, M. del R. & Verdejo Carrión, A. L. (2008). Perspectivas de la facultad acerca de la deshonestidad académica estudiantil en

- la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras. *Pedagogía*, 41(1), 149-172.
- Medina Díaz, M. del R. & Verdejo Carrión, A. L. (2011). *Plagio como deshonestidad académica*. Manuscrito inédito sometido a publicación.
- Page, J.S. (2004). Cyber-pseudepigraphy: A new challenge for higher education policy and management. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 26(3), 429-433.
- Pupovac, V., Bilić-Zulle, L. & Pretovečki, M. (2008). On academic plagiarism in Europe. An analytic approach based on four studies. En R. Comas y J. Sureda (Coords.). *Academic cyberplagiarism [Online dossier]*. *Digithum*, 10, UOC. Recuperado de http://www.uoc.edu/digithum/10/eng/pipovac_bilic-zulle_petrovecki.pdf
- Rampell, C. (2008). Journals may soon use anti-plagiarism software on their authors. *Chronicle of Higher Education*, 54(33), 4/25/2008, A17
- Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la lengua española* (DRAE, 22da. ed.). Consultado en <http://www.rae.es/rae.html>
- Standler, R.B. (2000). *Plagiarism in colleges in USA*. Recuperado de <http://www.rbs2.com/plag.htm>
- Sureda, J. & Comas, R. (2008). *El plagio y otras formas de deshonestidad académica entre el alumnado universitario. Resultados generales de los datos de una encuesta realizada por los usuarios del portal Universia*. Informe de Investigación del Grupo Educación y Ciudadanía. Palma: Universitat de les Illes Balears. Departamento de Pedagogía Aplicada y Psicología de la Educación. Recuperado de <http://www.ciberplagio.es/attachment.php?key=41>
- Sureda, J., Comas, R. & Mut, B. (2007). Las “fábricas” de trabajos académicos: Una incitación al fraude. Informe de Investigación. Grupo de Investigación Educación y Ciudadanía, Universitat de les Illes Balears. Recuperado de <http://www.ciberplagio.es/attachment.php?key=29>
- Sutherland-Smith, W. & Carr, R. (2005). Turnitin.com: Teacher’s perspectives of antiplagiarism software in raising issues of educational integrity. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 2(3), 94-101.
- Verdejo Carrión, A. L. & Medina Díaz, M. (2009). *Evaluación del aprendizaje estudiantil* (5ta. ed.). San Juan, PR: ExPERTS Consultants.
- Wasley, P. (2008, 29 de febrero). Antiplagiarism software takes on the honor code. *The Chronicle of Higher Education*, 54(25), 2pp.

Weingarten, K. & Frost, C. (2011). Authoring wikis: Rethinking authorship through digital collaboration. *Radical Teacher*, 90, 47.

NOTAS

- 1 En este trabajo, utilizaremos el género femenino para representar tanto a las mujeres como a los hombres.
- 2 McMurtry (2001) presenta una tercera modalidad: recibir, por correo electrónico o por otros medios electrónicos, trabajos escritos preparados por amistades o estudiantes de la misma universidad o de otras. De esta modalidad no encontramos, a la fecha de esta publicación, documentación o investigaciones disponibles.
- 3 Dante (2010) comenta que su principal cliente es el estudiante cuyo idioma principal no es el inglés, el deficiente sin esperanza (*hopeslessy deficient student*) y el rico con vagancia (*lazy rich kid*).
- 4 Según Sureda, Comas y Mut (2007, p. 6), *EssayEdge* “es de los pioneros en ofrecer servicios a estudiantes no anglosajones (hispanoparlantes, chinos, coreanos y japoneses)”.
- 5 Entre los servicios para comprar ensayos, exámenes y otros trabajos escritos en el idioma español, encontramos el *Rincón del vago* (www.rincondelvago.com), *Monografías* (www.monografias.com), *Reportes escolares* (www.reportesescolares.com) y *Alipso* (www.alipso.com).
- 6 Muchos de estos espacios cibernéticos reciben ingresos por los anuncios de productos atractivos a las usuarias.
- 7 Los costos que se indican en este artículo son dados en moneda de los Estados Unidos de América (el dólar).
- 8 Los costos que se indican son a la fecha de esta investigación. Pueden variar de acuerdo con las políticas comerciales de las compañías.
- 9 También llamado método manual, o tradicional.
- 10 Llamados también programados antiplagio.
- 11 La práctica de que el estudiantado someta el borrador de un trabajo escrito a uno de los programados, tales como *Turnitin* y *SafeAssign*, y obtenga un informe del porcentaje de texto plagiado se ha extendido a escuelas superiores en los Estados Unidos de América (Conradson & Hernández-Ramos, 2004; McLester, 2011). Rampell (2008) también anticipa que algunas revistas académicas aplicarán a los manuscritos el programado denominado *Cross Ref* para identificar trabajos que han sido previamente presentados y publicados.

Desarrollo de los programas de liderazgo de educación superior

EN EL CONTEXTO DEL SIGLO XXI:
IMPLICACIONES PARA EL DISEÑO DE LOS CURSOS

Alma Luz Benítez Rodríguez, Ed.D.

Alicia Castillo Ortiz, Ed.D.

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

RESUMEN

Existe una problemática en cuanto al logro de la pertinencia de los planes de estudio con los requisitos de la sociedad emergente en el siglo XXI y los procesos de *accountability*. Por tal razón, se realizó un estudio basado en una revisión de literatura para analizar el desarrollo de los programas de liderazgo de educación superior, su contenido y ofrecimientos. Además, se pretendió identificar las implicaciones de ese desarrollo para el diseño de cursos en los programas de preparación de líderes educativos. Para ello, se analizaron 36 documentos y se compararon con cinco programas de maestría de varias universidades para llevar a cabo un proceso descriptivo acerca de las tendencias de este campo. Esto permitió examinar su pertinencia en una forma sistemática. Como resultado, encontramos que existe consistencia hacia el desarrollo de competencias para ejercer un liderazgo distributivo, lo cual implica cambios en los programas tradicionales.

Palabras clave: desarrollo de los programas de liderazgo, diseño de los cursos de liderazgo, liderazgo educativo, liderazgo distributivo

ABSTRACT

There is a problem in achieving the relevance of curricula to the requirements of the emerging society in the XXI century and the processes of accountability. For this reason, we conducted a study based on literature review to analyze the development of leadership programs in higher education, their content and offerings. In addition, we identified the implications of this development for course design in educational leadership preparation programs. To do this, we analyzed 36 documents, which were compared against five master's programs in several universities to carry out a descriptive process on the trends in this field. This allowed the examination of their relevance in a systematic way. As a result, we found that there is consistency toward the development of competencies to practice distributive leadership, which involves changes in traditional leadership programs.

Keywords: design of leadership courses, development of leadership programs, distributive leadership, educational leadership

La sociedad del siglo XXI se identifica como la sociedad del conocimiento y se caracteriza por el desarrollo de la inteligencia (Drucker, 2008). De acuerdo con teóricos e investigadores, como Brower y Balch (2005); Fee (2008); Gupton (2010); Marzano, Waters y McNulty (2005), en este escenario, se analizan las capacidades del líder desde el conocimiento y el logro del aprendizaje. Por tal razón, las instituciones de educación superior necesitan diseñar programas educativos pertinentes a un contexto que requiere de líderes dinámicos y transformadores, de gestores —administradores o gerentes— bien preparados para dirigir una organización educativa y entender el proceso de enseñanza y aprendizaje, de manera que puedan convertirlas en lugares de ejecución óptima (Cornell, 2008; Drucker, 2008).

A pesar de que las instituciones de educación superior cumplen con unos estándares de las agencias acreditadoras para certificar su funcionamiento, existe la problemática en cuanto al logro de la pertinencia de los planes de estudio con los requisitos de la sociedad emergente y los procesos de *accountability*, o rendimiento de cuentas, que, según Zepke (2007), promueven una sociedad de la auditoría. Esto es un asunto que tiene implicaciones en el diseño de los cursos. A esos efectos, y según lo estipulado por la UNESCO en 1998, se necesita preservar, reforzar y fomentar aún más las misiones y los valores fundamentales de la educación superior,

en particular la de contribuir al desarrollo sostenible y el mejoramiento del conjunto de la sociedad. De acuerdo con sus criterios, amerita tener personas altamente calificadas y adaptadas a las necesidades, presentes y futuras, que propicien el aprendizaje permanente con una participación activa en la sociedad. Asimismo, se espera difundir el conocimiento por medio de la investigación, entender la diversidad y compartir con otros, inculcar valores en los individuos —como el respeto a la democracia—, desarrollar y mejorar la educación, y, en especial, promover el profesionalismo docente. Este asunto requiere que se revisen y actualicen los programas dirigidos al desarrollo de líderes educativos.

Aspectos relacionados con el diseño de los programas educativos

El diseño de los programas de educación superior, o post-secundarios, implican situarnos en el contexto del siglo XXI, en el cual se vive una realidad particular que no puede pasar desapercibida. Como lo expuso Etzioni (1964), las fuerzas externas influyen en el escenario educativo. Según hemos mencionado, nos encontramos en un contexto post-industrial que se identifica como una sociedad del conocimiento (Drucker, 2008). De acuerdo con la UNESCO (2005), esta se describe como una sociedad que se nutre por su diversidad y sus capacidades. En ella, se demanda la intercomunicación de los programas educativos. Por lo tanto, se prevé un escenario interdisciplinario, en el que se viabiliza el desarrollo de una cultura corporativa fundamentada en la educación, para que los estudiantes sean creativos e influyeran a la institución y a la sociedad.

A esos efectos, la teoría de Rost (1991, 1993), que ha sido recomendada por varios investigadores, como Brungardt (1998), Crowe (2003) y Troyer (2004), es comprensiva y se enfoca en las relaciones entre los miembros de un grupo, en lugar de las funciones del liderazgo. Crowe (2003) sugiere que esta es conveniente para el grupo de profesionales académicos involucrados en una variedad de responsabilidades. Precisamente, requiere que estos sean líderes con una acción colaborativa para lograr la transformación. Por lo tanto, exponemos las recomendaciones que inciden en

el diseño de los programas educativos planteadas por esta teoría y discutidas por Brungardt (1998), según se explican:

1. Dejar de concentrarse en el líder. Los programas de liderazgo que solo intentan producir las cualidades del líder entre los estudiantes son poco útiles. Estos deben enfatizar aspectos que van más allá del trato del líder, los comportamientos y las características personales.
2. Preparar a los estudiantes para utilizar la influencia dentro de unas relaciones que no impliquen la coerción. Las actividades de los programas deben estar dirigidas a adiestrarlos por medio del uso de influencias estratégicas que sean persuasivas y racionales. Deben comprometerse a trabajar las relaciones de liderazgo que estén basadas en influencias mutuas, que busquen resultados para el beneficio de todos.
3. Ayudarlos a entender la naturaleza del cambio transformativo. Los programas de desarrollo de liderazgo deben ilustrar la función medular que juega el cambio organizacional en la perspectiva post-industrial del liderazgo. Como agentes de cambio, nuestros graduados deben aprender a cambiar el *statu quo*, crear nuevas visiones y sustentar el movimiento.
4. Reconstruir esa perspectiva básica que tiene el estudiante hacia una orientación de colaboración. Comprometerlos a retar los supuestos básicos sobre la vida fundamentada en el autointerés y la competencia. En el nuevo milenio, el liderazgo debe ser más colaborativo; por lo tanto, nuestros programas de liderazgo deben fomentar el consenso, la cooperación y la colaboración, en lugar de la competencia y el conflicto.

Similar a las consideraciones de Brungardt (1998), coincidimos en que, si las metas de los programas de desarrollo tienen como imperativo preparar a los jóvenes para el liderazgo en el siglo XXI, entonces necesitan reflejar este nuevo paradigma; es decir, desarrollar los conocimientos, las destrezas y las disposiciones que se demandan, en lugar de mantenerse con las del siglo anterior. En esa dirección, podemos apreciar que, en este nuevo contexto, hay una orientación hacia la teoría distributiva, que discutiremos más

adelante. Por ello, es importante distinguir y establecer el propósito del cambio que, en algunos casos, conlleva reestructurar la visión de la organización y considerar la naturaleza interdisciplinaria de los programas. Al respecto, Burns (1978) expone que el problema en la educación es que de esta no emerge un concepto central de liderazgo porque los educadores trabajan en disciplinas y subdisciplinas separadas, que persiguen asuntos diferentes, preguntas y problemas no relacionados; estos son aspectos que tienen que ser considerados.

No obstante, la aplicación del liderazgo distributivo en el escenario de la educación superior tiene varias implicaciones para el desarrollo del estudiante. Spillane y Zuberi (2009), quienes lo investigan, proponen que, para capturar el fenómeno de administración y liderazgo que emerge en las organizaciones, no podemos enfocarnos exclusivamente en la posición del líder. Coincidimos con su aportación al expresar que dicho fenómeno se tiene que pensar como algo que potencialmente se extiende más allá de aquellos que han sido seleccionados formalmente para el puesto. Según describen Ritchie, Tobin, Roth y Carambo (2007), este liderazgo no se centra en el individuo, sino que se percibe como complejo, fluido y emergente. Involucra tareas y prácticas que se extienden sobre el personal y otros recursos dentro de un campo educativo u organización en el que se promulga una cultura particular, se genera de la interacción y dinámica dentro de un escenario educativo porque no está personificado por el líder designado.

Ritchie y colaboradores (2007) explican, además, que el hecho de que no se resalte esa designación particular no implica que el significado de la función organizacional del liderazgo disminuya. Es decir, la persona a cargo es responsable de funciones importantes, como la construcción de la visión, crear redes y estructuras para apoyar el trabajo de otros, y negociar los límites. No obstante, como indica Gupton (2010), no hay una relación jerárquica o vertical, sino horizontal y colaborativa, entre el grupo de trabajo. Es un proceso en el que interviene la propiedad colectiva del liderazgo. Sobre este particular, Avolio, Sivasubramaniam, Murry, Jung y Garger (2003), indican que el liderazgo colectivo es un proceso por el cual los miembros del grupo o equipo de trabajo crean estructuras que le permita al grupo cumplir con sus metas. Este aspecto nos

lleva a visualizar el desarrollo individual del estudiante para que adquiera las competencias que le permitan interactuar con otros y comprometerse en la solución de problemas de la colectividad. Por ello, resultan preponderantes los factores interrelacionados que son identificados como personales, sociales, estructurales, contextuales y de desarrollo (Bolden, Petrov & Gosling, 2008). Según la literatura examinada, deben estructurarse por medio del uso de estándares para lograr calidad en la educación.

Razik y Swanson (2010) discuten la importancia de utilizar los estándares desarrollados por Interstate School Leaders Licensure Consortium [ISLLC] (2008), pues involucran elementos filosóficos y éticos que integran valores y creencias para el desarrollo de los líderes, específicamente, lo que concierne al estándar número cinco. En éste, se manifiesta que se promueva el éxito de cada estudiante actuando con integridad, lealtad y en una forma ética. Se relaciona con las siguientes funciones: 1) asegurar un sistema de *accountability* para el éxito académico y social de cada estudiante; 2) modelar principios de autoconciencia, prácticas reflexivas, transparencia y comportamiento ético; 3) salvaguardar los valores democráticos, de equidad y diversidad; 4) considerar y evaluar las consecuencias potenciales morales y legales de la toma de decisiones, y 5) promover la justicia social y asegurar que cada estudiante, individualmente, esté informado de todo lo concerniente a la escuela. Estos estándares se enfocan en mantener al alumno como centro del proceso de aprendizaje y en lograr su progreso, lo cual conlleva el desarrollo de principios que sustenten los programas educativos.

De acuerdo con Ortiz (2008), los principios apoyan las estrategias a utilizarse en el proceso de enseñanza y aprendizaje, entre otros. Por lo tanto, se presentan unos que son de carácter general, que requieren la atención de cada estudiante e incluyen diferentes perspectivas de aprendizaje. En estos, se consideran sus necesidades y el ejercicio de la práctica del liderazgo como base para su desarrollo, dentro de un contexto de cambio. Basado en esos fundamentos, se muestra una variedad de modelos educativos para dar dirección a las formas de aprender, que representan un punto central para el aprendizaje cooperativo, de indagación e integral.

Los modelos teóricos que tratan con la motivación y el comportamiento humano en las organizaciones se han clasificado en dos tipos básicos, que incluyen el de procesos, en el que se explora, generalmente, cómo y por qué trabaja la motivación, y el de contenidos, relacionado con qué es lo que motiva a las personas. Según señalan Razik y Swanson (2010), con la motivación del ser humano se relacionan los modelos de expectativas, comportamientos y el de aprendizaje social que desarrolla Bandura (1968). Es un modelo de aprendizaje social que combina características cognitivas y enfoques de refuerzo para ayudar a explicar el comportamiento humano; además, enfatiza el aprendizaje con otras personas. Es decir, que fortalece el desarrollo del conocimiento teórico y práctico por razón del apoyo y motivación que sienten los estudiantes en el proceso educativo. Esto implica la selección del contenido de los cursos. A continuación presentamos varios elementos que se distinguen en la literatura analizada.

■ Elementos del contenido de los programas

Al examinar las metas que se proyectan por medio de la literatura, distinguimos que los fines, propósitos o funciones de la educación superior se basan en la formación de un ser humano holístico, integral. Esto involucra el desarrollo de competencias conceptuales, técnicas y afectivas que son necesarias para su progreso. Así, las metas se encaminan por medio de una variedad de objetivos que vienen a representar los mecanismos más realizables, prácticos y operacionales para lograrlas (Ortiz, 2008).

Los objetivos emergentes incluyen: el logro de la autonomía docente, la integración de la facultad y métodos estandarizados, así como ejercer la práctica educativa mediante la integración del conocimiento, en lugar de disciplinas aisladas (Hussey & Smith, 2010). De acuerdo con lo expuesto por Orr (2006), solicita que se ejerza un liderazgo instrumental. Por lo tanto, es importante un entendimiento del contexto general en el que se desarrolla el líder educativo, que incluye el escenario de trabajo y el ambiente externo. Además, debe considerar la estructura y cultura de la organización, aplicar la teoría y la práctica basada en una filosofía personal de liderazgo, que muestre las vivencias del estudiante dentro y fuera de la comunidad de desarrollo.

Dicha acción precisa de las teorías de enseñanza, que son fundamentales, debido a las actitudes que pueden asumir, tanto los docentes, como los alumnos en el proceso de aprendizaje. Según Schön (1987), el diálogo entre estudiantes y apoderados depende de las posturas que se asumen en el proceso de comunicación, las teorías utilizadas de las cuales se obtienen unos patrones de interacción y de la calidad del comportamiento, a partir de ese mundo que cada cual crea y su interrelación en el proceso reflexivo. En la literatura analizada también se presentan tres áreas en las que deben fundamentarse las teorías de enseñanza, como los principios de la gerencia de base (Castillo Ortiz & Piñero Caballero, 2006), un enfoque de aprendizaje transformativo y la mentoría (Flumerfelt, Ingram, Brockberg & Smith, 2007). Asimismo, inquirir, como modelo pedagógico que promueve el aprendizaje de los estudiantes a través de la autodirección y la guía del instructor en investigaciones que están basadas en preguntas centradas en el estudiante (Justice et al., 2007).

También se debe considerar el modelo de cohorte, según evaluado por Charles (2009), en el que un grupo de estudiantes comienzan y terminan juntos un programa de estudios de dos años, que incluye cuatro áreas muy importantes para orientar el desarrollo del programa. Por ejemplo, el sistema de pensamiento, que se relaciona con la visión y la meta de la organización. Se establece la dirección y los recursos estratégicos para guiarlas, que implican determinar un punto de partida y unas proyecciones futuras mediante un proceso de rigor que permite enfocarse en los logros. Segundo, la construcción de la comunidad refleja unas relaciones de equipo en las que se busca el consenso y el sentido de pertinencia de los constituyentes. Tercero, en el liderazgo y el cambio que requieren de altas expectativas relacionadas con la búsqueda de oportunidades en los procesos de cambios, que, a su vez, fomentan una actitud positiva para encontrar alternativas viables. Cuarto, el liderazgo y lo sostenible que proponen unos principios que están enmarcados en las tres áreas anteriores y se fundamentan en el bien común de toda la comunidad, donde el liderazgo se distribuye y todos deben trabajar hacia un mismo ideal. Podemos apreciar que el modelo cohorte corresponde a varios aspectos

relacionados con el diseño de los programas educativos, según presentados anteriormente.

Del mismo modo, hay que reflexionar en torno a los tres constructos que se han expuesto acerca del liderazgo, como, 1) el de justicia social, que enfatiza la moral del puesto de liderazgo educativo en ambos: en el trabajo cotidiano y en el servicio absoluto a todos los estudiantes; 2) para el mejoramiento de la escuela y, 3) el democrático, que compromete la construcción de comunidades de aprendizaje, de líderes en la escuela y en la comunidad inmediata. Estos se relacionan con la administración educativa democrática influenciada por los cambios sociales que afectan las organizaciones y las prácticas de supervisión autocrática y autoritaria (Razik & Swanson, 2010).

Igualmente, se precisa de estrategias pedagógicas o estrategias de aprendizaje activo que acentúen la creación de experiencias para un aprendizaje dinámico, tanto en los trabajos de curso como en los de campo, además de oportunidades para un aprendizaje más integral e interdisciplinario. Este asunto significa visualizarse mediante una comunidad de práctica, una organización que aprende, que provee a las personas con un proceso personificado para ser un participante activo en la práctica de una comunidad social y construir identidades en relación con esa comunidad (Senge, 1990). También se integran otros principios de la enseñanza, asociados a la falta de control que acarrea la ciencia y la tecnología que demandan de nuestras capacidades para un juicio moral y por razones prácticas (Burns, 1978). Este contenido que se propone conlleva distinguir los ofrecimientos emergentes para el desarrollo del programa, según se presentan a continuación.

■ Ofrecimientos de los programas

Las experiencias de aprendizaje que se han presentado pueden concebirse, en algunos casos, de una forma más directa al relacionarlas con elementos culturales de la organización. Por ejemplo, se menciona la necesidad por colegialidad, profesionalismo, la autonomía individual y el compromiso colectivo. De acuerdo con Marzano y colaboradores (2005), la noción de colegialidad y profesionalismo se refiere a la manera en la que los miembros del personal de una institución educativa interactúan. Además, que el

compromiso de sus tareas como profesionales es un factor que se relaciona con el clima escolar. Estas son cualidades mediante las cuales podemos describir el tipo de cultura en una organización. En dicha cultura se incluyen las prácticas académicas relacionadas con el liderazgo de las disciplinas, que están dirigidas a desarrollar características particulares del líder educativo. En ese sentido, Marzano et al. (2005) describen cuatro áreas relevantes. Primero, la de proveedor, quien asegura a los docentes que tienen los materiales, las facilidades y el presupuesto necesarios para ejecutar sus responsabilidades. La segunda es como un recurso instruccional, que apoya día a día los programas y las actividades de instrucción, al modelar el comportamiento deseado, participar del adiestramiento en servicio y dar prioridad a los asuntos instruccionales. La tercera es como comunicador, que establece metas claras para la institución y articula las de la facultad y el personal. La cuarta es que tenga una presencia visible, se compromete con la observación frecuente en la sala de clases y es muy accesible para la facultad y el personal. Entendemos que el desarrollo de estas cuatro áreas está relacionado con unas cualidades muy importantes, vinculadas con las relaciones interpersonales que definen el liderazgo.

En los asuntos administrativos, se menciona el vínculo con la dirección, la planificación y el presupuesto. Incluyen la implementación de planes estratégicos y operacionales, el manejo de los recursos fiscales y la aplicación de procedimientos administrativos descentralizados, según lo expone la National Commission for Accreditation of Teacher Education (2008). En ese proceso de desarrollo de destrezas administrativas, se consideran las simulaciones de cómo manejar situaciones difíciles, la estabilidad y el cambio.

Otras áreas enfocan particularmente al estudiante. Por ejemplo, los asuntos de inclusión, su desarrollo individual, su integración social y cultural, que también promueve su autoconcepto. Se propone que, por medio del enfoque curricular, podamos dirigirlos a indagar, descubrir, aplicar el aprendizaje y a ser creativos. Para ello, es necesario enseñarlos a utilizar estrategias para la solución de conflictos, la delegación, los equipos de trabajo, el trabajo colaborativo y la comunicación. De igual forma, se incluyen las destrezas analíticas y procesales, la capacidad para fomentar

comunidades de aprendizaje y entender el amplio contexto político, social y económico de la enseñanza. Además, debemos exponerlos al aprendizaje basado en la experiencia, las prácticas reflexivas, el diálogo estructurado y el compromiso a través de las comunidades de aprendizaje. También se incluyen los estudios de casos y la enseñanza basada en problemas mediante perspectivas múltiples.

Específicamente, se requiere que las actividades de aprendizaje sean más integrales y se basen en seminarios o experiencias *capstone*, por medio de las cuales se exploran temas particulares y se solucionan problemas (Berheide, 2001; Fanter, s.f.; Henscheid & Barnicoar, 2003; Huber & Hutchings, s.f.; Kelly, 2009; Moore, 1987). De acuerdo con *The First National Survey of Senior Seminars and Capstone Courses* de 1999, del National Resource Center, estos cursos se han situado como prioritarios para completar el aprendizaje que requiere el grado académico. También se conocen como seminarios medulares y son de naturaleza interdisciplinaria. Por medio de ellos, los estudiantes demuestran sus logros en cuanto al aprendizaje, les permiten sintetizar, evaluar e integrar las experiencias de sus estudios superiores. Además, la facultad tiene la oportunidad de evaluar lo que los alumnos han aprendido, según las expectativas del curso.

Por ejemplo, se presentan cuatro modalidades de los cursos, como: 1) experiencia de campo o internado como un curso *capstone*; 2) la construcción del portafolio en el curso *capstone*; 3) un proyecto de múltiples experiencias o ejercicios de curso, y 4) un proyecto principal. Los cursos de portafolios ayudan a explorar las preguntas acerca de los estudiantes; por ejemplo, en qué momento han podido integrarse a través de ciertos escenarios y contextos; esto también les permite aplicar la autoevaluación del aprendizaje (Huber & Hutchings, s.f.). Pueden elaborar un proyecto de culminación que sea interdisciplinario y enfocado en los problemas medulares del liderazgo educativo. Pueden seleccionar entre los siguientes tres enfoques: 1) aprendizaje basado en problemas, 2) desarrollo del producto o 3) análisis de políticas (Everson, 2009). Para guiarlos en ese proceso, se recomienda formar tres comités de facultad, que sean responsables por el desarrollo de los enfoques. Además, pueden utilizar un plan para gestionar el proyecto,

de manera que puedan guiar el trabajo del equipo y enfocar las tareas, unas decisiones que sean guías y apoyarse para completar el trabajo. En este proceso, se requiere de la retrocomunicación y la integración de la tecnología. Entre los elementos importantes de estas modalidades, encontramos que los estudiantes tienen la oportunidad de colaborar con sus pares, practicar sus presentaciones y destrezas organizacionales, utilizar su conocimiento y realizar una presentación del aprendizaje y sus logros durante las experiencias. Se considera que estos cursos son la forma ideal de asegurar que los graduados estén preparados para la vida después de la universidad, o colegio.

Para crear un curso *capstone* se recomiendan siete pasos: 1) determinar la amplitud o extensión de los objetivos específicos de aprendizaje para el programa académico; 2) determinar cómo aquellos objetivos son traducidos dentro de los cursos individuales; 3) determinar la clase de trabajo que se espera del estudiantes durante el curso —es decir, contenidos y estándares de ejecución—; 4) diseñar el curso *capstone* de forma que le permita al alumno producir el trabajo; 5) determinar cómo y dónde la facultad evaluará el trabajo que produce el estudiante; 6) informarle, ya sea en el sílabo o en las notas relacionas, cómo los objetivos del curso están diseñados para reflejar una culminación de sus habilidades, conocimientos y valores; 7) proveer información en el plan de avalúo del departamento y otros documentos a ser revisados por varios constituyentes con respecto a cómo el curso se relaciona con los estándares del programa y cómo el estudiante es evaluado.

Con respecto a la evaluación de los cursos *capstone*, ésta es dependiente de su naturaleza y de los resultados del aprendizaje. Se pueden utilizar rúbricas para la autoevaluación, algunas veces se conectan con el desarrollo del portafolio, listas de cotejo o preguntas para describir lo que la facultad observa. También se utilizan examinadores para avaluar los cursos, aunque se considera que la facultad, como un todo, participe en la evaluación del trabajo de los estudiantes. Se solicita realizar un avalúo integrado, en el que la facultad, colaborativamente, identifique puntos y elementos clave de integración, además de desarrollar instrumentos de avalúo para ver la conexión entre la teoría y la práctica.

Finalmente, encontramos que, aunque se realicen trabajos grupales, se considera la evaluación individual de los estudiantes. De hecho, Flumerfelt et al. (2007) recomiendan que se elabore una taxonomía basada en estándares, pues nos ayuda a comprender la efectividad del proceso. El avalúo permite aplicar diversas actividades para darle seguimiento al aprendizaje, de manera que se mantengan niveles óptimos de calidad en el proceso de enseñanza, y luego aplicar la evaluación sumativa (Vera, 2004). Las rúbricas que se incluyen son una guía para establecer los criterios y estándares por niveles de competencias, con escalas para la calidad de la ejecución según la tarea asignada. Además, el avalúo implica las políticas de acreditación de los estándares nacionales, que exhortan a que se analice la influencia de los programas en los graduados y en las escuelas que los dirigen (Berheide, 2001). Es importante reconocer los requisitos del currículo para que se logre un itinerario, según lo propuesto en el programa de estudio y el tiempo para realizar recomendaciones.

Con respecto a los ofrecimientos de los programas, según se definen las modalidades capstone y las tendencias que se reflejan por medio de la literatura analizada, encontramos unos puntos particulares de enlace. Por ejemplo, para los internados y las experiencias de campo, se recomienda incorporar el aprendizaje activo y las estrategias de aprendizaje transformativo. Esta perspectiva teórica se refiere al proceso por el cual transformamos nuestro marco de referencia para que sea más inclusivo, que pueda disentir, ser abierto, emocionalmente capaz de lograr el cambio y ser reflexivo, que genere creencias y opiniones justificadas para guiar la acción (Mezirow, 1991, 2000). Lo importante del enlace es que tenemos que considerar que, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, se refleja la conexión entre los elementos culturales de la organización, nuestro marco de referencia y las prácticas académicas para el desarrollo del liderazgo.

En cuanto al dominio que deben poseer los estudiantes, luego de examinar las áreas emergentes en la literatura, las comparamos con cinco programas de maestrías de varias universidades¹ (una universidad pública y tres privadas localizadas en Puerto Rico, en adición a una universidad privada de Estados Unidos), según se mostraban en sus páginas electrónicas para el año 2011.

Resumimos las características relacionadas con el desarrollo del liderazgo para luego articularlas con los estándares de la ISLLC (2008), con el propósito de comprenderlas bajo un contexto de calidad. De esta forma, presentamos el estándar, su descripción, la dimensión de liderazgo en la que se ubica y las características emergentes. Aunque son elementos vinculados dentro del liderazgo educativo en general, reflejan características expuestas en los programas universitarios que promueven el desarrollo de competencias enmarcadas en dimensiones particulares, según las representamos, a pesar de que no son absolutas de una categoría.

1. Establecer una visión de aprendizaje compartida - desarrollar una *visión* y tener una percepción más sistemática de la organización, especialmente en los asuntos medulares de la misión. Esto corresponde a las características del *liderazgo estratégico*, dirigido a: maximizar los conocimientos, las destrezas y los atributos para identificar contextos; desarrollar, articular e implantar, junto a otras personas, la visión y los propósitos de una organización; analizar información, definir problemas, ejercer los procesos de liderazgo, a fin de lograr las metas comunes y actuar éticamente para las comunidades educativas.
2. Desarrollar una cultura escolar y programas instruccionales conducentes al aprendizaje de los estudiantes y el desarrollo profesional del personal - articular las metas y la *cultura de la institución*, además de poseer las competencias necesarias para dominar los retos y crear un clima positivo que conduzca a lograr el *aprendizaje*. Esto corresponde a las características del *liderazgo didáctico*, dirigido a: desarrollar las competencias para el mejoramiento del proceso de enseñanza-aprendizaje y otros servicios afines a la docencia.
3. Asegurar una dirección efectiva de la organización, operación y recursos adecuados para crear un ambiente de aprendizaje seguro, eficiente y efectivo - competencias para el buen *desempeño administrativo*, que implican el liderazgo educativo, organizacional, administrativo y ético; destrezas gerenciales para la toma de decisiones en áreas de planificación y evaluación; técnicas para dirigir reuniones y manejo de conflictos. Esto corresponde a las características

del *liderazgo administrativo*, dirigido a: desarrollar las competencias que facilitan las prácticas administrativas hacia el logro de la visión de la institución con un enfoque en la gerencia educativa.

4. Colaborar con la facultad y los miembros de la comunidad, respondiendo a los diversos intereses y necesidades, y movilizandolos recursos para la comunidad - asumir el *liderazgo del proceso de instrucción*. Competencias para el buen desempeño académico, la evaluación de la ejecución de los docentes sobre cómo facilitar el desarrollo profesional de los maestros y la reflexión en torno a su práctica educativa, así como en la evaluación de los servicios académicos y el área de autonomía docente. Desarrollar una percepción más sistemática de la organización y de los programas instruccionales, tales como avalúo, apoyo al estudiante adulto, manejo del cambio, además de fomentar la tecnología que enriquezca dichos programas. Conocimiento del contenido para mejorar las prácticas como líderes educativos; para resolver problemas educativos complejos; entender cómo aplicar la técnica de aprendizaje basado en problema (PBL), la gerencia de proyectos, y comprender cómo conseguir un proceso de mejoramiento educativo que resulte en el desarrollo de una destreza de liderazgo esencial y difícil; para enfocarse en el mejoramiento de la escuela y los cambios educativos, pues existe el supuesto de que el liderazgo educativo efectivo se dirige al perfeccionamiento, pero ese mejoramiento de la escuela ocurre solamente cuando hay resultados de progreso en la enseñanza y el aprendizaje, y requiere ser facilitador, colaborador y un ente para solucionar problemas, tomar riesgos y ser perseverante. En las áreas de desarrollo del estudiante: su conocimiento, disposición y ejecución, como también entenderlos y apoyarlos en su proceso de transición, que debe ser gradual, según sus capacidades; estar disponible para sintetizar el aprendizaje desde una formación amplia de recursos. Todo esto corresponde a las características del *liderazgo didáctico*, dirigido a: administrar los programas educativos; establecer principios, modelos de supervisión clínica y enfoques

para personalizar estrategias de supervisión, que incluye el avalúo del personal docente; además, los aspectos colaborativos y comunitarios, estrategias para diagnosticar y circunstancias específicas que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

5. Actuar con integridad, lealtad y éticamente - destrezas para escuchar a otros, construir relaciones y tratar con los cambios y el desarrollo de *valores*. Esto corresponde a las características del *liderazgo ético*, dirigido a: actuar éticamente para las comunidades educativas.
6. Entender, responder e influir el contexto político, social, legal y cultural - conocimiento en los *asuntos legales* relacionados con la educación, las buenas relaciones interpersonales, la autodirección y la participación responsable como ciudadanos; aprender de la experiencia y realizar conexiones productivas de la teoría y la práctica; destrezas de solución de problemas, de comunicación y *equipos de trabajo*. La labor que realiza el líder requiere interdependencia y cooperación, comunicación efectiva, reflexión y análisis. Esto corresponde a las características del *liderazgo político y comunitario*. Se aprecia que ambos implican el contexto cultural y las relaciones interpersonales; se dirigen a examinar los principios del liderazgo distributivo y la dinámica de trabajar en y con grupos para cumplir con las metas de mejoramiento en la escuela o institución; asimismo, se debe analizar el ambiente sociocultural y, de manera crítica, los problemas en las acciones con la comunidad escolar.

Conclusiones e implicaciones para el diseño de los cursos

Mediante la revisión de literatura, se revela que existe una consistencia en el enfoque hacia el desarrollo de competencias para ejercer un liderazgo distributivo, lo cual implica cambios en los programas tradicionales de liderazgo. Existe la preocupación de que, en algunas instituciones, el personal académico y administrativo opten por la enseñanza tradicional; es decir, que no consideren la práctica del liderazgo como centro de la etapa educativa, según se demanda en el contexto actual, en el que emerge una sociedad que

se distingue por la diversidad y la integración del conocimiento. Esta es una situación que implica considerar las fuerzas externas que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje e influyen en los propósitos de modificación de los programas de desarrollo de liderazgo educativo. Entendemos que existe una intersección entre el diseño, el contenido, los ofrecimientos de los programas y las fuerzas de cambio, la cual, inferimos, puede estar relacionada con el período de aceleración que provoca cambios vertiginosos, disminución del apoyo público y mayor demanda por el *accountability*, o rendir cuentas, desde el punto de vista de las agencias acreditadoras (Wisniewski, 2007).

En torno al desarrollo de los programas educativos que componen una variedad de cursos, debemos considerar que también se interponen las fuerzas internas que emergen en la organización, especialmente con la cultura y el clima. Incluso, integran elementos relacionados con el cumplimiento de las normativas que están enfocadas en el rendimiento de cuentas y que son establecidas por la institución para lograr los resultados anhelados. La controversia puede emerger por la necesidad de apoyar el proceso de cambio, lograr un equipo de trabajo que, además de los asuntos individuales, también se enfoque en los colectivos, la descentralización y el apoyo a la transición de los estudiantes. Conjuntamente, es importante lidiar con la aceptación del liderazgo como una disciplina, lograr el consenso en cuanto al contenido de los cursos, la integración por parte del personal e influir en la motivación intrínseca de los estudiantes para lograr su progreso.

Con respecto a los elementos que son afines con el diseño de los programas, se muestra que sus propósitos se dirigen a transformar la institución educativa en organizaciones de aprendizaje. Por lo tanto, se necesita el esfuerzo para lograr un sistema de pensamiento, construir una comunidad, trabajar con el liderazgo y el cambio. Es importante fundamentarse en un marco teórico comprensivo que corresponda al siglo XXI, según representado por la perspectiva de Rost (1991, 1993), pues se sitúa en una época post-industrial y es afín con las exigencias del nuevo contexto. El proceso conlleva una relación de influencia entre líderes y seguidores, orientada hacia cambios reales que reflejen un propósito mutuo. Como consecuencia de esa orientación, debemos movemos hacia

un liderazgo transformativo, con el fin de formar la base que nos fortalece para apoderarnos del liderazgo distributivo. En este escenario, es vital considerar los factores interrelacionados que se han identificado, como los personales, sociales, estructurales, contextuales y de desarrollo. Para vigorizar dichos factores, tenemos que reflexionar con respecto al establecimiento de estándares y principios educativos, además de lograr el consenso para implantarlos.

Por un lado, se recomiendan los estándares relacionados con la guía establecida por la ISLLC (2008) como un fundamento para el desarrollo del liderazgo, mientras que los principios educativos nos sirven de base para apoyar la inclusión, la participación y el compromiso, así como el liderazgo sostenible. De hecho, ese proceso involucra la mentoría; ubicar al estudiante como centro del aprendizaje y la práctica del liderazgo como el centro de la etapa educativa; considerar los modelos de inquirir, así como la flexibilidad y movilidad que se demanda en una nueva economía, representada por la sociedad del conocimiento.

Consideramos que se necesita mejorar los modelos educativos tradicionales para disminuir las bajas de los estudiantes, al incluir los principios de flexibilidad en el diseño del programa y los procesos de seguimiento y retrocomunicación. A esos efectos, existe la posibilidad de integrar diferentes modelos, como los de tipo cohorte, mentoría, transformativos, el aprendizaje a lo largo de la vida y el modelo pragmático. Similarmente, se debe aplicar el aprendizaje guiado basado en inquirir o el intencional para motivar a los estudiantes y estimular su capacidad de desarrollo.

Entre otros elementos concernientes al contenido del programa, encontramos que las metas de enseñanza se concentran en mejorar la ejecución de los estudiantes, la integración de su aprendizaje y el logro de su autonomía. Esto es un asunto que demanda apoderar a los miembros de la comunidad escolar y desarrollar un sistema completamente descentralizado, especialmente, para la toma de decisiones. Un elemento que aportaría a esta encomienda es cumplir con los estándares, como una medida para enfocar las oportunidades de los estudiantes, de manera que puedan ejercer un liderazgo dinámico. Incluso, se desea lograr perspectivas multidimensionales, que las competencias de los estudiantes reúnan los retos de un ambiente en constante cambio, que desarrollen

un pensamiento estratégico y que se sientan apoyados por una comunidad de aprendizaje. Todos estos son argumentos que requieren establecer objetivos dirigidos a que se asuma la autonomía docente y una metodología para elaborar programas basados en estándares en un contexto aplicado. Además, es significativo tener conocimientos acerca de la institución y el contexto en que opera, dominar las destrezas técnicas y de dirección, las formas de contratación de personal y el desarrollo del presupuesto. Incluye enfatizar las competencias de liderazgo en el contexto político, social y económico de la realidad de la educación superior en el siglo XXI.

Hay dos asuntos a considerar para el desarrollo de los estudiantes. El primero de ellos es que estos tengan conocimientos en torno a la estructura y a la cultura organizacional; el segundo, que estudien diferentes teorías de liderazgo, que demuestren que han desarrollado las competencias primordiales y que puedan exhibir una teoría personal de liderazgo que muestre sus valores. En esa dirección, los objetivos deben suponer experiencias de aprendizaje activo, como las presentaciones, los grupos de discusión, las entrevistas, las simulaciones, así como ejercer roles y actividades de grupos nominales enfocadas en unas relaciones horizontales. Estas actividades deben realizarse con todos los miembros de la comunidad escolar y sus áreas circundantes.

Otro asunto que se resalta en la literatura es considerar que las teorías de enseñanza incluyan los principios de la gerencia de base, el enfoque de aprendizaje transformativo, la mentoría y el inquirir como modelo pedagógico. Además, se añaden los constructos de liderazgo, tales como el de justicia social, el mejoramiento de la escuela y el democrático. Asimismo, el uso de estrategias de aprendizaje activo, integrales e interdisciplinarias, que se fundamenten en una comunidad de práctica o en una organización que aprende, y que se utilicen principios morales, especialmente, al utilizar la tecnología.

Basado en los componentes que se plantean en el contenido de los programas según prevalece, encontramos que se deben ofrecer experiencias de aprendizaje que correspondan al desarrollo de la colegialidad y el profesionalismo, la autonomía y el compromiso colectivo, los equipos de trabajo, la integración social y cultural.

Además, esas experiencias deben estimular el autoconcepto del estudiante, la buena comunicación y aprender a delegar. Entre las áreas específicas de desarrollo, se incluyen el liderazgo de las disciplinas; los asuntos institucionales, académicos y administrativos que resaltan la planificación y el presupuesto, y las destrezas analíticas y procesales. A esos efectos, tenemos que considerar que los estudiantes necesitan desarrollar la capacidad para fomentar comunidades de aprendizaje y entender el amplio contexto político, social y económico de la enseñanza, lo cual requiere aplicar el aprendizaje basado en la experiencia, las prácticas reflexivas y el diálogo estructurado.

Entre las formas de lograr ese desarrollo se encuentran: los seminarios o experiencias *capstone*, por medio de las cuales los estudiantes exploran temas particulares y solucionan problemas, además de formar equipos de trabajo para llevar a cabo la gerencia de proyectos. Asimismo, se recomiendan que las experiencias en simulaciones de cómo manejar situaciones difíciles y los conflictos estén situadas alrededor del desarrollo individual de los estudiantes. Es necesario que los cursos se basen en la indagación, se enfoquen en el descubrimiento y en el aprender para hacer. También se incluyen los estudios de casos y la enseñanza basada en problemas, en la que podamos ofrecer un aprendizaje situado y que se entienda el significado de tratar perspectivas múltiples. Los alumnos deben interactuar con colegas y otros líderes del sistema universitario para fomentar el entendimiento de varias teorías de liderazgo, practicar habilidades y destrezas relevantes, y recibir retrocomunicación de su ejecución. Especialmente, deben experimentar cómo se lleva a cabo el liderazgo distribuido en ese contexto. Igualmente es importante que se apliquen los estudios interdisciplinarios, que están relacionados con proyectos enfocados en el descubrimiento y la creatividad; en ese proceso, se debe integrar e interpretar conocimientos de diferentes disciplinas, aplicarlos a través del compromiso con el mundo real y por medio de la enseñanza o de la comunicación con el público, además de integrar la tecnología.

Con respecto a las áreas de dominio, son necesarias las destrezas gerenciales, en la planificación y evaluación, así como en las dimensiones del liderazgo educativo, organizacional,

administrativo y ético (Departamento de Educación de Puerto Rico, 2008). Incluso, en los aspectos de toma de decisiones, se requiere técnicas para dirigir reuniones y el manejo de conflictos, además de poseer las competencias necesarias para dominar los retos. Este desarrollo exige conocimiento en los asuntos legales relacionados con la educación, las destrezas para escuchar a otros y poder construir relaciones y manejar el cambio.

Los estudiantes tienen que asumir el liderazgo del proceso de instrucción, lo cual incluye, evaluar la ejecución de los maestros y cómo este facilita su desarrollo profesional, la reflexión en torno a su práctica educativa y la evaluación de los servicios académicos. Otras áreas muy relevantes son las relaciones interpersonales, la autodirección y la participación responsable como ciudadanos. Similarmente, necesitan estar disponibles para sintetizar el aprendizaje desde una formación amplia de recursos; por ejemplo, aprender de la experiencia para realizar conexiones productivas de la teoría y la práctica. Es preciso que tengan una percepción más sistemática de la organización y en forma holística, como en los asuntos medulares de la misión de los programas, el avalúo y el tipo de apoyo que se ofrece al estudiante adulto.

Sobre los procesos de evaluación, se recomienda que, aunque los estudiantes realicen tareas en grupos, predomine la evaluación individual. Para ello, es importante utilizar las técnicas de avalúo antes de una evaluación sumativa, para apoyar y estimular el desarrollo de los estudiantes. Entre los medios de avalúo, se encuentran las rúbricas y la evaluación por equipos de trabajo de los docentes.

Finalmente, consideramos que el análisis profundo para evaluar el diseño, el contenido y los ofrecimientos para el desarrollo de los programas de liderazgo educativo en las instituciones de educación superior, destaca las características que son necesarias para llevar a cabo su modificación o actualización, especialmente, cuando existe consistencia en los señalamientos hacia el desarrollo de competencias para ejercer un liderazgo distributivo. Por tal razón, se recomienda a las facultades educativas que realicen una revisión de los cursos del programa de preparación de líderes educativos vigente en su institución, a la luz de los resultados de este análisis, para que puedan determinar si son cónsonos con el

desarrollo que requiere el siglo XXI. Es esencial que puedan considerar la articulación de las características emergentes con los estándares internacionales propuestos por la ISLLC (2008), por su enfoque en el contexto de calidad como lo requiere el desarrollo de competencias de liderazgo, fundamentalmente, el distributivo.

REFERENCIAS

- Avolio, B. J., Sivasubramaniam, N., Murry, W. D., Jung, D. & Garger, J. W. (2003). Assessing shared leadership: Development and preliminary validation of a team multifactor leadership questionnaire. En C. L. Pearce & J. A. Conger (Eds.), *Shared leadership: Reframing the hows and whys of leadership* (pp. 143-172). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Bandura, A. (1968). A social learning of interpretation of psychological dysfunctions. In P. London & D. Rosenhan (Eds.), *Foundations of abnormal psychology* (pp. 293-344). New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Berheide C. W. (2001). Using the capstone course for assessment of learning in the Sociology major. En C. Holm & W. Johnson (Eds.), *Assessing student learning in Sociology* (2da. ed., pp. 164-176). Washington, DC: American Sociological Association. Recuperado de <http://cms.skidmore.edu/assessment/Handbook/capstone-course-for-assessment.cfm>
- Bolden, R., Petrov, G. & Gosling, J. (2008). Tensions in higher education leadership: Towards a multi-level model of leadership practice. *Higher Education Quarterly*, 62(4), 358-376. (DOI: 10.1111/j.1468-2273.2008.00398.x)
- Brower, R. E. & Balch, B. V. (2005). *Transformational leadership & decision making in schools*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Brungardt, C. L. (1998). The new face of leadership: Implications for training educational leaders. *On the Horizon*, 6(1), 7-8. Recuperado de http://www.nwlink.com/~donclark/leader/lead_edu.html
- Burns, J. M. (1978). *Leadership*. New York: Harper & Row.
- Castillo Ortiz, A. & Piñero Caballero, O. (2006). Cambio de roles de los directores de escuela en Puerto Rico. *Cuaderno de Investigación en la Educación*, 21, 71-90.
- Charles, S. B. (2009). *A study and evaluation of the Masters in Educational Administration and the Preliminary Administrative*

- Services Credential Program at Santa Clara University and the Palo Alto Unified School District.* (Disertación doctoral). Recuperada de la base de datos ProQuest (UMI #3371258).
- 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). Recuperada de la base de datos ProQuest (UMI 3324156).
- Crowe, K. M. (2003). Collaborative leadership. *The Reference Librarian*, 39:81, 59-69 (DOI: 10.1300/J120v39n81_06). Recuperado de http://dx.doi.org/10.1300/J120v39n81_06
- Departamento de Educación de Puerto Rico. (2008). *Perfil del director de escuela del Departamento de Educación Pública de Puerto Rico.* San Juan, PR: Instituto de Capacitación Administrativa y Asesoramiento de Escuelas (ICAAE).
- Drucker, P. (2008). *Management.* New York: Harper Collins.
- Etzioni, A. (1964). *Modern organizations.* Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Everson, S. T. (2009). A professional doctorate in Educational Leadership: Saint Louis University's Ed.D. Program. *Peabody Journal of Education*, 84, 86-99. (DOI: 10.1080/01619560802679740).
- Fanter, A. (s.f.). Preparing for post-college life: Capstone and keystone courses. Sources: Assessment Handbook. *WorldWidwLearn, The World's Premier Online Directory of Education.* Recuperado de <http://www.worldwidelearn.com/education-articles/capstone-keystone-courses.htm>
- Fee, C. E. (2008). *Teachers' and principals' perceptions of leader behavior: A discrepancy study.* (Disertación doctoral). Recuperado de la base de datos ProQuest (UMI 3328192).
- Flumerfelt, S., Ingram, I., Brockberg, K. & Smith, J. (2007). A study of higher education student achievement based on transformative and lifelong learning processes. *Mentoring & Tutoring*, 15(1), 107-118.
- Gupton, S. L. (2010). *The instructional leadership toolbox. A handbook for improving practice* (2da. ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Henscheid, J. M. & Barnicoar, L. R. (2003). Capstone courses in higher education. *Encyclopedia of Education.* Recuperado de <http://www.encyclopedia.com/doc/1G2-3403200093.html>
- Huber, M. T. & Hutchings, P. (s.f.). *Integrative Learning: Mapping the terrain. A background paper for Integrative Learning: Opportunities to connect an initiative of the Carnegie Foundation for the*

- Advancement of Teaching and Association of American Colleges and Universities (AAC&U)*. Recuperado de http://ctl.laguardia.edu/conference05/pdf/Mapping_Terrain.pdf
- Hussey, T. & Smith, P. (2010). Transitions in higher education. *Innovations in Education and Teaching International*, 47(2), 155-164. (DOI: 10.1080/14703291003718893). Recuperado de <http://www.informaworld.com>
- Interstate School Leaders Licensure Consortium (ISLLC) of the Council of Chief State School Officers. (2008). *Educational Leadership Policy Standards*. Washington, DC.: Autor.
- Justice, C., Rice, J., Warry, W., Inglis, S., Miller, S. & Sammon, S. (2007). Inquiring in higher education: Reflections and directions on courses design and teaching methods. *Innov High Educ*, 31, 201-214. (DOI 10.1007/s10755-006-9021-9).
- Kelly, R. (2009). Capstone courses prepare students for transition to working world. Academic leadership, teacher and learning. Trends in higher education. *Faculty Focus, Magna Publications*. ID: #39-1286980. Recuperado de <http://www.facultyfocus.com/articles/teaching-and-learning/capstone-courses-prepare-students-for-transition-to-working-world/>
- Marzano, R., Waters, T. & McNulty, B. (2005). *School leaderships that works: From research to results*. Alexandria,VA: ASCD.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (2000). *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Moore, R. C. (1987). *Capstone courses*. Department of Communications, Elizabethtown College. Recuperado de <http://users.etown.edu/m/moorerc/capstone.html>
- National Commission for Accreditation of Teacher Education. (2008). *Standards for advanced programs in educational leadership for principals, superintendents, curriculum directors, and supervisors*. National Policy Board for Educational Administration. Recuperado de <http://www.npbea.org>
- National Resource Center for The First-Year Experience and Students in Transition. (1999). *National Survey of Senior Seminars/ Capstone Courses*. University of South Carolina Board of Trustees. Recuperado de <http://www.sc.edu/fye/research/surveyfindings/surveys/surveyer.html>

- Orr, M. T. (2006). Mapping innovation in Leadership Preparation in Our Nations' School of Education. *Phi Delta Kappan*. Recuperado de http://www.accessmylibrary.com/coms2/summary_0286-16814556_ITM
- Ortiz, A. L. (2008). *Diseño y evaluación curricular*. San Juan: Editorial Edil.
- Razik, T. A. & Swanson, A. D. (2010). *Fundamental concepts of education leadership & management* (3ra. ed.). Boston, MA: 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* (DOI: 10.1080/00220270600914850).
- Rost, J. C. (1991). *Leadership in the 21st Century*. New York: Praeger.
- Rost, J. C. (1993). Leadership development in the new millennium. *The Journal of Leadership Studies & Organizational Studies*, 1(1), pp. 91-110. DOI: 10.1177/107179199300100109.
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Senge, P. M. (1990). *The fifth discipline. The art and practice of the learning organization*. New York: Doubleday/Currency.
- Spillane, J. P. & Zuberi, A. (2009). Designing and piloting a leadership daily practice log. Using log to study the practice of leadership. *Educational Administration Quarterly*, 45(3), 375-423. The University Council for Educational Administration (10.1177/0013161X08329290).
- Troyer, M. J. (2004). *The challenges of leadership: A study of an emerging field*. (Disertación doctoral). Recuperada en la base de datos ProQuest (UMI #3127817).
- UNESCO. (1998). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La educación superior en el siglo XXI: Visión y acción*. Recuperado de http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm#declaracion#declaracion
- UNESCO. (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento: Informe mundial de la UNESCO*. Francia: Ediciones UNESCO. Recuperado de: <http://www.unesco.org/publications>
- Vera, V. L. (2004). *Medición, "assessment" y evaluación del aprendizaje*. San Juan, PR: Publicaciones Puertorriqueñas.
- Wisniewski, M. A. (2007). Leadership in higher education: Implications for leadership development programs. *Academics*

Leadership, The Online Journal, 2(1). Recuperado de <http://www.learningdomain.com/PGDipHET/ACADLeader/Devt.leader.pdf>
Zepke, N. (2007). Leadership, power and activity systems in a higher education context: Will distributive leadership serve in an accountability driven world? *International Journal of Leadership in Education*, 10(3), 301-314. DOI: 10.1080/13603120601181514. Recuperado de <http://www.tandf.co.uk/journals>

NOTA

- 1 Lista de programas de maestrías de las cinco universidades. Se omite el nombre de la universidad para garantizar la confidencialidad.
 - a. Catálogo Graduado 2006-2011. Programa de Maestría en Artes en Educación con Especialidad en Administración y Supervisión Educativa.
 - b. Catálogo Graduado Facultad de Educación 2009-2011. Programa de Maestría en Administración y Supervisión Escolar.
 - c. Catálogo Graduado 2009-2011. Master of Science in Education. Specialization in Educational Administration at the Post Secondary Level.
 - d. Catálogo Graduado 2009-2011. Programa de Maestría en Artes de la Educación. Especialidad en Gerencia y Liderazgo Educativo.
 - e. Program Plan. Master of Science in Education, School Administration and Supervision.

Anejo 1**Tendencias en los programas de liderazgo en educación superior**

Literatura consultada	Temas
<p>Bolden, R., Petrov, G. & Gosling, J. (2008). Tensions in higher education leadership: Towards a multi-level model of leadership practice. <i>Higher Education Quarterly</i>, 0951-5224, 62(4), 358-376. (DOI: 10.1111/j.1468-2273.2008.00398.x)</p>	<p>Se consideran las tensiones y dificultades que sobrelleva la educación superior en el Reino Unido debido a los cambios significativos que influyen en las universidades y sus líderes. Basado en la teoría del liderazgo distribuido en las organizaciones educativas, se construyen cinco elementos medulares que constituyen las prácticas en la educación superior.</p>
<p>Castillo Ortiz, A. & Piñero Caballero, O. (2006). Cambio de roles de los directores de escuela en Puerto Rico. <i>Cuaderno de Investigación en la Educación</i>, 21, 71-90.</p>	<p>El estudio expone una perspectiva de la situación de los líderes educativos del sistema público puertorriqueño; implica el rediseño de los programas de liderazgo a nivel graduado. Las autoras investigan los cambios en las funciones que realiza este líder basado en la implantación de algunos de los principios de la gerencia de base (SBM), que, a su vez, muestra cómo el sistema de educación se ha ido descentralizando. Los directores recomiendan enfocar los programas educativos hacia una preparación académica adecuada, que incluya actividades de desarrollo profesional.</p>
<p>Charles, S. B. (2009). A study and evaluation of the Masters in Educational Administration and the Preliminary Administrative Services Credential Program at Santa Clara University and the Palo Alto Unified School District. (Disertación doctoral). Recuperada de la base de datos <i>ProQuest</i> (UMI #3371258).</p>	<p>Examina el “Masters in Educational Administration and the Preliminary Administrative Services Credential Program at Santa Clara University and the Palo Alto Unified School District (PAUSD)”. Los cambios emergentes a nivel nacional hacen difícil la contratación de administradores para el distrito escolar por los altos costos de vida que hacen al lugar menos atractivo. Se considera evaluar el programa, que tiene un modelo educativo de tipo cohorte. Anteriormente, se han evaluado los cursos de forma individual y recopilado evidencia de éxito.</p>

Literatura consultada	Temas
<p>Departamento de Educación de Puerto Rico. (2008). Perfil del director de escuela del Departamento de Educación Pública de Puerto Rico. <i>Instituto de Capacitación Administrativa y Asesoramiento de Escuelas (ICAAE)</i>.</p>	<p>Analiza el perfil del director de escuela en Puerto Rico, que se elabora con expectativas duales, que incluyen el desempeño de las funciones y el desarrollo profesional del director. Amparándose en la Ley Núm. 149, Ley Orgánica del Departamento de Educación Pública de Puerto Rico, del 15 de julio de 1999, que designa al director de escuela como funcionario responsable del desempeño académico y administrativo; se le requiere destrezas gerenciales y de liderazgo educativo.</p>
<p>Everson, S. T. (2009). A professional doctorate in Educational Leadership: Saint Louis University Ed.D. Program. <i>Peabody Journal of Education</i>, 84, 86-99. (DOI: 10.1080/01619560802679740).</p>	<p>Establece la diferencia entre el programa doctoral de liderazgo educativo y el Ph.D que prepara a los estudiantes para puestos de investigación o académicos. La estructura del programa en liderazgo educativo orienta el desarrollo de los de maestría.</p>
<p>Huber, M.T. & Hutchings, P. (s.f.). Integrative learning: Mapping the terrain. A background paper for integrative learning: Opportunities to connect an initiative of the Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching and Association of American Colleges and Universities (AAC&U). http://ctl.laguardia.edu/conference05/pdf/Mapping_Terrain.pdf</p>	<p>Expone los retos de la educación superior para promover el aprendizaje integral. Considera que los cursos “capstone” representan una de las herramientas más efectivas para este desarrollo.</p>

Literatura consultada	Temas
<p>Flumerfelt, S., Ingram, I., Brockberg, K. & Smith, J. (2007). A study of higher education student achievement based on transformative and lifelong learning processes. <i>Mentoring & Tutoring</i>. 15(1), 107–118.</p>	<p>Presenta el aprendizaje transformativo y los principios de mentoría como alternativa para los estudiantes adultos en los programas de liderazgo educativo.</p>
<p>Hussey. T. & Smith, P. (2010). Transitions in higher education. <i>Innovations in Education and Teaching International</i>, 47(2), 155–164. DOI: 10.1080/14703291003718893). http://www.informaworld.com</p>	<p>Propone algunas ideas dirigidas hacia una solución de problemas que aumentan, debido a la expansión de la educación superior a una porción bastante amplia de estudiantes, especialmente a aquellos que se dan de baja. Esto sugiere que, según la práctica, el diseño y los ofrecimientos de la educación superior deben estar basados en los cambios mayores o transiciones que sobrellevan. Luego de definir la transición, discute cuatro ejemplos principales: transición de conocimiento, entendimiento y destrezas; autonomía; enfoques de aprendizaje; integración social y cultural, y el autoconcepto del estudiante. Finaliza delineando algunas de las implicaciones de este amplio enfoque para el diseño y ofrecimientos de la educación superior.</p>
<p>Interstate School Leaders Licensure Consortium (ISLLC) of the Council of Chief State School Officers. (2008). <i>Educational Leadership Policy Standards</i>. Washington, DC.</p>	<p>Establece los Estándares de Liderazgo Educativo a nivel nacional.</p>

Literatura consultada	Temas
<p>Justice, C., Rice, J., Warry, W., Inglis, S., Miller, S. & Sammon, S. (2007). <i>Inquiring in higher education: Reflections and directions on courses design and teaching methods. Innov High Educ, 31</i>, 201-214. (DOI 10.1007/s10755-006-9021-9).</p>	<p>Provee un modelo pragmático de inquirir, que describe la estructura y función del curso, así como las metas y objetivos de aprendizaje para los estudiantes.</p>
<p>Orr, M. T. (2006). Mapping innovation in leadership preparation in our Nations' School of Education. Phi Delta Kappan. http://www.accessmylibrary.com/coms2/summary_0286-16814556_ITM</p>	<p>En cuanto a las innovaciones en los programas de liderazgo educativo en educación superior, presenta algunas prometedoras y nuevas direcciones en diseños y ofertas de programas.</p>
<p>Troyer, M. J. (2004). The challenges of leadership. A study of an emerging field. (Disertación doctoral). Recuperada de la base de datos <i>ProQuest</i> (UMI #3127817)</p>	<p>Explora las circunstancias que rodean el desarrollo y crecimiento de tres programas de liderazgo, con especial atención a si estos conceptos fueron consistentes con los paradigmas de liderazgo relacionales y posindustrial que se exponen actualmente.</p>
<p>Wisniewski, M. A. (2007). Leadership in higher education: Implications for leadership development programs. <i>Academics Leadership The online Journal</i>, 2(1). http://www.learningdomain.com/PGDipHET/ACADLeader/DevT.leader.pdf</p>	<p>Expone el desarrollo de un “cadre” de líderes académicos que comprometan a la institución y a su facultad-personal en el proceso de transformación, crear oportunidades para desarrollar perspectivas multidimensionales, competencias que reúnan los retos de un ambiente en constante cambio, la habilidad para pensar estratégicamente y actuar colaborativamente. Discute un modelo para el desarrollo de liderazgo, que es una extensión al Programa de Liderazgo Administrativo en la Universidad de Wisconsin.</p>

Literatura consultada	Temas
Zepke, N. (2007). Leadership, power and activity systems in a higher education context: Will distributive leadership serve in an accountability driven world? <i>International Journal of Leadership in Education</i> , 10(3), 301-314. DOI: 10.1080/13603120601181514. http://www.tandf.co.uk/journals	Los retos que enfrenta la educación superior en un mundo cada vez más guiado por el rendimiento de cuentas implican las prácticas de liderazgo. Se discute este asunto en el contexto de una institución superior de Nueva Zelanda al explora la efectividad de una comunidad centrada en el enfoque de liderazgo distributivo.

Anejo 2

Cursos “capstone”: Tendencias en los programas de liderazgo en educación superior

Literatura consultada	Recuperada de:
Berheide C. W. (2001). Using the capstone course for assessment of learning in the Sociology major. En C. Holm & W. Johnson (Eds.), <i>Assessing Student Learning in Sociology</i> (2da. ed.). Washington, DC: American Sociological Association.	http://cms.skidmore.edu/assessment/Handbook/capstone-course-for-assessment.cfm
Fanter, A. (s.f.). Preparing for post-college life: Capstone and keystone courses. Sources: Assessment Handbook. <i>WorldWidwLearn, The World's Premier Online Directory of Education</i> .	http://www.worldwidelearn.com/education-articles/capstone-keystone-courses.htm
Henscheid, J. M., Barnicoar, L. R. (2003). Capstone courses in higher education. <i>Encyclopedia of Education</i> .	http://www.encyclopedia.com/doc/1G2-3403200093.html
Kelly, R. (2009). Capstone courses prepare students for transition to working world. Academic Leadership, Teacher and Learning, Trends in Higher Education. <i>Faculty Focus, Magna Publications</i> . ID: #39-1286980.	http://www.facultyfocus.com/articles/teaching-and-learning/capstone-courses-prepare-students-for-transition-to-working-world/
Moore, R. C. (1987). <i>Capstone course</i> . Department of Communications, Elizabethtown College.	http://users.etsown.edu/m/moorerc/capstone.html

Prácticas y modelos de capacitación y desarrollo de facultad

EN INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR PRIVADAS EN PUERTO RICO

Mildred Arbona Caballero, Ph.D.

Asuntos Administrativos
Universidad Metropolitana
um_marbona@suagm.edu

RESUMEN

El objetivo de esta investigación fue explorar, describir e interpretar las prácticas y modelos de capacitación y desarrollo de facultad en instituciones de educación superior (IES) privadas en Puerto Rico. El diseño de esta investigación fue fenomenológico e incluyó tres IES. Se usó la entrevista semiestructurada a encargados de capacitación y desarrollo de facultad, así como la revisión de documentos institucionales como estrategias de recopilación de información. El análisis inició con la transcripción de las entrevistas, que luego fueron corroboradas por los participantes. La triangulación se realizó con las entrevistas, el análisis de los documentos institucionales y la literatura consultada. Los hallazgos de esta investigación destacan las prácticas de capacitación, la ausencia de modelos, el significado adscrito al proceso de capacitación, la participación de los docentes en las actividades de capacitación y en la planificación de las mismas, las estructuras para estos propósitos y la efectividad de las actividades.

Palabras clave: capacitación y desarrollo de facultad, prácticas y modelos de capacitación, participación de facultad

ABSTRACT

The aim of this study was to explore, describe and interpret practices and models of training and faculty development in private higher education institutions (HEIs) in Puerto Rico. This study had a phenomenological

design and involved three higher education institutions. Persons in charge of faculty development from the participating institutions were interviewed. Institutional documents were also reviewed as data collection strategies. The interviews were transcribed and later corroborated with the participants. Triangulation analysis was performed to review the interviews, the institutional documents and the literature. The findings of this study highlight the faculty training practices, the absence of faculty development models, the meaning ascribed to the training process, the participation of faculty in the planning and the training activities, institutional structures that support these activities, and the effectiveness of training activities.

Keywords: faculty training and development, training practices and models, faculty participation

■ Introducción

Una meta primordial de las instituciones de educación superior (IES) en Puerto Rico es ofrecer un servicio educativo de calidad. Esa meta amplia está contemplada en la misión de las instituciones universitarias. Una de las estrategias que utilizan estas organizaciones educativas, a fin de cumplir con su respectiva misión, es propiciar el desarrollo y la capacitación de su facultad.

El docente universitario es uno de los responsables primarios de que los programas educativos lleguen adecuadamente al cliente principal: los estudiantes (Middle States Commission on Higher Education, 2009). El desarrollo de facultad es un componente esencial de los planes estratégicos de la educación superior desde hace mucho tiempo, pero con un alcance muy limitado. No es hasta hace 30 o 40 años que esta situación comenzó a cambiar para darle propósito e intencionalidad al desarrollo de este cuerpo (Gillespie, 2002).

El concepto *desarrollo de facultad* lo abordan y definen diferentes autores y organizaciones profesionales. Ejemplo de lo anterior es la *Professional and Organizational Development Network in Higher Education* [POD] (2009). Esta entidad, en su portal electrónico, define dicho concepto como los programas dirigidos al docente en tres dimensiones: en su rol de maestro, como erudito y profesional académico, y como persona. Es importante destacar que no todos los programas de desarrollo de facultad cuentan con la diversidad descrita anteriormente, pero todos identifican a

los docentes como pieza clave en las IES. Por esta razón, la capacitación y el desarrollo del docente universitario es esencial para la efectividad de los profesores, independientemente de cuánto tiempo lleven en la práctica (Peña, 2003) y, por lo tanto, de las organizaciones educativas a las que pertenecen.

La literatura revisada evidenció que el concepto de desarrollo de facultad ha evolucionado desde 1810, cuando la Universidad de Harvard comenzó a otorgar licencias sabáticas a los profesores para propiciar su desarrollo (Sorcinelli, Austin, Eddy & Beach, 2006), hasta el presente, cuando continúa siendo un reto para las IES. Para que este proceso de capacitación se materialice, es necesario que las universidades lo acepten como un desafío y quieran impulsarlo (Sorcinelli et al., 2006). De igual manera, los docentes deberán reconocer la necesidad de dicho desarrollo para aprender nuevas estrategias, mejorar las conocidas y así enriquecer el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Esto debe llevar a la facultad a involucrarse activamente en las actividades de capacitación (Ander-Egg, 2005). Knotts, Henderson, Davidson y Swain (2009) destacaron la importancia de que los docentes encuentren la autenticidad en su práctica, partiendo de la autorreflexión, el trabajo colaborativo y diferenciar las ejecutorias de sus estudiantes. Las agencias acreditadoras, por su parte, incluyen, en sus postulados, criterios específicos relacionados con el desarrollo de facultad en las IES. Estas agencias requieren evidencia de la efectividad institucional, entre otros, en lo relacionado a este asunto.

Este artículo presenta los hallazgos de la investigación sobre las prácticas y modelos de capacitación y desarrollo de facultad en tres IES privadas en Puerto Rico. Los mismos aportan a entender el fenómeno de la capacitación y el desarrollo docente en las universidades privadas en la isla. De igual manera, pueden contribuir a enriquecer el proceso de reclutamiento de facultad, así como el de capacitación y desarrollo. En la medida que se establezca y formalice requerir a los profesores conocimiento y dominio sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, se adelantará la posibilidad de lograr una efectiva y eficiente práctica docente. Esto, a su vez, enriquecerá el proceso de formación de los futuros profesionales del país.

Literatura consultada

El concepto de *desarrollo de facultad* se define desde diversas perspectivas. Las organizaciones como *Professional and Organizational Development Network in Higher Education* postularon que su entorno consiste de tres áreas mayores de desarrollo: de facultad, instruccional y organizacional (POD, 2009). De igual manera, Cowan, George & Pinheiro-Torres (2004) sugirieron, en su artículo “Alignment of developments in higher education”, que las iniciativas o prácticas conducentes al desarrollo docente deben integrar o alinear tres aspectos relevantes: desarrollo de facultad, curricular e institucional. Gaff (citado por Sorcinelli et al. 2006) también incluyó en su modelo estas tres dimensiones, o áreas.

La literatura revisada también reseñó modelos que, en algunos casos, no se identificaban específicamente como modelos de desarrollo de facultad, pero se denominaban como modelos de desarrollo profesional. Díaz y colaboradores (2009) indicaron la importancia de diagnosticar adecuadamente las necesidades de los docentes y sugirieron que se realizara a través de encuestas. De igual manera, Ludwig y Taymans (2005), así como Yun y Sorcinelli (2009), destacaron la importancia de la participación del profesorado en la elaboración y ofrecimiento de los programas de desarrollo docente. Por otro lado, la literatura destacó que, como el docente universitario es una persona adulta, los modelos y prácticas utilizados para su capacitación deben basarse en las teorías y principios de la educación de adultos. Este grupo desea aplicar de inmediato lo aprendido, por lo que los contenidos deben ser significativos y de valor práctico (Feist, 2003).

El apoyo que le ofrezca la gerencia de las instituciones educativas al desarrollo del docente y el compromiso que manifiesten es uno de los puntales necesarios para lograr los objetivos de capacitación (Sorcinelli et al., 2006). La administración debe apoyar económicamente la logística de las actividades que se planifiquen y el establecimiento de un plan sistemático que permita enmarcar los eventos de acuerdo con su costo y efectividad por medio de una evaluación objetiva. Cuando el departamento o la institución académica se consideraron como el eje fundamental de la formación del profesorado y tomó en cuenta sus necesidades y característi-

cas, se obtuvo un impacto positivo. Se propició, de esta manera, la colaboración entre colegas y el trabajo en equipo.

El apoyo de los organismos rectores de la institución, evidenciados en la integración de un plan global de desarrollo profesional, con la aportación de recursos y de infraestructura organizativa, fue fundamental para el desarrollo del plan de mejoramiento profesional del docente y, por consiguiente, el de los estudiantes (Marx, 2005; Lindman & Tahamont, 2006). El tipo de universidad, la complejidad de sus ofrecimientos, el compromiso o la falta de este son factores que pueden viabilizar u obstaculizar el desarrollo de la facultad.

Los programas de capacitación docente en el nivel universitario, a través del tiempo, presentaron una gran variedad, en términos de enfoques, modelos, prácticas y personas involucradas. Estrategias como la mentoría, los grupos de apoyo y los círculos de discusión, entre otros (Yun & Sorcinelli, 2009; Lynd-Balta, Erklenz-Watts, Freeman & Westbay, 2006) sirvieron de base para el desarrollo de profesores a tiempo completo o parcial, principiantes o aquellos con mayor experiencia en la profesión. Brancato (2003), por su parte, planteó otra vertiente del tema cuando indicó que, a través de las actividades de desarrollo de facultad, los educadores se redefinen o renuevan a sí mismos.

Kemp y O'Keefe (2003) destacaron la importancia de que las instituciones educativas se responsabilicen por la planificación del mejoramiento continuo de su facultad. Fue de especial relevancia la formación de profesores que inician su carrera como docentes universitarios, así como el proceso continuo de capacitación en cualquier punto de la carrera (Perales, Sánchez & Chiva, 2002; Peña, 2003; Baldwin & Chang, 2006). De igual manera, otros autores plantearon la relevancia de integrar la facultad a tiempo parcial en los procesos de capacitación para crear una comunidad académica que aporte al cambio y al crecimiento institucional (Rouseff-Baker, 2002; Burnstad, 2002). Sobre este aspecto, Strom-Gottfried y Dunlap (2004) plantearon que la existencia de este tipo de programa envía un mensaje claro de que la institución valora a estos facultativos y, por tal razón, los integra en procesos de capacitación y desarrollo docente.

En la literatura reseñó diferentes tipos de estudios relacionados al desarrollo de facultad. Sorcinelli et al. (2006) sugieren que los estudios iniciales sobre este concepto se concentraron primariamente en medir la productividad enriquecida o renovada de los docentes, el logro de grados, el aumento de presentaciones académicas, libros, artículos o la obtención de fondos a través de propuestas. Uno de los estudios iniciales y más significativo fue el de Centra (1976). Esta investigación se realizó con el propósito de identificar actividades de desarrollo de facultad, evaluar su efectividad, las estructuras y las fuentes de fondos. En 1986, Erickson llevó a cabo una encuesta adaptando el estudio de Centra, mediante el cual administró cuestionarios a los responsables del desarrollo de facultad de instituciones universitarias.

Entre los estudios más recientes en Estados Unidos se destacan el de Sorcinelli (2004, citado por Sorcinelli et al., 2006) y el de Frantz, Beebe, Horvath, Canales y Swee (2005). En estos se estudiaron áreas de tangencia con el tema de la investigación cualitativa fenomenológica que se propuso en este estudio: las mejores prácticas, la responsabilidad (*accountability*) por las actividades de desarrollo de facultad, estructuras organizacionales, recursos, servicios, estrategias, metas, retos y el desarrollo futuro de la capacitación de los docentes.

En Puerto Rico se ha realizado estudios basados en la utilización o desarrollo de modelos de capacitación docente en algunas universidades del país (Delgado, 1983; Concepción, 1999). Sin embargo, hasta donde se conoce, no existen investigaciones que aborden, desde una perspectiva abarcadora, las manifestaciones de este fenómeno en las universidades del país. Esa perspectiva es imprescindible para entender la realidad de estas IES en lo relacionado con este tema.

■ Preguntas de investigación

Las siguientes preguntas de investigación proveyeron el marco operacional para realizar el estudio.

1. ¿Cuáles son las prácticas y modelos de capacitación y desarrollo de facultad en las IES privadas en Puerto Rico? ¿Cómo se realiza y qué significado se le adscribe a la capacitación y al desarrollo de facultad en estas universidades?

2. ¿Qué significado e importancia tienen los modelos, prácticas y estructuras organizacionales de capacitación y desarrollo docente para las universidades en Puerto Rico?
3. ¿Qué funciones, de acuerdo con la percepción de los participantes, tienen los directivos de las IES privadas relacionadas con los modelos y las prácticas de capacitación y desarrollo docente?
4. ¿Cómo se describe y qué significado tiene la participación de los docentes universitarios en la planificación de las prácticas y en las actividades de capacitación de facultad?
5. ¿Qué efectividad tienen los modelos y prácticas de capacitación y desarrollo de facultad desde la perspectiva de los involucrados? ¿Cómo se evidencia?

■ Procedimiento

El propósito de esta investigación fue explorar, describir e interpretar, desde una perspectiva fenomenológica, las prácticas y modelos de capacitación y desarrollo de facultad en instituciones de educación superior privadas en Puerto Rico. Este estudio fue de índole cualitativo, lo que permitió tener un entendimiento profundo de las experiencias en cuanto a planificación, implementación y efectividad de los procesos de capacitación y desarrollo de facultad en estas universidades. Se utilizó el diseño fenomenológico para entender y describir la experiencia que se deseaba estudiar (Lichtman, 2006). La investigación que sigue este diseño se enfoca en describir, interpretar y entender el significado del fenómeno que se investiga. Lucca y Berríos (2009) plantearon que este enfoque se interesa más en el entendimiento del fenómeno social desde la perspectiva del actor. La información que se recopila a través de una investigación de este tipo tiene la riqueza de las diferentes perspectivas de los que experimentaron el fenómeno (Merriam et al. 2002).

El diseño fenomenológico fue el más adecuado para realizar esta investigación porque permitió describir, entender e interpretar las experiencias vividas y las decisiones tomadas dentro de los procesos de capacitación y desarrollo docente. En esta exploración se utilizaron, como estrategias de recopilación de información, la entrevista y el análisis de documentos institucionales. Al

enmarcarse en este diseño, la investigadora identificó la experiencia de desarrollo de facultad universitaria para investigar y delineó los pasos del procedimiento que siguió para realizar el estudio. De igual manera, identificó a los individuos que vivieron este tipo de experiencia (Lichtman, 2006), al estar a cargo de tales procesos en sus respectivas IES. Ellos poseían la experiencia directa de implementar los procesos de desarrollo de facultad y de responder por los resultados de esa implementación. También se revisaron documentos institucionales, tales como la misión, la visión, los manuales de facultad o claustro, entre otros.

Los participantes de esta investigación fueron tres instituciones de educación superior privadas en Puerto Rico. El tipo de muestra seleccionada se identificó en la literatura como de criterio (Creswell, 2007). Esto significa que la muestra tiene las características que la investigadora deseaba estudiar. Para ello, tomó en consideración varios criterios para delimitar la muestra. El primero estableció que fuesen instituciones de educación superior privadas en Puerto Rico acreditadas por la *Middle States Commission on Higher Education* (MSCHE). Como segundo criterio, las IES seleccionadas debían contar con ofrecimientos en los tres niveles académicos más altos: bachillerato, maestría y doctorado. El tercer criterio era la accesibilidad, por lo que las instituciones seleccionadas debían estar en áreas metropolitanas del país. El cuarto y último criterio fue la cantidad de matrícula: un mínimo de 6,000 estudiantes.

Estrategias de recopilación de información

La entrevista es la estrategia más importante para recopilar información en estudios fenomenológicos en particular y cualitativos en general (Lichtman, 2006). La que se propuso para este trabajo fue la entrevista semiestructurada, lo que conllevó que la investigadora utilizara una guía de entrevista. Este tipo de evidencia está documentada en la literatura por diversos autores, entre los cuales se destacaron Lucca y Berríos (2009); Lichtman (2006); Creswell (2007) y Hernández, Fernández y Baptista (2008).

Además de las entrevistas, se evaluaron documentos institucionales, tales como, la misión y la visión de las IES participantes, planes estratégicos, manuales de facultad o claustro, y otros

documentos institucionales relacionados con capacitación y desarrollo de facultad que proveyeron los participantes.

Análisis de la información

Luego de llevarse a cabo la transcripción de las entrevistas, y como parte del protocolo de investigación establecido, los participantes corroboraron la certeza de la información recopilada y aprobaron la transcripción realizada. Esta transcripción se les proveyó a través de correo electrónico.

El análisis comenzó con la codificación de las transcripciones. Se tomó como punto de partida la exposición de los entrevistados, sus ideas y expresiones transcritas, y estas se codificaron por frases y oraciones. A base de las ideas capturadas textualmente, se procedió a identificar las categorías que emergían, relacionando los conceptos con la investigación. La información se organizó de acuerdo con las preguntas de investigación y con las categorías relacionadas. Además, se evaluaron los documentos institucionales y se triangularon los hallazgos de las entrevistas, la información contenida en los documentos y la literatura revisada.

■ Discusión de los siete hallazgos principales

Primer hallazgo. Todos los entrevistados informaron la utilización de diferentes prácticas de capacitación docente. Se constató convergencia en tres de las prácticas mencionadas: el ofrecimiento de talleres, fomentar la investigación y proveer recursos para el logro de grados doctorales y viajes educativos. De igual manera, en los documentos institucionales analizados (planes estratégicos y manuales de facultad) se identificaron incentivos y beneficios para la facultad relacionados con la capacitación y el desarrollo integral del docente. Entre ellos, se encontraron: el pago de estudios doctorales, las licencias para estudios, los viajes para el mejoramiento profesional y propiciar investigaciones. La información provista por todos los entrevistados, al igual que la contenida en los documentos institucionales y en la investigación de Frantz et al. (2005) sobre las mejores prácticas de capacitación y desarrollo de facultad coincidieron con las prácticas comúnmente utilizadas en estas universidades.

Sorcinelli et al. (2006) plantearon que los estudios iniciales sobre capacitación y desarrollo de facultad se focalizaban en medir, entre otros, la productividad enriquecida o renovada de los docentes, el logro de grados, las presentaciones y publicaciones. La prioridad que los entrevistados en esta investigación le asignaron al beneficio, o incentivo, para el logro de grados doctorales de la facultad coincidió con el foco investigativo de los estudios iniciales sobre este tema. Asimismo, la triangulación con los hallazgos del análisis de los documentos institucionales evidenció la importancia de esta prioridad.

Segundo hallazgo. Se destacó que los tres entrevistados principales no identificaron modelos de capacitación de forma particular o precisa, que enmarcaran las prácticas que realizaban. Estos no expusieron ningún argumento sobre los atributos o especificaciones que debían tener los modelos de capacitación. De igual manera, los documentos institucionales revisados no aluden al empleo de modelos de capacitación y desarrollo. La literatura revisada documenta la existencia de múltiples modelos de capacitación y desarrollo de facultad, cuyo propósito es atender la diversidad de necesidades y de características de los docentes en el nivel universitario. De la discusión de este hallazgo emerge una clara divergencia entre la multiplicidad de modelos citados en la literatura y la ausencia de estos en el funcionamiento de las universidades participantes de este estudio. Sin embargo, se observó que las etapas del modelo de capacitación de Cáceres y colaboradores (2003) coincidieron con las prácticas que se identificaron en este estudio. Esto apunta a la necesidad de formalizar la adopción de modelos de capacitación y desarrollo que guíen el funcionamiento de las universidades en lo relacionado a este aspecto y le brinden cohesión a las prácticas identificadas en estas IES.

Tercer hallazgo. Se observó que todos los entrevistados reconocieron el significado y el propósito del proceso de capacitación y desarrollo. De igual manera, los Documentos Institucionales analizados destacaron la importancia de la capacitación y desarrollo y formalizaron dicho proceso. Por su parte, Brancato (2003) indicó que los educadores se redefinen o se renuevan a sí mismos a través de la capacitación y desarrollo. Indicó, además, que los programas de capacitación docente que vinculan a la facultad con la misión

de su institución pueden ayudar a su transformación. A base de esta discusión, se observó una convergencia entre la información discutida en la literatura, las opiniones de los entrevistados y la información contenida en los documentos institucionales.

Cuarto hallazgo. Según los entrevistados, la facultad percibía positivamente las prácticas y estructuras adoptadas en cada una de las instituciones. Dichas estructuras permitían la participación de los docentes y su integración a la planificación de eventos de esta índole. Estas actividades de capacitación abarcaban todos los niveles, y los profesores se relacionaban directamente con las áreas académicas donde trabajaban. Se observó que los documentos institucionales revisados no contenían información relacionada con este hallazgo. Al revisar la literatura relacionada, se encontró que Sorcinelli et al. (2006) sostiene que cuando los departamentos académicos son el eje de la formación del docente, se logra un impacto positivo, en este caso en la percepción. A pesar de que los documentos no contenían información relacionada con este hallazgo, había convergencia entre la literatura y la realidad de la percepción de la facultad, según descrita por los entrevistados, sobre las prácticas y estructuras en sus respectivas instituciones.

Quinto hallazgo. Las estructuras de capacitación y desarrollo estaban adscritas y respondían a un ejecutivo principal del área académica. De igual manera, los entrevistados indicaron que las estructuras en las tres universidades integraban personal adscrito a diferentes unidades en diversos niveles jerárquicos. Este personal, en muchas ocasiones, tenía responsabilidades variadas, tal que la capacitación y desarrollo no eran su única tarea. La literatura revisada coincidió con este hallazgo como área de oportunidad. La asignación de fondos para sufragar las actividades de capacitación y desarrollo se realizaba para las diferentes áreas de cada organización. En dos de las tres universidades se asignaba el 0.5% de su presupuesto institucional para este propósito. Los participantes indicaron que la participación y el apoyo de la alta gerencia a la capacitación y desarrollo es esencial para atender las prioridades a través de las estructuras existentes. Solamente los documentos de una de las tres instituciones (Manual de Facultad) aludieron a aspectos relacionados con este hallazgo; en este caso, la creación de una unidad especializada. De igual manera, solamente una

de las tres universidades contaba con un centro de desarrollo de facultad. Se observó convergencia con la literatura y la realidad en las instituciones, en términos de a quién responde la estructura de capacitación y desarrollo (Frantz et al., 2005), el personal y sus funciones (Sorcinelli et al., 2006), y la conveniencia del apoyo de la gerencia (Sorcinelli et al., 2006).

Sexto hallazgo. En las tres instituciones se brindaban los mismos talleres de capacitación para los profesores, independientemente del tipo de contrato que tenga cada profesor, ya que todos los atienden a estudiantes. No se encontró evidencia de estos énfasis en los documentos institucionales. La literatura consultada coincidió con las posturas de los entrevistados en fomentar la integración de todos los docentes (Strom-Gottfried & Dunlap, 2004; Yun & Sorcinelli, 2009; Lynd-Balta et al., 2006). La anterior postura envió mensajes claros a toda la facultad sobre la importancia de todos los miembros del claustro en este proceso.

Séptimo hallazgo. Los entrevistados expresaron que las actividades de capacitación se evalúan para observar el nivel básico de la efectividad. No se usaban métodos formales para evaluar. Los documentos institucionales no contenían información relacionada con este hallazgo. A la evaluación de las actividades se le dio mucha importancia en las instituciones, a pesar de no utilizar métodos formales para hacerlo. Los entrevistados plantearon que los resultados de estas evaluaciones se vinculaban directamente con procesos de avalúo y de evaluación de facultad. La literatura consultada fue congruente con la importancia que se le adscribe a la evaluación profunda y formal de las actividades. De igual manera, indica que se debe establecer un plan sistemático para evaluar estos eventos (Sorcinelli et al., 2006).

■ Implicaciones

A la luz del análisis de los hallazgos, se identificaron diferentes implicaciones del estudio para estas universidades, las que se exponen a continuación.

Implicaciones generales

Se puede crear conciencia sobre la importancia de la capacitación y el desarrollo de facultad en las IES privadas en Puerto Rico. Estos

hallazgos también pueden impactar los procesos de reclutamiento e inducción de facultad en todas las universidades del país. Tal impacto se materializará en la medida en que se reconozca la necesidad de requerir a los profesores universitarios conocimientos y dominio de los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como de las estrategias de enseñanza que pueden impactar el aprendizaje estudiantil.

Las universidades también podrán enfatizar en la intención de lograr una efectiva y eficiente práctica docente, lo que podrá enriquecer el proceso de formación de los futuros profesionales del país. La utilización de los hallazgos de esta investigación para el mejoramiento de los aspectos antes mencionados puntualizará el valor y el significado de este estudio.

Implicaciones específicas

Las tres universidades llevaban a cabo prácticas para apoyar la facultad en su desarrollo. Basadas en este hallazgo, las IES privadas podrán reconocer y ponderar el significado y la importancia del logro de grados doctorales por parte de la facultad, así como del proceso de inducción, e incluirlos en sus respectivos planes de trabajo. De igual manera, las IES podrán evaluar la conveniencia de contar con un modelo de capacitación y desarrollo, ya que no se identificaron modelos que enmarcaran las prácticas y actividades que se ofrecen a la facultad.

En relación con el significado y la importancia de la capacitación y desarrollo, las universidades podrán beneficiarse del mejoramiento y la renovación de su facultad y, por consiguiente, de la institución misma. Lo anterior podrá crear mayor conciencia sobre este proceso.

Los entrevistados indicaron que la facultad percibe positivamente las prácticas y estructuras de sus universidades. También opinaron que dicho sistema, además de permitir la participación, propicia la integración del profesorado a la planificación de las actividades. La implicación para las universidades es que podrán beneficiarse, tanto de la percepción positiva de la facultad, como de su participación en la planificación y en las actividades propiamente.

El hallazgo relacionado con las estructuras de capacitación y desarrollo expone dónde están adscritas, a quién responden y con

qué fondos y personal cuentan. Esto resalta el hecho de que las IES participantes y cualquier otra universidad que así lo desee podrán evaluar sus estructuras de capacitación y desarrollo, y propiciar el funcionamiento más efectivo de ellas, si logran el apoyo de la gerencia, los fondos necesarios y el personal dedicado a estas funciones.

La participación de la facultad en las prácticas y actividades de capacitación y desarrollo se materializó sin mayores limitaciones, debido al tipo de relación contractual que poseía el docente. Desde la perspectiva de la investigadora, la implicación de este hallazgo es una de las de mayor importancia, ya que se destaca la participación de los profesores en un ambiente de equidad. Todos los docentes podrán beneficiarse y colaborar en la planificación y evaluación de las prácticas y actividades que se ofrezcan en sus universidades. Al fin de cuentas, todos ellos, sin distinción de su tipo de relación contractual, son responsables de la formación holística de los estudiantes, que representan el foco de atención primaria de estas instituciones.

De forma particular, el anterior hallazgo tiene como implicación impactar las instituciones y sus facultades o escuelas de Educación, principalmente en sus programas de preparación de maestros. El Departamento de Educación de Puerto Rico indica la necesidad de renovar las ejecutorias de los maestros y su liderazgo instruccional. Mediante la capacitación y desarrollo de los profesores universitarios que participan en la formación de estos futuros educadores, se podrá satisfacer esta necesidad del sistema educativo del país.

No se identificaron procesos formales para la evaluación de las actividades de capacitación y desarrollo. Las IES necesitan información formal sobre la efectividad de estas prácticas para la administración académica de los recursos asignados a estos fines. Esto hace imprescindible que las universidades integren métodos formales para obtener este tipo de evidencia.

■ Recomendaciones

Como producto de este estudio, se incluyen recomendaciones para las instituciones de educación superior privadas y públicas. Entre otras, las universidades deben utilizar los hallazgos de esta investigación a manera de reflexión y para tomar acción sobre sus

prácticas como organización, sus fortalezas y áreas de oportunidad. De igual manera, deben evaluar y adoptar un modelo de capacitación y desarrollo que se fundamente en sus realidades y características, así como de su facultad. Las IES deben incluir en sus documentos institucionales cómo identificarán la percepción del profesorado en cuanto a las prácticas y estructuras, de forma tal que puedan utilizar esos datos como indicadores de efectividad de estos procesos. Otro aspecto relevante es que se promueva, entre la facultad y los directivos, la importancia y el significado de la capacitación y el desarrollo a través del cumplimiento de las normativas institucionales que lo formalizan. Recomendamos enfáticamente que se creen mecanismos para modificar el proceso de reclutamiento de profesores requiriendo a los interesados en ser parte de una institución de educación superior, conocimiento y dominio de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Por otra parte, las IES deben formalizar, en los documentos institucionales, la ubicación de la estructura de capacitación y desarrollo en el nivel jerárquico que corresponda y la determinación de a quién responderá. También, se debe oficializar los fondos y el personal con que contará dicha estructura. Como resultado de lo anterior, se recomienda la creación de un centro para el desarrollo de facultad en las universidades que no lo tengan. Dicho centro articulará las iniciativas relacionadas con la planificación y el ofrecimiento de actividades de capacitación y desarrollo de las diferentes áreas académicas de sus instituciones. De igual manera, las IES deben establecer como normativa, en los documentos institucionales, que las actividades de capacitación y desarrollo se ofrecerán, por regla general, sin que haya diferencia basada en el tipo de relación contractual que posea el docente. Además, sugerimos evaluar formal y sistemáticamente estas actividades para identificar aquellas que aportan al mejoramiento de los docentes y de los procesos en los que se involucran. La información que se recopile de esa evaluación aportará a conocer si esa inversión es efectiva y tomar decisiones al respecto.

Por último, se recomienda realizar estudios similares en otras universidades privadas y públicas con el objetivo de identificar áreas de fortalezas y de oportunidad en lo relacionado a la capacitación y desarrollo de su facultad. De igual manera, se deben llevar

a cabo investigaciones en las IES que conduzcan a identificar y entender el impacto de la capacitación y el desarrollo del profesorado en el mejoramiento del aprendizaje estudiantil.

Es necesario que las universidades y sus docentes se mantengan actualizados y receptivos a los cambios. La facultad es el instrumento esencial para que las instituciones universitarias logren cumplir con sus respectivas misiones.

REFERENCIAS

- Ander-Egg, E. (2005). *Debates y propuestas sobre la problemática educativa: Algunas reflexiones sobre los retos del futuro inmediato*. Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Baldwin, R. G. & Chang, D. A. (2006, otoño). Reinforcing our “Keystone” Faculty: Strategies to support faculty in the middle years of academic life. *Liberal Education*, 92(4), 28-35.
- Brancato, V. (2003). Professional development in higher education. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 98, 59-65.
- Burnstad, H. M. (2002). Part-time faculty development at Johnson County Community College. *New Directions for Community Colleges*, 120, 17-25.
- Cáceres, M., Lara, L., Iglesias, M., García, R., Bravo, G., Cañedo, C. & Valdés, O. (2003). La formación pedagógica de los profesores universitarios. Una propuesta en el proceso de profesionalización del docente. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/475Caceres.pdf>
- Centra, J. A. (1976). *Faculty development practices in U.S. colleges and universities*, (ERIC Document ED 141382)
- Concepción, A. (1999). *Modelo integral de desarrollo de docentes universitarios*. (Disertación doctoral inédita). Universidad de Puerto Rico, San Juan, Puerto Rico
- Cowan, J., George, J. W. & Pinheiro-Torres, A. (2004). Alignment of developments in higher education. *Higher Education*, 48(4), 439-459.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design, choosing among five approaches*. Thousand Oaks, California: SAGE Publications.
- Delgado, A. M. (1983). *A survey and analysis of Puerto Rico accredited institutions of higher education personnel perceptions of faculty*

- development practices and beliefs with a view to identifying some critical needs.* (Disertación doctoral inédita). Disponible en la base de datos ProQuest Dissertations and Thesis.
- Díaz, V., Garrett, P. B., Kinley, E. R., Moore, J. R., Schwartz, C. M. & Kohrman, P. (2009, mayo-junio). Faculty development for the 21st century. *EDUCAUSE Review*, 47-55.
- Erickson, G. (1986). A survey of faculty development practices. *To Improve the Academy*, 5. 182-196.
- Feist, L. (2003). Removing barriers to professional development. *T.H.E. Journal*, 30(11), 30-36. Recuperado de www.thejournal.com
- Frantz, A. C., Beebe, S. A., Horvath, V. S., Canales, J. & Swee, D. E. (2005). The roles of teaching and learning centers. *To Improve the Academy*, 23, pp. 72-90.
- Gillespie, K. H. (Ed.). (2002). *A guide to faculty development: Practical advice, examples, and resources*. Bolton, Massachusetts: Anker Publishing Company.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México, D.F: McGraw-Hill Interamericana.
- Kemp, P. R. & O'Keefe, R. D. (2003). Improving teaching effectiveness: Some examples from a program for the enhancement of teaching. *College Teaching*, 51(3), 111-114.
- Knotts, G., Henderson, L., Davidson, R. A. & Swain, J. D. (2009). The search for authentic practice across the disciplinary divide. *College Teaching*, 57(4), 188-196.
- Lichtman, M. (2006). *Qualitative research in education: A user's guide*. Thousand Oaks, California: SAGE Publications.
- Lindman, J. M. & Tahamont, M. (2006). Transforming selves, transforming courses: Faculty and staff development and the construction of interdisciplinary diversity courses. *Innovative Higher Education*, 30(4), 289-304.
- Lucca, N. & Berríos, R. (2009). *Investigación cualitativa: Fundamentos, diseños y estrategias*. Cataño, Puerto Rico: Ediciones SM.
- Ludwig, M. & Taymans, J. (2005). Teaming: Constructing high quality faculty development in PT3 Project. *Journal of Technology and Teacher Education*, 13(3), 357-372.
- Lynd-Balta, E., Erklenz-Watts, M., Freeman, C. & Westbay, T. D. (2006). Professional development using an interdisciplinary learning circle. *Journal of College Science Teaching*, 35(4), 18-24.

- Marx, S. (2005). Improving faculty use of technology in a small campus community. *T.H.E. Journal*, 32(6), 21-23. Recuperado de <http://www.thejournal.com>
- Merriam, S. B. and Associates. (2002). *Qualitative research in practice*. San Francisco, California: Jossey-Bass.
- Middle States Commission on Higher Education. (2009). *Characteristics of excellence in higher education*. Recuperado de http://www.msche.org/publications/CHX06_Aug08REVMarch09.pdf
- Peña, J. (2003). *Desarrollo profesional del docente universitario*. Monografías virtuales OEI, 3. Recuperado de <http://www.oei.es/valores2/monografias/monografia03/reflexion03.htm>
- Perales, M. J., Sánchez, P. & Chiva, I. (2002). El “curso de iniciación a la docencia universitaria” como experiencia de formación de profesores universitarios noveles en la Universidad de Valencia. Un sistema de evaluación. *RELIEVE*, 8(1), 49-69. Recuperado de http://www.uv.es/RELIEVE/v8n1/RELIEVEv8n1_4.htm
- Professional and Organizational Development Network in Higher Education [POD]. (2009). Recuperado de http://www.podnetwork.org/faculty_development/definitions.htm
- Rouseff-Baker, F. (2002). Leading change through faculty development. *New Directions for Community Colleges*, 120, 35-42.
- Sorcinelli M. D., Austin A. E., Eddy P. L. & Beach, A. L. (2006). *Creating the future of faculty development*. Bolton, Massachusetts: Anker Publishing Company.
- Strom-Gottfried, K. & Dunlap, K. M. (2004). Assimilating adjuncts: Strategies for orienting contract faculty. *Journal of Social Work Education*, 40(3), 445-452.
- Yun, J. H. & Sorcinelli, M. D. (2009). When mentoring is the medium: Lessons learned from a faculty development initiative. *To Improve the Academy*, 27, 365-384.

A radical change in school leadership

HELPING SCHOOL LEADERS THINK AND PLAN STRATEGICALLY TO MEET THE NO CHILD LEFT BEHIND (NCLB) ANNUAL YEARLY PROGRESS (AYP) IN PUERTO RICO

David Vázquez González, Ed.D.

Graduate Studies in Educational Leadership

Department of Graduate Studies

College of Education

University of Puerto Rico, Río Piedras

drdvazquez@hotmail.com

RESUMEN

El propósito de este artículo es ayudar a los líderes educativos a desarrollar destrezas y conocimientos en el liderazgo estratégico que puedan incorporar a su estilo personal de liderazgo y en su práctica. El liderazgo estratégico puede tener un efecto extraordinario en el éxito que el líder obtenga en su escuela. El éxito se mide fundamentado en el continuo aprovechamiento del estudiante y las prácticas del liderazgo. Los líderes tendrán la oportunidad de reflexionar acerca de sus prácticas y utilizar algunas estrategias sugeridas al ejercer su liderazgo estratégico para pensar estratégicamente y desarrollar un plan estratégico.

Palabras clave: liderazgo, liderazgo estratégico

ABSTRACT

The purpose of this paper is to help school leaders develop strategic leadership skills that they can adopt into their personal leadership style and practice. Strategic leadership can have an amazing impact on the school leader's success in his or her school. Success is measured fundamentally on the sustained growth of student achievement and leadership practice. Leaders will have the opportunity to reflect on his or her leadership practice and utilize some suggested approaches for strategic thinking and strategic planning.

Keywords: leadership, strategic leadership

The 21st century has already proven to be a difficult beginning for public education in Puerto Rico. The accountability challenges that school leaders face are making it more difficult to satisfy those same requirements. These challenges include closing the achievement gap and meeting the demands of the No Child Left Behind Act of 2001 (NCLB). In order to face the problem, school leaders must exert excellent leadership practice. They must possess great skills and knowledge about several leadership theories. Most of them believe that they must be transformational leaders in order to inspire a learning community to close the students' achievement gap. Ironically, the public school system mandates them to be transformational leaders, but imposes a transactional model. School leaders of the 21st century need to combine different leadership styles to be successful. Understanding and reflecting upon their own personal leadership styles and practices they can begin the process of strategic leadership.

Through strategic leadership, school leaders can face with success today's public school challenges. They already have a vision in their schools and through this kind of leadership they will sustain high student achievement and leadership practices. They need to learn how to develop strategic skills for the development of a plan to close the student achievement gap. In other words, strategic skills are useful when school leaders aim to improve instructional programs, collaborate with broad constituencies, and transform their schools into learning communities (Glanz, 2006).

This paper will focus on strategic leadership from a K-12 educational perspective. There are several research questions that are part of the discussion's framework. As you read, keep reflecting on the following inquiries: (1) is strategic leadership a style or form of leadership? (2) How can strategic leadership help school leaders sustain their practice to ensure sustained student achievement? (3) How can school leaders develop a strategic plan to sustain student achievement? The premise is that school leaders already understand very well their leadership style and have deeply reflected on their practice. It is also assumed that most school leader preparation programs at the universities in Puerto Rico employ the Educational Leadership

Constituent Council (ELCC) Standards (National Policy Board for Educational Administration, 2002) as guidelines to develop their programs and courses. The ELCC Standards consist of seven standards, each of which has its school facility implications. This last assumption implies that school leaders are well prepared to face the challenges of public schools in Puerto Rico. Let us review briefly some types of leadership styles that can be related to strategic leadership.

■ Leadership Theories

Transformational Leadership

Northouse (2007) states that transformational leadership is a process that changes and transforms people. It is concerned with emotions, values, ethics, standards, and long-term goals, and includes assessing follower's motives, satisfying their needs, and treating them as full human beings. Also, it involves an exceptional form of influence that moves followers to accomplish more than what is usually expected of them. Many believe that strategic leadership is integrated in many forms of leadership such as transformational leadership. Burns (1978) says that these leaders apprehend the future, see and articulate a compelling vision for what is possible, and ignite in others the enthusiasm and energy to make that vision a reality. Leithwood (1992) emphasizes personal traits to introduce organizational change. This form of leadership demands shared decision-making, teacher empowerment as well as understanding and encouraging change, while necessitating abilities to work in teams, see the complete picture, concentrate on continuous school improvement and foster the school community's sense of ownership.

While transformational leadership is built on personal qualities, strategic leadership is more impersonal, being concerned with relationships between the external environment and the organization's mission, as well as its implementation (Maghroori & Rolland, 1997). Transformational leadership is related to moral leadership, being influenced by Burns, which appeals to followers' moral values to raise their consciousness on ethical issues.

Ethical Leadership

Brown, Trevino, and Harrison (2005) state that ethical leadership was the demonstration of normatively appropriate conduct through personal actions and interpersonal relationships, and the promotion of such conduct to followers through two-way communication, reinforcement and decision making. The emphasis is more on the directive and normative behavior, involving the employees, building trust, and above all being ethical in one's behavior. Their items focus on making fair decisions, showing ethical behavior, listening, and having the best interest of employees in mind.

These behaviors and characteristic are shared with strategic leadership. The strategic leader must make ethical decisions on a daily basis. They are ethical leaders by nature and have to exercise that style while planning and guiding their team in strategic thinking and planning. The strategic leader can also incorporate servant leadership skills in the process of developing the strategic team.

Servant Leadership

In the early 1970s, Robert Greenleaf (1970) developed servant leadership theory. It emphasizes that leaders should be attentive to the concerns of their followers and empathizes with them; they should take care of them and nurture them. Greenleaf (1970) argued that leadership was bestowed on a person who was by nature a servant first. These leaders focus on the needs of followers and help them to become more knowledgeable, "free", autonomous, and more like servants themselves.

Servant leadership can be related to strategic leadership in the nurturing of the strategic team. The latter has to inspire followers and must focus specifically on the individual needs of his or her strategic team to guide them in the process of acquiring the necessary skills to embark in strategic thinking and planning.

Strategic Leadership

Hughes and Colarelli-Beatty (2005) mention that the focus of strategic leadership is the sustainable competitive advantage or the enduring process of the organization. Freedman and Tregoe

(2003) note that strategy was the framework of choices, the nature, and direction of an organization. Bush and Glover (2003) state that the term leadership is a process of influence leading to the achievement of desired purposes. It involves inspiring and supporting others towards accomplishing a vision, which is based on clear personal and professional value. A more general definition for strategic leadership is the ability to anticipate, envision, maintain flexibility, and empower others to create strategic change as necessary.

Cheng (2000) argues that strategic leadership used to be defined as determining where an organization was heading and how to get there. It was mainly about leaders engaging in strategic and long-range planning, and was seen as a process that belonged to upper management alone, often taking place behind doors. It is clear that the leader should be *strategic*, where that concept means positioning the organization to its best advantage in order to maximize goal attainment. It is about acknowledging the complex and unpredictable nature of the future and developing strategies to prepare for the unexpected rather than just to plan for the known. Quong and Walker (2010) assert that for schools, this means achieving the best possible student outcomes now and into the foreseeable future. Davies and Davies (2010) indicate that strategic leadership is defining the vision and moral purpose, and translating them into action. This transition requires a proactive transformational mind-set which strives for something better, rather than the maintenance approach of transactional leadership.

■ Who is the strategic leader?

Quong and Walker (2010) use a metaphor for strategic leadership that describes a principal as a car driver, someone who has an image where they want to end up, but who does not have a navigation system (a GPS) to lock-step his or her journey. They advise that a strategic leader's job is to point the way forward for the people they work with through developing and communicating a futures strategy. In education, it also means understanding where the students live and preparing them to take their place as valued citizens of a global community. Davies and Ellison (2003) indicate

that strategic leaders force themselves to look beyond and into an uncertain future. That is strategic intent, which is a powerful concept used to describe how a school can take a strategic perspective into a rapidly changing and turbulent environment. Quong and Walker (2010) suggest it is more than having a vision for the future; it is about acknowledging how unpredictable that future is and developing strategies to face the unexpected rather than just plan for the known. Strategic leaders must be perceived as someone who gets things done, they are practical achievers.

Davies and Davies (2005) identify four characteristics that successful strategic leaders display: (1) they have a dissatisfaction or restlessness with the present, (2) they prioritize their own strategic thinking and learning, (3) they create mental models to frame their own understanding and practice, and (4) they have powerful personal and professional networks. Strategic leaders are rarely satisfied with the status quo. They are imaginative and enjoy planning for the future. School leaders who plan strategically build and sustain meaningful partnerships or networks of individuals who can advise them or support their ideas and initiatives. Hughes and Colarelli-Beatty (2005) explain that creating sustainable competitive advantage was the strategic leaders' work toward the future state of enhanced vitality for the organization so that it will endure in the long term.

■ How to plan strategically?

As the strategic leader of the school, you are continually, and above all else, involved in strategic thinking. School leaders must be active, connected, committed, alert, and stimulated. Such thinking must not only be informed by the moving details of action, but be driven by the very presence of that action (Mintzberg, 1994). Chance and Williams (2009) suggest that strategic planning is an ongoing process that requires leaders to question the status of stand initiatives, changes in the environment, new requirements for learning, and adjustments to the plan continually. Strategic planning is predicated most fundamentally on an articulated well-established vision, mission, goals, and objectives for the school. Here is a brief definition of the aforementioned terms. (1) *Vision* is knowing where you want to be or become.

(2) *Mission* is your reason for being and the work you pursue to realize your vision. (3) *Goals* are simply a clear statement of the mission, specifying how to achieve the mission; they must be specific, measurable, attainable, results-based, and time-bound. Also, goals are outcomes and address needs. (4) *Objectives* are statements of results to be achieved, and include a timeframe, specific results to be accomplished, method of measuring the results, and criteria for successful achievement. Objectives should be stated in ways that describe what you will do and how you will do it; they state results, and not activities.

There are many steps that school leaders can follow for successful planning. First, they must possess a clear and comprehensive grasp of internal and external opportunities and challenges. Second, they will begin to select the staff that will be part of the process. The staff selection is crucial in the success of the planning process. These individuals should be: (1) critical thinkers, (2) self-motivated, (3) good at their craft, and (4) team players. Third, the school leaders must inspire their staff to embrace the vision and provide guidance and knowledge for the team members to develop strategic thinking skills. Once the group is prepared for the process, the team begins to benchmark, research, and frame the strategic vision in light of school data of student achievement, social, economic, and political realities and trends. Finally, the strategic team will assess the internal and external factors that affect the school (SWOT). The SWOT analyses the internal and external weaknesses and strengths.

■ How to conduct a SWOT?

Next, the team undertakes a realistic and comprehensive assessment of the school's strengths, weaknesses, opportunities, and threats (SWOT). The basic four broad questions are: (1) What are the organization's internal strengths?; (2) What are the organization's internal weaknesses?; (3) What external opportunities might move the organization forward?; (4) What external threats might hold the organization back? SWOT analyses involve identifying key school stakeholders (e.g. teachers, parents, students, community leaders, district personnel, and state people) and having them work through the SWOT strategy (Glanz, 2006). The

school leader would meet with each constituent group separately at first and work through the SWOT analysis. A summary should be made for each category. I would like to clarify some differences between strengths and opportunities, and weaknesses and threats.

- Strengths and weaknesses tend to describe the present situation, positive factors, and are typically internal.
- Opportunities and threats tend to describe the immediate future, negative factors, and are typically external.

I will examine the school curriculum as an example of a SWOT analysis for this article. Once the analysis is completed, the team answers the two questions written in Table 1. The team will study the data collected and make assumptions and judgments. The group also evaluates the validity of the assumptions and implications before formulating the strategy. This evaluation will help in developing the strategic plan. During this process, the school leader must have patience, expect upsets and the unexpected. Here is an example of a chart that you can use to conduct your SWOT analysis:

Table 1

Strengths, Weakness, Opportunities and Threats (SWOT) Analysis of a Curriculum

Strengths	Weakness	Opportunity	Threat
Curriculum is standards-based...	It is not meeting the students' needs...	We can create a task force to look for the latest trends in curriculum development that can help us align our curriculum to meet students' needs...	Budget cuts from the Department of Education...

Note. What is required to remediate the weakness? and What is required to defend against threats?

■ How to develop a strategic plan?

Both strategic and long-range planning cover several years. However, strategic planning requires the organization to examine what it is and the environment in which it is working. Therefore, it helps the leader decide what to do about the issues and challenges

faced now or in the uncertain future. I developed the sample plan mentioned above to help school leaders plan for the future. It can be used for long-range planning, but school leaders should not confuse the intentions of both plans (long-range/strategic plan). They may have a great long-range plan for the school, but that does not mean that the school leaders are good strategic leaders. To be a strategic leader, they must follow the initial steps mentioned at the beginning of this article. They can develop long-range plans to achieve particular goals in a five-year period, but again must not confuse both plans; the strategic one has, as its name implies, a strategic time frame, which denotes the end point to achieve the vision, mission, and objectives. Both plans can be integrated to develop a strategy that will help sustain great leadership practice and, most important, high student achievement. Hughes and Colarelli-Beatty (2005) suggest that a strategic plan in itself is only a plan; an organization's actual strategy lies in the decisions and choices its members make as they enact, or fail to enact, the plan. Porter (1996), of the Harvard Business School, explained that strategy renders choices about what not to do as choices about what to do. I recommend the following model for school leaders to follow when creating a strategic plan.

Table 2

Sample format for the strategic plan

Goals	Objective	Activity	Staff	Measure/ Indicators	Resources	Time Frame	Strategy

School leaders should already know how to write a measurable goal and objective, and what activity to use in order to achieve that aim. The measure indicators are the evidence that will demonstrate that the goals have been achieved. School leaders must plan carefully on how to assure the resources to meet the objectives. The SWOT analysis is key to identifying resources needed and to determine the time frame. The strategy is what will make the difference in achieving the goal, which is more than an activity. It will make the difference because it is formulated through strategic thinking and planning.

Conclusions

School leaders have the power to turn a school around, but it will take a lot of hard work, commitment, dedication, and planning. The purpose of this paper was to help them develop strategic leadership skills that they can adopt into their personal leadership style and practice. The goal was to help school leaders reflect upon their leadership style, acquire an understanding of other leadership skills, and to think and plan strategically. Through exemplary leadership practice, they can make their visions a reality by inspiring and training their teams. This leadership practice will achieve and sustain high student achievement. It is known that instructional and administrative leadership are pivotal in school leadership, but incorporating strategic leadership will help instructional leaders sustain high student achievement, and will help the administrative leader sustain good practice.

Today, school leaders face many challenges that might hinder the possibilities of developing this process, but using strategic leadership can help eliminate those situations. As a former school leader, I can tell you that it can be done with great success. Heck and Weiss (2005) highlight several key aspects of strategic leadership that are useful and relevant for school principals: (1) they have a vision and know how to achieve it; (2) principals cultivate broad understanding and support for their vision; (3) they also cultivate commitment to their vision; (4) use interventions to translate their vision into reality; and (5) start small, refine their strategies as needed, and provide evidence that their strategies are succeeding. These key aspects can serve as a framework to guide you through the process and keep you focus. As school leaders, you may ask yourself, where do I start? Start by viewing strategy as a learning process.

Hughes and Colarelli-Beatty (2005) explore four implications about viewing strategy as a learning process: (1) leading strategy involves discovery more than determination; (2) strategic leadership is not reserved for those at the top; (3) it is not enough to be a good strategic leader yourself, you have to foster strategic leadership in others; and (4) strategic leaders blend skills of thinking, acting, and influencing to drive strategy as a learning process in the organization. This new paradigm shift may help school leaders

begin this journey with promising results. I personally recommend the following steps to begin the strategic process.

First, school leaders should reflect upon their practices and evaluate the school's vision and mission. They have to think about their leadership skills and beliefs. This reflection will yield the knowledge they need to start this strategic process. This personal reflection will help them start identifying staff, resources, and steps to make the strategic planning an initial success. The complete operation can take a year or two, but they will be able to develop strategic thinking through staff training, guidance, and successfully developing a strategic plan. This approach will help schools meet the Annual Yearly Progress (AYP) by achieving and sustaining high student achievement.

Second, school leaders must develop a strategic plan to achieve student academic excellence and sustain leadership practice. They have already reflected on their practices and have selected a strategic team. Now, the strategic team will conduct the SWOT analysis. This evaluation of internal and external factors that may affect the realization of the vision can help the leaders assure the success of the strategic plan. This evaluation is the main difference between a long-term plan and a strategic plan, and can inspire teachers to conduct action research in the classrooms to meet the strategic goals and objectives. Another crucial part of this second step is the strategic time frame, which is critical in determining the implementation of the strategies and when they should be completed. Strategic time frame is not the same as putting a date on a long-term plan; it suggests that the leader and the strategic team will know when and how to implement the strategy in the strategic planning process. Now you are ready to develop the strategic plan and discuss it with the team.

Third, the strategic plan is ready to be implemented and monitored continuously. The entire learning community is part of this evaluation process to assure that goals are being met and/or to make the necessary changes in order to achieve the goals. The strategic team should have checkpoints to monitor the progress of the plan. The team should also meet monthly to discuss the progress of the objectives. This continuous assessment will help the group acquire more knowledge about the strategy that is

being implemented to meet short and long-term objectives. Also, it will keep the team learning about the process, as well as highly motivated and involved in the process.

Finally, through strategic leadership, school leaders can inspire their learning communities to learn to plan strategically in order to meet the AYP, sustain good practice, and achieve high student academic achievement. To be a true educational leader, one must possess great skills in many areas of the realm of leadership and understand the role of strategic leadership. Strategic school leaders will boost student achievement and meet AYP. In conclusion, have you thought about the questions posed at the beginning of this article? (1) Is strategic leadership a style or form of leadership?; (2) How can strategic leadership help school leaders sustain his or her practice to ensure sustained student achievement?; and (3) How can school leaders develop a strategic plan to sustain student achievement? If school leaders can answer these questions, they are off to a great start in their strategic learning process. I challenge school leaders to conduct research about strategic leadership, so they can realize what a powerful leadership style this can be in order to get a school out of a state school improvement plan and meet AYP.

■ References

- Brown, M. E., Trevino, L. K., & Harrison, D. A., (2005). Ethical Leadership: A social learning perspective for constructed development and testing. *Organizational Behavior and Human Decisions*, 97, 117-134.
- Burns, J. M. (1978). *Leadership*. New York: Harper & Row.
- Bush, T., & Glover, D. (2003). *Leadership development: A literature review*. Nottingham: National College for School Leadership.
- Chance, S., & Williams, B. T. (2009). Assessing university strategic plans: A tool for consideration. *Educational Plan*, 18(1), 38-54
- Cheng, Y. C. (2000). Strategic leadership for educational transformation in the new millennium. *Chulalongkorn Educational Review*, 6(2), 15-32.
- Davies, B., & Davies, B. (2005). Strategic leadership. *School Leadership and Management*, 24(1), 29-38.

- Davies, B., & Davies, B. (2010). The nature and dimension of strategic leadership. *International Studies in Educational Administration*, 38(1), 5-21.
- Davies, B., & Ellison, L. (2003). *The new strategic direction and development of the school*. London: Routledge Falmer.
- Freedman, M., & Tregoe, B. B. (2003). *The art and discipline of strategic leadership*. New York: McGraw-Hill.
- Glanz, J. (2006). *Strategic leadership*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Greenleaf, R. K. (1970). *The servant as leader*. Newton Centre: Robert K. Greenleaf Center.
- Heck, D. J., & Weiss, I. R. (2005). Strategic leadership for education reform: Lessons from the statewide system initiatives program (CPRE policy Brief). Philadelphia: University of Pennsylvania Consortium for Policy Research in Education.
- Hughes, R. L., & Colarelli-Beatty, K. (2005). *Becoming a strategic leader: Your role in your organization's enduring success*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Leithwood, K. (1992). The move toward transformational leadership. *Educational Leadership*, 45(5), 8-13.
- Maghroori, R. & Rolland, E. (1997). Strategic leadership: The art of balancing organizational mission with policy, procedures, and external environment. *Journal of Leadership Studies*, 2, 62-81.
- Mintzberg, H. (1994). *The rise and fall of strategic planning*. New York: Free Press.
- National Policy Board for Educational Administration (2002). Standards for advanced programs in educational leadership. Reston, VA: Author.
- Northhouse, P. G. (2007). *Leadership: Theory and practice*. Thousand Oak: Sage Publications.
- Porter, M. (1996). What is strategy? *Harvard Business Review*, 74(6), 61-78.
- Quong, T., & Walker, A. (2010). Seven principles of strategic leadership. *International Studies in Educational Administration*, 38(1), 22-34.

Swimming upstream

PREPARING FUTURE TEACHERS TO EFFECTIVELY
AND COMPASSIONATELY TEACH LATINO/A
CHILDREN

Claudia Peralta, Ph.D.

Bilingual Department
Boise State University
claudiaperalta@boisestate.edu

Patricia A. Whang, Ph.D.

California State University, Monterey Bay
Patricia_whang@csumb.edu

RESUMEN

Como educadoras, luchamos para preparar a nuestros estudiantes de práctica docente, predominantemente anglosajones, a enseñar con eficacia y compasión a niños latinos. Con este fin, diseñamos una secuencia de lecciones que ofrecieron la oportunidad de explorar, no solo el potencial existente en el aprendizaje de las vidas dentro y fuera de las escuelas de los estudiantes latinos, sino también el valor de incorporar lo aprendido en lecciones contextualizadas en el aprendizaje cultural. Un análisis crítico del trabajo, de las discusiones transcritas y de los apuntes de nuestros alumnos será utilizado para examinar las ventajas y los retos que se presentaron en respuesta a nuestros esfuerzos de preparar, con más eficacia, a los estudiantes de práctica docente, como futuros educadores de niños y niñas cultural y lingüísticamente diversos.

Palabras clave: diversidad cultural, diversidad lingüística, lecciones contextual y culturalmente relevantes, riqueza de conocimiento, scaffolding

ABSTRACT

As teacher educators, we struggled to prepare our predominantly white teacher education students to effectively and compassionately teach Latino/a children. We designed a stream of lessons that afforded preservice teachers an opportunity to explore the potential inherent in learning about the in- and out-of- school lives of Latino students, and the power of incorporating what they learned into culturally and contextually relevant lessons. A critical analysis of our students' work, transcribed discussions, and

field notes will be used to examine the benefits and challenges that arose in response to our efforts to more effectively prepare future educators to teach linguistically and culturally diverse populations.

Keywords: cultural and linguistically diverse, contextually and culturally relevant, Scaffolding, Stream of lessons

What you are about to read is grounded in the desire to make a beneficial difference in the living and learning of linguistically and culturally diverse populations. We will use the following observations, conducted while Patty was supervising a multiple-subject credential student, to establish the need for the pedagogical practices that are at the heart of this study. The demographics of this school, located in Mer¹, California, is 43 percent Latino/a, 20 percent white, 10 percent African American, and 24 percent Asian/Pacific Islander (California Department of Education [CDE], s.f.). Furthermore, and according to the same source, 79 percent of the students receive a free or reduced lunch.

■ Testing the water before jumping in: A true story

On this particular day I happened to be supervising a student who had a field-placement in a local public school. The social studies lesson on maps was being taught by the regular classroom teacher. Before turning on the audio tape that would read the section in the textbook that the students would be following along with, the teacher thought to check the students' background knowledge of the material to be covered. The focus of this lesson was on a map of Boston, Massachusetts. She asked this primarily Latino/a class whether they knew where Fanneuil Hall, Beacon Hill, or the Boston Tea Party ship was. When no one responded, she gave a hint, "it starts with an 'M'." Suddenly hands were waving in the air and shouts of "Mexico" erupted from the students. "No, it's in the United States." Then confident shouts of "Mer" rang around the room. Frustrated, the teacher walked to the front of the room, pulled down a large map of the United States and said "No, we're going to be learning about Massachusetts." As she pointed to the state that was far from the known reality of these children, I could

not help but think that this teacher might have well have been teaching about Mars.

This lesson was less than ideal as a vehicle for learning for a number of reasons. First, if the students had no prior schema for Boston or Massachusetts, the ability to associate the information with prior knowledge so that it is more likely to be recalled is lessened. Also, the lack of prior schema lessens the likelihood of higher order thinking taking place. Moreover, if what one is teaching holds little meaning or allure, then attention can be negatively impacted, as well as motivation to learn the subject matter. The potency of this last point becomes apparent when one considers what might have happened if this lesson on maps had used Mexico or Mer as its basis. Drawing upon prior knowledge may have been especially important for easing the transition for those children who are adjusting to a new language, culture, and way of life (Collier, 2002). Doing so would be consistent with Gay's (2000) suggestion that teachers use the "cultural characteristics, experiences, and perspectives of ethnically diverse students as conduits for teaching them more effectively" (p. 106). Similarly, Cummins' (1986) pedagogy of empowerment, Trueba's (1987) cultural learning, as well as Tharp and Gallimore's (1989) cultural view of providing instructional assistance or guidance uphold the importance of respect for and integration of students' values, beliefs, histories and experiences. Students are also recognized as needing to play an active role in the learning process.

We have characterized our call for culturally and contextually relevant lessons as requiring "swimming upstream," because more work is required on the part of the educator. For example, as apparent from the Massachusetts map lesson, the textbook companies make it easy to go with the flow. Consider that the teacher does not even have to read to the students, they just have to turn on the audiotape. Culturally and contextually relevant lessons, however, require that teachers avail themselves of multiple opportunities for exposure to the lives and points of view of children (Sleeter, 1992; Vélez-Ibañez & Greenberg, 1992). This exposure should afford a deep understanding of the teaching practices in the children's homes and communities, their cultural stories, life experiences, as well as the urgent concerns or triumphs that texture

lives. Thus, perhaps unsurprisingly, Cochran (1993) has called for teacher educators to help preservice teachers examine the contexts they will be working and develop opportunities for appreciating insiders' perspectives on their communities. This should be done in concert with offering preservice teachers opportunities to confront and evaluate personal assumptions, understand the values and practices of families and communities that are different from their own, as well as create curriculum and engage in pedagogical practices that respect local cultures.

The question that served as the impetus for this study was "how can we help teachers to realize the power and potency of culturally and contextually relevant lessons?" Our attempts to answer this inquiry resulted in the design of a stream of lessons that scaffolded our students' exploration and incorporation of local cultures and contexts into lessons. We will work to make visible "the meaning" preservice teachers made of working through the sequence of assignments. Such efforts warrant consideration, because recent directives and legislation seem designed to assure that "new teachers will not be equipped to understand the majority of their students linguistically, culturally or academically" (Katz & Kohl, 2002, p. 7). We hope that our efforts provide other teacher educators with concrete ideas for resisting the "escalating attacks on multiculturalism and linguistic diversity, which are disingenuously conducted in the name of children's best interests" (Katz & Kohl, 2002, p. 7). The educational trend in California, as well as other states like Texas, is that teaching to the tests and test preparation are "usurping" a substantive curriculum, and this testing is divorced from children's experience and culture, while widening the educational gap between rich and poor, and between mainstream and language learners (McNeil & Valenzuela, 2001).

■ The "swimmers"

Instructors and Researchers

Our collaboration began when Claudia taught a social foundations course, and Patty a psychological foundations course to the same cohort of preservice teachers. Important considerations that influenced our decision to work together included similar commitments to preparing effective teachers who are committed

to understanding and validating students' culture and "world" knowledge. Furthermore, we were willing to take pedagogical risks as a means to achieving greater understanding of theories and concepts that we were mutually responsible for teaching. We also recognized the importance of "practicing what we preached." Thus, we were attempting to model the transgression of the usual practice of teachers working in isolation and the typical decontextualization of learning from the real world and the lives of students. Lastly, we wanted to model working within and against state mandates.

We took this opportunity to collaborate and design a stream of assignments that served as the focus of this study. We considered them to be "bridge" assignments because they were required for both of our courses, though different elements of the assignments were graded for each of the two courses.

Students

The cohort in this study was composed of two white males, nine white females, two Latino males, six Latina females, and one African American female. The make-up of this cohort was atypical. A typical cohort consists primarily of white, monolingual females with one or two white males, and two or three Latinas/os. We believe that some of the bilingual students may have selected this cohort because they were aware that it would be taught by two professors of color, one of whom spoke Spanish.

All of the students were enrolled in a fifth year multiple subject credential program that is intensive, requires field placement and takes one year to complete. Because of the focus and commitments of the program, all placements were in schools that served culturally and linguistically diverse populations from low to middle socioeconomic status families.

■ Assignments

The stream of assignments that we developed represents our commitments to developing an appreciation for the in- and out-of-school lives of students, especially those who bring linguistic and cultural diversity to a classroom. Moreover, we wanted the preservice teachers to experience both the power of project based

learning that is contextualized within the local community and the worth of designing curriculum that affords seamlessness between the lives of students. We wanted to affirm the experiences and lived histories of the students, their families and the communities in which they live, and give voice to the students' own personal histories, which are often silent in the classrooms because their stories do not match those of the dominant culture. The following three assignments reflect our attempts to both uphold state mandates and make good on our commitments.

The Multiple-I Child Study x 2 Assignment

This assignment required preservice teachers to select two students from their field placement. One of them was to be an English language learner and the other a behavioral challenge². The assignment was structured so that the preservice teachers had to create thick, rich descriptions of the students' neighborhoods, the school, and the classroom. Then, based on interviews with teacher, parent, and child, they were to write about the child from each of these perspectives, hence the multiple I's. Next, based on their observations as a participant observer, preservice teachers were asked to analyze the child's experiences in school. During this section, it was important not only to draw upon readings to justify and advocate the points being made, but also to take into consideration what interviewees shared. Based on their research, preservice teachers were required to write a letter, which they were invited to send, describing concrete recommendations for one of the two children observed. The final requirement of this task was a guided reflection about both their experiences with this assignment and the ways in which it might inform their future practice as educators.

The Culturally and Contextually Relevant Research Assignment

Inspired by Ayers (2001), this second assignment required preservice teachers to develop an authentic, urgent, and personally meaningful question about the world. Then they had to go out and find an answer to the question by getting close to it so as to better understand how it impacts lives and the sorts of community resources that are available. Our intention was that the Multiple-I Child Study would serve as the basis for developing an

understanding of the sorts of questions that would be authentic, urgent, and personally meaningful, given the contexts and cultures that texture and contextualize the lives of the students in their field placement. After brainstorming and narrowing down the questions, preservice teachers formed groups based on common interests. One group prompted by the fact that their field placement schools were surrounded by agricultural fields, on which helicopters frequently spray pesticides, wanted to learn more about the impact of pesticides on health. Knowing that the majority of the schools' population rode buses to and from school, a second group posed a question about the impact of bus fumes on student health. The other two groups focused on immigration issues and the ramifications of the lack of affordable housing in the area.

An emphasis was placed on learning more about the focus issue by engaging in relevant activities that required seeing, touching and feeling. Students were required to obtain multiple perspectives on the issue and to use a variety of research methods. We wanted their research to be as community based as possible, as opposed to being driven by information that could be found in books, articles, or the Internet. Once questions were developed and the research conducted, the groups compiled their findings and reflections in scrapbooks.

Culturally and Contextually Relevant Curriculum Development Assignment

As the final assignment, preservice teachers were asked to design a stream of lessons based on the topic researched in the scrapbook and reflective of the insights gained from engaging in project based learning contextualized in the local community. To help the preservice teachers become familiar with the wealth of lessons available on the topics, we asked them to begin with a benchmark lesson and modify it. We felt that this was important because this experience would serve to remind teachers that they do not have to reinvent the wheel when designing curriculum, on account of the great wealth of lessons available. Furthermore, this provided them with a structured activity to modify lessons reflective of an understanding of their students, the local communities, and state standards.

■ Data collection and analysis

Data for this study were collected throughout the semester and included documentation from the three main assignments: copies of case studies, scrapbooks, and units or stream of lessons. Other data included relevant journal reflections, assignments, and transcribed audio tapes of preservice teachers' participation and discussions in class activities. Field notes were also taken by the visiting instructor during relevant class activities. Each data segment presented here was taken *verbatim* from the written work and oral participation, and was marked with both the preservice teacher's pseudonym (no actual names were used) and date of the entry.

We began by analyzing the case studies and journal entries that revealed the preservice teachers' interactions with the students. At the end of the semester, we examined the scrapbooks, streams of lessons, and audio tapes recorded during class activities and oral presentations. The analysis will focus on the "meaning" preservice teachers made as a result of their working through all of the assignments. Specifically, the data were reviewed to identify evidence of preservice teachers' understanding of the importance of creating contextually and relevant curriculum.

As we read the data, several analytical categories were evident, and further analysis revealed that the emerging themes folded into three of the five principles used by the Center for Research on Education, Diversity & Excellence [CREDE] (<http://crede.berkeley.edu/>). This federally research program focuses on improving the educational opportunities of students whose prospects are challenged by their race, poverty, cultural barriers, or geographical location. Thus, our commitment in preparing effective teachers who recognize diversity as an asset aligns with theirs:

1. Contextualize teaching and curriculum in the experiences in home, community and school;
2. Challenge students toward cognitive complexity.

Contextualize teaching and curriculum in the experiences in home, community and school

Having students get close to the question by seeing, touching and feeling it and then documenting the process in a variety of ways (Ayers, 2001) clearly provided preservice teachers with a

wider understanding of the communities and available resources for answering their questions. One group framed their question around the impact of pesticides on health because the school was surrounded by agricultural fields. Joaquín, who is a Mexican immigrant, contacted a representative from California Rural Legal Assistance to learn what services they provided. He was surprised by the large amount of written information available to field workers on the impact of pesticides on their health. Joaquín learned that the program provided support by finding health resources for families. Liz, another member of the group, discovered that the Healthy School Act of 2000 states: “Prior to a pesticide application, the school must post notification 24 hours prior to an application and 72 hours after the application.” This took her by surprise since she had grown up and attended the schools in the area, yet had never seen any posting. In her final statement she pondered, “How come we are building schools around agricultural fields [after all we know about their harm]?” (Scrapbook, pets peg 31).

The group focusing on immigration asked, “Why do people immigrate to the U.S. and to [city of the study]?” They also inquired, “Where do they immigrate from and what happens to them once they get here?” Ismael, a Mexican immigrant himself, interviewed members of the field workers community who are immigrants, and asked them about the problems they faced and their reasons for immigrating. He commented that these interviews “are really informative and from the heart” realizing that we are surrounded by resources that are often untapped when teaching the curriculum. He pointed out that many of the students who he works with often wondered “who they are” because they hear labels such as “immigrant,” “illegal immigrant,” and “undocumented,” and how this labeling reality is rarely explored in the schools. He shared that when he becomes a teacher he would invite immigrants to the class to speak about their experiences, stories and triumphs (class discussion).

Another member of the group visited the Medi-Cal agency and learned that previously undocumented pregnant mothers were receiving services, but that this is no longer the case. The only way that the agency would help them is if they were hurt, for example, if they needed to abort because the pregnancy is harmful. She then

visited a lawyer and inquired about the possibilities for becoming a documented immigrant. Sadly, at this point, the only avenues are to marry a citizen, or to be requested by a member of the family who is a citizen. Such information devastated the preservice teacher, and in her oral reflection she wondered how many students knew this information and how it could be included in the curriculum. She also interviewed a community member who works for the Community Action Board, an agency that deals with fair housing, living wage campaign, among other topics, and learned about resources such as classes for English language learners, and counseling services offered by the Immigration Project.

These experiences offered preservice teachers the opportunity to hear the realities of an often-dismissed sector of the population, as well as placing value on the resources available within the community. They began to realize the importance of including issues in the curriculum that are faced by many of their Latino students. Furthermore, they began to question the disparities of opportunities, accesses, and experiences that existed between their own lives and the lives of the students who they were working with. In many ways, issues such as the right to a shelter, medical care or food —that are not often embraced in the curriculum— were beginning to surface during classroom conversations.

Challenge students toward cognitive complexity

Under this theme, three sub-themes emerged: a) Difficulties utilizing nontraditional pedagogical practices, b) more complex understanding of teaching, and c) working with English language learners.

Difficulties utilizing nontraditional pedagogical practices

As faculty members we understood the importance of utilizing nontraditional pedagogical practices as an avenue to engage university students to link the purpose of schooling to critical citizenship. We also believed that by engaging preservice teachers in nontraditional pedagogical practices, we were affording the marginalized population, Mexicans, Mexican Americans and Latinas/os an opportunity to articulate themselves as subjects through their own personal struggles, language and other members of the community. Furthermore, we believed that the experience would

encourage preservice teachers to help students gain a wider membership in a democratic society.

During a class discussion, Dan, a preservice teacher placed in a 5th grade classroom, excitedly thanked us. He shared that he understood what we meant, “because when you introduce a subject to the students, they need to touch it, feel it, smell it and then you can build from there” (class discussion). He shared that he had stood in front of his class and asked students, “What is global warming?” and got no response. Then he asked, “What is air pollution?” and a few students responded. But it was not until he asked, “What is bus exhaust?” that everyone had something to say. He pointed out that by starting with the local, students would eventually understand what global warming meant. He became aware of the fact that everyone had had an experience riding a bus and everyone could contribute, however he realized that often, local knowledge is not included or explored. Dan shared that he actually sat before school started and waited for the buses to come in, and that he rode the bus to get a first-hand experience.

Difficulty framing questions that were authentic, urgent and personally meaningful was evident when the affording housing group presented their initial attempts at research. Initially, the group reported on interviews conducted with two realtors within the wealthiest areas, and shared a brochure published by them. At this point, we realized that we needed to help the group reframe the question, “What is affordable housing?” Asking about the subject didn’t seem to push them to get closer to their inquiry, touch it, feel it, thus we scaffold their understanding by helping them think what they were interested in learning, understanding. They eventually realized that they wanted to learn the ramifications that affordable housing had on their students. Eventually they got involved with a local community agency that is building affordable housing through community support.

More complex understanding of teaching

Dan concluded that many teachers saw themselves as being responsible for helping students fit into the mainstream of American culture, and that this translated into the use of strategies aimed to compensate for deficiencies. After several observations and conversations with students, Dan became painfully aware that even

though 48 of the 50 students in the class came from Mexico, there were no artifacts reflecting their Mexican culture. Moreover, he shared that often students nostalgically recounted the games they played and the dances they performed in Mexico. It was here that Dan wondered where were the bridges to help students cross over into the mainstream (case study, analysis). He then set out to create lessons that integrated the culture of the students and made an effort to collaborate with the Master Teacher addressing these connections.

Working with English Language Learners

Rosana studied Graciela, a girl from Mexico who was biliterate but who was behind in her academic development. Rosana learned that Graciela really enjoyed school, and had high aspirations: she wanted to be a doctor and grow up to help her mother with her chores. In her analysis Rosana confessed that she had selected Graciela because she wanted to see “how long she would stay in school” since last year she had missed 90 days. She acknowledged that when she first contacted the parents, she was a little scared because she truly believed they didn’t care. When visiting with the mom she learned that Graciela missing school was not a choice, rather a necessity. The father had lost his job, and they went to Washington for seasonal fruit picking. Afterwards, because he couldn’t find a job in the states, they returned to Mexico for three months. The mom asked for tips on how to help Graciela, and Rosana suggested reading to her in Spanish. After this initial home visit, she noticed that Graciela kept asking for books because “now her mom and dad were reading to her.” “I really thought this family did not care, but after getting to know the family, I realized how much they really care. No one had told them that it was important to read to their children in their native language” (I-Child Study).

During a class discussion, Roger shared how he came to realize the importance of learning how to communicate with parents of English language learners. He pointed out that his first attempt at communication with parents was unsuccessful. He attributed the lack of response to the fact that he had only sent the home visit form for parents to sign. The second letter, which was translated, and in which he introduced himself, produced a greater

response. He reflected on the importance of knowing each child's background and especially of making connection with parents. Moreover, in a letter to the teacher regarding one of the children he studied, Roger recommended:

Finally, I think it would be beneficial for you to set up a meeting with his parents and other support staff. This would help you to come up with a plan to help his classroom behavior and homework completion. Having all the influential people in Jesus' life working together for a common goal can only help the situation. (letter)

Roger had visited the child's home, and in the oral discussion he further reflected how much he appreciated the opportunity to converse with the parents. He began to understand the role that families play in the educational field and how collaboration among teachers and parents can help create a class environment that is effective for the students.

Such reflections show how these experiences broadened preservice teachers' responsibilities. They were no longer wondering why they had to engage in all of the assignments, but they were instead asking: How can I, as the teacher, assure that my students' experiences are being validated?

■ Conclusion

The reason we were so committed to this experience were several, but two of the foremost are that we strongly believe that teachers unexamined attitudes and beliefs about the perceived "deficiencies" of Latino students and their families contributes to students' academic failure (Díaz & Flores, 2001). Furthermore, it is well known that once preservice teachers join the workforce, they will most likely rely on their own comfort zone, using the same strategies and models of teaching used by their teachers (O'Loughlin, 1995). Thus, creating opportunities for preservice teachers to engage in reflective experiences and creating curriculum is a way of disrupting these assumptions, and including local knowledge.

Secondly, we believe that for preservice teachers to gain critical understanding of the socioeconomic and political conditions of their students' lives, opportunities for dialogue need to be provided, and the knowledge gained should lead to action. Scaffolding

preservice teachers through this “consciousness” not only means the creation of assignments affording opportunities for dialogue, but it also means the creation of dialogical spaces within the classroom where their own experiences can be shared.

Third, we recognized that making transparent our collaboration would help disrupt the notions that teaching is done in isolation and it is decontextualized. Building trust and relationships translated in “hearing” preservice teachers’ perspectives, concerns and questions. We engaged in critical conversations to ensure that they were actively involved in the construction of knowledge and we modeled how a contextualized curriculum was created. We worked hard to disrupt what Martin (2000) refers to as “aerial distance” or the intellectual practice of maintaining too great a distance from objects of study, thus allowing pain, suffering, and horror to remain abstract. But perhaps most importantly was the shift on preservice teachers’ perception of the importance of knowing their students and its impact in adapting the unique characteristics of a particular community to create curriculum that addressed the interests and needs of the students while providing experiences in problem solving and fostering critical thinking.

REFERENCES

- Ayers, W. (2001). *To Teach: The journey of a teacher*. NY: Teacher’s College Press.
- California Department of Education. (s.f.). *Academic Performance Index (API) Data Files*. Retrieved from <http://www.cde.ca.gov/ta/ac/ap/>
- Cochran, M. (1993). *The International Handbook of Child Care Policies and Programs*. New York: Greenwood Press.
- Collier, M.D. (2002). Changing the face of teaching: Preparing educators for diverse settings. *Teacher Education Quarterly*, 29, 49-59.
- Cummins, J. (1986). Empowering minority students: A framework for intervention. *Harvard Educational Review*, 56(1), 18-36.
- Díaz, E. & Flores, B. (2001). Teacher as sociocultural, Sociohistorical mediator, Teaching to the potential. In M. Reyes & J. J. Halcón (Eds.), *The best for our children. Critical perspectives on literacy for Latino students* (pp. 29-47). New York, N.Y: Teachers College Press.

- Gay, G. (2000). *Culturally responsive teaching: Theory, research and practice*. NY: Teachers College Press.
- Katz, S., & Kohl, H. (2002, December 9). Banishing bilingualism. *The Nation*, 275, 6-7.
- Martin, J. R. (2000). *Coming of age in academe: Rekindling women's hopes and reforming the academy*. New York: Routledge.
- McNeil, L. & Valenzuela, A. (2001). The harmful impact of the TAAS system of testing in Texas: Beneath the accountability rhetoric. In M. Kornhaber & G. Orfield (Eds), *The high effects of high stakes testing on minority youth* (pp. 127-150). NY: Century Foundation.
- O'Loughlin, M. (1995). Daring the imagination: Unlocking voices of dissent and possibility in teaching. *Theory into Practice*, 34, 107-116.
- Sleeter, C. E. (1992). *Keepers of the American Dream: A study of staff development and multicultural education*. Washington, D.C.: Falmer Press.
- Tharp, R. G. & Gallimore, R. (1989). *Challenging cultural minds*. London: Cambridge University Press.
- Trueba, H. (1987). *Success or failure? Learning and the language minority students*. New York: Harper & Row.
- Veléz-Ibañez, C. & Greenberg, J. B. (1992). Formation and transformation of funds of knowledge among U.S.-Mexican households. *Anthropology and Education Quarterly* 23(4), 313-335.

NOTES

- 1 All names for people and places are pseudonyms for privacy reasons.
- 2 For the purpose of this paper we will only focus on the data collected on English language learners.

Education Reform:

AN INDIVIDUAL'S PERSPECTIVE

Carmen H. Sanjurjo, Ed.D.

Department of Elementary, Secondary,
Linguistically Diverse & K-12 Education
Metropolitan State University of Denver
csanjurj@msudenver.edu

RESUMEN

Este artículo describe las experiencias de la autora ante las reformas educativas, desde sus años de escuela elemental hasta sus años como maestra bilingüe en las escuelas públicas de Denver, Colorado. En algunos casos, las reformas hicieron que la educación fuera más igualitaria para todos los niños, mientras que en otras ocasiones perpetuó el *statu quo*. El trabajo incluye sus experiencias sobre el tiempo que vivió en Puerto Rico, desde cuarto grado hasta el nivel universitario, y cómo la reforma de la escuela modelo iniciada por Ángel Quintero Alfaro transformó su vida y la de otros niños de la clase trabajadora. Sus años como maestra en el sistema de educación pública de Denver le permitieron ser testigo de la reforma de la ley No Child Left Behind y el movimiento de *accountability*, así como los cambios de la educación bilingüe en Denver. ¿Han ayudado las reformas a reducir la brecha en el aprovechamiento de los niños negros y los pobres? Eso está por verse.

Palabras clave: educación bilingüe, escuela especializada, escuela pública, reforma educativa, igualdad

ABSTRACT

This paper describes the experiences of the author with education reform from her years in elementary schools to her time as a bilingual teacher in Denver Public Schools. In some cases the reforms made education more equitable for all kids while in others it perpetuated the status quo. The paper includes the years the author spent in Puerto Rico, from 4th grade through college, and how the model school reform initiated by Angel Quintero Alfaro impacted her life and the lives of other working class kids. The author's years as a teacher in Denver Public Schools had her witness reforms such as NCLB and the accountability movement, as well as changes in bilingual education

in Denver. Have educational reforms helped bridge the achievement gap of children of color and children of poverty? This is still to be seen.

Keywords: bilingual education, education reforms, equity, magnet school public school

■ Introduction

The purpose of this study is to reflect on past experiences with education reforms in Puerto Rico and the U.S. in order to attempt to comprehend what works in education reforms and what does not. This would give people studying education a perspective about how education reforms evolve and change, and how some repeat themselves through history, as Tyack and Cuban (1995) suggest. This is a narrative of the educational trajectory of an educator from childhood to adulthood and how some educational reforms affected her life and her academic achievements.

The methodology used is the narrative method or the narrative as research technique. The narrative is the way we create and recreate our realities and ourselves. According to Joyce (2008), “Storytelling is a vehicle often used in sociological research in which the individual tells others about themselves” (p. 5). The narrative methodology allows people to present their story, their influences and how these affected them during their lifetime. This is the process employed in this paper, in reference to the ways some education reforms affected an individual or how that individual observed or participated in these reforms and gained an understanding of their outcomes.

In our education classes at Metropolitan State University of Denver we have two assignments that made me start thinking about my own experiences with education. In one of them students have to explain what urban education is; they also have to read about education reforms. In another assignment they have to reflect and think about their own experiences with public education or education in general. While doing research on education reform and reading my students’ works, I started reflecting on my own experiences. Throughout my life I have been involved, or have been part of, in some way or another, in education reform.

Reforms, policies, and laws that impacted education during my lifetime: A chronology

Elementary: 1956-1962

1956: Two years after *Brown v. Board of Education (BOA)*, of Topeka, I'm 4 years old and enter Kindergarten in an integrated school in Washington D.C. In third grade my teacher didn't like me. She always called me a crybaby, and made fun of my Spanish accent. I wonder if she resented having me, a curly haired Puerto Rican, in her class. My sister and I were the only Puerto Ricans in the school and many times we felt as outsiders.

1957: As commented by Ravitch (2000), Sputnik is launched and as a consequence of this event, schools in the United States started providing a curriculum with emphasis on math and science. Also, more federal funds were given to education.

1950's-1970's: Puerto Rico's Revolving Door Migration. Because Puerto Ricans are U.S. citizens—allowing them to travel back and forth from the island to the United States—the term “Revolving Door Migration” has been coined by Puerto Ricans themselves to explain their migratory pattern.

1959-1960: Our family returns to Puerto Rico, and I start school in Guaynabo-Baldorioty de Castro Elementary. Because I couldn't speak Spanish, school officials wanted to place me in a lower grade. My mother stood up for me and told them to place me in 4th grade, the grade I was supposed to be in. Back then bilingual education didn't exist, and the way schools dealt with students who couldn't speak the language was to place them in a lower grade level. It happened to my cousin, who is my contemporary; we were born in the same year, 1952. She spoke English and Spanish well but still was placed a grade lower rather than at the appropriate level. The curriculum for elementary education was similar to what was offered in the United States with some variations. All our classes in 4th grade were taught by the same teacher except the English as a Second Language (ESL) class—in Puerto Rico all students take ESL classes from 1st-12th grade. In sixth grade, still in the same school (Elementary was from 1st to 6th grade) we changed classes. We had three or four teachers: one for

math, one for English, one for Social Studies, and one for Spanish. I don't recall if we had Science but maybe our math teacher also taught it, probably the cause for my dislike of Science. Sixth grade is when I started developing asthma. It was mostly emotional but also caused by allergies (i.e. some trees such as the "Pomarrosa", or bird feathers). I was terribly afraid of my Spanish teacher. Corporal punishment was allowed in those years, so she would discipline us by pinching our arms and knocking us on the head using her BIGGG college ring. I lost the textbook of her class, and I was always afraid of what would she do to me if she found out. Yet, she was a great teacher and story teller. She read to us spooky legends of Puerto Rico and made our imagination fly.

Junior High School: 1963-1965

1963: I attended Antonio S. Pedreira Junior High School in Caguas, Puerto Rico. I started 7th grade in Guaynabo, in Rafael Martinez Nadal Junior High, but later transferred to Caguas. Rafael Martinez Nadal Junior High, serving an entire town, had too many students. In order to deal with that, the school had a system of "inter-locking"; this meant that some students attended classes in the morning, from 7:30 a.m. to 12:30 p.m., and another group attended classes in the afternoon, from 12:30 p.m. to 5:30 p.m. I attended classes in the afternoon. I remember always being hungry and eating a snack after school, hence I was never hungry for dinner, ate very little and was quite skinny. At Antonio S. Pedreira Junior High we had classes from 8:00 a.m. to 3:00 p.m. I had English, Spanish, Social Studies, Science and Math. We also had Home Economics, the girls of course, and the boys had Woodshop. The curriculum of Home Economics was very much linked to some sort of Human Services program. They wanted kids from working class background to develop skills and values linked to those of middle class families. One semester of Home Economics was dedicated to sewing and the other to cooking and home keeping. The teacher would visit us at our homes to see how we lived and what things needed to be fixed there. In my case it was our yard. I don't remember completing the project though. Also, the class had lessons on good nutrition, health and a little bit of sex education. I remember when the teacher asked us if we

had had our first menstrual period, or as they used to say in my country, “si éramos señoritas” (if we were “young ladies”). I felt bad because me and another girl were so young and skinny that we had not entered that strange world known as puberty!

Curriculum. The Spanish curriculum had an emphasis on learning Spanish grammar and Spanish literature. We read two novels: *El final de Norma*, by Pedro Antonio de Alarcón, and *Marianela*, by Benito Pérez Galdós, and discussed them in great details. These novels were by Spanish authors. Most of the curriculum in Puerto Rican schools was based on the U.S. public school’s curriculum, but the Spanish curriculum was mostly based on authors from Spain, some from Latin America, but very few, if any, from Puerto Rico.

In our English classes we used the *Fries Series* for grammar and ESL. This ESL series went by levels based on the grade level you were in. The emphasis was on pronunciation. My 7th grade English teacher didn’t speak English well. Because I was constantly correcting her, she wanted to lower my grade from A to B but, again, my mother didn’t allow it to happen.

My 8th grade teacher must have been in love at the time she was teaching us English. She taught numerous romantic songs, such as *The Shadow of Your Smile* and *The Autumn Leaves*. She was probably aware that songs are a great instructional tool for teaching a new language. I still remember her class with fondness because I still enjoy listening to the songs she taught us.

My favorite class in 7th and 8th grades was Social Studies. The teacher who taught that subject also taught Spanish and his political ideology was that of pro-independence for the island. This is what made his class interesting. He taught me about the beauty of my country. He taught us three different versions of Puerto Rico’s national anthem. The official anthem praises the beauty of the island. There is another version, by Lola Rodríguez de Tió, which is very patriotic and revolutionary, as national anthems should be. One thing that I liked about this teacher is that he lived in the neighborhood and would always say hello when he ran into you. In other words he was connecting with his students, which, as we tell our preservice teachers, will help in teaching students from diverse background.

1965-1968: Lincoln High School, Caguas, Puerto Rico - A liberal arts magnet program

In Junior High I befriended a girl whose father was a school principal. Being a school administrator he was aware of the reforms that were happening in the island. With his help we were able to get into a new magnet school, which contributed to making possible my college education and my success at the graduate school level. I'm convinced that the general studies curriculum at this magnet school played a significant role in my formation as an educator and as a strong believer in teaching students how to think.

In 9th grade I was accepted into the mentioned magnet program at the Abraham Lincoln High School in Caguas. The program was designed for working class students who, offered the right opportunities, had the potential to enter college and be successful. The curriculum was modeled after that of the general studies program of the University of Puerto Rico (UPR). It was the idea of Puerto Rican educator Angel Quintero Alfaro, who from 1965 to 1968 was appointed by the Popular Democratic Party ("Partido Popular Democrático" [PPD]) as Secretary of Education.¹ He, as many other educators of the time, such as Jaime Benítez, studied at the University of Chicago when Robert Hutchins was Chancellor. They were influenced by the "Great Books" curriculum and the Perennialist view of studying the great ideas of history and students discussing them in class using the Socratic Method.

There were only five or six high schools offering this magnet program across the island, consequently we were considered "special". In each of the selected schools there were two groups per grade level. The groups were called "grupos especiales" ("the special groups"). In 9th grade my classes were Biology, Algebra I, World History, Humanities, Spanish (Literature, writing and grammar), English (reading and writing). My Tenth grade classes were Chemistry, Geometry, Humanities, Social Sciences, Spanish and English. Eleventh grade was more or less the same, but in addition I took American Literature and Physical Education (P.E.). In order to be able to graduate a year earlier, I took two classes during two summers. The first Summer I did U.S. History and History of Puerto Rico. The next Summer I took Physics.

I do not recall taking an elective course until my junior year, when I took P.E. Our academic courses were so rigorous that there wasn't any time left for electives.

Students today complain how boring this or that course is. My Algebra I teacher also taught Geometry, Algebra II and III. Talk about boring classes. Just imagine being with the same teachers for three or four years!

My Ancient History class developed my writing skills more than my history knowledge. We didn't have many textbooks, hence our Social Studies teacher would fill up the chalkboard with all the information we needed. We would then write them in our notebooks and this is what we used to study for our tests. Back then, the working conditions of teachers were worse than today. My poor Social Studies teacher developed a terrible rash on his hands. They would peel and burn because of all the writing he did with chalk that was not dust free. My Algebra teacher had asthma attacks because of the same reason. She always came to work even with her asthma acting up.

In our English and Spanish classes we read books that were taught in the general studies program of the UPR. At the UPR in the 1960's the curriculum was strongly Eurocentric, with an emphasis on Western Civilization. In our school we did read some Puerto Rican authors such as Rene Marques. His novel, *La víspera del hombre* (The Awakening of the Man) influenced me, and I believe others of my fellow students, to the point that most of us followed the political ideology expressed in the book. We also read a study made by Puerto Rican sociologist, Eduardo Seda Bonilla.

1960: The segregation in the public schools happened based on the two track system: general studies vis-à-vis vocational education. Most of the students who came from a working class background ended in the vocational education track and few were entering the state university. The purpose of the magnet program described previously was to place working class students on the general studies track, or college preparatory program. They were selected based on having the cognitive skills and abilities to make it to college.

Most of the students in the magnet program had college in their minds and graduated from high school in three years. We

were well prepared for college and the majority of the graduates have been quite successful professionally, being that most of us were from working class background or kids of poverty. In many cases, some of the students were the first in their families to go to college.

I was one of many working class kids who were able to enter the UPR with an honors scholarship and with an excellent academic preparation that allowed me to finish my college degree in four years. One of my friends, who used to live in the projects, finished her degree in three years and went on to become a prestigious lawyer in Puerto Rico. Other graduates of this program became medical doctors, college professors who did their graduate programs in Europe or the U.S., engineers (especially chemical engineers, one of the careers promoted in the 1960's due to oil refinery corporations' interests in the island), teachers, and pharmacists, among many other professions. The college acceptance rate of graduates from the general studies magnet schools was almost 100%.

The Popular Democratic Party believed in upward mobility by means of education. The program established by Education Superintendent Angel Quintero Alfaro was successful as an education reform because it allowed the UPR to have more inclusiveness among their undergraduate population by accepting academically well prepared students from working class backgrounds. The UPR had been criticized because, being a state university, most of the students admitted to it were from the upper classes and had attended the priciest private schools of the island.

Quintero Alfaro's educational reform ended when there was a change of political power in the island and the pro-statehood party, the Partido Nuevo Progresista (PNP), won the 1968 elections for the first time in Puerto Rican history. That year I graduated from high school with high honors, while in 11th grade. After graduation I entered the UPR with an honors scholarship. Jaime Benítez was the President of the UPR at that time.

The University of Puerto Rico, my Alma Mater, was and still is an excellent institution of higher learning. In the 1960's through the 1980's, it had a curriculum of general studies modeled after that of the University of Chicago and following a philosophy

about higher education expressed by Spanish philosopher Ortega y Gasset (Sanjurjo, 1986).

I finished my college degree in 1972 with a major in history. These were very difficult years at the UPR. There were numerous protests against the Vietnam War and the draft, and against having the Reserve Officers' Training Corps (ROTC) on our campus. Still I was able to finish my degree and I started my Master's program in history in my Alma Mater.

1972-1973: I was unable to finish my Masters at the UPR. Life got in the way and I had to work to help raise my first born. I taught 9th grade English at Rafael Martinez Nadal Junior High, in Guaynabo, Puerto Rico. I was using the same ESL books that I used when I was in junior high myself, and my students reacted in the same ways as I did. They were bored with the behaviorist method of teaching ESL using repetition of sounds and reading dull texts that didn't have anything they could relate to.

1974-1976: I taught Humanities and Social Sciences General Studies classes at the Turabo University, in Caguas, Puerto Rico. This is a private institution of higher learning and their curriculum was modeled after that of the UPR.

1976-1977: I worked at ASPIRA of Puerto Rico. We had some small office space on the second floor of a building in a poor working class barrio in Santurce. The school drop-out rate in the island in the 1970's was very high and many students would go to ASPIRA to prepare for the General Educational Development (GED) exam. I was a part-time teacher who worked evenings to help adults prepare for their exams in Social Studies and Spanish. Another of my colleagues worked with them for the Science and Math sections of the test. ASPIRA of Puerto Rico was modeled after ASPIRA of New York and its purpose was to help the urban poor acquire a better education and in the long run be able to have better jobs.

1970-1980: I studied at the graduate level at Teachers College, Columbia University. My son and daughter attended New York City public schools. As an informed parent, I chose the best schools. My son attended P.S. 75 (West End and 96th Ave.), that had an excellent bilingual program. This school later started a dual language program that my daughter benefited from. Today she is

an ECE/Kinder teacher teaching all in Spanish to recently arrived Mexican kids in Denver Public Schools.

At Teachers College in Columbia University I was one of a handful of Latinos accepted into this school. Very few Nuyoricans were there back then. The ones I saw were mostly custodians or cooks in the cafeteria.

For a short period of time I taught at Brooklyn College and observed firsthand the lack of help for students who were English Language Learners (ELLs). My students at Brooklyn College were illiterate in both Spanish and English. I cried when I first read papers written by them.

1981-1992: I was a professor at Boricua College, a bilingual college in New York City, where I helped Puerto Ricans, Dominicans, and other Latinos finish their GED and finish their careers in the different academic and professional programs of the college. I felt comfortable there because both the faculty and the students looked like me. They were mostly Puerto Ricans and we all had the goal of improving the educational opportunities of our students and helping them to be successful academically and professionally.

1992: I left New York heading west and arrived in Denver, where I became a 5th grade bilingual teacher in Denver Public Schools (DPS). In the 1990's DPS was struggling in making their bilingual program work, and it wasn't working well in most of the schools. In my so-called "bilingual" class, the majority of the students were Chicano (Mexican-American) kids with Spanish surnames that didn't speak or understand Spanish and had been placed—or should I say miss-placed—in a bilingual classroom because of this. I only had five Spanish speaking girls out of 30 students. Most of the students were rowdy, disruptive and disrespectful, with tons of issues related to poverty and lack of parental involvement.

I was teaching in a struggling, urban school in Denver and this was my life in education for fifteen years. I taught in several schools in Northwest Denver where the student population is 99% Latino, 50% of which are English Language Learners (ELL's) and most of them are eligible for free or reduced lunch. That speaks of their poverty level.

In the early 1990's the emphasis in our reading classes was on phonetics and we used basal readers. We had boring books and lessons (both for the teacher and the kids) almost every day. In DPS the discussion about phonetics vis-à-vis whole language was evident in the confusion of what approach to use and which one was the most effective. As a Title 1 school we had reading specialists pull out the students from their regular classes and offer them small group or one-on-one instruction in reading and writing. Towards the late 1990's this changed and no more pull-outs were allowed. Title 1 funds were used for reading programs and books that were used in schools assigned as Title 1 schools.

■ Bilingual Education in DPS

About ten years after a desegregation order in 1973, *Keyes v. School District #1*, a federal judge ruled that the district was not meeting the educational needs of bilingual students. In 1994 the Congress of Hispanic Educators established a lawsuit against DPS. The group charged the district with creating what was essentially a separate-but-equal system, subjecting English Language Learners to inadequate instruction from unqualified teachers. Clarke, Hero, Sidney, Fraga, and Erlichson (2006) state, "An agreement between the district and the Congress led to guidelines for the creation of a bilingual program." (p. 50).

In the early 1990's some schools had excellent bilingual programs while others did not. I worked at an elementary school in Northwest Denver where they placed students in so-called bilingual programs based on their Spanish surnames. In many cases, the school secretaries were the ones placing students in bilingual or English only classes based on their first impressions of the parents or the students who were registering at the school. Later on I worked at a middle school where we had a highly gifted and talented bilingual program. In this school many Latino students continued their educational path to high school with biliteracy skills and well prepared. These disparities concerning the quality of the programs in different schools had to do with inconsistencies pertaining teacher preparation and lack of knowledge of best practices in terms of language acquisition theories and strategies used in the district.

In 1999 the program is changed from Bilingual Education to English Language Acquisition (ELA) as a result of the court order. The philosophy of the program also changed. To learn English is the goal. On the other hand, better assessments were developed in order to determine the English language level of the students. As a result, their placement in appropriate ELA classes improved. There is still a tendency to exit students too early from the ELA program. Students are also required to take English Standardized tests very early in the program. Both of these situations are probably one of the causes of the high dropout rates among Latino students in the district. However, DPS is ahead of other districts in terms of providing professional development for their teachers, helping them to be more effective when teaching English Language Learners. Today DPS is trying to be in compliance with the 1994 court order. They are preparing teachers better by providing intensive high quality training for those who are working with English Language Learners.

■ Other Reforms in DPS

Denver Public Schools has had its share of reforms: Busing versus community/neighborhood schools, Phonics versus Whole Language, Bilingual Education versus English Language Acquisition, just to mention a few. In terms of curriculum reforms changes would occur year after year. Every year you would have the “gurus” of each program reform rush into the schools to train teachers and to observe and evaluate how they put into practice the different curricular reforms. Today the gurus are called literacy, humanities, and math coaches.

In the 1990’s the standardized test used to evaluate students’ academic improvement was the Iowa Test of Basic Skills (ITBS). From 2001 to the present, as part of the No Child Left Behind Act (NCLB) and the accountability movement it has been the Colorado Student Assessment Program (CSAP).

Professional Compensation

The DPS Professional Compensation system, or as it is called, ProComp, is considered one of the most innovative reforms in the states. It has received praise by President Obama and by Secretary

of Education Arnie Duncan. It is a big contrast to the traditional increment pay steps, the salary ladder that most school districts have. ProComp was the product of a joint collaboration between Denver Public Schools and the local teachers union, the Denver Classroom Teachers Association. The purpose was to offer compensation incentives to teachers to see if their teaching skills would improve and as a result their students' test scores would also improve. The four major components built into ProComp as means for the district's teachers to enhance their earnings are the following: 1) Market Incentives, 2) Student Growth, 3) Knowledge and Skills, and 4) Professional Evaluations. I worked in one of the schools that piloted this program. According to DeGrow (2007), at the present, some teachers and principals have observed improvement in students' scores and they believe it is as a result of ProComp. Yet, it has only been ten years since its implementation, and it is still to be seen if ProComp will help improve academic achievement in high needs schools and help bridge the achievement gap.

The latest reform in Denver Public Schools is the Leading Effective Academic Practice (LEAP), a framework for evaluating effective teaching. DPS, as other districts across the nation, have spent millions of dollars on different reforms.

In 2010 DPS received a 10 million dollars grant from the Bill and Melinda Gates Foundation to develop an evaluation and professional development system for teachers and principals in the district, the result of which was LEAP. The LEAP is another attempt at bridging the achievement gap and improving academic achievement among students of color by improving teacher and principal effectiveness.

■ Conclusion

Public schools in Puerto Rico have followed a similar reform path to that of their counterparts in the United States. As in the states, reforms in the island have come and gone and recently, in both cases, a movement towards the privatization of the public school system is the tendency in the education reform movement. Both Puerto Rico and Denver Public Schools have high drop-out rates, low numbers in terms of graduation rates, and children of poverty

are still getting the short end of the stick when it comes to access to quality education.

Gottlieb (2002) mentioned, in reference to Denver Public Schools, that the school district is more segregated today. When I started working with DPS in 1992 their standardized test scores were low for students of color and they continue to be so today. The scores and graduation rates of students of color are still below 35%. In one of the DPS schools, of 450 students in 9th grade, less than half graduate in four years. As a teacher in one of DPS' low performing high schools I remember attending the pep rallies and seeing the numbers of students dwindle as you looked around the gym and saw less and less students as you went from the groups of freshmen through seniors, with freshmen having the largest amount of students and seniors having the least. In reference to test scores and graduation rates, DPS has flat-lined as many school districts across the nation.

In a Denver Post article, Meyer and Hubbard (2010) wrote:

Scores on Colorado's annual academic assessment again came back flat, a trend that continues year after year in a state that is touted for pushing education reforms. Results from the 2010 Colorado Student Assessment Program were released Tuesday as the state's top education officials were in Washington, D.C., to make their pitch on why the state should win a share of the \$3.4 billion Race to the Top federal grant challenge. Back home, the CSAP scores did little to spark celebration. "If you were to ask, 'How did Colorado do overall?' It was flat," said Jo O'Brien, assistant education commissioner, in a news conference announcing the results.

Jonathan Kozol (1992), in his book, *Savage Inequalities, Children in America's Schools* stated the following, and I quote: "In many cities, what is termed 'restructuring' struck me as very little more than moving around the same old furniture within the house of poverty." This reference to restructuring schools, which is one type of reform, can be applied to most reforms today. As a person reflecting on education reform, I ask myself, when will the "dream deferred" of our children, as expressed by poet Langston Hughes become an actualized dream? The way we are heading in

terms of school reforms, it doesn't seem that we will see it in the near future or any time soon.

REFERENCES

- Clarke, S. E., Hero, R. E., Sidney, M. S., Fraga, L. S., & Erlichson, B. A. (2006). *Multiethnic moments: The politics of urban education reform*. Philadelphia, PA: Temple University Press.
- DeGrow, B. (2007, June). *Denver's ProComp and Teacher Compensation Reform in Colorado*. Education Policy Center, Independence Institute. Retrieved from http://www.i2i.org/articles_leap_dps12.org
- Gottlieb, A. (2002, May). Economically segregated schools hurt poor kids, study shows. *The Term Paper*, 1(2).
- Joyce, M. (2008). *An exploration of narrative as a research method*. (Unpublished). Retrieved from <http://eprints.lincoln.ac.uk/1760/>
- Kozol, J. (1992). *Savage Inequalities, Children in America's School*. New York, NY: Harper Perennial.
- Meyer, J. P. & Hubbard, B. (2010, August 11). CSAPs are in: Colorado Students' scores stay flat again. *The Denver Post*. Retrieved from <http://www.denverpost.com>
- Ravitch, D. (2000). *Left back: A century of battles over school reform*. New York, NY: Simon & Schuster.
- Sanjurjo, C. H. (1986). *The educational thought of Jaime Benitez, Chancellor of the University of Puerto Rico*. (Unpublished Doctoral Dissertation). Teachers College, Columbia University.
- Tyack, D., & Cuban, L. (1995). *Tinkering toward utopia. A century of public school reform*. London: Harvard University Press.

NOTE

- 1 In Puerto Rico, even today, the Superintendent of schools, as well as the President and the Chancellor of the University of Puerto Rico are appointed by the governor of the island and are affiliated to the political party in power.

El portafolio

UNA ALTERNATIVA APROPIADA PARA EL AVALÚO EN LA EDUCACIÓN TEMPRANA

Lisandra Pedraza Burgos, Ph.D.

Departamento de Estudios Graduados
Facultad de Educación
Universidad de Puerto Rico, Río Piedras
lisandrapihm@hotmail.com

Mari Lourdes Mendoza Bas, M.Ed.

Escuela Maternal
Facultad de Educación
Universidad de Puerto Rico, Río Piedras
marimendozabas@yahoo.com

RESUMEN

El avalúo, desde la perspectiva del paradigma constructivista, debe responder a los niños y a sus particularidades. Debe ser un proceso continuo y significativo, que considere su contexto sociocultural y esté conectado a los procesos de aprendizaje. Necesita evidenciar el desarrollo integral de los niños mediante la incorporación de una variedad de estrategias e instrumentos. El educador preescolar intencional y competente conoce e incorpora sistemáticamente procesos de avalúo apropiados para el preescolar, aún en medio de un contexto sociopolítico caracterizado por tendencias curriculares nacionales e internacionales que acentúan la rendición de cuentas y, por consiguiente, el ofrecimiento de exámenes para la evaluación del niño y de los programas educativos. Este artículo elabora el tema del avalúo en la educación temprana y propone la incorporación del portafolio del niño como una alternativa de avalúo apropiada y auténtica para los preescolares.

Palabras clave: avalúo, educación temprana, portafolio

ABSTRACT

Assessment, from the constructivist perspective, needs to respond to the children and their particularities. It must be a meaningful and continuous process that considers their diverse socio-cultural contexts and is connected to the learning process. It should evidence the holistic development of the child through the incorporation of a variety of strategies and instruments.

The competent preschool intentional teacher knows and systematically incorporates appropriate assessment processes, even in the midst of a sociopolitical context characterized by national and international tendencies that emphasize a rigid accountability and, consequently, standardized tests for the evaluation of the children and the education programs. This article elaborates the topic of assessment in early childhood education and proposes the incorporation of the child's portfolio as an authentic and appropriate assessment alternative for preschoolers.

Keywords: assessment, early childhood education, portfolio

■ Introducción

Epstein (2007) señala que el educador intencionado y competente en el manejo del currículo tiene vastos conocimientos del contenido de las distintas materias, domina las destrezas relacionadas con ellas y puede monitorear las ejecutorias y el progreso de los niños en cada aspecto del desarrollo. Indica, además, que como pedagogo, promueve efectivamente el aprendizaje y el desarrollo holístico en la niñez. Como evaluador, observa, documenta, investiga y establece un proceso adecuado para determinar el progreso hacia el logro de las metas esperadas. Lo anterior implica que el avalúo educativo apropiado de los niños es una de las responsabilidades del maestro de nivel preescolar. Este artículo elabora el tema del avalúo en la educación temprana y propone la incorporación del portafolio como una alternativa apropiada y auténtica para el nivel preescolar.

Significado de avalúo en la educación temprana

El avalúo es un proceso complejo, polifacético, continuo y sistemático, inherentemente vinculado al proceso de enseñanza-aprendizaje. Se fundamenta en la observación y en la documentación, especialmente cuando se trata de los niños cuyas edades fluctúan entre el nacimiento y los ocho años. La National Association for the Education of Young Children (NAEYC) y la National Association of Early Childhood Specialists in State Departments of Education (NAECS-SDE) lo definen como “el proceso de observar y documentar el trabajo que hace la niñez y cómo lo realiza, como base para una variedad de decisiones educativas que afectan a la niñez” (Bredenkamp & Rosegrant, 1992, p.10, traducción nuestra). La

NAEYC (2007) establece, también, que el proceso de avalúo integra múltiples instrumentos para recopilar sistemáticamente información sobre el progreso en el aprendizaje y desarrollo de los niños, de acuerdo con las metas y objetivos del programa. Esta información se utiliza para la planificación de oportunidades educativas individuales y grupales. Dicha organización profesional reitera, asimismo, que el avalúo integra a las familias participantes de los programas, de manera que se orienta hacia el desarrollo integral y responde factores como la edad, las características, los intereses, las habilidades y otras particularidades. Además, considera tanto el producto como el proceso, y provee contenidos para informar y apoyar la planificación de los maestros y los administradores de los centros educativos, e incluso para la comunicación con las familias.

Es por todo lo anterior que Martínez Miranda y Torrech San Inocencio (2010) definen el proceso de avalúo, o *assessment*, como “un proceso de evaluación comprensiva y auténtica del desarrollo educativo e integral de cada niño”. El avalúo auténtico “...se refiere a aquellas técnicas donde el estudiante aplica sus conocimientos y destrezas en la misma forma que lo haría en la vida real” (Verdejo & Medina, 2008, p. 26). Es el proceso de recopilar datos mediante la observación sistemática para tomar decisiones con respecto a los niños. Requiere que estos demuestren qué conocen y qué pueden hacer en un proceso relacionado directamente con el mundo real. Esto es parte de las actividades cotidianas en el centro educativo, por lo tanto, no es un evento aislado. Todo esto es pertinente para el preescolar, quien, entre otras características, generalmente evidencia un lapso de atención de corta duración y está apropiándose de manera incipiente de los convencionalismos del lenguaje oral y escrito, por lo cual su ejecución en los exámenes escritos usualmente se afecta adversamente.

Copple y Bredekamp, (2009), Hanson y Gilkerson (1999), así como Martin (1994) explican que el proceso de avalúo no solo debe ser continuo y adecuado a la edad, sino que necesita ser culturalmente apropiado. Por ello, considera las particularidades del estudiante como individuo y como parte de su grupo sociocultural. Igualmente, está enfocado en las fortalezas del estudiante, permitiéndole que conozca sus capacidades, elabore sus pensamientos

y aplique sus conocimientos en diversos contextos con el fin de aprender nuevos contenidos y desarrollar nuevas destrezas. Es por esta razón que un proceso de avalúo efectivo refleja la naturaleza del preescolar como ser integral, social, cultural y racional, pensante y protagonista de su aprendizaje. El avalúo, además, invita a los educadores a conocer al niño, a saber cómo siente y piensa, y cómo puede aplicar sus destrezas y saberes. Asimismo, propicia el aprendizaje y la transformación del educador y de sus prácticas educativas, a la vez que contribuye al trabajo en equipo entre maestros, estudiantes y padres que reflexionan sobre el aprendizaje en una comunidad de aprendices.

Es necesario señalar que el avalúo no es un proceso descontextualizado ni neutral. Más bien responde a las expectativas y metas de la sociedad e implica los valores particulares cónsonos con ella (Dahlberg & Moss, 2005; Dahlberg, Moss & Pence, 2007). Por lo tanto, se hace ineludible destacar el contexto histórico y sociopolítico del avalúo.

■ Contexto histórico y sociopolítico del avalúo

El contexto sociopolítico para el avalúo está caracterizado por tendencias curriculares nacionales e internacionales que enfatizan la rendición de cuentas y, por ende, el ofrecimiento de exámenes para evaluar y validar la calidad de los programas educativos (Jones, 2004). Esto hace necesario que se resalte, en la educación temprana, el poder de la observación y la documentación (Jones, 2004).

El uso de la observación y del avalúo auténtico con los niños tiene una larga trayectoria histórica. En el pasado, ambos se utilizaban de forma exclusiva. Por ejemplo, se evidencia su incorporación en los trabajos de diversas personalidades reconocidas, como Pestalozzi, quien redactó biografías de bebés; Darwin, que elaboró un diario describiendo el desarrollo de su hijo, y Elizabeth Peabody, quien documenta las observaciones de los niños de su escuela. La proliferación e influencia del movimiento de los estudios sobre el niño y de las ciencias estadísticas promovió el desarrollo de las pruebas estandarizadas durante las primeras dos décadas del siglo XX, y ya para la década de 1930 se incorporaron con gran auge en las escuelas para medir el desarrollo especialmente físico,

intelectual y del lenguaje. Dichas pruebas cobraron mayor apogeo en la década de 1960, con la expansión del Programa Head Start y la influencia de la política pública dirigida a proveer más servicios a los individuos con necesidades especiales. Por ello, se establecieron políticas que enfatizaron la identificación y el diagnóstico de tales individuos mediante pruebas estandarizadas. Algunas de estas iniciativas fueron la Ley Pública de 1975, 94-142 *Education of All Handicapped Children Act*, en Estado Unidos, y la Ley Estatal 21, aprobada por la Legislatura de Puerto Rico en 1977.

Las pruebas estandarizadas continúan ejerciendo su dominio en la educación durante el siglo XXI. “El ‘assessment’ estudiantil se ha convertido en un estandarte principal de la reforma educativa y curricular a partir de la década del noventa en países como los Estados Unidos y el Reino Unido” (Verdejo & Medina, 2008, p. 25). Este proceso ha cobrado mayor auge en el quehacer educativo de Estados Unidos y, por ende, Puerto Rico a raíz de la era de la rendición de cuentas que se institucionalizó con la ley 107 – 110, *No Child Left Behind Act* (NCLB), aprobada por el Congreso estadounidense en 2001. Esta legislación enfatiza, entre otros asuntos, la medición del aprovechamiento académico del estudiantado en las escuelas como criterio para evaluar su éxito y calidad. Si no se logran los resultados cuantitativos esperados, las escuelas enfrentan retos financieros, de status y reputación que tienen directa repercusión en los maestros y estudiantes. Como parte de la implantación de esta política pública, a partir de 2003, se administran, en Puerto Rico, las Pruebas Puertorriqueñas de Aprovechamiento Académico (PPAA), que suceden a las Pruebas Puertorriqueñas de Competencia Escolar (PPCE). Los resultados obtenidos en las PPAA muestran un número significativo de escuelas que ingresan cada año a la clasificación de plan de mejoramiento (Vázquez Pérez & Bonilla Rodríguez, 2006), con las implicaciones que ello acarrea para los administradores, maestros, niños y el sistema educativo en general. Por ejemplo, para el año 2010-2011 en Puerto Rico se evidenció la cantidad de 1257 escuelas públicas en plan de mejoramiento, de un total de 1463, o sea, 9 de cada 10 escuelas (Sapientis, 2011). Algunas preguntas obligadas que surgen de esto, y que no se pretenden contestar en este artículo, son: quiénes o qué entidades son las que realmente se

benefician con la implantación de estas pruebas y cómo se podría utilizar más creativamente la asignación millonaria de fondos que se designa para desarrollarlas e implantarlas, en una educación verdaderamente efectiva para la diversidad de niños y familias.

La discusión pública sobre los resultados obtenidos en dichos exámenes y su impacto, particularmente para los individuos y grupos menos privilegiados, condujo al Presidente de los Estados Unidos, Barack Obama, a reevaluar la ley NCLB. Mediante una orden ejecutiva, ofreció a los estados y territorios la opción de diseñar su propio sistema de rendición de cuentas y mejoramiento (White House Office of the Press Secretary, 2011). Así, intentó flexibilizar la ley para eximir, a los estados que así lo interesen, de la rendición de cuentas rígida de las pruebas estandarizadas, en tanto y en cuanto se comprometan y cumplan con la elaboración de un sistema de avalúo estatal.

Aunque por las disposiciones de la NCLB, las pruebas estandarizadas se utilizan más que nunca, esta práctica no mide necesariamente ni el conocimiento, ni la ejecutoria auténtica; más bien crea una presión académica que alcanza al nivel preescolar (Hanson & Gilkerson, 1999). Agencias y organizaciones profesionales, como la National Association for the Education of Young Children (NAEYC) y el State Department of Education (SDE) han publicado documentos en oposición al uso inapropiado de las pruebas estandarizadas para la niñez en edad temprana (Bredenkamp & Rosegrant, 1992). Ante la imposición de estos exámenes, los maestros se ven presionados a responder incorporando estrategias curriculares tradicionales para la enseñanza y evaluación dirigidas a la medición. Así, se limita el poder de los maestros en sus funciones docentes y se convierten en meros “técnicos encargados de aplicar los paquetes de enseñanza y preparación para exámenes” (Giroux, según citado en Martínez Ramos, 2006, p. 61). Preparar a los alumnos para unas pruebas, con el solo fin de que saquen altas puntuaciones, no garantiza la calidad del maestro ni de la escuela. Estas pruebas, aunque se describan como locales porque se desarrollan en el mismo país, se basan en una información limitada, determinada y seleccionada previamente por esferas ajenas a la realidad del niño, su familia y su comunidad. En realidad, implican la visión, los valores y las prioridades del grupo que las crea.

La tendencia a cuantificar y medir el conocimiento aprendido y la efectividad de las escuelas a partir de los exámenes, sin considerar la complejidad del ser humano y de la educación, refleja una visión marcadamente mecanicista y conductista. Por ello, está en contraposición con los procesos educativos que favorecen un aprendizaje auténtico, caracterizado por la libertad, la toma de decisiones entre niños, padres y maestros, y la selección del contenido y las actividades a utilizarse a partir de los intereses y habilidades del estudiante. Estos elementos, que favorecen un aprendizaje auténtico se amparan en una educación constructivista y democrática (Dewey, 2009). La administración de pruebas, sean estas informales o estandarizadas, podría suponer una opresión para los niños y su proceso de aprendizaje (Armstrong, 2001), especialmente si no responden a propósitos orientados hacia su beneficio. Por lo general, estas pruebas no consideran la inteligencia emocional, la creatividad, la solución de problemas y el desarrollo neurológico de los niños (Armstrong, 2001). Es por ello que la NAEYC recomienda el uso estratégico de métodos informales, entiéndase, observaciones documentadas con diversos instrumentos, muestras de los trabajos y ejecutorias de los niños, informes de padres y ejercicios preparados por los maestros, para el avalúo en la educación temprana, excepto para la identificación y diagnóstico de niños con necesidades especiales. Para estos últimos se requieren otros instrumentos adicionales (Bredenkamp & Rosegrant, 1992).

Al recurrir a la implantación universal de las pruebas, hay que traer a colación hallazgos recientes en el campo de la neurociencia cognitiva. El cerebro funciona en forma integrada y no aislada. Además, este procesa con mayor facilidad y efectividad las experiencias significativas y pertinentes, mientras rechaza aquellas que no apelan a las emociones, o sean irrelevantes y sin sentido para el sujeto (National Research Council & Institute of Medicine, 2000). Memorizar una información para depositarla en una hoja de papel es una práctica sin significado y sin sentido (Hanson & Gilkerson, 1999). Es una contradicción que en el siglo XXI, con los continuos e inmensos avances en la informática, las tecnologías y la globalización, la educación y el sistema de evaluación estén dirigidos a administrar pruebas individuales a los estudiantes y no

los encamine a lo que deben ser, según Dewey (2009), elementos inherentes y esenciales de la educación: pensar, reflexionar y solucionar problemas reales y significativos en sus escenarios sociales; lo cual redundará en la transformación de la sociedad para que esta sea cada vez más justa. La experiencia e investigación en programas preescolares, como el de Reggio Emilia, en Italia, ha demostrado que es posible el avalúo como proceso interconectado entre aprendizaje y la enseñanza, que hace posible y visible ambos, sin descontextualizarlos del niño como ser integral y social (Project Zero, Cambridgeport School, Cambridgeport Children's Center, Ezra H. Baker School & John Simpkins School, 2003; Project Zero & Reggio Children, 2001).

Jones (2004) advierte sabiamente que el contexto para el discurso del avalúo en la edad temprana debe incluir dar atención a sus propósitos, los tipos de contenidos y los conocimientos que se avalúan, los métodos más apropiados para realizarlos, la evaluación de sus resultados, así como la claridad y eficacia de los avalúos reportados. En este sentido, el avalúo ético y responsable conlleva la identificación de su propósito, la recopilación de evidencia (cualitativa o cuantitativa, que esté relacionada con los contenidos, conocimientos y destrezas), la interpretación de la información, la emisión de juicios profesionales, la redacción de un informe, y la comunicación y utilización de los datos. Este informe debe conducir a mejorar la educación, evaluar el programa, tomar decisiones relacionadas con política pública y, en fin, beneficiar a los preescolares.

Las tendencias curriculares desde el kindergarten hasta el duodécimo grado apuntan hacia un incremento en el ofrecimiento de exámenes, incluyendo a los niños más jóvenes, lo cual lleva, en muchas ocasiones, a prácticas inapropiadas para la población en edad temprana (Jones, 2004). Es por ello que se hace imperioso abogar por experiencias educativas y procesos de avalúo que respondan a las particularidades de los niños. Esto es especialmente necesario para poblaciones como los infantes, maternas, preescolares y estudiantes de kindergarten a tercer grado, quienes, por sus características e intereses, no pueden responder a los exámenes escritos como lo hacen otros niños con más edad.

El portafolio, desde una perspectiva constructivista, ofrece una opción para el avalúo apropiado en la educación temprana,

proveyendo, además, vasta evidencia de los logros que van obteniendo los niños según los estándares de las distintas disciplinas. Este es una herramienta pertinente, auténtica, útil y significativa, por lo que los maestros del nivel preescolar y primario frecuentemente lo utilizan (Seitz & Bartholomew, 2008).

■ El portafolio para el avalúo del preescolar

El portafolio de los niños es una colección deliberada y sistemática de ítems que puede integrar múltiples y variados trabajos, objetos, fotos, documentos de observaciones continuas, reflexiones y todo tipo de documentación, que permiten evidenciar los conocimientos, las habilidades y el progreso de los niños en cada área de su desarrollo (Seitz & Bartholomew, 2008). Estas áreas incluyen la física, socioemocional, lingüística, cognitiva y creativa. Aun así, el portafolio, no es una mera colección de trabajos. Es más bien un proceso complejo de toma de decisiones, cuyo propósito es documentar el desarrollo y aprendizaje de los estudiantes. Para Martin (1994) se trata más que nada de una actitud, fundamentada en la filosofía educativa personal del educador, y la refleja.

Si se visualiza que el niño es protagonista de su educación y que aprende en forma activa, variada y en diferentes contextos, el sistema de avalúo que se utilice debe responder a esa visión. Desde esta perspectiva, hace sentido que se le atribuya gran importancia a la voz y participación del estudiante en la implantación del portafolio, con el potencial de propiciar la apropiación de los procesos de aprendizaje por parte del niño, mediante la reflexión oral o escrita sobre sus ideas, acciones, estrategias, documentos y proyectos, así como la selección de contenidos y muestras de trabajos. Esta herramienta refleja los logros y ayuda a comprender el progreso alcanzado, tanto las fortalezas, como las debilidades, por lo que orienta la toma de decisiones respecto a los objetivos educativos del niño y del educador (Medina & Verdejo, 2008).

Medina & Verdejo (2008) explican que hay diferentes tipos de portafolios, los cuales diversos autores han denominado con distintos nombres según el propósito que se pretende. Algunos ejemplos son: el de trabajo, progreso, exhibición, evaluación, destrezas, graduación, proceso e inteligencias múltiples. Las autoras clasifican todos los tipos de portafolio en un continuo entre el

estructurado y el abierto. La primera categoría representa las tendencias hacia un marcado dominio del adulto o institución sobre el niño en la toma de decisiones relacionadas con dicha herramienta, como, por ejemplo, el tipo y la cantidad de trabajos, que, en este caso, están mayormente predeterminados. La segunda se refiere a la autonomía de los niños para decidir sobre los trabajos o contenidos de su portafolio.

Para fines de este artículo, se destaca que el tipo de portafolio que se seleccione debe orientarse desde una visión holística del niño, que permita documentar el desarrollo físico, lingüístico, socioemocional, cognitivo y creativo. Por consiguiente, se subraya, entre otras, su función descriptiva e informativa al servicio de los niños, los padres y el educador. De ahí que debe estar basado en las ejecuciones de cada niño y reflejar, así como responder a las particularidades de cada uno. Es importante que demuestre las competencias, los esfuerzos y cambios en el proceso de desarrollo (Hanson & Gilkerson, 1999), y que incluya trabajos que representen destrezas, conceptos, ideas, pensamientos y reflexiones de los estudiantes. De esta manera, el portafolio ofrece un retrato de quién es el niño y de su progreso, además de identificar indicadores de posible necesidades especiales y servir como herramienta útil en procesos de documentación que informen las decisiones sobre los referidos. Ofrece, por otro lado, contenidos para tomar decisiones educativas y para la comunicación con los padres. En cuanto a los maestros, les potencia para transformar sus prácticas educativas a partir de lo que vayan aprendiendo sobre los niños y con ellos. Respecto a los padres, les brinda la oportunidad para ampliar la visión del aprendizaje y desarrollo de sus hijos. Por esta razón, es vital que se discuta con los padres al menos dos veces al año (NAEYC, 2007).

La relación positiva con los padres es necesaria y vital (NAEYC, 2007) si se desea fomentar el desarrollo integral de los niños. De acuerdo con Hanson y Gilkerson (1999), los padres deben participar en el proceso de configuración del portafolio. Estos pueden compartir y añadir información sobre sus hijos, como, por ejemplo, sobre preferencias e intereses observados, descripciones de los juegos en el hogar o conversaciones sobre algún tema discutido en la escuela, así como sobre el vocabulario incorporado por los

niños en el hogar. Al incluir a los padres en este proceso y brindarles una información clara y precisa de la progresión del niño, se les hace partícipes de la educación formal en un proceso recíproco de comunicación con el personal del programa preescolar.

El portafolio incorpora una variedad de procesos e instrumentos a tono con la filosofía, las metas y los objetivos del programa y con los estándares establecidos por organizaciones y agencias profesionales reconocidas, como la NAEYC y el Departamento de Educación. Algunos de los contenidos que se pueden incluir en el portafolio son: listas de cotejos, redes semánticas, descripciones narrativas, proyectos, fotografías, videos, muestras de trabajos, autorretratos, autoevaluaciones, transcripciones de audio de actividades —como lectura de cuentos, dramatizaciones o excursiones—, registros en hojas de observaciones u anotaciones, entre otras. Es preciso resaltar que la documentación de observaciones juega un papel trascendental en el avalúo de los preescolares, por lo que usualmente se integran al portafolio una variedad de documentos relacionados con propios procesos de documentación.

Es importante que los educadores sistematicen el proceso de documentación del portafolio, estableciendo la frecuencia para recoger información, de forma que se aseguren que se incorporen muestras representativas de cada niño y que las áreas del desarrollo estén igualmente representadas. En el uso del portafolio el educador establece un plan de trabajo, el cual implica cómo organizará las metas, los propósitos, los elementos éticos, incluyendo la confidencialidad, la sistematización de los procesos de recopilación de datos, la identificación de los instrumentos a incorporarse y la forma en que estos estarán organizados. El plan de trabajo debe propiciar, también, un espacio para la reflexión, tanto del niño como del educador, de manera forma que se justifiquen e informen cabalmente las decisiones.

La reflexión es un proceso inherente al uso del portafolio. Esta se tiene que dar para que haya un proceso mental de lo observado, en el que la experiencia se convierte en conocimiento, ya sea del educador o del niño (Jones & Shelton, 2006). Reflexionar implica, para el educador, mirar, analizar, cuestionar y evaluar críticamente su labor para informar su práctica y planificar las actividades dirigidas al preescolar. Conlleva experimentar y desarrollar

nuevas ideas o acciones tomando como punto de partida las experiencias y los trabajos previos. La meta de la reflexión es el cambio en la ejecución profesional. Para lograr esto, el educador tiene que entender claramente su función y sus acciones a fin de desarrollar nuevas ideas (Osterman, 1993). El educador reflexivo estará mejor equipado para responder, más efectivamente, a los diversos retos que enfrenta en el ambiente educativo.

Por medio de la reflexión, se desarrollan destrezas cognitivas superiores. En el caso de los niños, lo hacen sobre sus trabajos, los cuales describen, analizan y evalúan, y de ahí extrapolan sus conocimientos, aplicándolos a otras situaciones nuevas. Así, logran pensar sobre lo que aprendieron, realizando procesos de metacognición. Esto, a su vez, implica destrezas de reflexión profunda.

Durante la construcción del portafolio, el estudiante selecciona los trabajos que desea incluir y explica las razones que justifican su decisión. Según Martínez Miranda y Torrech San Inocencio (2010), el estudiante reflexiona sobre su proceso de aprendizaje y se apodera de él, al establecer razones justificadas para la selección de sus trabajos. Esta acción permite que haya un proceso de autoevaluación y, de esta forma, se crea una oportunidad para que el niño sea autocrítico y piense sobre sus acciones, ideas y trabajos. Tal proceso demanda destrezas de metacognición (Jones & Shelton, 2006). Pensar sobre su aprendizaje implica destrezas abstractas.

La reflexión que se propicia con el portafolio beneficia, no solo a los niños, sino también a los educadores. Aunque la reflexión puede consumir tiempo, es necesaria para el maestro porque ayuda a integrar la experiencia y el conocimiento de forma que se produzca nuevo conocimiento (Seitz & Bartholomew, 2008). Además, conecta la teoría con la práctica, fortalece al educador como profesional y le ofrece la oportunidad para profundizar su conocimiento sobre el aprendizaje y desarrollo tanto del niño como el adulto (Seitz & Bartholomew, 2008).

■ Conclusión

El avalúo, desde la perspectiva del paradigma constructivista, debe responder a los niños y a sus particularidades. Entraña un proceso continuo y significativo de observación y recopilación de

datos, que considera el contexto sociocultural y está conectado al aprendizaje. Evidencia el desarrollo integral de la niñez mediante la incorporación de una variedad de medios e instrumentos.

El portafolio de los niños resulta de un proceso sistemático de recopilación de piezas que ofrecen una idea clara y precisa sobre el progreso de estos en cada dimensión de su desarrollo. En adición, ofrece un espacio al niño para la reflexión y la apropiación de los procesos de aprendizaje al permitirle seleccionar y evaluar sus ideas, procesos y productos, así como tomar decisiones. Es igualmente valioso para el educador, pues es una herramienta para la documentación, la reflexión, la transformación de prácticas educativas y la comunicación con las familias. Al construir el portafolio, es esencial que el educador identifique su propósito y tipo. Semejantemente, deben considerar los contenidos que se seleccionarán, la organización, el almacenaje y manejo de las evidencias que se incorporarán, además de los criterios e indicadores para la evaluación.

El educador preescolar intencionado y competente conoce e incorpora sistemáticamente procesos de avalúo apropiados para el preescolar, aún en medio de un contexto sociopolítico caracterizado por tendencias curriculares nacionales e internacionales que acentúan la rendición de cuentas y el ofrecimiento de exámenes para la evaluación del niño. En este artículo se elaboraron contenidos relacionados con el tema del portafolio como una herramienta apropiada y auténtica de avalúo para los preescolares.

REFERENCIAS

- Armstrong, T. (2001). *Inteligencias múltiples: Cómo descubrirlas y estimularlas en sus hijos*. Colombia: Norma.
- Bredekamp, S. & Rosegrant, T. (Eds.). (1992). *Reaching potentials: Appropriate curriculum and assessment for young children* (Vol. I). Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Copple, C., & Bredekamp, S. (Eds.) (2009). *Developmentally Appropriate Practice in early childhood programs serving children from birth through Age 8* (3ra. ed.). Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

- Dahlberg, G. & Moss, P. (2005). *Ethics and politics in early childhood education*. London: Routledge-Falmer.
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (2007). *Beyond quality in early childhood education and care: Languages of evaluation* (2da. ed.). London: Falmer.
- Dewey, J. (2009). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. Lexington, KY: USA.
- Epstein, A. S. (2007). *The Intentional Teacher: Choosing the best strategies for young children's learning*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Hanson, M. F. & Gilkerson, D. (1999). Portfolio assessment: More than ABCs and 123s. *Early Childhood Education Journal*, 27(2), 81-86.
- Jones, J. (2004). Framing the assessment discussion. *Young Children*, 59(1), 14-18.
- Jones, M. & Shelton, M. (2006). *Developing your portfolio: enhancing your learning and showing your stuff*. New York: Routledge.
- Martin, S. (1994). *Take a look: Observartion and portfolio assessment in early childhood*. New York: Addison Wesley Publishers.
- Martínez Ramos, L. M. (2006). "No Child Left Behind" o la seducción del discurso. *Pedagogía*, 39(1), 58-79.
- Torrech San Inocencio, L. & Martínez Miranda, L. (2010). *Juego, investigo, descubro y aprendo: Currículo preescolar integral, emergente y transformativo*. San Juan, PR: Ediciones SM.
- National Association for the Education of Young Children (2007). *NAEYC early childhood program standard and accreditation criteria: The mark of quality in early childhood education*. Washington, DC: NAEYC.
- National Research Council & Institute of Medicine. (2000). *From neurons to neighborhoods: The science of childhood development*. Washington, DC: National Academy Press.
- Osterman, K. (1998). Using constructivism and reflective practice to bridge theory and practice. Paper presented in the *Annual Meeting of the American Educational Research Association*. San Diego, CA.
- Project Zero, Cambridgeport School, Cambridgeport Children's Center, Ezra H. Baker School, & John Simpkins School (2003). *Making teaching visible: Documenting individual and group learning as professional development*. Cambridge, Massachussets: Project Zero, Harvard University Graduate School of Education.

- Project Zero & Reggio Children (2001). *Making learning visible: Children as individual and group learners*. Reggio Emilia, Italia: ReggioChildren.
- Sapientis. (2011). *El estado actual de las escuelas públicas en plan de mejoramiento en Puerto Rico, año escolar 2010-2011*. Informe presentado el 13 de octubre de 2011, en el Día de la Legislatura Sapientis.
- Seitz, H. & Bartholomew, C. (2008). Powerful portfolios for young children. *Early Childhood Education Journal*, 36, 63-68.
- The White House Office of the Press Secretary (2011, 23 de septiembre). Obama Administration sets high bar for flexibility from No Child Left Behind in order to advance equity and support reform. *Statement and Releases*. Recuperado de <http://www.whitehouse.gov/the-press-office/2011/09/23/obama-administration-sets-high-bar-flexibility-no-child-left-behind-order>
- Vázquez Pérez, C., & Bonilla Rodríguez, V. E. (2006). Necesidad del estudio de impacto de la Ley “No Child Left Behind”. *Pedagogía*, (39)1, 29-57.
- Verdejo, A., & Medina, M. (2008). *Evaluación del aprendizaje estudiantil* (4ta ed. aumentada). San Juan, Puerto Rico: Isla Negra Editores.

Los intereses ocupacionales en la niñez

IMPORTANCIA, IMPLICACIONES Y
RECOMENDACIONES EN LA CONSEJERÍA A
NIVEL ELEMENTAL

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

Departamento de Estudios Graduados

Facultad de Educación

Universidad de Puerto Rico, Río Piedras

croso204@yahoo.com

RESUMEN

Preparar a los estudiantes para el futuro constituye una tarea fundamental y una responsabilidad vital de la escuela. Alertar y explorar tempranamente con los intereses ocupacionales en la niñez podría marcar el inicio de la planificación educativa y ocupacional, al facilitar el desarrollo vocacional en esta población. El profesional de la consejería debe trabajar, en la escuela elemental, un plan coordinado que promueva el conocimiento y la evaluación de los intereses ocupacionales, incluyendo la curiosidad, la motivación, la fantasía, el juego y la creatividad de los estudiantes de nivel elemental en orden de acercarlos al mundo del trabajo.

Palabras clave: conciencia ocupacional, desarrollo vocacional en la niñez, escuela elemental, intereses ocupacionales en la niñez

ABSTRACT

Preparing students for the future is a critical task and a vital responsibility of the school. The awareness and early exploration of occupational interests in childhood should mark the beginning of educational and occupational planning to facilitate the vocational development in this population. The professional counselor must work a coordinated plan in elementary school to promote the knowledge and assessment of occupational interests, as well

as the curiosity, motivation, fantasy, play and creativity in order to bring the children closer to the world of work.

Keywords: childhood occupational interests, childhood vocational development, elementary school, occupational awareness

Los intereses vocacionales han sido considerados como la piedra angular de las intervenciones ocupacionales. De acuerdo a Tracey y Sodano (2008), usualmente se busca parearlos con las especialidades y las ocupaciones. Estos, en conjunto con otros elementos o factores, como el autoconocimiento personal, el aprovechamiento académico, las habilidades versus las limitaciones, los valores y el análisis de la información ocupacional, entre otros, pueden constituirse en ejes para el proceso de selección ocupacional. Este proceso podría tener su inicio en la niñez temprana.

Por décadas, ha habido escasa investigación o una ausencia de profundidad teórica en el desarrollo ocupacional en la niñez (McMahon & Watson, 2008; Watson & McMahon, 2005). McMahon y Watson (2008) han recomendado fortalecer esta área para que se provean experiencias de aprendizaje intencionales asociadas con el desarrollo ocupacional para los niños y las niñas de escuela elemental. También destacan el marcado énfasis que se da a las aspiraciones ocupacionales mientras, que otros aspectos, o áreas, reciben poca atención. (Watson & McMahon, 2005). Estos planteamientos llevan a aseverar que los Estándares Nacionales de los Programas de Consejería Escolar, de la *American School Counseling Association* [ASCA] (2003), parecen carecer de consideración alguna en este nivel (Whiston, 2002). Dichos estándares identificaron el desarrollo ocupacional como componente esencial de los programas de consejería de K-12.

En Puerto Rico, Rodríguez Arocho (2001) resaltó el hecho de que la consejería ocupacional sigue enfocándose primordialmente en procesos vinculados a la adolescencia y la adultez temprana. En forma similar, Rosado Pacheco (2001) postuló que los servicios a esta población se encuentran rezagados. Aunque, por lo general, en las escuelas elementales existen esfuerzos dirigidos a resaltar dicha área, como el día de las ocupaciones, o del sombrero, estas parecen ser actividades aisladas, que carecen de la inserción adecuada en un plan de trabajo efectivo. En el panorama educativo

puertorriqueño, la situación aparenta haber empeorado debido a la ausencia del consejero profesional en las escuelas elementales. Tales hechos han redundado, a largo plazo, en la ausencia de atención a la niñez en todas las áreas y en los servicios relacionados con la consejería profesional, más específicamente en la parte vinculada al plano vocacional. Por lo tanto, los niños y las niñas del nivel elemental no parecen participar de programas estructurados en esta área, que tengan como finalidad alertarlos sobre el mundo del trabajo.

Una forma de iniciar una intervención efectiva con esta población podría constituirse mediante el uso de los inventarios de intereses ocupacionales. La Teoría de Cirino establece que estos surgen en la infancia y se desarrollan conjuntamente con otras características humanas (Cirino-Gerena, s.f.). Cirino-Gerena (2010) planteó que existen tres componentes psicológicos referentes a los intereses: cognitivo, afectivo y conativo. El primero se refiere a las actividades y categorías existentes en los intereses; por ejemplo, artísticos, de oficina o manual, entre otros. El componente emocional, o afectivo, está relacionado con la contestación de gusto o disgusto en la respuesta. Por último, el elemento conativo se relaciona con la disposición de realizar actividades que resultan agradables, evitar las que disgustan y realizar aquellas que resultan indiferentes, si existe algún incentivo (Cirino-Gerena, 2010).

Por lo general, los inventarios de intereses ocupacionales se han definido en relación con la aceptación o rechazo a actividades características al mundo laboral. En un inventario típico, la persona contesta una serie de premisas relacionadas con actividades ocupacionales, en términos de si le gusta, no le gusta o está indecisa. Inicialmente, proveerles a los niños y las niñas con la experiencia de trabajar con este inventario podría fomentar la curiosidad y la fantasía, o imaginación, al igual que les acercaría al mundo del trabajo. A largo plazo, relacionar a los niños con una gama de actividades ocupacionales podría promover en estos una autopercepción y autoconfianza positiva, contribuir en el éxito escolar, y a la autoeficacia académica y personal.

La validación del *Inventario Cirino de Intereses y Autoeficacia-ICI-AE* (Cirino-Gerena, 2001a) con más de 6,000 estudiantes en Puerto Rico corroboró la existencia de estos factores ocupacionales

en la niñez. Según Cirino-Gerena (comunicación personal, 21 de septiembre de 2011), los inventarios a nivel de escuela elemental se han basado en análisis factoriales del instrumento empleado en esta población. De tercero a quinto grado se han desglosado cuatro tipos de intereses principales, a saber: manual, de oficina, social y comercial. De sexto a noveno grado, emergen otros tipos de actividades. En esta etapa, los factores aumentaron, añadiéndose a la lista aquellos que tienen que ver con actividades al aire libre, científicas, artísticas y los servicios de salud (Cirino-Gerena, comunicación personal, 21 de septiembre de 2011). Sin embargo, al analizar las respuestas de “no me gusta”, o de rechazo, a una actividad ocupacional, se encontró que estas aumentaron en el nivel intermedio en comparación con el elemental, al referirse a los resultados de la validación del instrumento ICI-AE. Mientras, las respuestas de aceptación, o “me gusta”, se redujeron según aumentaba el grado. Por lo regular, los intereses ocupacionales se identifican mediante una lista de actividades específicas, usualmente en categorías que reflejan los rasgos de la persona y el ambiente donde se agrupan algunos tipos de ocupaciones.

Además, Cirino-Gerena (2001b) visualizó la importancia de los intereses ocupacionales en el desarrollo vocacional y como motivación intrínseca en el salón de clases, destacando su utilidad a nivel de currículo para el magisterio. Si se conocen las actividades relacionadas al mundo laboral, estas podrían considerarse por asignaturas o temas, e incorporarse en el currículo académico. En ese mismo contexto escolar es que pudieran tener lugar las actividades significativas a las que hizo referencia Rodríguez Arocho (2001) y que deben apelar a las motivaciones o necesidades del niño o la niña en una gestión particular. Tales actividades podrían manifestarse a partir de una discusión con los niños en torno a sus intereses, y con posterioridad ayudarles a establecer el vínculo entre el trabajo escolar y sus planes futuros de vida y trabajo.

Tracey y Sodano (2008) han identificado dos tipos de modelos al visualizar los intereses ocupacionales. Una de las perspectivas enfoca los rasgos o características de la persona y los ambientes ocupacionales asociados a ellas (Holland, 1985). En esta área, por ejemplo, se ha postulado la organización de la personalidad y de los ambientes ocupacionales en seis tipos: realista, investigativo,

artístico, social, empresarial y convencional (Holland, 1985). La otra perspectiva subraya el carácter evolutivo de los intereses (Super, 1957). En esta parte, se considera cómo estos cambian, se modifican o alteran a través del tiempo, durante toda la vida. En específico, Super (1957) describió la *etapa de crecimiento*, que comprende desde el nacimiento hasta los 14 años, con *subetapas* de fantasía, interés y capacidad (Zunker, 2002), que aludieron a la niñez y adolescencia temprana, y delineó características, intereses y necesidades relacionadas, a su vez, con el autoconcepto vocacional.

Preparar a los estudiantes para el futuro, según Sink y Yillich-Downer (2005), es una tarea crítica y una responsabilidad de la escuela. Ser consciente y trabajar con los intereses ocupacionales durante la niñez marcaría el inicio de la planificación educativa y ocupacional, al facilitar su desarrollo vocacional mediante diferentes actividades en la sala de clases. Por ejemplo, los niños y niñas de escuela elemental son capaces de dibujarse a sí mismos en una ocupación, fantasear y jugar a que se desempeñan en alguna de ellas. De modo que, iniciar un proceso de cobrar conciencia en términos ocupacionales constituiría un esfuerzo por conectar a la población infantil con el mundo del trabajo.

Teóricos como Ginzberg, Ginsburg, Axelrad y Herma (1951) y Super (1957) han reconocido que los conceptos cruciales relacionados al aspecto ocupacional y a las actitudes se forman en la niñez. Sin embargo, los teóricos ocupacionales no han enfatizado el desarrollo ocupacional en esta población (Palladino-Schultheiss, 2008). Aún ante esta limitación, se han destacado los siguientes lineamientos generales en torno al desarrollo vocacional en la niñez:

1. Los niños y las niñas aprenden mucho más del mundo del trabajo de lo que se asume (Porfeli, Hartung & Vondracek, 2005).
2. Las aspiraciones ocupacionales son relativamente estables a través de los grados y se basan en estereotipos ocupacionales —a su vez, basados en el género— en los años escolares y en adelante (Porfeli, Hartung & Vondracek, 2005).
3. Los niños y las niñas se alejan de sus aspiraciones ocupacionales fantasiosas y tornan hacia unas aspiraciones realistas

- relacionadas a sus talentos e intereses (Porfeli, Hartung & Vondracek, 2005).
4. La percepción de que unas ocupaciones son más propias para un género parece ser una motivación más fuerte que las características personales (Alvarado Cartagena y Acevedo Márquez, 1999; Porfeli, Hartung & Vondracek, 2005). Por ende, iniciar una discusión sobre los estereotipos asociados con las ocupaciones resultaría adecuado en orden de concienciar, promover y estimular un ambiente ocupacional libre de prejuicios en el nivel elemental.
 5. Otro aspecto reconocido en la psicología vocacional es el rol significativo de la clase social en el desarrollo vocacional, el logro ocupacional y la sub-representación existente de estas áreas, tanto en la teoría, como en la práctica (Diemer & Rasheed Ali, 2009).

Implicaciones y recomendaciones para la consejería a nivel elemental

Desde la década de 1960, se ha exhortado a que la investigación vocacional enfoque su atención a los años formativos de la niñez (Borrow, 1964). Más de 30 años después, Gynzberg et al. (1996) puntualizaron la necesidad de crear un entendimiento comprensivo del desarrollo ocupacional con esta población. En esta área, es necesario generar investigaciones y actividades asociadas, que permitan entender la naturaleza dinámica del proceso en esta etapa. En el sistema público escolar puertorriqueño, la situación es apremiante dado que la mayoría de las escuelas elementales no cuentan con el profesional de la consejería, que coloque los cimientos que se requieren para iniciar un acercamiento al mundo del trabajo. Debería ser prioritario para el Departamento de Educación reincorporar los servicios de este profesional, con el fin de restablecer los servicios y las actividades que despierten esa conciencia ocupacional, así como las intervenciones académicas-personales, entre otras.

Trabajar con el desarrollo ocupacional es fundamental en el proceso educativo desde el nivel elemental. Este proveería las herramientas necesarias para acercar y motivar a la niñez en cuanto a los conocimientos sobre el mundo del trabajo, de acuerdo

a su edad. Los niños y las niñas observan e imitan a los adultos en una serie de conductas y actividades. El trabajo constituye una de las principales, y mediante sus juegos los niños representan esas ocupaciones.

Los cuestionarios sobre intereses ocupacionales incluyen una serie de actividades que se relacionan a las ocupaciones. Su administración y discusión podría marcar el preámbulo en la fase de concienciación, que alerte a esta población sobre las actividades características del mundo del trabajo.

Los estudios sugieren que los niños y las niñas de escuela elemental pueden identificarse con un trabajador y presentar un enfoque coherente del mundo laboral (Porfeli, Hartung & Vondracek, 2008). Proveerles actividades concertadas y planificadas, que despierten su interés y curiosidad, podría marcar la diferencia en su desarrollo vocacional, no solo a nivel de la niñez, sino también en la adolescencia y adultez temprana, cuando enfrentarse al proceso de toma de decisión ocupacional.

Dado que uno de los propósitos de los inventarios de intereses es que sean utilizados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, Cirino-Gerena (2001a) incluyó escalas de autoeficacia en las versiones para grados primarios. La percepción de autoeficacia académica o el grado de cómo se percibe el o la estudiante en relación con su desempeño en una asignatura constituye un factor a considerar cuando se les motive en tareas de dichas asignaturas, mediante las cuales se perciban como exitosos. También podrían generar frustración o disgusto con otras materias. Específicamente el ICI-AE cuenta con tres escalas de autoeficacia académica para las asignaturas de inglés, español y matemáticas.

Es imperativo prestar atención a esta área mediante actividades secuenciales programáticas que promuevan el acercamiento de los niños y las niñas al mundo del trabajo. Con posterioridad a la administración del inventario de intereses ocupacionales, se debe continuar con una serie de actividades propias para la niñez, que fomenten su deseo de aprender, su sentido de autoeficacia académica y su curiosidad hacia el mundo laboral.

En esta área, podría ser útil seguir el señalamiento de Schmidt (2002), y Sink y Yillik - Downer (2001), quienes recomiendan que los programas de consejería pueda incluir a la comunidad escolar

para ayudar a los niños y las niñas a obtener sus metas educativas y sociales, así como las ocupacionales. La comunidad escolar constituye un caleidoscopio de posibilidades, ejemplos y alternativas ocupacionales, de las que los niños pueden aprender y aprendan a valorar el mundo laboral. Actividades grupales, charlas y paneles con los trabajadores, mediante las cuales los participantes puedan formular preguntas e intercambiar información de acuerdo a su edad, posibilitan ese acercamiento a la realidad.

De igual forma, la creatividad del profesional de la consejería es esencial en el desarrollo de actividades ocupacionales para la niñez. Llevar a cabo orientaciones grupales que promuevan el interés en las ocupaciones constituyen actividades de seguimiento para esta población. En este aspecto, diferentes actividades creativas pueden ser incluidas para el área ocupacional en el nivel elemental. Entre estas, cabe mencionar: realizar un *collage* ocupacional, desarrollar un palabragrama sobre una ocupación o de ocupaciones vinculadas con la salud o lo social (por ejemplo), personificar y discutir un cuento que trate sobre la importancia del mundo del trabajo o de una ocupación, y la representación de la ocupación favorita por el niño o la niña, son algunos ejemplos que pueden aplicarse en este nivel. Igualmente sería deseable que eventos magnos, como el día o la marcha ocupacional —cuando los niños se visten de acuerdo a una ocupación de su preferencia—, el día del sombrero y otros esfuerzos similares, se articulen con el currículo académico para ese nivel.

No debe olvidarse que el juego es parte esencial de la niñez en el nivel elemental. Concertar actividades como el drama creativo (Pacaker & Renck, 2001) donde los niños y las niñas tengan la oportunidad de compartir información sobre una ocupación seleccionada podría convertirse en una oportunidad de aprendizaje. Si, por medio de juguetes, a esta actividad se incorporaran instrumentos relacionados a las ocupaciones cautivaría y estimularía un acercamiento efectivo de la población infantil al mundo del trabajo.

Es claro que el desarrollo vocacional no está aislado del proceso educativo, social y personal. Debería ser compromiso de todos y todas, los consejeros y las consejeras profesionales, los directores y las directoras escolares, el magisterio, los padres, las

madres y los encargados, en fin, la comunidad en general, promover, colaborar y apoyar, de manera concertada para despertar la conciencia ocupacional en la niñez y darle continuidad. Los componentes asociados con la curiosidad, la fantasía, la motivación, los intereses, el juego y la creatividad son elementos esenciales que deben considerarse para proveer experiencias significativas en torno al mundo laboral en la población infantil. Comenzar este compromiso desde la escuela elemental establecería los cimientos para esa decisión ocupacional que eventualmente les tocará enfrentar. Aún hacen eco las palabras de Parsons (1909) cuando señaló que: ningún paso en la vida, a menos que sea la selección de un esposo o una esposa, es más importante que la selección de una vocación.

REFERENCIAS

- Alvarado Cartagena, I., & Acevedo Márquez, H. (1999). *Desarrollo y consejería ocupacional*. San Juan, PR: Prime.
- American School Counseling Association (2003). *Estándares nacionales de consejería escolar*. Alexandria, VA: ASCA.
- Borrow, H. (1964). An integral view of occupational theory and research. In H. Borrow (Ed.), *Man in a world at work*. Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Cirino-Gerena, G. (2001a). *Inventario Cirino de intereses y autoeficacia académica (ICI-AE)*. San Juan, PR: Corporación Psicométrica.
- Cirino-Gerena, G. I. (2001b). Los intereses como motivación intrínseca en la sala de clases. *Memorias: V Simposio Consejería Ocupacional-PUCPR Ponce*. San Juan, PR: Corporación Psicométrica.
- Cirino-Gerena, G. I. (2010). *Inventarios Cirino de intereses y autoeficacia (Versión E-A Escuela Elemental): Manual del usuario*. San Juan, PR: Test Innovations.
- Cirino-Gerena, G. I. (s.f.). *Origen, desarrollo y naturaleza de los intereses*. En prensa.
- Diemer, M. A. & Rasheed Ali, S. (2009). Integrating social class into vocational psychology. *Journal of Career Assessment*, 17, 247-265.
- Ginzberg, E., Ginsburg, S. W., Axelrad, S. & Herma, J. L. (1951). *Occupational choice: An approach to a general theory*. NY: Columbia University Press.

- Holland, J. (1985). *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments* (3ra. ed.). Odessa, FL: Prentice Hall College Division.
- McMahon, M. M. & Watson, M. (2008). Children's career development: Status quo and future directions. *The Career Development Quarterly*, 57, 4-6.
- Pacaker, J. & Renck, M. (2001). *Creative expressions and play in early childhood*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Palladino-Schultheiss, D. E. (2008). Current status and future agenda for the theory, research, and practice of childhood career development. *The Career Development Quarterly*, 57, 7-24.
- Parsons, F. (1905). *Choosing a vocation: A reprint of the original 1909 work*. Broken Arrow, OK: National Career Development Association.
- Porfeli, E. J., Hartung, P. J. & Vondracek, F. W. (2008). Children's vocational development: A research rationale. *The Career Development Quarterly*, 57, 25-37.
- Rodríguez Arocho, W. (2001). Desarrollo cognoscitivo y educación en la niñez *Memorias: V Simposio Consejería Ocupacional-PUCPR Ponce*. Hato Rey, Corporación Psicométrica.
- Rosado-Pacheco, C. (2001). Mensaje de bienvenida al Tercer Simposio de Consejería Ocupacional: El desarrollo vocacional en la edad temprana. *Memorias V Simposio Consejería Ocupacional-PUCPR Ponce*. Hato Rey, PR: Corporación Psicométrica.
- Schmidt, J. J. (2002). *Counseling in schools: Essential services and comprehensive programs* (4ta. ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Sink, C. A. & Yillik-Downer, A. (2001). School counselor's perceptions of a comprehensive and counseling programs: A survey of national trends. *Professional School Counseling*, 4, 278-288.
- Super, D. E. (1957). *A life-span, life-space approach to career development*. NY: Harper & Row.
- Tracey, T. J. G. & Sodano, S. M. (2008). Issues of stability and change in interest development. *The Career Development Quarterly*, 57, 51-62.
- Watson, M. & McMahon, M. M., (2005). Children career development: A research review from a learning perspective. *Journal of Vocational Behavior*, 67, 119-132.
- Whiston, S. C. (2002). Response to the past, present, and future of school counseling: raising some issues. *Professional School Counseling*, 5, 148-155.
- Zunker, V. G. (2002). *Career counseling: Applied concepts of life planning* (6ta. ed.). Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.

El acoso, o “bullying”, en escuelas intermedias

DE LA REGIÓN EDUCATIVA DE SAN JUAN:
IMPLICACIONES PARA LOS CONSEJEROS
PROFESIONALES

Marissa Medina Piña, Ed.D.

Departamento de Estudios Graduados

Facultad de Educación

Universidad de Puerto Rico, Río Piedras

marissa.medina@upr.edu

RESUMEN

Investigar la prevalencia de la conducta de acoso escolar, o “bullying”, en escuelas en Puerto Rico es fundamental para diseñar estrategias de prevención e intervención. Las consejeras y consejeros escolares, junto al resto de la comunidad escolar, pueden unir esfuerzos para erradicar este comportamiento. Esta investigación, de naturaleza descriptiva, tuvo como objetivo conocer la incidencia de la conducta de acoso prevalente desde la perspectiva de las y los estudiantes. La muestra consistió de 142 estudiantes de escuela intermedia de la Región Educativa de San Juan. Se utilizó el instrumento Olweus Bullying Questionnaire® para la recopilación de los datos y se analizó mediante procedimientos de estadísticas descriptivas. Los hallazgos de este estudio revelaron una incidencia baja de esta conducta, en contraste con la imagen proyectada por los medios del país. Sin embargo, los hallazgos sugieren que este comportamiento está presente, por lo que son necesarias las estrategias de prevención e intervención.

Palabras clave: acoso, acoso escolar, consejero escolar, Olweus Bullying Questionnaire®, rol del consejero profesional

ABSTRACT

Investigating the prevalence of bullying behavior, or “bullying”, in schools in Puerto Rico is essential for designing strategies for its prevention and intervention. School counselors, along with the rest of the school community, can join forces to eradicate this behavior. This research, descriptive

in nature, aimed to determine the incidence of bullying behavior that prevails from the perspective of students. The sample consisted of 142 middle school students in the Educational Region of San Juan. The Olweus Bullying Questionnaire® was used for the data collection. These data were analyzed using descriptive statistics. The findings of this study revealed a low incidence of this behavior in contrast to the image projected by the country's media. However, the findings suggest that the behavior is present and requires preventive strategies and intervention.

Key words: bullying, counselor role, school bullying, school counseling, Olweus Bullying Questionnaire®

■ Introducción

En los últimos diez años, el tema del acoso, o “bullying”, en el ambiente escolar se ha convertido en un asunto de interés para maestros, estudiantes, padres y autoridades escolares en el contexto internacional. Lo que aparenta ser una experiencia común en la niñez y la adolescencia, puede tener efectos perjudiciales a corto y a largo plazos en términos académicos, así como en la salud física y emocional, tanto para la persona que acosa, como para quien es víctima del acoso (Wang, Iannotti & Nansel, 2009). Además, esta conducta no solo impacta de forma negativa a las personas que están involucradas en ella, sino que tiene efectos sobre todos sus “espectadores” y en los familiares de los involucrados en este comportamiento (Hoover & Stenhjem, 2003; Juvonen, Graham & Schuster, 2008).

En el caso de Puerto Rico, la información sobre la incidencia de este fenómeno en las escuelas públicas es limitada. Ante este panorama, inicié esta investigación enfocada en conocer, desde la perspectiva del estudiante, el grado de incidencia y los tipos de acoso que prevalecen en cuatro escuelas de nivel intermedio de la Región Educativa de San Juan. Considero que los resultados de la investigación fomentarán el desarrollo de estrategias efectivas de prevención e intervención entre los profesionales de la consejería escolar, maestros, padres y miembros de la comunidad.

El instrumento que utilicé para esta investigación fue el Olweus Bullying Questionnaire® (OBQ). Este es un cuestionario que contiene 42 preguntas de selección múltiple, estandarizado, validado y diseñado para medir aspectos de problemas relacionados

al acoso en las escuelas. Los participantes de esta investigación fueron 142 estudiantes, 78 féminas y 64 varones, de los grados séptimo, octavo y noveno de los distritos escolares de Carolina, Guaynabo, Trujillo Alto y San Juan. A continuación, se presentan los resultados de la investigación, que incluye, además, el nivel de participación de los maestros, consejeros u otros adultos para evitar o intervenir en conductas de "bullying" entre los estudiantes.

■ Marco contextual

El acoso, o "bullying", en el ambiente escolar puede considerarse como una forma común de violencia, que puede escalar hacia conductas antisociales extremadamente serias (McAdams III & Schmidt, 2007; Smokowski & Holland, 2005). Esta conducta se define como un tipo de agresión mediante la cual uno o más estudiantes están expuestos a actos de violencia de manera repetitiva y a lo largo del tiempo por parte de compañeros (Olweus, 1995). Estos actos pueden incluir agresión física, palabras soeces, muecas o gestos, así como excluir a alguien de un grupo. Según Olweus (1995), pionero en la investigación del tema, para que se considere acoso debe existir un desbalance en términos de fuerza y de poder, por lo que la víctima presenta dificultad para defenderse de este tipo de conducta. Varios investigadores incluyen en la definición la intención de la agresión, que consiste en ocasionar daño o perturbación a otra persona (MacNeil & Newell, 2004; Nansel et al., 2001; Olweus, 1995).

En los últimos años, el problema del "bullying" se ha extendido a escala global. Países como Noruega, Estados Unidos, Canadá, Inglaterra, México, España, Irlanda, Suecia y Croacia han realizado estudios relacionados al acoso en el ambiente escolar (Due et al., 2005). Las investigaciones en Estados Unidos cobran mayor importancia a partir de los trágicos sucesos ocurridos en escuelas y universidades durante el periodo de 1999 a 2007, entre los que se encuentran la masacre de Columbine High School, en Colorado (1999), Santana High School, en California (2001), Red Lake High School, en Minnesota (2005), y la Universidad de Virginia Tech (2007). Al estudiar los antecedentes de los responsables de estas tragedias, los investigadores norteamericanos encontraron que los agresores, en algún momento de su trayectoria escolar, fueron

víctimas de acoso por parte de sus compañeros (Glew, Ming-Yu, Katon & Rivara, 2008).

El Centro de Seguridad Nacional en las Escuelas (NSSC, por sus siglas en inglés) determinó que el “bullying” en el escenario escolar es un problema persistente, duradero y subestimado en las escuelas norteamericanas (Beale, 2001). Este dato concuerda con los hallazgos de la investigación realizada por Perry, Kusel y Perry (1988), cuyos resultados revelaron que aproximadamente un 10 por ciento de los niños en Estados Unidos han experimentado persecución por acoso. En años recientes en ese mismo país, se desarrolló una política pública dirigida a combatir este comportamiento en las escuelas. La investigación de Srabstein, Berkman y Pyntikova (2008) reveló que 35 estados decretaron leyes para reducir o prevenir la conducta de acoso y hostigamiento.

■ El “bullying” en el ámbito de Puerto Rico

En el contexto de Puerto Rico, el Departamento de Educación (DE) estableció como política pública, a través de la Ley Núm. 49 de 2008, la prohibición de actos de hostigamiento e intimidación, o “bullying”, entre los estudiantes de las escuelas públicas. Por su parte, el Consejo General de Educación (CGE), mediante la Ley Núm. 37 de 2008, estableció que aquellas escuelas privadas, de todos los niveles, que estén en trámites de renovación o expedición de licencias deben presentar evidencia de que cuentan con políticas y protocolos definidos en contra del hostigamiento e intimidación, o “bullying”.

Es importante señalar que estas políticas públicas en el escenario puertorriqueño se establecen teniendo en cuenta que el “bullying” es un problema serio en las escuelas de los Estados Unidos. Sin embargo, la información sobre la incidencia de este fenómeno en las escuelas de Puerto Rico es limitada. Vélez (2007) en su investigación *La incidencia de la conducta de acoso escolar “Bullying” en las escuelas elementales del distrito escolar de Yauco*, auscultó la incidencia del “bullying”, a la que denominó conducta antisocial, desde la perspectiva de los padres y encargados de los estudiantes. En los resultados de esta investigación los padres indicaron que de kínder a tercer grado era la etapa en la que más ocurría el “bullying”, sin embargo, la mayoría de los padres

entrevistados señalaron que no conocían el concepto relacionado al acoso o "bullying" en el ambiente escolar. Vélez (2007), además, entrevistó a los directores del distrito escolar de Yauco para conocer su percepción sobre el acoso escolar. Estos informaron que, ante esta conducta, tomarían acciones punitivas, tales como suspensiones u otras penalidades de acuerdo al reglamento general. Manifestaron, además, que los agresores tienen mayor probabilidad de convertirse en delincuentes juveniles.

En otro estudio realizado en el distrito escolar de Hatillo, García (2008) investigó sobre el *Conocimiento que tienen los maestros del nivel elemental sobre el "bullying" o acoso escolar y sus consecuencias en el rendimiento académico de los estudiantes*. Luego de entrevistar a 50 maestros, este trabajo reveló que el 34% de ellos respondió no conocer el concepto relacionado con el acoso, o "bullying". Un 40% no se sentía preparado para enfrentar a los "bullies", o los estudiantes que acosan a otros, un 60% consideró importante conocer el fenómeno en las escuelas públicas de Puerto Rico, mientras que el 92% manifestó no haber obtenido información sobre el acoso, o "bullying", durante su formación magisterial. Además, el 64% de los maestros informó que, durante su carrera profesional, no recibieron información sobre el concepto. Del grupo de maestros que sí recibieron algún tipo de información, la mitad manifestó que esta no fue de utilidad para ellos.

Negrón (2006), en su estudio *Estrategias que utilizan los directores de escuelas públicas de nivel intermedio para manejar conflictos y violencia estudiantil*, encontró que, en las escuelas públicas de nivel intermedio del área de San Juan, los directores se inclinaban por utilizar estrategias reactivo-punitivas para manejar la violencia estudiantil, las cuales, según los directores, están incluidas en el Reglamento del DE. Según Negrón (2006), de la muestra que participó en la investigación, solo una escuela utilizó estrategias proactivas-preventivas para manejar la violencia. En dicha escuela existe un coordinador de estudiantes, a través del cual se logra retener a los estudiantes en la escuela a la vez que reciben ayuda del psicólogo, el orientador, el trabajador social, el médico y las enfermeras.

Por su parte, Quiñones (2005), en su investigación *Percepción de los directores de escuelas sobre su desarrollo profesional y capacitación*

para lidiar con el manejo de conductas retantes y situaciones de violencia en el escenario escolar, seleccionó directores de escuelas públicas de nivel intermedio por considerar que muchos episodios de violencia ocurridos en Puerto Rico durante los últimos años han sido más frecuentes en las escuelas intermedias. Los 22 directores entrevistados identificaron seis estrategias para trabajar con la violencia en los planteles: amonestación verbal, amonestación escrita, plan correctivo, motivación, suspensión y prevención. Sin embargo, el 95% de los directores manifestó que la universidad no los había preparado adecuadamente para lidiar con las conductas retantes y las situaciones de violencia. Además, del total de directores entrevistados, el 75% indicó que el DE no les ofreció ningún tipo de ayuda para lidiar con las conductas retantes, mientras que el 25% expresó que sí han recibido algún tipo de ayuda del DE.

Reyes (2003) realizó un estudio para determinar la prevalencia de violencia entre los estudiantes adolescentes puertorriqueños e identificar los factores de riesgo y protección asociados a la conducta violenta. Con el título *Estudio epidemiológico sobre la prevalencia de violencia entre los adolescentes escolares en Puerto Rico, sus factores de riesgo y de protección: bases empíricas para el desarrollo de estrategias de prevención*, su investigación concluyó que:

La prevalencia de violencia entre los adolescentes puertorriqueños fue mayor en el nivel intermedio en comparación con el nivel superior. Los estudiantes de nivel intermedio son más dados a herir a alguien, a portar armas, a ser arrestados y a pertenecer a gangas. Cuando se analizó la conducta violenta por grado escolar se observó que la prevalencia aumentaba a partir de séptimo hasta alcanzar la prevalencia más alta en noveno. (p. 127)

De otro lado, Meléndez (2008) elaboró el proyecto *Diseño de un módulo instruccional para desarrollar estrategias de prevención de violencia escolar dirigido a maestros y maestras del sistema público de enseñanza* como parte de su contribución para atenuar la violencia en las escuelas del sistema público de Puerto Rico. En la conceptualización de la violencia escolar, Meléndez (2008) utilizó el término “bullying” para definir los procesos de intimidación y victimización entre iguales. Esta definición es importante para entender que este tipo de conducta en el ambiente escolar tiene

unas consideraciones serias y no meramente circunstanciales. Si no se considera la magnitud del fenómeno las consecuencias podrían acarrear conductas antisociales con niveles de violencia extremos. El módulo instruccional generado por Meléndez (2008) consta de una serie de actividades participativas y dinámicas para mejorar las relaciones interpersonales y así evitar la violencia en las escuelas.

Por su parte, Maribel González y Joy Lynn Suárez, de la firma Parenting Resources presentaron en el 2011 en Puerto Rico el Manual y Protocolo de Prevención e Intervención de Acoso Escolar ("bullying"). El manual de González & Suárez (2011) se fundamentó en las investigaciones y programas de prevención del noruego Dan Olweus, pionero del abuso escolar entre pares. El manual se utiliza en el Colegio Puertorriqueño de Niñas (CPN) de San Juan desde el 12 de octubre de 2011 y, por ahora, es la única institución educativa en Puerto Rico que utiliza el Olweus Bullying Prevention Program.

■ Justificación

Investigar la conducta de acoso, o "bullying", en las escuelas intermedias de Puerto Rico permitió conocer, de manera inicial, el grado de incidencia de fenómeno y cómo la perciben e internalizan los estudiantes encuestados que indicaron ser víctimas de acoso. De otro lado, considero que los hallazgos de esta investigación permiten desarrollar estrategias efectivas de prevención e intervención entre los profesionales de la consejería escolar, maestros, padres y miembros de la comunidad. Cuando se conoce el grado de incidencia del acoso, los esfuerzos de la comunidad escolar podrán encaminarse a diseñar programas efectivos de intervención que ayuden, de manera concertada, a reducir las conductas violentas en las escuelas.

Inicié esta investigación durante el segundo semestre del año académico 2009-2010 con fondos institucionales del Decanato de Estudios Graduados e Investigación (DEGI) de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras. Recibí la autorización del Comité Institucional para la Protección de los Seres Humanos en la Investigación (CIPSHI), o *Institutional Review Board* (IRB), de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras y de la Secretaría de Planificación y Desarrollo Educativo, División de Investigaciones Pedagógicas, del Departamento de Educación de Puerto Rico.

Preguntas de la investigación

Las preguntas que guiaron esta investigación fueron las siguientes:

1. ¿Cuál es la incidencia de la conducta de acoso, o “bullying”, en estudiantes de escuelas intermedias (grados 7mo. 8vo. y 9no.) de la Región Educativa de San Juan?
2. ¿Cuáles son los actos de acoso prevalentes entre los estudiantes de escuela intermedia en las escuelas públicas de la Región Educativa de San Juan?
3. ¿Con qué frecuencia participan los maestros u otros adultos en las escuelas para evitar el acoso, o “bullying”, entre los estudiantes de escuela intermedia?
4. ¿Con qué frecuencia participan los consejeros profesionales en las escuelas para evitar el acoso, o “bullying”, entre los estudiantes de escuela intermedia?

Diseño

Para este estudio, de enfoque cuantitativo, se utilizó un diseño de investigación por encuesta. Se manejó como instrumento de recopilación de datos un cuestionario porque nos permite describir las tendencias con respecto a las conductas (Cresswell, 2008).

Instrumento

El instrumento que se utilizó para esta investigación fue el Olweus Bullying Questionnaire® (OBQ), desarrollado por Dan Olweus en Noruega e implantado en Estados Unidos, Canadá, Inglaterra, México, Irlanda, Alemania, Suecia y Croacia. El OBQ (Hazelden, 2007) es un cuestionario de 42 preguntas de selección múltiple, estandarizado, validado y diseñado para medir aspectos de problemas relacionados al acoso en las escuelas. El instrumento se diseñó para ser utilizado en los grados 3 al 12 y provee información detallada sobre la definición de acoso para que los estudiantes entiendan cómo deben responder a cada pregunta. Las mismas hacen referencia a un periodo de tiempo específico (la vida escolar de los estudiantes en los últimos dos meses) para que los alumnos pudieran recordar cuándo ocurrieron estas experiencias. Los autores del cuestionario establecieron unas definiciones operacionales específicas para la interpretación de los resultados.

Propiedades psicométricas del instrumento

Con relación a las características de confiabilidad y validez del OBQ, Olweus (2001) documentó y publicó en el año 2000 la siguiente información:

Se realizaron estimados sobre la consistencia interna (confiabilidad) del instrumento mediante el método de prueba-preprueba en poblaciones europeas y norteamericanas. La muestra utilizada consistió de aproximadamente 5,000 sujetos. Este análisis reflejó un coeficiente Alfa de Chronbach de 0.80 que es considerada una correlación alta. Con respecto a la validez del instrumento se estableció la correlación de un grupo de expertos en el área y la misma arrojó una correlación de 0.60 a 0.70. Sobre el cuestionario también se presentó evidencia sobre la validez de constructo mediante análisis de factores encontrando una fuerte relación entre el grado de acoso y varias de las dimensiones de conducta antisocial.

El OBQ facilitó que se incluyeran dos preguntas con respuestas de selección múltiple, lo cual permitió la oportunidad de redactar dos preguntas contextualizadas a las preguntas de la investigación y a la situación de Puerto Rico. Las dos preguntas adicionales que se incluyeron fueron las siguientes:

Tabla 1

Preguntas añadidas al cuestionario, contextualizadas para la investigación en Puerto Rico.

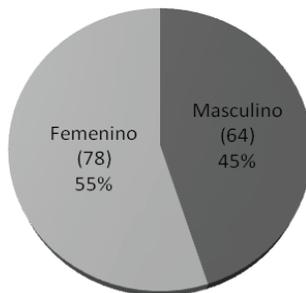
<p>1. Si estuvieras pasando por un problema o por una situación de acoso en tu escuela, ¿A dónde quién acudirías?</p> <p><input type="checkbox"/> A. Maestra(o)</p> <p><input type="checkbox"/> B. Trabajador(a) social</p> <p><input type="checkbox"/> C. Director(a)</p> <p><input type="checkbox"/> D. Consejero(a)</p> <p><input type="checkbox"/> E. Psicólogo(a)</p>	<p>2. ¿Qué profesional de tu escuela les ayuda a trabajar con estrategias para tener buenas relaciones con los compañeros?</p> <p><input type="checkbox"/> A. Maestra(o)</p> <p><input type="checkbox"/> B. Trabajador(a) social</p> <p><input type="checkbox"/> C. Director(a)</p> <p><input type="checkbox"/> D. Consejero(a)</p> <p><input type="checkbox"/> E. Psicólogo(a)</p>
--	---

Participantes

Los participantes de esta investigación fueron 142 estudiantes (78 féminas y 64 varones, de los grados 7mo., 8vo., y 9no.) de cuatro escuelas de nivel intermedio de la Región Educativa de San Juan. Estos los cuales presentaron el consentimiento autorizado por sus padres. Las escuelas pertenecen a cuatro distritos escolares principales: Carolina, Guaynabo, Trujillo Alto y San Juan. Los sujetos fueron seleccionados utilizando la técnica del muestreo por conglomerados en dos etapas: en la primera, de un total de 38 escuelas intermedias, se seleccionó al azar una escuela por cada distrito escolar. En una segunda etapa, se seleccionó al azar, por cada una de las escuelas, un salón por cada uno de los tres grados.

La selección fue determinada por disponibilidad, en donde se solicitó la autorización por escrito de sus madres, padres o encargados, por estos ser menores de edad. Además, una vez obtenido el consentimiento por escrito, se le solicitó un asentimiento por escrito a cada participante.

Figura 1. Distribución por género de los/las participantes



Procedimiento

Como primera etapa, se contactaron las escuelas participantes para informar a sus respectivos directores sobre el propósito de la investigación. Luego, establecí contacto con las consejeras de cada plantel para contar con su colaboración durante el estudio. Las consejeras entregaron las cartas de consentimiento informado a los maestros, quienes, a su vez, las hicieron llegar a los estudiantes

con el propósito de que fueran devueltas firmadas por sus padres, las madres o encargados. Los estudiantes que no obtuvieron la firma en el consentimiento informado, fueron excusados de llenar el cuestionario.

Una vez finalizada esta etapa, coordiné con las consejeras y directores de las escuelas las fechas para la administración del cuestionario. Antes de comenzar, solicité a los estudiantes autorizados que firmaran las hojas de asentimiento. Estas hojas fueron discutidas con los participantes, y recalqué la confidencialidad del proceso, así como también la participación de forma voluntaria. Al finalizar la recopilación de datos, los cuestionarios fueron enviados a Hazelden, compañía a cargo de distribuir el Olweus Bullying Questionnaire® (OBQ), quienes emitieron un informe estadístico de los resultados de la encuesta.

■ Hallazgos

Esta investigación tuvo como finalidad, en primer lugar, identificar la incidencia de la conducta de acoso, o "bullying", en estudiantes de escuelas intermedias de la Región Educativa de San Juan. Además, se propuso describir los actos de acoso más prevalentes entre los estudiantes de escuelas públicas intermedias de esta Región Educativa. Otro propósito fue identificar el nivel de participación de los maestros u otros adultos para evitar el acoso. Por último, se propuso explorar el nivel de participación del consejero o la consejera para evitar el "bullying" según indicaron los estudiantes que participaron en el estudio. A continuación se presentan los hallazgos a las cuatro preguntas de investigación.

Pregunta #1 ¿Cuál es la incidencia de la conducta de acoso o "bullying" en estudiantes de escuelas intermedias (grados 7mo. 8vo. y 9no.) de la Región Educativa de San Juan?

Para responder a la primera pregunta de investigación, se utilizaron estadísticas descriptivas de frecuencia y por ciento de las respuestas ofrecidas por los estudiantes a las preguntas #4 y #24 del OBQ, así como las definiciones operacionales establecidas para su interpretación. Ambas preguntas fueron clave para informar acerca de la incidencia de la conducta de acoso en las escuelas participantes.

La pregunta #4 ofreció información sobre cuando un estudiante es intimidado o abusado por otros estudiantes, mientras que la pregunta #24 se relacionó a cuando un estudiante abusa de otros, lo que se considera ser un “bully”. Los estudiantes respondieron a las interrogantes luego de recibir información detallada sobre lo que significa ser acosado o abusado. Por incidencia se entiende el número de casos identificados como situaciones relacionadas con dicha conducta. Esta investigación, según las directrices ofrecidas por el OBQ, unió dos categorías de respuestas. La primera combinó las respuestas para “no he sido abusado en la escuela en los últimos dos meses” y “solo ha pasado una o dos veces”. Los estudiantes que seleccionaron estas respuestas se consideran que “no han sido abusados o acosados”. La segunda categoría combina las respuestas de aquellos estudiantes que han sido acosados “dos o tres veces al mes”, “una vez a la semana” y “varias veces a la semana”. Los alumnos que seleccionaron estas respuestas se clasifican como “acosados 2 o 3 veces al mes o más.”

La combinación de respuestas corresponde a la definición de acoso que se presentó al inicio, la cual señala que la conducta debe ser repetitiva. De acuerdo al OBQ, si un estudiante ha sido abusado solo una o dos veces en los últimos dos meses no cumple con el criterio de la definición. Por lo tanto, para que un estudiante sea clasificado como acosado debe responder a las alternativas “2 a 3 veces al mes o más”.

La información de cuántos estudiantes han sido acosados se recogió en la pregunta #4: “¿Qué tan frecuentemente han abusado de ti en los últimos dos meses?” El 96.5% de los estudiantes informó que “no ha sido acosado en los últimos dos meses”, mientras que el 3.5% de los participantes reportó que fue acosado “2 a 3 veces al mes o más”.

La pregunta #24: “¿Qué tan frecuentemente has participado en actos de acoso contra un estudiante en la escuela en los últimos dos meses?” se relaciona a cuando un estudiante abusa de otros, por lo cual se considera un “bully”. Los estudiantes que respondieron a esta pregunta con las alternativas “no he abusado de otros en la escuela en los últimos dos meses” y “sólo ha ocurrido una o dos veces” no son considerados como “bullies”. El 95.8 de los estudiantes informó que no abusó de otros en los últimos dos meses,

mientras que el 4.2% reportó que acosó a otros de "2 a 3 veces al mes o más".

Pregunta #2 ¿Cuáles son los actos de acoso más prevalentes entre los estudiantes de escuela intermedia en las escuelas públicas de la Región Educativa de San Juan?

Para contestar la segunda pregunta, se utilizaron las respuestas 5 a la 13 del OBQ, las cuales están relacionadas al tipo de acoso al que han sido expuestos los estudiantes en los últimos dos meses. Por ejemplo, si les pusieron apodosos ofensivos, si les pegaron o patearon, si les quitaron dinero o pertenencias, entre otros abusos. Los tipos de acoso más prevalentes en las escuelas participantes fueron los siguientes: "otros estudiantes dijeron mentiras o esparcieron rumores falsos y trataron de que les cayera mal a otros" (8.4%); el 4.2 % de los estudiantes indicó que les insultaron con comentarios acerca de su raza o color de piel, "de dos a tres veces al mes hasta varias veces a la semana".

Pregunta #3 ¿Con qué frecuencia participan los maestros u otros adultos en las escuelas para evitar el acoso, o "bullying", entre los estudiantes de escuela intermedia?

Las respuestas a las preguntas #20 y #22 ofrecen información acerca de si un maestro o algún adulto habló con el o la estudiante en los últimos dos meses sobre su conducta de abuso hacia los demás. La pregunta #20: "¿Qué tan frecuentemente los maestros u otros adultos en la escuela tratan de poner el alto cuando un estudiante abusa de otro?" fue contestada por todos los participantes del estudio. El 28.6% de los estudiantes contestó que "nunca un adulto intervino para detener el abuso". El 36.4% respondió que hubo intervención de adultos "de vez en cuando" y "a veces". Por otro lado, el 35% de los estudiantes indicó que "frecuentemente" y "casi siempre" los maestros u otros adultos en la escuela intervienen varias veces a la semana.

Para la pregunta #22: "¿Algún adulto de tu casa se ha comunicado con la escuela en los últimos dos meses para pedir que otros estudiantes dejen de abusar de ti?", se utilizó la respuesta de aquellos estudiantes que contestaron "2 o tres veces al mes o más" a la pregunta 4. El 40% de los estudiantes respondió que "no han abusado de él o ella en la escuela", y 20% indicó que "ningún adulto de

la casa se ha comunicado con la escuela”. El 40% señaló que algún adulto se comunicó con la escuela una vez.

Las preguntas #34 y #-35 solicitan información acerca de si maestros o adultos en la casa han hablado con los estudiantes que exhiben conducta de abuso hacia los demás. Para el análisis de ambas interrogantes se utilizaron las respuestas de aquellos estudiantes que contestaron “2 o 3 veces al mes o más” a la pregunta #24: “¿Qué tan frecuentemente has participado en actos de abuso contra un estudiante(s) en la escuela en los últimos dos meses?” El 19% de esos estudiantes contestó que ha participado en situaciones de abuso desde “una a dos veces al mes hasta varias veces a la semana”. En cuanto a si un maestro les habló sobre su conducta de abuso, el 60% de los que contestaron indicó que “no han abusado de otros”; el 40% de los que sí han abusado respondió que “ningún maestro les habló al respecto”. El 54.8% de la totalidad de los participantes opinó que sus maestros han hecho poco o nada para disminuir los actos de abuso entre estudiantes, mientras que el 45.2% cree que sus maestros hacen “algo”, “bastante” o “mucho” para disminuir esta conducta.

Pregunta #4 ¿Con qué frecuencia participan los consejeros profesionales en las escuelas para evitar el acoso, o “bullying”, entre los estudiantes de escuela intermedia?

Para responder a esta interrogante, redacté dos preguntas contextualizadas a la investigación y a la situación de Puerto Rico. En la primera, se les planteó a qué persona en la escuela acudirían si estuvieran pasando por un problema o por una situación de acoso. El 28.8% de los estudiantes respondió que acudirían al Director o Directora, el 28.1% iría donde un maestro o maestra, el 27.3% hablaría con un trabajador social, el 10.1% le traería la situación al consejero o consejera, mientras que el 5.8% consultaría un psicólogo. En la segunda pregunta, se les solicitó que identificaran el profesional de la escuela que les ayuda a trabajar con estrategias para tener buenas relaciones con los compañeros. El 37.4% de los estudiantes informó que esa persona sería un maestro o maestra, un 27.3% indicó que sería el trabajador social y el 24.5% mencionó que ese profesional sería un consejero o consejera. Un 7.9% identificó al Director o Directora y el 2.9% reveló que el Psicólogo

es el profesional de la escuela que les ayuda a trabajar para tener relaciones interpersonales adecuadas.

Hallazgos secundarios de la investigación

Aunque no todas las preguntas del OBQ tienen relación directa con las preguntas de esta investigación, sí ofrecen información relevante para la creación e implantación de programas de prevención e intervención con la conducta de acoso, o "bullying", en escenarios escolares. Por ejemplo, la primera pregunta del cuestionario se relacionó con el sentir de los estudiantes hacia la escuela: el 10% de los estudiantes respondió que le disgusta la escuela, un 35.1% indicó que ni le agrada ni les desagrada y el 55% señaló que le gusta la escuela. Otra pregunta se relacionó con cuántos buenos amigos o amigas tienen los estudiantes en la escuela. El 5% de los estudiantes informó "ninguno", el 5.6% señaló que tiene "un buen amigo o amiga", el 38% tiene "de dos o cinco buenos amigos o amigas", y el 51.4% informó que tienen "seis o más buenos amigos o amigas en la escuela".

Las preguntas #14 a la #18 del OBQ solicitaban a los participantes información acerca de en qué clase o clases está el estudiante o la estudiante que abusa, el número de estudiantes que ha abusado, por cuánto tiempo y en qué lugar lo han hecho. Estas respuestas se relacionaron con aquellos estudiantes que reportaron en la pregunta #4 del cuestionario que habían sido abusados "una o dos veces o más" (n=5 o el 3.5%). La mayor parte de esos estudiantes, equivalente al 96.5%, informó que "no han abusado de ellos o ellas en los últimos dos meses". De los que respondieron que sí han sido abusados, el 25% informó que los que abusaron están "en su clase", un 25% indicó que el abusador está "en un salón diferente, pero en el mismo grado", otro 25.0% respondió "en diferentes grados", el 16.7% señaló que el abusador está "en un grado más alto", y el 8.3% "en un grado más bajo". A la pregunta relacionada con la cantidad de estudiantes que les han abusado, el 20% informó "principalmente un estudiante", un 33.3% respondió "un grupo de 2-3 estudiantes", el 26.7% indicó "un grupo de 4-9 estudiantes". En términos de la duración del abuso, la mayoría informó desde "un mes aproximadamente hasta un año". Los estudiantes abusados notificaron que la conducta se llevó a cabo

principalmente en los siguientes lugares: “en el patio de la escuela, en el recreo” (36%), “en la clase con el maestro presente” (13.9%), “en pasillos y escaleras” (11.1%), en el baño (8.3%), “en clase cuando el maestro está ausente” (5.6%) y “en el comedor” (5.6%). Un estudiante informó que fue acosado en la clase de “educación física” y otro respondió que de “ida y vuelta a la escuela”. El 14% de los estudiantes indicó “en alguna otra parte de la escuela”.

La pregunta de qué hacen o cómo reaccionan los participantes si ven o se enteran que otros estudiantes están abusando de alguien de su edad, el 35% informó que “nunca ha visto que abusen a un estudiante de su edad”. Un estudiante informó que “no toma parte en el abuso, pero que cree que no tiene nada de malo” hacerlo. El 12.1% reportó que “solo observa lo que pasa”, el 22.9% “no hace nada, pero cree que debería ayudar” y el 29.3% “trata de ayudar al estudiante de una forma u otra”. Por otro lado, el 14.3% de los estudiantes informó que si están abusando de un compañero que les cae mal, ellos también participarían en el abuso. El 17.9% respondió que no sabe si participarían del abuso, mientras que el 67.8% contestó que no participarían del abuso. A la pregunta acerca de lo que piensan o sienten los estudiantes cuando presencian que abusan de otra persona en la escuela, el 8.2% dijo que probablemente se lo merece, el 9.0% indicó que no le afecta mucho, el 34% siente un poco de lástima por él o ella, y el 48.5% de los estudiantes respondió que siente lástima por él o ella y quisiera ayudarle.

A la pregunta de si los participantes sienten miedo de que otros estudiantes abusen de él o ella, un 63.8% señaló que “nunca” ha sentido miedo de que otros estudiantes abusen de él o ella, mientras que el 25.5% reportó que “rara vez” ha sentido miedo de ser abusado. Por su parte, el 13.6% indicó que ha sentido miedo de que otros abusen de ellas y ellos “a veces” y “con frecuencia”.

■ Conclusiones

Las respuestas que ofrecieron estudiantes de cuatro escuelas intermedias de la Región Educativa de San Juan acerca de la incidencia de la conducta de acoso, o “bullying”, sugieren que la problemática es una realidad en nuestros planteles. Sin embargo, los hallazgos de este estudio difieren marcadamente de la realidad que

se presenta en el país, particularmente en los medios de comunicación. Una mayoría significativa de las y los participantes indicó que no ha sido víctima de acoso o abuso por parte de compañeras o compañeros. Por otro lado, muy pocos estudiantes se consideran a sí mismos como "bullies". Esta información no coincide con los hallazgos del estudio de Rivera Nieves (2011). Dicha investigación, con una muestra significativamente mayor a la que aquí se presenta establece que el porcentaje de estudiantes que aceptan ser acosadores es notablemente mayor.

Los tipos de acoso más prevalentes reportados por las cuatro escuelas participantes fueron "decir mentiras o esparcir rumores falsos acerca de compañeras y compañeros" y "tratar de que a los demás les caiga mal el o la estudiante". A este tipo de acoso le siguió "insultar y hacer comentarios acerca de la raza o el color de piel de compañeras y compañeros". Este hallazgo es comparable con un estudio de la firma independiente de consultoría Parenting Resources ("Bullying in Puerto Rico: A Descriptive Study") mencionado en el periódico *El Nuevo Día*, el cual sostiene que el tipo de acoso que predomina entre las niñas tiene que ver con rumores y chismes.

Los hallazgos de la presente investigación sugieren poca intervención por parte de maestras y maestros u otros adultos para evitar el acoso, o "bullying". Un por ciento significativo de los participantes opinó que sus maestros han hecho poco o nada para disminuir los actos de abuso entre estudiantes. Es posible que esto se deba a que hay personas que no son conscientes de la seriedad de esta conducta y lo ven como algo pasajero.

Los resultados de este estudio tienen implicaciones para los consejeros de las escuelas intermedias. La mayoría de los estudiantes identificaron a las maestras y trabajadores sociales como las y los profesionales que les ayudan a trabajar con estrategias para tener relaciones adecuadas con compañeras y compañeros. Es posible que consejeras y consejeros deban asumir un rol más proactivo en términos de las destrezas que poseen para ayudar a fomentar la sana convivencia en el ambiente escolar.

Esta investigación tuvo algunas limitaciones. Por un lado, utilicé un instrumento hecho en un contexto ajeno a la realidad de Puerto Rico y que se recomienda para utilizarse en escuelas

que trabajen con el “Olweus Bullying Prevention Program”. Los cuestionarios son instrumentos impersonales que se prestan para presentar respuestas socialmente aceptables y facilitan que el participante no responda de forma genuina. Además, el tamaño de la muestra en esta investigación no necesariamente demuestra ni permite extrapolar estos resultados a la realidad del país.

Implicaciones y recomendaciones para las consejeras y consejeros profesionales

Los hallazgos de este estudio sugieren la necesidad de que el consejero del nivel intermedio y el resto del personal escolar revisen cuánto conocen los estudiantes acerca de lo que constituye el acoso, o “bullying”, y las consecuencias detrimenales que esto implica para las víctimas, los acosadores y los espectadores.

A la luz de las recomendaciones antes mencionadas, surgen algunas interrogantes pertinentes al rol del consejero escolar ante esta situación. Las mismas aparecen a continuación:

¿Se sienten las consejeras y consejeros preparados para trabajar con las situaciones de acoso, o “bullying”, en las escuelas?

¿En qué medida están los consejeros realizando actividades dirigidas a concienciar sobre las consecuencias de la conducta de acoso, o “bullying”, en las escuelas?

REFERENCIAS

- Beale, A. (2001). ‘Bullybusters’: Using drama to empower students to take a stand against bullying behavior. *Professional School Counseling*, 4(4), 300-306. Recuperado de Academic Search Complete database.
- Due, P., Holstein, B. E., Lynch, J., Diderichsen, F., Gabhinn, S., Scheidt, P. & Currie, C. (2005). Bullying and symptoms among school aged children: International comparative cross sectional study in 28 countries. *European Journal of Public Health*, 15(2), 128-132. doi:10.1093/eurpub/cki105
- García, L. (2008). *Conocimiento que tienen los maestros del nivel elemental sobre el ‘bullying’ o acoso escolar y sus consecuencias en el rendimiento académico de los estudiantes.* (Tesis de maestría inédita). Universidad Interamericana, Arecibo.

- Glew, G., Ming-Yu, F., Katon, W., & Rivara, P. (2008). Bullying and school safety. *Journal of Pediatrics*, 152(1), 123-128. doi: 10.1016/j.jpeds.2007.05.045
- Hazelden (2007). *Spanish Olweus Survey Pkg of 30 Without Scanning Service*. Recuperado de http://www.hazelden.org/OA_HTML/ibeCCtpItmDspRte.jsp?item=11216&sitex=10020:22372:US
- Hoover, J. & Stenhjem, P. (2003). Bullying and teasing of youth with disabilities: Creating positive school environments for effective inclusion. *Issue Brief, Examining Current Challenges in Secondary Education and Transition*, 2(3), 1-5. Recuperado de http://www.ncset.org/publications/issue/NCSETIssueBrief_2.3.pdf
- Juvonen, J., Graham, S. & Schuster, M. (2003). Bullying among young adolescents: The strong, the weak, and the troubled. *Pediatrics*, 112(6), 1231-1237. Recuperado de Academic Search Complete database.
- Ley Número 37 del 10 de abril de 2008 (2008). Recuperado de <http://www.lexjuris.com/lexlex/Leyes2008/lexl2008037.htm>
- Ley Número 49 de 29 de abril de 2008 (2008). Recuperado de <http://www.lexjuris.com/lexlex/Leyes2008/lexl2008049.htm>
- MacNeil, G. & Newell, J. (2004). School bullying: Who, why and what to do. *The Prevention Researcher*, 11(3), 15-17.
- McAdams III, C. & Schmidt, C. D. (2007). How to help a bully: Recommendations for counseling the proactive aggressor. *Professional School Counseling*, 11(2), 120-128. Recuperado de Academic Search Complete database.
- Meléndez, S. (2008). Diseño de un módulo instruccional para desarrollar estrategias de prevención de violencia escolar dirigido a maestros y maestras del sistema de enseñanza. (Disertación doctoral inédita). Universidad de Puerto Rico, Río Piedras.
- Nansel, T. R., Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, W. J., Simons-Morton, B. & Scheidt, P. (2001). Bullying behaviors among US youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. *Journal of American Medical Association*, 285(16), 2094-2110. doi: 10.1001/jama.285.16.2094
- Negrón, A. (2006). *Estrategias que utilizan los directores de escuelas públicas de nivel intermedio para manejar conflictos y violencia estudiantil*. (Tesis de maestría inédita). Universidad de Puerto Rico, Río Piedras.

- Olweus, D. (1995). Bullying or peer abuse at school: Facts and intervention. *Current Directions in Psychological Science*, 4(6), 196-200. doi:10.1111/1467-8721.ep10772640
- Olweus, D. (2001). Brief psychometric information about the revised Olweus Bully/Victim Questionnaire. En *General information about the revised Olweus Bully/Victim Questionnaire, PC program and teacher handbook*. Recuperado de <http://www2.ed.gov/admins/lead/safety/training/bullying/question.pdf>
- Olweus Bullying Prevention Program. (2009). *Dan Olweus, Ph.D.* Recuperado de <http://www.olweus.org/public/authors.page>
- Perry, D., Kusel, S. & Perry, L. (1998). Victims of peer aggression. *Developmental Psychology*, 24, 807-814. doi: 10.1037/0012-1649.24.6.801
- Quiñones, M. (2005). *Percepción de los directores de escuela sobre su desarrollo profesional y capacitación para lidiar con el manejo de conductas retantes y situaciones de violencia en el escenario escolar.* (Tesis de maestría inédita). Universidad de Puerto Rico, Río Piedras.
- Reyes, J. (2003). *Estudio epidemiológico sobre la prevalencia de violencia escolar entre los adolescentes escolares en Puerto Rico, sus factores de riesgo y de protección: bases empíricas para el desarrollo de estrategias de prevención.* (Disertación doctoral inédita). Universidad de Puerto Rico, Río Piedras.
- Rivera Nieves, M. (2011). *Las voces de la adolescencia sobre 'bullying' desde el escenario escolar.* Bloomington, IN: Palibrio.
- Srabstein, J., Berkman, B. & Pyntikova, E. (2008). Antibullying legislation: A public health perspective. *Journal of Adolescent Health*, 42, 11-20. doi: 10.1016/j.jadohealth.2007.10.007
- Smokowski, P. & Holland Kopasz, K. (2005). Bullying in school: An overview of types, effects, family characteristics and intervention strategies. *Children and schools*, 27(2), 101-110. Recuperado de Academic Search Complete database.
- Vélez, M. (2007). *La incidencia de la conducta de acoso escolar "Bullying" en las escuelas elementales del distrito escolar de Yauco, P.R.* (Tesis de maestría inédita). Pontificia Universidad Católica de Puerto Rico, Ponce.
- Wang, J., Iannotti, R. J. & Nansel, T. R. (2009). School bullying among adolescents in the United States: Physical, verbal, relational, and cyber. *Journal of Adolescent Health*, 45(4), 368-375. doi: 10.1016/j.jadohealth.2009.03.021

PERCEPCIÓN DE LOS MAESTROS DE ARTES
VISUALES SOBRE

la construcción de la imagen del negro en el arte puertorriqueño

Lillian Lara Fonseca, Ed.D.

Programa Educativo

Museo y Centro de Estudios Humanísticos

Dra. Josefina Camacho de la Nuez

laralillian@gmail.com

RESUMEN

Puerto Rico se define, entre otras características, por su diversidad étnica y “racial”. En este escenario, era relevante investigar la percepción del educador sobre la construcción de la imagen del negro en la cultura visual. Específicamente, el estudio consideró la percepción de 39 maestros de artes visuales de una región educativa de la Isla. Para tales fines, la investigadora diseñó un cuestionario basado en los principios de la técnica del diferencial semántico en la que estos evaluaron siete pinturas emblemáticas del arte puertorriqueño. El estudio reveló que los maestros tienen una percepción moderadamente alta sobre la construcción de la imagen del negro en algunas de las piezas. También, evidenció que no existe relación estadísticamente significativa entre su percepción y las variables sociodemográficas bajo estudio. Al analizar los hallazgos del estudio, se justificó la implementación de un acercamiento multicultural en el currículo de bellas artes.

Palabras clave: arte puertorriqueño, construccionismo, diversidad cultural e inclusión, educación multicultural, percepción racial, raza, representación del negro

ABSTRACT

Puerto Rico is defined, among other characteristics, by its ethnic and “racial” diversity. In this scenario, it is relevant to investigate the perception

of the educator about the construction of the black people's image in the visual culture. Specifically, the study considered the perception of 39 visual arts teachers of one education region in the island. For such purposes, the researcher designed a questionnaire based on the principles of semantic differentiation technique, through which the teachers evaluated seven emblematic paintings of Puerto Rican art. The study revealed that the teachers had a high-moderate perception about the construction of the black image. It also evidenced the nonexistence of a significant statistical relation between the perception of visual art teachers about the construction of the black image and the socio-demographic variables of the participants. The findings justified the implementation of a multicultural approach in the fine arts curriculum.

Keywords: constructionism, cultural diversity and inclusion, multicultural education, Puerto Rican art, race, racial perception, representation of black people

■ Introducción

En las últimas décadas del siglo pasado, algunos ejemplares de nuestra documentación historiográfica develaron un acercamiento hacia una problematización de la construcción simbólica de la "raza" negra en el contexto sociocultural de la Isla. Así lo demuestran los planteamientos en los escritos de Sagra (1973), Zenón (1975) y Duany (2002), entre otros. Algunas de estas páginas discuten la negación de la herencia africana en la definición de nuestra cultura. Sin embargo, en estos no se contempla un estudio cuantitativo que evidencie cómo la construcción de significados puede explicar este fenómeno. Es decir, se ha postergado un análisis que observe la imagen del negro más allá del dato histórico en nuestro espacio vivencial. Por ejemplo, aún no se ha realizado un estudio empírico con una muestra representativa que mida la relación entre las realidades socioculturales que ha enfrentado el negro y la definición de su identidad en la Isla. De la misma manera, tampoco se ha indagado sobre cómo, en nuestro contexto, se han validado algunas de las definiciones raciales a raíz de la institucionalización del sistema esclavista y su permanencia en la psiquis del colectivo. Incluso, hasta el momento, no se había investigado la percepción sobre la representación de la imagen del negro en la cultura visual. Por lo tanto, en este artículo, se esboza parte del estudio que realicé para mi disertación doctoral referente

a la percepción del maestro de artes visuales sobre la construcción de la imagen del negro en la plástica de Puerto Rico.

Antes de resumir los aspectos más relevantes de la investigación, es importante señalar que algunos estudios sobre la “raza” han validado la minimización del negro en el contexto sociocultural puertorriqueño y, muchas veces, lo han invisibilizado. Esto se ha podido constatar en el estudio realizado por Quiñones (1999) sobre la representación de la imagen de la persona negra en los medios de comunicación. Su trabajo evidenció la minimización y ridiculización del negro en los modos de comunicación visual en Puerto Rico. Este prejuicio racial también se ha comprobado mediante algunos estudios raciales llevados a cabo en la isla, como los de Franco (2003), Colón (1987), Amaro (1987), Díaz (1985) y Alvarado (1974), quienes demostraron la existencia de este prejuicio en diversos sectores de la sociedad. Igualmente, concluyeron que el problema racial responde a un prejuicio soslayado, basado en los significados que se han construido para la “raza” negra. Por lo tanto, el maestro es una figura relevante para erradicar el prejuicio racial enraizado en los puertorriqueños. Finalmente, es importante conocer la percepción racial del maestro, teniendo en cuenta que la educación con un enfoque multicultural/racial puede promover el pluralismo y el respeto a la diversidad étnica-cultural.

De acuerdo a Collazo (2007), el maestro puertorriqueño debe promover el conocimiento, la colaboración y el respeto mutuo para crear un entorno de inclusión social, ya que las escuelas responden a un espacio caracterizado por la diversidad cultural (pp. 59-64). Según Banks (2007), es importante preparar a los estudiantes de los programas universitarios de pedagogía con experiencias de enseñanza que contemplen la equidad racial y étnica. Además, plantea que los futuros maestros deben orientarse hacia un análisis crítico que les permita repensar sus nociones sobre “raza”, cultura y etnicidad (p. 30). Este acercamiento es crucial, ya que la formación académica del educador, particularmente el de Bellas Artes, podría determinar enfoques inclusivos en el salón de clase.

Chalmers (1996) estableció que, la educación artística multicultural fomenta la diversidad racial y cultural. Este autor plantea el problema de un currículo de Bellas Artes que no es pertinente

al no considerar el pluralismo cultural: En su propia voz: “La educación artística se fundamenta en un currículo dirigido a la clase media, donde no se explora la controversia, discusión e implicaciones de la diversidad cultural” (p. 25). En otras palabras, la enseñanza del arte debe tener un enfoque inclusivo, que contemple la diversidad de las clases sociales que son impactadas en el salón de clases. Asimismo, se debe tener en cuenta la pluralidad de grupos culturales-étnicos, la igualdad de género y el respeto por los sectores que exigen equidad por su orientación sexual en espacios denominados como democráticos. Adiss y Erickson (1993) plantearon que la investigación histórica del arte en la educación artística debe reflejar y servir las diversas culturas que comprenden la población en una sociedad democrática pluralista (p. 114).

Esta investigación se justifica al considerar los requisitos del Programa de Bellas Artes de Puerto Rico. El *Marco Curricular del Programa de Bellas Artes* (2003) del Departamento de Educación sostiene que la enseñanza del arte debe ser inclusiva (p. 58). Recalca, además, la relevancia de la diversidad cultural y racial en la educación estética. Incluso, expone la relevancia del estudio de la herencia africana para la comprensión de la identidad cultural en el arte puertorriqueño (p. 166). Por lo tanto, es importante considerar si los maestros de arte tienen una percepción positiva (muy alta o alta), moderada, neutral o negativa (muy baja o baja) sobre la construcción de la imagen del negro en el arte.

El estudio consideró el acercamiento construccionista como una de las bases teóricas para analizar la representación artística. El construccionismo, como un enfoque de análisis, no solo se centra en las interpretaciones de especialistas en el campo artístico, sino que también contempla a otros sectores que participan del proceso de decodificación de la obra de arte. De esta manera, el estudio sobre la construcción de la imagen del negro trasciende el análisis de documentos e imágenes y considera la percepción del educador. Puerto Rico se define por su diversidad étnica y racial, lo que justifica que se realicen investigaciones sobre la construcción de la “raza” y la etnia en su contexto sociocultural. En última instancia, este estudio persigue fomentar discusiones sobre la diversidad cultural, el pluralismo y la deconstrucción de conocimiento prejuiciado en la isla.

Esta investigación también considera la postura de especialistas en el análisis de la representación cultural. Harris (2006) sostuvo que la construcción de la imagen del negro en el arte puede determinar la formación de la identidad (p. 251). El negro es una de las figuras que ha aportado a la formación cultural puertorriqueña y, por ello, se debe contemplar un estudio perceptual sobre la representación de su imagen en las obras de artistas del país. Si la enseñanza del arte pretende fomentar un reconocimiento de la identidad en la cultura visual, entonces no solo se debe realizar un análisis historiográfico, sino también un estudio perceptual con algunas obras emblemáticas. A estos fines, el diseño de la investigación partió de la necesidad de conocer la percepción del maestro de artes visuales sobre la construcción de la imagen del negro en el arte puertorriqueño.

■ Propósito del estudio

Esta investigación se justifica al considerar el problema de la definición de la “raza” negra en la isla y debido a la necesidad de hacer un estudio perceptual sobre la representación del negro en la cultura visual. El propósito principal de este estudio fue determinar si existe relación entre la construcción de la imagen del negro en el arte puertorriqueño y la percepción que tienen los maestros de artes visuales del sistema público y privado del país, basado en varias obras de artistas puertorriqueños. También pretender determinar si existe relación estadística significativa entre las variables sociodemográficas de los participantes, tales como: género, edad, escuela donde enseñan (pública o privada), color de piel (según una escala de totalmente blanco a oscuro, de 0 a 4), universidad donde obtuvo su último grado académico (pública o privada), grado académico (grado asociado, bachillerato, maestría o doctorado), si posee certificación en la enseñanza de artes visuales, nivel escolar en el cual enseña (elemental, intermedia o superior) y años enseñando artes visuales.

■ Participantes

La muestra de este estudio consistió de 39 maestros de artes visuales, de cuatro distritos escolares de una región educativa del país. Al momento del estudio, un grupo de 28 maestros estaban adscritos al Departamento de Educación de Puerto Rico, mientras

11 laboraban en colegios privados. La selección y asignación de la muestra fue de carácter aleatorio, coordinada a través de la Oficina del Director Regional de la Región Educativa y de los directores de escuelas públicas y colegios privados de dicha región. Los 28 maestros de las escuelas públicas representan a un total de 80 maestros de artes visuales que estaban activos en sus plazas al terminar el curso escolar en mayo de 2010, para un 38 por ciento. La investigación tuvo un 100 por ciento de participación de los maestros de artes visuales en los cuatro (4) distritos escolares de la región mencionada. La muestra fue tomada durante el primer semestre del año académico 2010-2011.

■ Instrumento de medición

El estudio cuantitativo se basó en un cuestionario titulado *Percepción racial: El negro en el arte de Puerto Rico*, que la investigadora diseñó siguiendo los principios de la técnica del diferencial semántico. De acuerdo a Osgood, Suci y Tannenbaum (1957), esta técnica permite la medición del cambio del significado en la actividad social. De esta manera establecieron que los conceptos se prestan para múltiples significados y se puedan evaluar empíricamente. Asimismo, plantearon que, con esta técnica, el sujeto puede asociar un concepto, o premisa, al diferenciarlo con un par de adjetivos bipolares, u opuestos (Osgood, Suci & Tannenbaum, 1957). Finalmente, a través del diferencial semántico, se pretende conocer y medir las actitudes, valores y percepciones de los individuos.

Antes de realizar el estudio, se identificaron más de 200 piezas de arte puertorriqueño en las que se ha representado la imagen del negro como tema principal. Las obras se organizaron en siete contenidos temáticos, que permitieron la selección de una obra representativa. Luego, se determinó la escala bipolar para cada una de las premisas con las que se evaluó la percepción de los participantes. Los temas bajo estudio con sus respectivas obras de arte fueron:

- El retrato en la definición de la imagen del negro. Pieza: Rafael Tufiño, *Goyita*, 1957.
- La representación del negro en el arte religioso. Pieza: José Campeche, *Exvoto de la Sagrada Familia*, 1778-80.

- El “otro”, mestizaje e integración racial y su representación en el arte puertorriqueño. Pieza: Francisco Oller, *El Velorio*, ca. 1883-1893.
- El negro como educador. Pieza: Francisco Oller, *La escuela del maestro Rafael Cordero*, ca. 1890-1892.
- La laboriosidad del negro y su entorno de trabajo. Pieza: Osiris Delgado, *La última zafra*, 1977.
- El desnudo y la representación de la sensualidad de la mujer negra. Pieza: Rafael Tufiño, *Majestad negra*, 1958.
- La aportación del negro a la cultura puertorriqueña. Pieza: Epifanio Irizarry, *Baile de Bomba*, núm. 1, ca. 1959.

El cuestionario se dividió en dos secciones. En la primera, se incluyeron nueve reactivos para conocer la información sociodemográfica de los maestros de arte. La segunda está compuesta por 70 reactivos que recogieron información sobre las siete obras de arte seleccionadas, en términos de la percepción de la representación del negro.

El cuestionario consiste de diez premisas con las que los participantes evaluaron cada una de las obras, considerando los adjetivos ubicados en polos opuestos de una escala de siete espacios. En el instrumento de medición, se asignó un dígito arbitrario a cada uno de los espacios dentro de la escala semántica. Estos dígitos son: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7. Según Trinidad (2000), el cuatro, no solo representa una posición neutral en la escala, sino además la naturaleza bipolar de la escala (p. 66). Los diez pares de adjetivos bipolares utilizados fueron: Verdadero-Falso, Correcto-Incorrecto, Negativo-Positivo, Débil-Fuerte, Acertado-Erróneo, Aprobado-Desaprobado, Opaco-Transparente, Pasivo-Activo, Auténtico-Falso y Trivial-Importante. Luego, se determinó estadísticamente la dirección e intensidad de la selección de los maestros de arte visuales.

■ Hallazgos

Perfil de los participantes

La Tabla 1 resume los hallazgos de las variables sociodemográficas de esta investigación. Estas representan las características de la muestra. Para discriminar entre ellas, se utilizó la estadística descriptiva: media aritmética (\bar{x}), frecuencia (f) y por ciento (%).

Tabla 1

Características sociodemográficas de la muestra participante en el estudio, por frecuencia y por ciento (%)

Características	Frecuencia (f)	Por ciento (%)
Género:		
Masculino	14	36.0
Femenino	24	61.0
No respondió	1	3.0
Edad:		
20 a 25 años	1	23.0
26 a 35 años	9	53.0
36 a 50 años	21	18.0
51 o más	7	3.0
No respondió	1	
Lugar donde trabaja:		
Escuela pública	27	69.0
Escuela privada	11	28.0
No respondió	1	3.0
Color de piel del participante		
0 Blanco	3	8.0
1	11	28.0
2	17	44.0
3	6	15.0
4 Negro	0	0.0
No respondió	2	5.0
Universidad de procedencia:		
Pública	14	36.0
Privada	23	59.0
No respondió	2	5.0
Grado académico más alto:		
Grado Asociado	1	3.0
Bachillerato	18	46.0
Maestría	18	46.0
No respondió	2	5.0
Posee certificado de Bellas Artes:		
Sí	32	82.0
No	5	13.0
No respondió	2	5.0
Nivel escolar:		
Elemental	15	39.0
Intermedia	11	28.0
Superior	11	28.0
No respondió	2	5.0
Experiencia en Artes Visuales:		
Menos de 5 años	5	13.0
5 a 10 años	8	21.0
11 a 20 años	14	36.0
Sobre 20 años	10	25.0
No respondió	2	5.0

$n = 39$

Como parte de las variables sociodemográficas, se le presentó a la muestra una escala para establecer la percepción de cada participante sobre su color de piel, en la cual el cero representa a la persona que percibe que su color de piel es totalmente blanca y, por otro lado, el cuatro representa la persona cuya piel es totalmente oscura. La respuesta de los participantes se analizó utilizando la siguiente tabla.

Tabla 2

Escala para la percepción de los participantes según su color de piel

Escala de color de piel	Tipo de color de piel
0	Totalmente blanco
1	Parcialmente oscuro
2	Medio oscuro
3	Oscuro
4	Totalmente oscuro

En la Tabla 3, se presenta la distribución de la muestra participante de acuerdo con la percepción sobre su color de piel, por frecuencia y por ciento (%). Los hallazgos demuestran que el 59% de los participantes en la investigación indicó tener una percepción sobre su color de piel que se aproxima a la piel totalmente oscura, mientras que un 8% de los encuestados indicó que su color de piel es totalmente blanco. El 28% de la muestra sintieron que su color se aproxima a la piel totalmente blanca, mientras que ninguno de los participantes sintió que su color de piel era totalmente oscuro. Dos participantes (5%) de la muestra no respondieron esta premisa.

En la investigación se utilizó la técnica de Diferencial Semántico para analizar cuantitativamente la percepción. La escala utilizada consta de siete espacios para cada par de adjetivos bipolares. Cada espacio, a su vez, está representado por un número. El valor de uno corresponde al aserto más desfavorable, o disociativo, mientras que el valor de siete corresponde al aserto más favorable, o

Tabla 3

Distribución de la muestra participante por la percepción de color de piel, en términos de frecuencia y por ciento (%)

Color de piel	Frecuencia (f)	Por ciento (%)	Frecuencia acumulada	Por ciento Total
0	3	8.0	3	8.0
1	11	28.0	14	36.0
2	17	44.0	31	80.0
3	6	15.0	37	95.0
4	0	0.0	37	95.0
No respondió	2	5.0	39	100.0

$n = 39$

asociativo. El valor de cuatro corresponde al neutro dentro del diferencial. Como existen diez adjetivos bipolares para cada pieza o tema, el valor mínimo, en términos de la escala de percepción, corresponde al número diez, mientras el valor máximo que puede alcanzar el participante corresponderá al valor de 70, donde el valor de 40 representará el valor neutro para dicha escala (espacio semántico).

La Tabla 4 presenta la relación entre la percepción y los valores promedios en la escala de adjetivos bipolares. Para efectos de esta investigación, se clasificó como una percepción baja o negativa aquellos valores cuya media aritmética sea menor de 40.00 ($\bar{x} < 40.00$), mientras una percepción alta o positiva estará determinada por una media aritmética mayor de 40.00 ($\bar{x} > 40.00$). Valores cuya media aritmética sea igual a 40.00 ($\bar{x} = 40.00$) representa una percepción neutral. Los valores extremos menores de 20.00 y mayores de 60.00 representan una percepción muy baja o muy alta en la escala de adjetivos bipolares (espacio semántico). Los valores entre 20 y 29.99, y entre 50 y 59.99 representan una percepción baja y alta, respectivamente, en el espacio semántico. De igual forma, valores desde 30.00 a 39.99 y 40.01 a

Tabla 4

Relación entre la percepción y los valores promedios en la escala de adjetivos bipolares

Valores promedio	Tipo de percepción
10.00 – 19.99	Muy baja
20.00 – 29.99	Baja
30.00 – 39.99	Moderadamente baja
40.00	Neutral
40.01 – 49.99	Moderadamente alta
50.00 – 59.99	Alta
60.00 – 70.00	Muy alta

49.99 representan una percepción moderadamente baja o moderadamente alta, respectivamente, de la muestra participante en la investigación.

La sumatoria total de todos los promedios de los maestros participantes fue de 311.74. Al dividir este valor entre el total de reactivos en el instrumento (7) relacionados con la percepción en cada pieza, se obtuvo una media aritmética de $\bar{x} = 44.53$. Si comparamos este valor con la escala contenida en la Tabla 4, se determina que la percepción general de los maestros participantes sobre la construcción de la imagen del negro en algunas obras creadas por artistas puertorriqueños fue moderadamente alta.

Los datos obtenidos en la Tabla 5, que se presenta a continuación, muestra las medias aritméticas (\bar{x}) obtenidas en la escala relacionada con la percepción de los maestros de artes visuales sobre la construcción de la imagen del negro en las obras seleccionadas para el estudio.

La percepción de los maestros de artes visuales sobre la construcción de la imagen del negro resultó ser entre alta ($\bar{x} = 52.41$) y moderadamente alta ($\bar{x} = 40.13$) para las siete obras bajo estudio. La media aritmética para todas las obras fue de $\bar{x} = 44.53$. Es importante considerar que, para efectos de esta investigación, los

Tabla 5

Percepción y media aritmética obtenida en todas las obras de arte incluidas en este estudio

Tema	Obra de arte	Escala	Sum (Σ)	Media	Percepción
El retrato en la definición de la imagen del negro	<i>Goyita</i>	10 a 70	2044	52.41	Alta
La representación del negro en el arte religioso	<i>Exvoto de la Sagrada Familia</i>	10 a 70	1574	40.36	Moderada alta
El "otro", el mestizaje e integración racial y su representación en el arte puertorriqueño	<i>El Velorio</i>	10 a 70	1679	43.05	Moderada alta
El negro como educador	<i>La escuela del maestro R.C.</i>	10 a 70	1826	46.82	Moderada alta
La laboriosidad del negro y su entorno de trabajo	<i>La última zafra</i>	10 a 70	1565	40.13	Moderada alta
El desnudo y la representación de la sensualidad en la mujer negra	<i>Majestad Negra</i>	10 a 70	1840	47.18	Moderada alta
	<i>Baile de bomba, num. 1</i>	10 a 70	1630	41.79	Moderada alta

valores cuya media aritmética sea igual a 40.00 ($\bar{x} = 40.00$) representa una percepción neutral, por lo que resulta interesante que los maestros de arte tengan una percepción que se acerca a una posición neutral sobre la construcción de la imagen del negro en algunas de las obras seleccionadas para el estudio.

La Tabla 6 presenta el resumen de los resultados de la estadística inferencial referente a la percepción que tienen los participantes sobre la construcción de la imagen del negro en las obras seleccionadas y las variables sociodemográficas. Para cada una de estas variables se llevó a cabo el análisis de correlación de Pearson y el análisis de regresión lineal. Los resultados indicarían si existe o no relación estadísticamente significativa entre las variables. Se realizó, además, la prueba t, con el propósito de conocer si existía diferencia estadísticamente significativa entre las variables.

Tabla 6

Resumen de la estadística inferencial para las variables bajo estudio

Variables	Estadística	Resultado	Sigma	Prob	Sign
Percepción-Género	Correlación	r = -0.084	0.308	P>.05	NS
Percepción-Edad	Correlación	r = 0.118	0.240	P>.05	NS
Percepción-lugar de trabajo	Correlación	r = -0.214	0.098	P>.05	NS
Percepción-Color de piel	Correlación	r = 0.136	0.212	P>.05	NS
Percepción-Universidad de procedencia	Correlación	r = -0.074	0.333	P>.05	NS
Percepción-Grado académico más alto	Correlación	r = 0.129	0.224	P>.05	NS
Percepción-Posee certificado de Bellas Artes	Correlación	r = -0.236	0.080	P>.05	NS
Percepción-Nivel escolar que enseña	Correlación	r = 0.060	0.363	P>.05	NS
Percepción-Experiencia enseñando artes visuales	Correlación	r = 0.219	0.096	P>.05	NS

n= 39

Todas las variables contenidas en la Tabla 6 fueron evaluadas sin encontrar relación estadísticamente significativa entre la percepción que tienen los maestros de artes visuales sobre la construcción de la imagen del negro en algunas obras creadas por artistas puertorriqueños y las variables sociodemográficas bajo estudio. En otras palabras, los maestros tuvieron una percepción similar, sin importar las diferencias que tenían en torno a su género, edad, el sentir sobre su color de piel, los años enseñando artes visuales, y las demás características que se consideraron en el estudio. La prueba t, no encontró diferencia estadísticamente significativa entre las variables.

■ Análisis de los resultados

Al analizar los hallazgos de la investigación, se considerarán los posibles factores que podrían explicar que los maestros de artes visuales no tengan una percepción alta sobre la imagen del negro en el arte puertorriqueño. Primeramente, se puede argumentar que en las Escuelas y Facultades de Educación no se ha propiciado un diálogo profundo que considere cómo se ha construido el concepto “raza” en el contexto sociocultural de la isla. De la misma manera, ha faltado un acercamiento pedagógico que considere el tema bajo estudio. Incluso, se puede cuestionar el hecho de que los maestros de artes visuales no cuentan con las referencias historiográficas y documentales, ni cursos especializados que les permitan tener una percepción alta (positiva) sobre la representación de la imagen del negro en el arte puertorriqueño.

La teoría del reflejo social fundamentada en los principios de Allport (1954) puede explicar los resultados de este estudio, ya que las percepciones del individuo corresponden con sus interacciones sociales. Según expone Moreno (2006), esta teoría sostiene que la percepción racial de los individuos responde a estereotipos, valores y prejuicios que se transmiten socialmente (p. 17). Considerando estos fundamentos teóricos, es importante señalar los planteamiento de Quiñones (2007) y Zenón (1975), que establecen el problema de la negación de la existencia de un prejuicio racial en el contexto sociocultural puertorriqueño. Esta noción generalizada ha propiciado la falta de un discurso pedagógico que considere la deconstrucción del concepto “raza” y del prejuicio hacia la persona negra en la isla. La ausencia de un diálogo profundo sobre este tema puede explicar la percepción racial de los maestros de artes visuales.

Al reflexionar sobre los hallazgos del estudio, se desprende que la percepción de los maestros de artes visuales responde a un racismo soslayado que se ha perpetuado en las instituciones sociales de Puerto Rico. Desde la década de 1970 se encuentran planteamientos que problematizan la construcción simbólica de la “raza” negra en el contexto sociocultural de la isla. Primeramente, Sagraera (1973) expuso que el problema del racismo se debe al mito del emblanquecimiento de la imagen del negro, al exaltarse la figura del jíbaro en la cultura puertorriqueña. De otra parte, Zenón (1975) argumentó que, “el dato más original y omnipresente del

racismo puertorriqueño es la negación absurda y obstinada de su existencia” (p. 106). Asimismo, Quiñones (2007) estableció que, a pesar de esta realidad, se ha mantenido un discurso en el que se hace palpable la negación del racismo. Incluso, planteó que “el racismo en Puerto Rico está institucionalizado de tal forma que funciona natural y normalizado en todos los espacios sociales” (p. 104). Aún va más allá que Sagraera cuando expresa que, en la isla, se ha negado la relevancia del negro al valorizar el mestizaje como una forma de paliar la presencia africana en Puerto Rico (p. 105-107). De acuerdo a Quiñones (2007):

La negación de la negritud se ha traducido en última instancia en la falta de interés en la reconstrucción histórica, biológica y social de la experiencia y existencia negra en Puerto Rico; careciendo de reconocimiento de su valor histórico, literario, psicológico, sociológico, político, arqueológico y demográfico. (p.109)

Según su planteamiento, en el último siglo desapareció la imagen del negro de los libros de historia puertorriqueña, de los censos y los lugares visibles, provocando que históricamente se haya evadido la presencia y la labor de las personas negras (Quiñones, 2007, pp. 119-120). Como se evidenció en los estudios de Franco (2003), Colón (1987), Amaro (1987), Díaz (1985) y Alvarado (1974), existe un racismo soslayado como resultado de los significados que se han construido para la “raza” negra en el contexto sociocultural puertorriqueño. La percepción de los maestros de artes visuales sobre la representación de la imagen del negro en el arte puertorriqueño, responde, precisamente, a que no se han problematizado tales significados. Por ello, es importante que el Departamento de Educación considere con urgencia los modelos de educación multicultural/racial como parte integral de los fundamentos curriculares de todos los programas académicos. Ya es hora que la inclusión sea uno de los fines de la educación en un país definido por la desigualdad, donde el fantasma del prejuicio racial aún pasea por todos nuestros espacios vivenciales.

■ Recomendaciones

El Programa de Bellas Artes del Departamento de Educación debe considerar los principios de la educación multicultural y racial en

la filosofía y pedagogía educativa del currículo. De esta manera, en las escuelas, se fomentarán discusiones relacionadas a cómo se ha construido el conocimiento sobre “raza”, género, clase social y orientación sexual, entre otros.

Las facultades de pedagogía de las universidades públicas y privadas deben desarrollar cursos que atiendan la formación de maestros conocedores de los principios y modelos educativos multiculturales. Asimismo, deben reconocer las teorías que explican la formación de prejuicios raciales en los individuos. Por otra lado, sus departamentos de Bellas Artes deben revisar si el tema de la representación racial se contempla como uno de los contenidos en los cursos básicos de historia del arte. Estos cursos son requisito para el bachillerato en educación con concentración en dicha especialidad, por lo tanto son fundamentales para la formación de maestros con un enfoque inclusivo en ese campo.

Las escuelas públicas y privadas del país deben discutir temas relacionados a la diversidad cultural, pluralismo cultural, racismo, inclusión y exclusión en contextos diversos. Gay (1999) y Nieto (1999) han destacado la relevancia del maestro en el desarrollo de un discurso pedagógico equitativo. Para ello, el Departamento de Educación debe desarrollar un plan de adecuación profesional para los maestros de artes visuales, con el fin de discutir estrategias, modelos y enfoques fundamentados en la educación multicultural. Junto a las universidades públicas y privadas del país deben realizar investigaciones más profundas para determinar cómo el prejuicio por “raza” influye en la construcción del conocimiento racial en niños, jóvenes y adultos.

REFERENCIAS

- Addiss, S. & Erickson, M. (1993). *Art history and education*. Chicago, IL: University of Illinois Press.
- Alvarado, A. (1974). *Autoconcepto del negro en Puerto Rico en función de la discriminación racial*. (Tesis de maestría inédita). Universidad de Puerto Rico, Río Piedras.
- Allport, G. (1954). *The nature of prejudice*. Massachusetts: Addison-Wesley.
- Amaro, S. (1987). *Efectos psicológicos del racismo en el individuo: Experiencias de un hombre y una mujer, negros puertorriqueños*.

- (Tesis de maestría inédita). Universidad de Puerto Rico, Río Piedras.
- Banks, J. (2007). *Educating citizens in a multicultural society* (2da. ed.). New York: Teachers College Press.
- Chalmers, G. (1996). *Celebrating pluralism: Art, education, and cultural diversity*. Los Ángeles, CA: The J. Paul Getty Trust.
- Collazo, C. (2007). El discurso pedagógico para la diversidad: hacia una integración conceptual y práctica. En R. Soberal (Ed.), *La diversidad cultural: Reflexión crítica desde un acercamiento interdisciplinario* (pp. 59-75). Hato Rey, PR: Publicaciones Puertorriqueñas.
- Colón, A. (1987). *Hostigamiento sexual en mujeres que forman parte de la fuerza laboral de acuerdo al color de la piel y la clase social a la que pertenecen*. (Tesis de maestría inédita). Universidad de Puerto Rico, Río Piedras.
- Díaz, G. (1985). *La conciencia personal, el desarrollo de conciencia racial y las preferencias raciales de un grupo de niños puertorriqueños de edad pre-escolar*. (Tesis de maestría inédita). Universidad de Puerto Rico, Río Piedras.
- Duany, J. (2002). *Puerto Rican Nation on the move: Identities on the island and in the United States*. Chapel Hill, NC: University of North Carolina Press.
- Franco, M. (2003). *Manejo de experiencias de racismo cotidiano con niñas y jóvenes: Un estudio transversal en escuelas de Loíza, Puerto Rico*. (Disertación doctoral inédita). Universidad de Puerto Rico, Río Piedras.
- Gay, G. (1999). Ethnic identity development and multicultural education. En R. Hernandez & E. Hollins (Eds.), *Racial and ethnic identity in school practices: Aspects of human development* (pp. 183-194). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Harris, M. (2006). *Colored pictures: Race and visual representation*. Chapel Hill, NC: University of North Carolina Press.
- Instituto Nacional para el Desarrollo Curricular. (2003). *Marco Curricular del Programa de Bellas Artes*. Hato Rey, PR: Departamento de Educación.
- Lara, L. (2011). *Percepción de los maestros de artes visuales sobre la construcción de la imagen del negro y su representación en el arte puertorriqueño: La educación multicultural y racial en el currículo del Programa de Bellas Artes*. (Disertación doctoral inédita). Universidad del Turabo, Gurabo.

- Moreno, I. (2006). *El desarrollo de la toma de conciencia racial: Un estudio evolutivo con niños españoles de 3 a 5 años*. (Disertación doctoral inédita). Universidad Complutense, Madrid.
- Nieto, S. (1999). *The light in their eyes: Creating multicultural learning communities*. New York: Teachers College Press.
- Osgood, C., Suci, G. & Tannenbaum, P. (1957). *The measurement of meaning*. Urbana, Illinois: University of Illinois Press.
- Quiñones, D. (1999). *Construcción social de la imagen de persona negra en medios de comunicación visual en Puerto Rico*. (Disertación doctoral inédita). Universidad de Puerto Rico, Río Piedras.
- Quiñones, D. (2007). Hacia una deconstrucción del racismo en Puerto Rico. En R. Soberal (Ed.), *La diversidad cultural: Reflexión crítica desde un acercamiento interdisciplinario* (pp. 103-121). Hato Rey, PR: Publicaciones Puertorriqueñas.
- Sagrera, M. (1973). *Racismo y política en Puerto Rico*. Río Piedras: Editoriales Edil.
- Trinidad, R. (2000). *La relación entre la fuente de conocimiento ambiental, formal y no formal, y la actitud hacia el medio ambiente del estudiante de primer año universitario, de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras*. (Disertación Doctoral inédita). Universidad Interamericana de Puerto Rico, Río Piedras.
- Zenón, I. (1975). *Narciso descubre su trasero: El negro en la cultura puertorriqueña*. Humacao, PR: Editorial Furidi.

Ciencia vs. Pseudociencia

IMPLICACIONES EDUCATIVAS

Dinorah Jiménez Tolentino, Ed.D.

Colegio de Ciencias y Profesiones de la Salud

Universidad Central de Bayamón

dinorahjt@yahoo.com

RESUMEN

En la sociedad prevalece una tendencia generalizada hacia la inclusión de creencias y prácticas pseudocientíficas. Esta investigación responde a la necesidad de examinar cómo la proliferación de las pseudociencias afecta la educación científica. Se realizó una revisión de literatura para analizar las implicaciones educativas del problema de la demarcación entre ciencia y esta corriente. A partir de los resultados, se llega a la conclusión de que dicha problemática está influenciada por unos procesos de enseñanza enfocados en una visión distorsionada de la ciencia, la cual, a su vez, es producto de no integrar los aspectos filosóficos, históricos y sociales a ella.

Palabras clave: educación científica, problemática de la demarcación, pseudociencia

ABSTRACT

There prevails in society a general tendency towards the inclusion of pseudoscientific beliefs and practices. This research responds to the need of examining how the proliferation of pseudoscience affects scientific education. A literature review was conducted to analyze the implications of the problem of demarcation between science and pseudoscience for education. From the results, the researcher concludes that this problem is influenced by an educational process focused on a distorted view of science, which, in turns, is the product of not integrating the philosophical, historical and social aspects to it.

Keywords: problems of demarcation, pseudoscience, science education

■ Introducción

En los albores del siglo XXI, la ciencia y la tecnología han generado cambios en la manera de problematizar, visualizar y comprender los hechos y situaciones del diario vivir. El conocimiento científico ha trascendido épocas históricas, conflictos ideológicos y luchas de intereses religiosos, políticos y económicos, para ser parte habitual de la vida de cada ser humano. Sin embargo, a pesar de su solidez como cuerpo de conocimiento, el desarrollo científico ha estado inmerso en todo un conjunto de creencias pseudocientíficas que responden a unos intereses o necesidades particulares, en un contexto social e histórico.

En la sociedad prevalece una tendencia generalizada hacia la inclusión de creencias y prácticas pseudocientíficas. En su intento por conocer y descifrar los enigmas del Universo, es muy probable que las personas recurran a lecturas de naturaleza astrológica y no a revistas científicas. Es muy posible que su toma de decisiones fundamentales esté guiada por la posición de los astros, según lo recomendado en este tipo de lecturas. De igual modo, justificarán los hechos y situaciones existenciales por medio de energías desconocidas y mediante procesos no sujetos a corroboración.

En Puerto Rico, la población está continuamente expuesta a esta tendencia. El solo hecho de cotejar la prensa evidencia que todos los periódicos locales y revistas faranduleras incluyen el horóscopo como mecanismo para atraer a los lectores. De igual modo, en la programación televisiva predominan los denominados mentalistas, que alertan al pueblo sobre los eventos positivos y negativos que han de ocurrir durante el año. El problema de esta difusión masiva es que puede crear una psiquis de conformismo e inacción, fundamentada en la creencia de que todo aquello que ocurre está predeterminado a ocurrir.

Es incuestionable el rol de los medios de comunicación en la promoción de las creencias y prácticas pseudocientíficas. Según el National Science Board (2008), las fuentes primordiales de información para los norteamericanos son los programas televisivos y la Internet. Este mismo patrón se refleja en la sociedad puertorriqueña. Dado que, por su contenido, las pseudociencias quedan excluidas de las revistas científicas, no les queda otra que proyectarse en estos medios.

La difusión masiva de creencias pseudocientíficas a través de los medios de comunicación es un problema global. En Estados Unidos, una encuesta realizada encontró que tres de cuatro norteamericanos profesan, al menos, una creencia paranormal (Moore, 2005). En Cuba prevalece la preocupación de que estas vías comunicativas promueven los asuntos de carácter pseudocientífico como si fueran parte del conocimiento científico (Vázquez, 2008). De igual forma se expresa Kruglyakov (2002, 2004) sobre lo que ocurre en Rusia, y Kallery (2001), sobre la situación en Grecia.

El ámbito académico no está exento de la problemática de la demarcación entre ciencia y pseudociencia. Se han legitimado prácticas educativas inmersas en la visión positivista de las ciencias naturales que han limitado la comprensión sobre su naturaleza alcance. Por ello, los maestros de ciencia y los estudiantes no pueden explicar con precisión su concepción epistemológica sobre la naturaleza de esta materia (Peña, Paco & Peralta, 2002).

Todos somos conscientes de que las ciencias naturales han alcanzado altos niveles de complejidad en su concepción y metodología (Olivé, 2007). La comunidad científica tiende, cada vez más, hacia la especialización y la obtención de conocimientos con fines económicos, militares y políticos. Las investigaciones, en su mayor parte, son financiadas por grandes empresas, cuyos intereses no están enfocados en promover la cultura científica. El investigador concentra sus esfuerzos en lo que sus auspiciadores requieren. Por lo tanto, mientras más especializado y más complejo es el conocimiento científico, menos accesible se hace a la población en general. Esta situación ocasiona dificultades de comunicación entre los científicos y la comunidad, y aún entre ellos mismos. El lenguaje de las ciencias se distancia cada vez más de las expresiones cotidianas, para convertirse en lo que Espinoza (2005) describe como un lenguaje técnico, monopolizado por unos cuantos especialistas. Esto promueve la proliferación de las pseudociencias, las cuales, valiéndose de los conceptos científicos, pretenden hacerlos más accesibles a la comunidad en general, pero de forma errónea o, tal como señala González (2008), “divorciados de la realidad y de los hechos experimentales” (p. 1).

Según plantea la UNESCO (2005), la complejidad del conocimiento científico no solo conduce a una demarcación a nivel

cognitivo, sino también a nivel social, ya que promueve la imagen de que las ciencias naturales son áreas de estudio para una élite en particular porque no se materializan los esfuerzos para hacer accesible y comprensible el conocimiento científico. Por ello, es necesario cuestionar si las pseudociencias llenan un vacío generado por los científicos, en su capacidad de no hacerse entender y de no involucrarse en la dinámica social. Respecto a este punto, resultan muy acertadas las palabras de Paulo Freire (2006, p. 62): “Siento lástima, y a veces miedo, del científico demasiado seguro de su seguridad, señor de la verdad y que ni siquiera sospecha de la historicidad del propio saber”.

El conflicto de ideas respecto a la naturaleza de las ciencias naturales plantea la necesidad de investigar cuáles son los criterios utilizados para demarcar el conocimiento científico del pseudocientífico. De igual modo, conduce a preguntar cuáles son los factores de naturaleza política, social y cultural que promueven estas creencias y cómo estas impactan la dinámica estructural y funcional de una sociedad.

A través de la historia, los filósofos y los científicos, directa o indirectamente, se han dado a la tarea de establecer la demarcación entre ciencia y pseudociencia, considerando la naturaleza estructural y metodológica distintiva de las ciencias naturales. Esto lo evidencian toda una diversidad de publicaciones, tales como: *Aproximación epistemológica al concepto de ciencia* (García, 2008), *¿Qué es la ciencia?* (Diéguez, 2005), *¿Qué es esa cosa llamada ciencia?* (Chalmers, 2001), *Los muchos rostros de la ciencia* (Fernández, 1995). El análisis de la literatura sobre el tema manifiesta la ausencia de un consenso universal respecto a la estructura conceptual de las ciencias naturales, y sobre los fundamentos del conocimiento y de la metodología científica.

En pleno siglo XXI prevalecen las interrogantes que han caracterizado la búsqueda del conocimiento sobre este campo del saber. ¿Qué son las ciencias naturales? ¿Cómo diferenciarlas de las pseudociencias? En el marco de la denominada globalización neoliberal, ¿cuál es la finalidad de las ciencias naturales y de las denominadas pseudociencias? ¿A qué objetivos, necesidades e intereses responden? ¿Cómo se integran a los aspectos sociales, políticos, económicos, religiosos y culturales prevalecientes en un

contexto espacial y temporal dado? La búsqueda de respuestas a estas interrogantes evidencia que, históricamente, el estudio de la ciencia ha experimentado cambios en términos de sus objetivos, métodos, posibilidades y límites. Han prevalecido diversas concepciones epistemológicas sobre qué es la ciencia y cómo se constituye la misma, acepciones que no son, solamente, creaciones lingüísticas, sino que están determinadas por el contexto histórico y cultural en que se desarrollan (Bueno, 1995).

Desde el Círculo de Viena, en el siglo XX, los intentos por contestar la pregunta “¿Qué es la ciencia?” han consistido en buscar algunos rasgos distintivos del conocimiento científico que sean capaces de diferenciarlo de otras formas de conocimiento. Esto es lo que precisamente se conoce como el problema del criterio de demarcación entre ciencia y no ciencia (Diéguez, 2005).

La tesis que se argumenta en esta investigación está enfocada en la contextualización histórica de la demarcación entre ciencia y pseudociencia para reafirmar que no existe un criterio único, ni un método universal, que permitan dicha delimitación. Esta ausencia de criterios únicos y universales tiene sus implicaciones en los aspectos sociales, económicos y educativos de toda sociedad.

■ Diferencias entre ciencia y pseudociencia

Los intentos para diferenciar la ciencia de la pseudociencia, con frecuencia, se quedan en meros tanteos, según lo plantea Mario Bunge en su libro *Pseudociencia e ideología* (1985). No obstante, estos generan toda una serie de interrogantes que promueven un análisis reflexivo sobre la naturaleza de las pseudociencias. Entre estas se destacan las siguientes: ¿Las pseudociencias son disciplinas en vías de desarrollo que los científicos se niegan a reconocer como ciencias porque contradicen lo establecido? ¿Qué valor tienen dentro de una sociedad? ¿Qué representan para quienes las promueven? ¿Por qué una gran parte de la población las acepta o las practica dentro de su rutina de vida?

Con respecto a la primera interrogante, es necesario reconocer que la intolerancia ideológica y el dogmatismo constituyen obstáculos al desarrollo del pensamiento científico. Cada sociedad establece unas pautas que, de una manera u otra, definen el modelo que los individuos internalizan en su manera de pensar y actuar.

En la historia predominan los ejemplos de científicos rechazados y marginados por el simple hecho de cuestionar lo establecido e intentar modificar el supuesto orden prevaleciente. Analice, por destacar uno, el caso de Galileo Galilei, acusado de herejía en 1633 por reafirmar que la Tierra no era el centro del Universo. Sin embargo, en diciembre de 2008 (¡375 años después!), el Vaticano decidió reexaminar su caso de forma histórica, filosófica y teológica para declararle como hombre de fe (Winfield, 2008).

La historia científica consiste de un cúmulo de experiencias en que destacados científicos han juzgado, de forma negativa, ciertas ideas que, después de cierto tiempo, han demostrado su solidez. De igual forma, se han dado situaciones en las que han defendido ciertas ideas que después han resultado erróneas. Es decir, la ciencia también puede llegar a ser dogmática y, en respuesta a lo mismo, los científicos pueden cometer graves errores.

En cada época histórica, la sociedad ha manifestado una diversidad de creencias pseudocientíficas. El siglo XXI no es la excepción. Evidencia de esto lo constituye la gran cantidad de pseudociencias identificadas en el libro *Encyclopedia of Pseudoscience* (Williams, 2000). Algunas de ellas pueden clasificarse como fraudes, supersticiones, ideologías o teorías erróneas. Sin embargo, cabe destacar que esto depende de las creencias y experiencias de quienes llevan a cabo el proceso de demarcación. Un religioso fundamentalista no ha de asumir los mismos criterios que un científico posmodernista.

A pesar de esta situación, varios autores (Aasseng, 1994; Altschuler, Medín & Núñez, 2004; Bauer, 1994; Bunge, 1985, 2005; Devilly & Lohr, 2008; Gat-Tilman, 2007; González, 2002) han establecido ciertas diferencias entre las ciencias y las pseudociencias. Una de las más completas es la *decatupla*, desarrollada por Mario Bunge (1985), en la cual enfatiza que el dominio de la ciencia consiste de entes reales, mientras que el de las pseudociencias lo componen entes imaginarios, no sujetos a corroboración, tales como las influencias astrales y los OVNI. En las ciencias, se recurre a métodos comprobables y sujetos a crítica. En las pseudociencias, no se hacen experimentos reproducibles, ni se admite la crítica.

De igual modo, González (2002) menciona, de manera muy simple, algunas diferencias fundamentales entre la ciencia y la

pseudociencia. (1) Mientras la ciencia es escéptica y duda de sus propios logros, la pseudociencia es crédula y no exige demostraciones. (2) La ciencia busca la reproducibilidad de sus resultados; por el contrario, la pseudociencia se satisface a sí misma con ejemplos aislados. (3) La ciencia utiliza conceptos y magnitudes bien definidos para describir y analizar los fenómenos; la pseudociencia emplea sus propios conceptos y los mezcla inadecuadamente con conocimiento científico. (4) En las ciencias, resulta de fundamental importancia el uso de textos y artículos científicos; en las pseudociencias, se acostumbra a citar opiniones aisladas o casos anecdóticos. Las anécdotas y el uso indiscriminado del lenguaje científico no constituyen una ciencia (Shermer, 2002). Medín y Núñez (2000) plantean que “las pseudociencias son un bulto impresionante de repetidos ¿qué?, y un inexistente o exiguo número de raquíuticos ¿por qué?” (p. 21).

Aspectos sociales y económicos del problema de la demarcación

En la discusión del problema de la demarcación entre ciencia y pseudociencia no puede obviarse el análisis de la ciencia en un contexto sociológico, es decir, la ciencia como un sistema de acción social, concepto acuñado por Barner (1972). Hay toda una serie de factores políticos, económicos e ideológicos que determinan el proceder científico y el pseudocientífico.

En el contexto de la globalización, el conocimiento científico se compra y se vende entre individuos y compañías particulares (Olivé, 2007). Hay todo un mercado del conocimiento, sea científico o pseudocientífico, en el que se magnifican las desigualdades sociales y las relaciones de dominio. Hay grupos económicamente poderosos que controlan las investigaciones científicas. De igual modo, son muchos los “charlatanes” que, en un intento por enriquecerse, manipulan a la población con ideas de carácter pseudocientífico. ¡Una población en desconocimiento es más susceptible al engaño!

Desde el punto de vista económico, aunque pudiera resultar paradójico, tanto la pobreza como la riqueza pueden obstaculizar el desarrollo científico (Popper, 1994). Por esto, resulta pertinente cuestionar, ¿cuántas investigaciones resultan irrealizables por

falta de apoyo económico? ¿Cuántas de las que se realizan solo responden a unos intereses económicos y políticos particulares? ¿Cuántas responden a la necesidad de reconocimiento por parte del investigador? Todas son preguntas cuyas contestaciones pueden evidenciar que la corrupción tampoco es exclusiva de las pseudociencias. Vivimos en una época en la que los gobiernos se valen de la ciencia para obtener poder y en la que los científicos necesitan grandes cantidades de dinero para realizar sus investigaciones. Por lo tanto, los intereses de ambas partes pueden promover la corrupción en las ciencias naturales.

Las universidades tampoco están exentas de esta problemática. El Dr. Dan Agin, Profesor Emérito de la Universidad de Chicago, argumenta, en su libro *Junk Science* (2006), que, a partir de la aprobación, en Estados Unidos, del Acta *Patent and Trademark Law Amendment Act* de 1980, llamada *Bayh-Dole Act*, se permitió a las universidades y los negocios pequeños patentizar los descubrimientos que provenían de investigaciones realizadas con fondos del Instituto Nacional de Salud (NIH). Esto abrió las puertas para que las universidades establecieran acuerdos con compañías farmacéuticas y biotecnológicas, enfocadas más en la parte económica que en el interés público. Las academias adquirieron el control de sus inventos, lo cual promovió su comercialización (Bayh-Dole²⁵, 2006).

■ Implicaciones educativas

La enseñanza de las ciencias desde el nivel elemental hasta el universitario se ha enfocado en los contenidos conceptuales de la ciencia, sin considerar los aspectos históricos, filosóficos y sociales en que se desarrollan tales conocimientos. Obviamente, esto conduce al desarrollo de una visión fragmentada, empobrecida y, en ocasiones, errónea del conocimiento científico.

La constitución de las ciencias naturales está determinada no solo por el cúmulo de conocimiento que las caracteriza, sino por los procesos que generan dicho conocimiento. Ambos aspectos, a su vez, tienen un fundamento filosófico, razón por lo cual la comprensión de las ciencias requiere considerar la naturaleza epistemológica de sus supuestos, mediante el estudio de la filosofía de la ciencia. Su análisis desde la perspectiva filosófica, según

argumenta Olivé (2007), no debe enfocarse solamente en los procesos de investigación, sino que es fundamental que también considere los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Las ciencias naturales han alcanzado un desarrollo vertiginoso conducente a nuevas formas de replantear los procesos de vida. Por tal razón, los cursos de ciencia no pueden limitarse a la transferencia de datos, obviando la dinámica social a la que se enfrentan los estudiantes. Es de suma importancia contextualizar la enseñanza de esta materia, destacando la relación entre ella y la sociedad. Se debe proveer espacio y tiempo para la discusión y el análisis de temas relevantes a la toma de decisiones cotidianas, en este caso, sobre los criterios de demarcación entre ciencia y pseudociencia.

Dado que el desarrollo del conocimiento científico depende, en gran medida, de la capacidad del ser humano de problematizar su realidad, es necesaria la exposición a situaciones y problemas de la cotidianidad. La ausencia de contextualización y criticidad en los cursos de ciencia hace al educando más vulnerable a las creencias y prácticas pseudocientíficas.

A los estudiantes de ciencias naturales, por lo general, no se les requiere un curso de historia o filosofía de las ciencias. Por ello, las concepciones que desarrollan sobre la naturaleza de esta materia es, primordialmente, producto de sus experiencias en los cursos de especialidad. Esto constituye un factor limitante, cuyos efectos se manifiestan en la incapacidad de los alumnos para comprender y argumentar asuntos relacionados con el trasfondo histórico y filosófico de las ciencias y mucho menos sobre los criterios de demarcación entre ciencia y pseudociencia. De hecho, el enfoque tradicional de la enseñanza de las ciencias, según Dacey (2004), no ha sido efectivo en reducir la proliferación de prácticas pseudocientíficas.

No es raro que los propios maestros tengan una formación limitada en los aspectos relacionados con la filosofía de la ciencia. El dominio de la especialidad no necesariamente conlleva un dominio sobre la estructura y dinámica de las ciencias, y mucho menos, sobre los criterios de demarcación entre ciencia y pseudociencia (Liu, 2009). El profesor especializado en un área sabe mucho, pero de muy poco (Covarrubias, 2007). De la misma

manera, como señala Altschuler et al. (2004): “es frecuente encontrarse con científicos que, teniendo una sólida formación en su campo, manifiestan creencias pseudocientíficas en otro” (p. 14). El dominio de la especialidad tampoco implica el dominio de las destrezas de divulgación científica.

Dada la importancia de los programas televisivos y de la Internet como fuentes accesibles de información, es recomendable que los programas curriculares incluyan actividades de análisis sobre la información de carácter científico y pseudocientífico a la que se exponen los estudiantes. También requiere que los especialistas en los medios de comunicación amplíen sus conocimientos sobre la naturaleza de las ciencias, para que no actúen como propulsores de información errónea.

Toda esta situación plantea la necesidad de educar al estudiantado sobre la naturaleza dinámica de la ciencia y su relación con el contexto histórico y filosófico. No obstante, para lograr este objetivo se requiere que los maestros cuenten con una preparación integral. Se debe asumir un compromiso de acción mediante la creación de escenarios adecuados que promuevan la exposición y el análisis de planteamientos divergentes sobre la naturaleza de este campo del saber.

■ Conclusiones y recomendaciones

El problema de la demarcación entre ciencia y pseudociencia está influenciado por unos procesos de enseñanza-aprendizaje enfocados en una visión distorsionada de la primera y que son producto de la ausencia de integración de sus aspectos filosóficos, históricos y sociales. Como resultado de esto, en el ámbito académico prevalecen ciertas concepciones erróneas sobre la naturaleza de una y la otra.

La diferenciación entre ciencia y pseudociencia conlleva un proceso de toma de decisiones fundamentado en el conocimiento y las experiencias previas del individuo. La historia y la filosofía de la ciencia son elementos primordiales para sustentar epistemológicamente esta toma de decisiones, razón por la cual es necesario integrar los aspectos filosóficos e históricos de la ciencia durante su estudio. Dicha integración debe ser bajo un enfoque crítico, caracterizado por la reflexión racional e integrada de aquello que es objeto de estudio.

En un contexto crítico, la enseñanza de las ciencias naturales no puede limitarse al ofrecimiento de cursos aislados en biología, química y física, descontextualizados del ámbito social en que se genera dicho conocimiento. La educación científica no puede restringirse a transmitir información a los alumnos y seguir fomentando la imagen de veracidad de todo aquello que se plantea. En pleno siglo XXI, persiste la concepción científicista de la ciencia como dueña de la verdad. No obstante, el científicismo, según Alonso (1999, p. 18), “es la pseudociencia de quienes piensan que la ciencia lo es todo o, al menos, el medio principal de que disponemos para saberlo todo”.

Ante este panorama, es necesario replantear que el conocimiento científico es limitado por naturaleza y que, como expone Feyerabend, la ciencia es creación del ser humano, no soberana del mismo (Mottolini, 1999). Es fundamental reflexionar en las palabras de Medín y Núñez (2000, p 26): “La ciencia es una actividad de identificación y continua rectificación de sus propios errores. La ciencia es imperfecta, pero perfectible”.

El científico es producto de su tiempo. La estructura política, social, económica y cultural prevaleciente moldea y controla sus acciones. Cada época forja y promueve unas determinadas concepciones sobre lo que es el conocimiento científico. Si esto es así ¿por qué seguir promoviendo la imagen del científico aislado en su laboratorio, ajeno al contexto social en que está inmerso? ¿Por qué seguir fomentado la imagen de una ciencia elitista y neutral? ¿Por qué no aprovechar las experiencias educativas para romper con estos patrones?

No es posible plantear la existencia de un conocimiento científico puro, neutral y objetivo, por más rigurosidad metodológica que se haya intentado aplicar en su desarrollo. La ciencia, según Fernández (1995, p. 36), “tiene muchos rostros, muchas dimensiones y horizontes”. En vista de que la problemática sobre los criterios de demarcación entre ciencia y pseudociencia continuará vigente, es necesario rescatar nuevas dimensiones y horizontes que promuevan su comprensión. Lo que no es permisible es la sumisión de la razón ante todo aquello que intente asumir el status y el rol de la ciencia.

REFERENCIAS

- Aaseng, N. (1994). *Science versus pseudoscience*. New York: Franklin Watts.
- Agin, D. (2006). *Junk Science*. USA: Thomas Dunne Books.
- Alonso, C. J. (1999). *La agonía del cientificismo: Una aproximación a la filosofía de la ciencia*. España: Eunsa.
- Altschuler, D., Medín, J. & Núñez, E. (2004). *Ciencia, pseudociencia y educación*. San Juan, PR: Ediciones Callejón.
- Barner, B. (1972). *Estudios sobre sociología de la ciencia*. Madrid: Alianza Editorial.
- Bauer, H. (1994). *Scientific literacy and the myth of the scientific method*. Illinois: Board of Trustees of the University of Illinois.
- Bayh-Dole25, Inc. (2006). *The Bayh-Dole Act at 25*. Recuperado de <http://www.baydole25.org>
- Bueno, G. (1995). *¿Qué es la ciencia?* Recuperado de <http://www.filosofia.org/aut/gbm/1995 qc.htm>
- Bunge, M. (1985). *Seudociencia e ideología*. Madrid: Editorial Alianza.
- Bunge, M. (2005). *La ciencia, su método y su filosofía*. Argentina: Siglo Veinte.
- Chalmers, A. (2001). *¿Qué es esa cosa llamada ciencia?* México: Editores Siglo XXI.
- Covarrubias, F. (2007). El carácter relativo de la objetividad científica. *Cinta de Moebio*, 28, 39-66.
- Dacey, A. (2004). Science and the public. Is science making us more ignorant? *The Skeptical Inquirer*, 28, 35-39.
- Devilly, G. & Lohr, J. (2008). Science and pseudoscience in victims services. *International Review of Victimology*, 15, 105-122.
- Diéguez, L. (2005). ¿Qué es la ciencia? En L. Diéguez, *Filosofía de la ciencia* (Cap. 4). Universidad de Málaga: Biblioteca Nueva.
- Espinoza, J. (2005). La crítica de la ciencia moderna en la obra de P. Feyerabend y M. Berman. *Revista Filosofía Universidad Costa Rica*, 43, 109/100, 81-85.
- Fernández, R. (1995). *Los muchos rostros de la ciencia*. España: Ediciones Nobel.
- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la autonomía*. España: Siglo XXI Editores.
- García, J. (2008, junio). Aproximación epistemológica al concepto de ciencia: Una perspectiva básica a partir de Kuhn, Popper, Lakatos y Feyerabend. *Andamios*, 4(8), 185-212.
- Gat-Tilman, G. (2007). *Science, pseudoscience and moral values*. Israel: Mazo Publisher.
- González, A. (2002). Falsas energías, pseudociencias y medios de comunicación masiva. *Revista Cubana de Filosofía*, 19, 68.

- González, A. (2008). Ciencia, pseudociencia y bioenergía. *Revista Cubana de Física*, 25, 17- 21.
- Kallery, M. (2001). Early-years educators attitudes to science and pseudoscience: The case of astronomy and astrology. *European Journal of Teachers Education*, 24, 329-342.
- Kruglyakov, E. (2002). Why is pseudoscience dangerous? *Skeptical Inquirer*, 26, 33-36.
- Kruglyakov, E. (2004). What threat does pseudoscience pose to society? *Social Sciences*, 74-88.
- Liu, X. (2009). Beyond science literacy: Science and the public. *International Journal of Environmental & Science Education*, 4, 301-311.
- Medín J. & Núñez E. (2000). Pseudociencia y cultura de masas. Parte I: Naturaleza y relevancia de la pseudociencia. *Milenio*, 4, 9-31.
- Moore, D. (2005). *Three in four Americans believe in paranormal*. Recuperado de <http://www.gallup.com/poll/16915>
- Motterlini, M. (1999). *For and against method*. Chicago & London: University of Chicago Press.
- National Science Board. (2008). *Science and engineering indicators*. Arlington, VA: National Science Foundation.
- Olivé, L. (2007). *La ciencia y la tecnología en la sociedad del conocimiento*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Peña, A., Paco, O. & Peralta, C. (2002). Epistemological beliefs and knowledge among physicians: A questionnaire survey. *Med Educ Online*. Recuperado de <http://www.med-ed-online.org>
- Popper, K. (1994). *The myth of the framework*. London & New York: Routledge.
- Schermer, M. (2002). *Why people believe weird things*. New York: AW.Freeman Owl Book.
- UNESCO (2005). *¿Cómo promover el interés por la cultura científica?* Chile: Autor.
- Vázquez, M. (2008). Pseudociencias y medios de comunicación: ¿un matrimonio feliz? *Revista Cubana de Física*, 55, 45-48.
- Williams, W. (2000). *Encyclopedia of Pseudoscience*. USA: Facts on File.
- Winfield, N. (2008, 26 de diciembre). El Vaticano limpia la reputación de Galileo. *El Nuevo Día*, pp. 62-63.

