



**CUADERNO**  
de Investigación en la Educación



# CUADERNO

de Investigación en la Educación

ISSN 1540-0786

NÚMERO 28  
DICIEMBRE 2013



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



CUADERNO DE INVESTIGACIÓN EN LA EDUCACIÓN  
Centro de Investigaciones Educativas, Facultad de Educación  
Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras

*Celeste Freytes González, Ed.D.*

Presidenta Interina, Universidad de Puerto Rico

*Ethel M. Ríos Orlandi, M.Sc. Ph.D.*

Rectora Interina, 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 348 (tercer piso) 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*

© 2013 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](mailto: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](mailto:cie.educacion@upr.edu)

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

# Índice

Presentación	9
<i>Eduardo Aponte Hernández &amp; Eunice Pérez Medina</i>	

## ARTÍCULOS

---

“¿Pero tú no ves que estoy en la playa surfeando?” Las voces de cinco niños preescolares de Puerto Rico en torno a su visión del juego en el ambiente educativo	13
<i>Lucy A. Torrech San Inocencio</i>	
Los intereses ocupacionales y la autoeficacia académica en niños y niñas de escuelas elementales ubicadas en San Juan	36
<i>Carmen M. Rosado Pacheco</i>	
“Todos podemos ser lo que queramos.” El discurso escrito como vivencia en el aula	61
<i>Elizabeth Cuevas de Jesús</i>	
Expresando valores por medio del dibujo: una investigación en acción	74
<i>Ángel A. Díaz Cabrera</i>	
La violencia en los escenarios educativos: la integración de un modelo de comunicación no violenta y los grupos de apoyo como una alternativa viable	91
<i>Maribel Torres Morales</i>	
Suplementando el currículo de ciencias con contenido contextual y culturalmente relevante: lecciones de la implementación del Proyecto Ciencia Boricua	109
<i>Wilson J. González Espada, Yaihara Fortis Santiago, Giovanna Guerrero Medina, Nicole M. Ortiz Vega, Daniel Colón Ramos &amp; Mónica Feliú Mójér</i>	
Medición de la percepción racial: implicaciones para el desarrollo curricular en contextos multiétnicos	128
<i>Lillian Lara Fonseca</i>	

Institutional processes designed to promote diversity and equity at Metropolitan State University of Denver 147  
*AnnJanette Alejano-Steele, Shawn Worthy, Nathan Schwab, Tara Tull, Emilia Paul, David Ruch & Myron Anderson*

An update on Title IX of the 1972 Education Amendments: Admissions, athletics, sexual harassment, and bullying in higher education 168  
*Jan Perry Evenstad*

Validez de predicción de los criterios de admisión, por género, a la Universidad de Puerto Rico 185  
*Rafael J. Colorado Laguna & Lillian Corcino Marrero*

Generación "Fast Forward"? Un estudio de caso sobre la educación acelerada en Puerto Rico 211  
*Yiselli M. Vázquez Guzmán, Aurora González Sierra & María de los A. Ortiz Reyes*

## DOCUMENTO

---

Entrevista a José Gimeno Sacristán 231  
*José Gimeno Sacristán, Annette López de Méndez, Roamé Torres González & Sarai Deprat Rojas*



# Cuaderno 28

*Eduardo Aponte Hernández & Eunice Pérez Medina*

**E**n este volumen, se incluye un grupo de trabajos por investigadores de varios países y enfoques de investigación que reflejan la tendencia hacia la investigación orientada a mejorar la educación y explorar nuevos métodos en la acción para atender asuntos de diversidad, pertinencia, equidad y mayor inclusión en los procesos educativos en las instituciones. A continuación, se ofrece una descripción corta de los trabajos en esta edición. Exhortamos al lector a comunicarse con los autores para continuar el dialogo y conocer más acerca de los hallazgos de sus estudios, así como para desarrollar propuestas de estudios que aborden estos temas y situaciones en otros contextos y entidades educativas.

El trabajo de Lucy Torrech San Inocencio inicia esta edición con un innovador enfoque de estudiar la visión de niños en el aula preescolar en torno al juego en el ambiente educativo. En dicho ambiente, los niños se convierten en protagonistas de la investigación durante la experiencia de tomar y analizar las fotografías que luego utilizará para auscultar el significado del juego en su ambiente educativo. De los hallazgos del estudio se comparan las visiones y significados sociales de estos procesos creativos y de reflexión.

En un análisis cuantitativo de correlación de intereses ocupacionales, Carmen Rosado Pacheco estudió dicho tema y la autoeficacia académica en niños ubicados en escuelas del nivel elemental en San Juan, Puerto Rico. De los resultados de la investigación sobre qué “esperaban cuando fueran grandes”, los niños demostraron mayor proficiencia en inglés y las niñas en matemáticas.

Partiendo de un enfoque de análisis de la lectoescritura del docente investigando en la acción, Elizabeth Cuevas de Jesús pre-

senta dos estrategias que contextualizan el significado a través del diario literario y la tertulia literaria que generan el discurso escrito en el aula. Con la construcción del significado en ejes temáticos de la identidad, la justicia y el afecto, se observa cómo los textos orales y escritos demuestran la evocación que surge de la transacción del niño con la literatura para enlazar la teoría con la acción pedagógica en una experiencia mediante la cual los niños expresan que “todos podemos ser lo que queramos”.

En otro estudio similar, pero enfocado en las artes visuales, Ángel Díaz Cabrera explora la expresión de valores a través del dibujo de los estudiantes del cuarto grado en su curso de arte en la Escuela Elemental de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras. Después de haber escuchado un cuento, los alumnos lo interpretan y expresan los valores a través de sus propios dibujos. El análisis de la experiencia se enriquece con la literatura infantil y las artes visuales.

Con un análisis de los teóricos de la violencia en escenarios educativos, se ausulta la integración de un discurso comunicativo alternativo de no violencia. Maribel Torres Morales demuestra cómo estas teorías se relacionan con el concepto y el discurso de la comunicación de no violenta como alternativa viable frente a este problema en las escuelas y sus implicaciones para la educación. De acuerdo a la interpretación de la teorización de autores como Durkheim, Bernstein, Freire, Bandura y Vygotski, y de acuerdo con las implicaciones para la educación, la autora ofrece recomendaciones para el desarrollo de estrategias en las escuelas y para la investigación.

Los autores del trabajo “Suplementando el currículo de ciencias con contenido contextual y cultural en lecciones de ciencia en la escuela” presentan los hallazgos después de la implantación de un proyecto piloto que incorpora actividades basadas en *¡Ciencia Boricua!* para complementar el currículo tradicional. Presentan, además, testimonios de éxito de maestros de ciencia en la escuela Juan Ponce de León, en Guaynabo, Puerto Rico, e incluyen las áreas más exitosas de dicha implantación, con recomendaciones de los maestros para repetir el proyecto en otras instituciones.

En un nuevo desarrollo de investigación para medir la percepción racial de niños, jóvenes y adultos a fin de fortalecer el desarro-

llo curricular, Lillian Lara Fonseca discute enfoques de enseñanza multicultural y sus implicaciones en la escuela puertorriqueña. Su trabajo analiza la literatura y las investigaciones en torno a la percepción racial durante los últimos siglos mediante estudios y documentos en diferentes contextos educativos.

En el artículo “Institutional processes designed to promote diversity and equity at Metropolitan State University of Denver”, los autores destacan los resultados del estudio *2010 Campus Climate Survey and Equity Scorecard* efectuado entre toda la comunidad que compone la Universidad Estatal Metropolitana de Denver, Colorado, y cómo esta se ha desarrollado bajo los principios de diversidad y equidad. Esto ha hecho que dicha universidad se destaque entre las instituciones de educación superior de ese estado y del sistema educativo de los Estados Unidos.

Jan Perry Evenstad presenta una revisión de literatura acerca de la Ley Título IX de 1972 y la reglamentación de 1975 en la cual explica el contenido de dicha ley, la implantación de la reglamentación en los procesos de admisión de estudiantes a instituciones de educación superior para promover un ambiente educativo libre de acoso sexual.

En un estudio de validez para determinar posibles diferencias de género vinculadas tanto a las pruebas de aptitud y aprovechamiento, como a los predictores de éxito universitario, así como para establecer el peso relativo de cada predictor en la admisión a la Universidad de Puerto Rico, Rafael Colorado Laguna y Lillian Corcino Marrero encontraron que el promedio de los estudiantes en su escuela secundaria y las puntuaciones obtenidas en las pruebas de aptitud verbal, para ambos géneros, son los mejores predictores de éxito. En el caso particular de las mujeres, estos investigadores encontraron que el mejor predictor fue la prueba de aprovechamiento en inglés.

En “¿Generación ‘fast forward’? Un estudio de caso sobre la educación acelerada en Puerto Rico”, un análisis que llevaron a cabo Yiselly Vázquez, Aurora González y María de los Ángeles Ortiz, se destacan las razones por las cuales los estudiantes deciden abandonar la escuela tradicional e ingresar a un programa de educación acelerada. Los hallazgos apuntan a la baja calidad de la educación pública, la presión de grupo en el estudiante y el acoso escolar, o

“bullying”, como factores catalíticos que lleva a este cambio de la escuela a estos programas.

El volumen cierra con una entrevista realizada al destacado educador José Gimeno Sacristán en el contexto del XII Congreso Puertorriqueño de Investigación en la Educación, realizado en la Facultad de Educación de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras, en la primavera de 2013. En esta entrevista se reflejan los postulados más importantes del pensamiento de Gimeno Sacristán y sus críticas a los sistemas educativos en general.

# ¿Pero tú no ves que estoy en la playa surfeando?

LAS VOCES DE CINCO NIÑOS PREESCOLARES  
DE PUERTO RICO EN TORNO A SU VISIÓN DEL  
JUEGO EN EL AMBIENTE EDUCATIVO

*Lucy A. Torrech San Inocencio, Ed. D.*

Escuela de Ecología Familiar

Facultad de Educación Eugenio María de Hostos

Universidad de Puerto Rico

Recinto de Río Piedras

lucy\_torrech@yahoo.com

## RESUMEN

El propósito de esta investigación *con* niños es darles voz a cinco preescolares que viven en Puerto Rico, con el fin de descubrir qué significa, para ellos, *jugar* y cómo juegan en su ambiente educativo. El trabajo se fundamenta en la visión posmodernista del niño y en la nueva sociología de la niñez. El estudio de caso múltiple facilitó conocer los puntos de vista de los participantes. Los niños dirigieron el estudio a través de los retratos que tomaron y las conversaciones que desarrollaron durante una visita guiada, al observar sus fotos en la computadora y en un libro, y al dibujar su área favorita. Mediante las conversaciones, se descubre que, para ellos, jugar en el salón implica participar en un proceso social que les brinda una fuente de posibilidades, al involucrarse en un acto creativo y reflexivo que les facilita la construcción de conocimiento.

**Palabras clave:** educación en Puerto Rico, investigación con niños preescolares, juego en el ambiente educativo, voces de los niños

## ABSTRACT

The purpose of this research *with* children is to give voice to five preschoolers living in Puerto Rico, in order to discover what *play* means for them and

how they play in their educational environment. The work is based on the postmodern view of children and the new sociology of childhood. The multiple case study allows the researcher to ascertain the participants' points of view. The children directed the study through the pictures they took and the conversations that developed during a guided tour, as they observed the photographs on a computer and in a book, and through the drawings of their favorite play center. For the five preschoolers, to play in the classroom meant to participate in a social process that allow them a source of possibilities to engage in a creative and reflexive act that facilitates them the construction of knowledge.

**Keywords:** children's voice, education in Puerto Rico, play in the educational environment, research with preschool children

## ■ Introducción

“¿Pero tú no ves que estoy en la playa surfeando?”, verbalizó Juan al observar la foto que tomó del área dramática durante la visita guiada. Luego, añadió: “Yo surfeo en esta orilla. Esto es la ventana. Yo salgo, y la puerta está allá. Esta es la puerta [señala el espejo en la foto]”.



*Figura 1.* Foto que Juan tomó del área drámatica

Las palabras de Juan capturan la esencia de esta investigación: la urgencia de escuchar las voces de los niños preescolares (para nuestro propósito, cinco preescolares que viven en Puerto Rico) a fin de conocer y comprender qué implica para ellos jugar en su ambiente educativo. La explicación de cómo Juan juega en el área dramática ejemplariza la importancia de incluir, en las investigaciones, la voz de los niños, tal y como las verbalizan.

Esta investigación *con* niños, que se fundamenta en la visión posmodernista del niño y en la nueva sociología de la niñez, responde al llamado de Pascal y Bertram (2009), quienes señalan la necesidad de incluir sus voces en las investigaciones, tal y como las expresan, en lugar de como el adulto las interpreta. Urge, de acuerdo a estos autores, abrir los ojos, los oídos y la mente a las voces de los niños para convertirnos en expertos que escuchan activamente. Escuchar implica darles estatus, al reconocer sus derechos a ser escuchados y a tomar con seriedad sus puntos de vista y experiencias. Harcourt y Einarsdottir (2011) amplían esta idea al indicar que estas investigaciones facilitan conocer sus perspectivas, visiones y opiniones.

Como profesora universitaria, considero que llevar a cabo una investigación para conocer la visión del niño sobre el juego en el ambiente educativo profundiza su papel en la educación preescolar y enriquece la preparación de maestros en este campo. Sandberg y Heden (2011) explican que la visión del maestro sobre el juego responde a sus fundamentos pedagógicos y se refleja en el lugar que le otorga en el proceso educativo. Asimismo, Formosinho y Barros Araújo (2006) destacan la contribución que los niños pueden ofrecer sobre los temas que, directa o indirectamente, afectan sus vidas cuando se reconoce el conocimiento que poseen. Además, acentúan que escuchar sus opiniones puede transformar la educación.

Pramling Samuelsson y Johansson (2006) señalan que el interés en el juego del niño como fenómeno es una concepción de los tiempos modernos y responde al reconocimiento de la niñez como una etapa en sí misma, con características propias, distinta a otros periodos de la vida. Las autoras matizan la importancia de encontrar formas nuevas de mirar el juego porque este constituye un aspecto esencial en la vida de los niños. Destacan, a su vez, que

el juego y el aprendizaje se benefician uno del otro porque ambos brindan las experiencias a través de las cuales el niño crea el significado de su entorno.

Por su parte, Bae (2010) afirma que las investigaciones brindan evidencia empírica que apoya el argumento que el juego provee la oportunidad para que el niño exprese sus puntos de vista. Sin embargo, Cheng y Johnson (2010) revelan que, en la gran mayoría de los estudios, predomina una visión instrumental del juego, en lugar de algo que pertenece a los niños. Vickerius y Sandberg (2006) comentan la necesidad de conocer cómo los niños definen el juego y cuáles son los factores que consideran importantes, mientras que Rogers y Evans (2006) indican que las investigaciones sobre el juego, desde la perspectiva del niño, son escasas.

Las preguntas de investigación que dirigieron este estudio fueron las siguientes: ¿Cuál es la visión que tienen cinco niños preescolares que viven en Puerto Rico del juego en su ambiente educativo? ¿Cómo juegan estos preescolares en su ambiente educativo?

### Perspectiva posmodernista del niño y la nueva sociología de la niñez

Dahlberg, Moss y Pence (2007) plantean que la perspectiva posmodernista provee un marco teórico para comprender a la niñez temprana. Estos entienden que, en lugar de un niño universal, existen muchos niños viviendo realidades particulares en contextos diferentes. Los autores explican que la visión posmodernista no conceptualiza el conocimiento como la acumulación y reproducción de datos, sino como una perspectiva de respuesta abierta de aprendizaje que no es lineal, aislada, sino que brinda a los niños la oportunidad de utilizar su creatividad, curiosidad, experimentar, asumir responsabilidad y, sobre todo, tomar decisiones en torno a lo que concierne a su vida y su futuro. Añaden que, en lugar de propiciar una educación “centrada en la niñez” que implica una visión de corte modernista y universal, los educadores deben preguntarse cómo es ese niño en particular para, luego de conocerlo, centralizar la educación en torno a este. Einarsdottir (2005) indica que, según la perspectiva posmodernista, los niños son seres competentes, expertos en sus propias vidas, poseedores de conocimientos y miembros influyentes de la sociedad.



En cuanto a la nueva sociología de la niñez, Mayall (2002) explica que el paradigma otorga gran importancia a la participación de los niños en la construcción de sus experiencias cotidianas y su conocimiento; se interesa en el momento presente que viven los niños, en conocer los aspectos que los unen y distinguen como grupo social, y en descubrir cómo se relacionan con los adultos en su vida cotidiana. Finaliza declarando que la nueva sociología de la niñez documenta las vivencias de los niños al registrar y discutir las experiencias que expresan, así como al manifestar preocupación sobre la calidad de la niñez.

Dahlberg, Moss y Pence (2007) señalan que, de acuerdo al paradigma, los niños tienen un sitio independiente y reconocido en la sociedad. Esto es así porque, en lugar de considerar la niñez como una etapa preparatoria, se reconoce como un componente de la estructura social por derecho propio, al ser una etapa del curso de la vida. Prout y James (2002) amplían esta visión y señalan que la inmadurez de la niñez es un factor biológico, mientras que el carácter cultural la convierte en una construcción social, que se construye y se re-construye por los niños y para los niños. Estos autores expresan que la nueva sociología de la niñez rechaza el concepto de desarrollo del niño como un recorrido de etapas predeterminadas que lo llevan eventualmente a lograr una competencia lógica y llegar a la racionalidad adulta. En su esquema conceptual, los niños son seres marginados que aguardan el pasadizo temporal que lo llevará, por medio de la adquisición de las destrezas cognitivas, al mundo social del adulto. Asimismo, indican que la niñez es una construcción social e históricamente cambiante, y, por lo tanto, los contextos particular, temporal y espacial afectan todos los aspectos relacionados a los niños.

### ■ Investigaciones *con* niños

La perspectiva posmodernista y a la nueva sociología transformaron las investigaciones que involucran a los niños, dando paso al concepto de *investigación con niños*. De acuerdo a Woodhead (2002), la nueva sociología de la niñez se extiende a la investigación, cambiando así el concepto de niño como “objeto de estudio” a uno de “partícipe en el estudio”. Esto es así porque, en una investigación *con* niños, estos se conceptualizan como competentes y

capaces de aportar información valiosa acerca de sus vidas (Clark & Moss, 2005; Mayall, 2008). Hendrick (2008) explica que las investigaciones que no reconocen las voces de los niños, pues los conceptualizan como entes pasivos a la sombra de los adultos, los excluyen de la historia. Para este autor, una interpretación histórica objetiva requiere incluir la perspectiva de los niños porque son un grupo social con características propias; de otra forma, se les negaría su posición como actores sociales forjando historia. La participación de los niños como “sujetos” que pueden hablar por derecho propio en las investigaciones, en lugar de “objetos de estudio”, transforma los temas y metodologías utilizadas (Alderson, 2008). Christensen y James (2008) enfatizan la necesidad de utilizar estrategias apropiadas al llevar a cabo estudios “con los niños”. Estos recomiendan el uso de medios visuales porque despiertan el interés y entusiasmo del niño en el tema de investigación y, por lo tanto, facilita su participación activa. Clark y Moss (2005) sugieren que los niños tomen fotografías, dirijan visitas guiadas, confeccionen mapas, modelen figuras, dibujen, realicen entrevistas a otros niños, dramaticen y manejen títeres, entre otras.

## ■ Metodología

Mi investigación *con* niños fue de carácter cualitativo porque, como indica Merriam (1998), la investigación cualitativa permite comprender el fenómeno de estudio desde la perspectiva del participante. Los resultados se presentan en una descripción, y para apoyarlos se exponen las palabras de los participantes, las citas directas de documentos, los retratos y vídeos.

El diseño de la investigación fue un estudio de caso múltiple, que permitió escuchar las voces de los niños. Yin (2003) afirma que, en este tipo de trabajo, “escuchar” implica recibir información a través de múltiples estrategias y recopilarla sin sesgo. La pertinencia de los estudios de caso es que ponen de manifiesto los puntos de vista de los participantes. Por esta razón, el diseño focaliza en la unicidad, en la particularidad, y no en la generalización.

Los participantes fueron cinco preescolares, tres niños y dos niñas, que recibían servicios educativos en una escuela adscrita a una universidad del área metropolitana al norte de Puerto Rico. La participación fue voluntaria, todos los padres del salón recibieron

una carta invitando a sus hijos a formar parte del estudio. Si así lo deseaban, debían indicarlo en el blanco provisto en la misma carta, recortarlo y entregarlo a la investigadora. La carta explicaba que se seleccionarían al azar cinco niños entre las hojas devueltas. Los padres firmaron el permiso de sus hijos, y los niños firmaron el asentimiento.

### Estrategias para recopilar la información

Las estrategias para recopilar la información fueron: la observación participante; el diario de campo del investigador; las fotografías que tomaron los niños durante la visita guiada, en la que retrataron el ambiente educativo cuando no habían otros niños ni maestros presentes y en la cual se grabó la conversación en cinta de audio; las conversaciones con los niños, en las que estos comentaron sobre las fotos que tomaron; las conversaciones con los niños mientras observaban el libro que incluía las fotografías, y los dibujos que realizaron para representar su área de juego favorita. Todas las conversaciones se grabaron en cinta de audio. El diario de campo del investigador se utilizó todo el tiempo, y la recopilación de información se realizó por un periodo de tres meses.

### ■ Procedimiento

#### Fase I: Observación participante

Por cinco días, llevé a cabo las observaciones participantes en el centro, las cuales se realizaron durante la hora que comprendió el periodo de juego iniciado por el niño en la rutina diaria. Durante la observación participante tuve en mente las preguntas sugeridas por Clark y Moss (2005): ¿qué significa estar aquí? y ¿tú me estás escuchando? Según dichos autores, estas facilitan hacer visibles las experiencias de los niños en su centro preescolar.

#### Fase II: Visita guiada y fotografías tomadas por los niños

A cada niño le entregué una cámara fotográfica digital, le expliqué cómo funcionaba y lo invité a llevar a cabo una visita guiada por su salón mientras lo retrataba. Clark y Moss (2005) puntualizan que los niños, cuando caminan por su ambiente educativo y dirigen la visita guiada, expresan con mayor facilidad sus opiniones en

torno a sus experiencias en los centros preescolares. Por su parte, Stephenson (2009) indica que los niños disfrutaban tomar fotos con cámaras digitales porque les permite ver las imágenes inmediatamente. La estrategia de recopilación de información que utiliza la cámara responde a los parámetros de investigación *con* niños, ya que son ellos quienes la dirigen y, según indica Einarsdottir (2005), responde también a sus intereses.

Mi experiencia de muchos años trabajando con niños preescolares me ha demostrado que los objetos y lugares evocan en los niños recuerdos que activan su expresión en torno a las personas que les son significativas. Cada uno de los niños que participaba en el estudio realizó la visita guiada en un día en específico; dicha visita duró media hora aproximadamente.

#### Fase III: Conversación en torno a las fotos

Luego de la visita guiada, me reuní individualmente con cada niño en su salón, mientras los otros estaban en el área exterior, de acuerdo a la rutina diaria. Esto permitía un diálogo sin interrupciones. Durante la reunión, los niños observaron sus fotos en la computadora de la investigadora y hablaron sobre ellas, explicando por qué las tomaron. Pascal y Bertram (2009) explican que escuchar amerita proveer un ambiente donde el niño se sienta seguro, poderoso y en confianza, donde tenga el tiempo y espacio para expresarse de la forma que se ajuste a sus particularidades. Las conversaciones con cada niño se grabaron en cinta de audio.

La estrategia de conversar acerca de las fotos aportó información valiosa que, de otro modo, sería limitada si solo se analizara la imagen sin el comentario del niño (Einarsdottir, 2005). Stephenson (2009) señala que los niños conversan con los adultos que desean escucharlos. Pascal y Bertram (2009) indican que escuchar es un proceso activo de recibir, interpretar y responder. Involucra utilizar todos los sentidos, las emociones y reconocer la gama amplia que el niño utiliza para comunicarse, que no necesariamente se limita al lenguaje hablado.

#### Fase IV: Entrega del libro de fotos y realización de un dibujo

En esta última fase, volví a reunirme de manera individual con cada niño en su salón; este encuentro también se grabó en cinta de audio. En la reunión, le entregué un libro con todas las fotos

que tomó. Mientras observaban el libro, escuché atentamente sus comentarios, y de acuerdo a ellos formulé preguntas abiertas para propiciar la conversación. Luego, los invité a realizar un dibujo que representara su área de juego preferida. Einarsdottir, Dockett y Perry (2009) indican que el dibujo es una estrategia de recopilar información que demuestra la competencia comunicativa del niño y su capacidad para reflexionar sobre aquello que es importante para él.

### ■ Análisis de la información recopilada

El análisis de la información recopilada siguió las recomendaciones de Wolcott (1994), que involucran tres componentes: la descripción, el análisis y la interpretación. Inicié el proceso de análisis estudiando las notas de mi diario y las transcripciones de las cintas de audio que revelaban la voz de cada niño mientras dirigía la visita guiada, conversaba sobre las fotografías tomadas, observaba el libro y realizaba el dibujo. Durante ese proceso, tuve en cuenta las preguntas sugeridas por Clark y Moss (2005): ¿qué significa, para el niño, estar en su ambiente educativo? y, “¿tú, me estás escuchando?”.

Este análisis facilitó identificar y agrupar las categorías recurrentes que surgieron de las voces de los niños. Estas, por lo tanto, no estaban previamente establecidas porque, precisamente, el propósito del estudio era escuchar y descubrir qué decía el niño. Basándome en dichas categorías, inicié el proceso de la descripción y seleccioné las expresiones que respondían a los intereses de esta investigación. Basado en el modelo de Wolcott (1994) y fundamentándome en la descripción, identifiqué los patrones o expresiones que se repetían con cierta frecuencia a lo largo de las transcripciones. En este paso, la información se transformó en significado al presentar la pertinencia de los resultados.

### ■ Resultados y discusión

Esta investigación coincide con lo expresado por Pramling-Samuelsson y Johnsson (2006), en cuanto a que, para el niño, el juego contiene tanto el objeto (qué juega), como el acto (cómo juega). Por tal razón, la siguiente discusión relacionará las preguntas de investigación —¿cuál es la visión que tienen los niños

preescolares que viven en el área metropolitana al norte de Puerto Rico del juego en su ambiente educativo? y ¿cómo juega este niño preescolar en su ambiente educativo?— con las categorías: fuente de posibilidades, proceso social, acto creativo y oportunidad reflexiva.

#### Fuente de posibilidades

La visión de los niños sobre lo que constituye “jugar en el ambiente educativo” implica interactuar en sus áreas de aprendizaje preferidas. En este estudio, esas áreas fueron la dramática, la biblioteca, la de bloques y la de ciencia. Los temas que los niños desarrollaban, el qué y cómo jugaban en estas áreas, les permitía explorar el significado de su mundo. Para una de las niñas, su área favorita le ofrecía la oportunidad de representar múltiples papeles. Por ejemplo, podía llevar a cabo labores cotidianas de un hogar: “me gusta limpiar, cocinar y vestirme; cocinar bizcocho de chocolate”. También, tenía la posibilidad de representar un astronauta y viajar “a todos los planetas con mis compañeros”; jugar a ser una veterinaria para “curar a los animales”; ser una corredora cuando, como indica, “yo me pongo estos tenis para... para ser corredora”, o “ser una pirata [y] pongo la plancha para que los malos se caigan al agua”. Para otro de los niños, en el área dramática podía “calentar ahí la comida” o representar a un policía, aunque esto implicara transformar el disfraz para que respondiera a sus creencias:

Me gusta hacerlo como de policía. El que tiene corto [las mangas] es el policía y el que tiene largo [las mangas] es el de piloto. Porque el de piloto... en el avión hace más frío que en los carros de policía. Me gusta jugar a la policía con ese.

La visión de los niños concuerda con las de las maestras de la investigación de Izumi-Taylor, Pramling Samuelsson y Rogers (2010), quienes indican que, en el juego, todo es posible; hasta una silla puede transformarse en un barco que navega en el mar abierto, si esto responde a los intereses de los niños.

Es importante resaltar que los temas desarrollados por el niño y la niña en este trabajo no están matizados por el género. Tanto el niño como la niña cocinaban y representaban labores que implicaban responsabilidad, preparación especial y riegos. El niño era



*Figura 2.* Ropa de piloto área dramática

un policía, y la niña, una astronauta, una corredora, una veterinaria e, inclusive, una pirata. Estos resultados contrastan con los presentados por Rogers y Evans (2006), quienes encontraron una diferencia marcada de género en los temas desarrollados por los niños y las niñas en su investigación. En el área dramática, los niños jugaban a batallas en castillos, barcos piratas o viajes espaciales, mientras que las niñas preferían temas hogareños, tales como ser la mamá de un astronauta.

Las actividades que uno de los niños realizaba en su área preferida, la de ciencia, era una fuente de posibilidades para comprender las características físicas de los juguetes. Para esto utilizaba una lupa o un imán. Así lo evidencian sus palabras: “Ahora mira la estrella. Se ve bien grande así”. “Los imanes me gustaban mucho. [Jugaba] pegando cosas de metal, encontrando cosas de metal, y se pega como tubos, como las patas de la mesa”. Por otra parte, los materiales divergentes presentes en el área de bloques facilitaban a otro de los niños encontrar la respuesta a por qué los muñequitos se caían de la casa: porque “no tienen garras para aguantarse”. También propiciaban el desarrollo de temas que implicaban causa y efecto: luego de un choque, hay que encontrar al responsable, “viene la policía a ver cuál es el culpable”. Igualmente construía



objetos de su interés con los bloques: “formo una cámara y retrato a mis amigos”.

A través de sus palabras, los niños expresaron su visión del juego como una fuente de posibilidades que les facilita explorar y encontrar el significado de su mundo. Esta visión responde a lo expresado por Vygotsky (1987), cuando explica que el niño comprende el significado del mundo al jugar con los elementos que lo representan. Coincide, además, con la visión de los maestros expuesta por Sandberg y Heden (2011), quienes indican que, cuando juegan, los niños tienen la posibilidad de entrar a un mundo imaginario, de ser otra persona, y así experimentar diversas situaciones y sentimientos. Exponen también su valor al matizar que a través del juego el niño experimenta, explora y descubre por sí mismo.

### Proceso social

La visión de los participantes sobre qué es el juego y cómo juegan incluyó involucrarse en un proceso social. Jugar implicaba compartir con los compañeros de su salón y con unos amigos especiales. A través de las diversas estrategias de recopilación de información, los niños mencionaron los nombres de sus condiscípulos. Inclusive, una niña los nombró a todos cuando retrató el encasillado personal de cada uno, mientras que otro utilizó palabras como “compañeros” y “amigos”.

Rogers y Evan (2006), en su investigación en torno a la perspectiva de los niños, destacan el valor que estos otorgan al juego dramático al considerarlo una forma para estar con sus amigos. En este estudio, los participantes resaltaron cómo realizan unos juegos particulares en el área dramática con ciertos amigos en específico, tal y como se evidencia a continuación.

Una de las niñas indicó que, en el área dramática, jugaba “con Rafael, a ser astronauta; con Laura, a... a ser cocinera, y con Aurora, a ser hindú. Hago la comida favorita de Aurora” (esta última es una compañera cuyos padres son oriundos de la India). Por otro lado, un niño expresó que jugaba “con Camilo, estábamos jugando al mundo. Porque chocó con un meteorito. Van cambiando de mundo en mundo, un mundo que no había nada, de frío”.

El “jugar” es un proceso social donde los niños realizan actividades especiales con compañeros específicos. Una de las niñas



expresó: “Cuando Iris quiere que le lea un cuento, yo se lo leo”. Esta acción evidencia su sensibilidad y respeto: comparte con la compañera, pero lo hace si esta así lo desea. La niña que juega con Aurora “a ser hindú” demuestra solidaridad cuando opta por ser de su lugar de origen y se ajusta a sus preferencias al cocinarle su comida favorita. Lo expresado por esta niña corresponde a los valores del juego que establecen Hostos (1969), Sandberg y Heden (2011), así como Newton y Jenvey (2011). Hostos (1969), particularmente, indica que, mediante el juego, el niño desarrolla valores de convivencia, justicia, amor y respeto a sí mismo y a sus compañeros porque se revelan sus más hermosas aptitudes y lo más profundo de su ser. Sandberg y Heden (2011) señalan que el juego afianza la solidaridad entre los niños, mientras que Newton y Jenvey (2011) puntualizan la importancia del juego en el desarrollo de la competencia social.

#### Acto creativo

Para los niños, el juego también es un acto creativo que implica manipular y utilizar, de forma original e imaginativa, los materiales del ambiente educativo para desarrollar temas de interés. Estos últimos se relacionan con los explorados como parte del currículo, tales como el Mundo Marino, los Dinosaurios o los Animales. Ellos pintaban “las cosas que más [le] gustan del profundo del mar; puedo dibujar caballitos de mar, tiburones, ballenas; el mundo de los dinosaurios, un dinosaurio; un elefante, una jirafa, un león, un mono, un caballo”. En su exploración con diversos medios, también desarrollan temas familiares: “Dibujo a mi hermanita, dibujo muchas casas, dibujo el edificio de mi madrina”. El empleo de los materiales incluye el uso de la *plasticina* en la creación de animales, comida o temas de su interés particular: “Corto la plasticina y hago diferentes animales... [Uso las] tijeras de plasticina para cortar, para hacer pizza. Yo construyo avión, bizcochos”.

Pramling-Samuelsson y Johansson (2006) señalan que los mundos que los niños crean en sus juegos se fundamentan en sus propias experiencias, y los mismos retan su creatividad y la solución de los problemas. Uno de los participantes construía torres en forma de pirámides, fruto de una experiencia previa en un museo: “Hacer torres, como una pirámide, porque mira, mira: yo

fui a un museo de momias porque yo creía que eran de verdad”. Sin embargo, la construcción de las torres evolucionó e incluyó solucionar el problema de quién y cómo iban a salvar a las princesas y establecer la pauta de quiénes eran los buenos y quiénes los malos. El niño indicó: “La cárcel, el cuadrado, y este es donde están las armas de los que salvan las princesas. Los que salvan las princesas, que son los mosqueteros. Y también los mosqueteros, que son buenos, rescatan a la princesa, pero los que son malos no las rescatan. Son espadas para matar los malos”.

Al transformar los materiales de forma original y con un propósito definido, los niños participantes en este estudio evidencian su visión creativa del juego y también cómo este es de carácter maduro, el cual implica la habilidad de transformar objetos en otros que guardan poca o ninguna relación con el que está utilizando (Bodrova, 2008). Para uno de los niños, el área dramática se transforma en su hogar en la playa, de donde salía por la puerta (el espejo) a surfear y nadar junto a las ballenas. Al ver la foto del área dramática expresó: “¿Pero tú no ves que estoy en la playa surfearando? Yo surfeo en esta orilla; esto es la ventana; yo salgo, y la puerta está allá. Esta es la puerta [el espejo es la puerta]”. También indicó que “Me gusta nadar frente de la ballena. ¿No me viste nadando en la puerta con la ballena? ¿Verdad que tú no me viste? Me metí en el agua de mi casa del mar”.

El carácter creativo del juego y su aspecto maduro también se refleja en la explicación que brindó sobre cómo transformaba las ballenas del área de ciencias. Al observar la foto, dijo: “La ballena [¿Cómo jugabas?] Que eran garras [las colas de la ballena], sí, la agarraba y la usaba como garras. [¿Qué hacías con las garras?] Tumar cosas”. Transformar la cola de la ballena en garras implica utilizar los materiales de forma simbólica.

Es importante señalar que los niños de este estudio distinguían con claridad entre la realidad y la fantasía. Uno de ellos utilizaba el teléfono del área dramática, pero aclaraba que no era real: “teléfono, de llamar a una persona, es de embuste”. Otro de los niños se comunicaba con un jefe que no era real, sino imaginario porque existía en su mente: “Jefe [dónde está el jefe] en la mente. Sí, para escribir cosas a mi jefe, que era imaginario”. Este hallazgo concuerda con los de Rogers y Evans (2006), quienes indican que,



Figura 3. Teclado del área dramática

en su estudio, los niños diferenciaban con claridad entre la realidad y la fantasía.

Clark (1997) puntualiza que la creatividad integra todas las funciones de la inteligencia: la racional, la física, la afectiva y la intuitiva. Por lo tanto, expresan la unicidad del ser. Los niños del presente estudio expresaron su visión creativa del juego. Sus narraciones evidenciaron el aspecto racional de su creatividad al encontrar una solución al problema que confrontaban de convertir el disfraz de doctor en uno que fuera “de científico [para] ser científico loco. [¿Y qué investigas?] Cosas para transformar al monstruo”. Igualmente, mostraron el aspecto físico de su creatividad al utilizar la tijera: “Yo lo pico [el papel] para formar la nieve y porque lo pinto y formo una nieve aquí. Formo una nieve así, de colores; se los tiro a esta casa, y la nieve se pone, se pone así”. El aspecto afectivo e intuitivo se evidenció en el área dramática cuando la ambientación hogareña se transformó en una casa al frente del mar, donde, además de surfear y nadar con las ballenas, vivía experiencias hogareñas tales como resolver el cuidado de sus hijos —“Y estas son los bebés que están aquí [¿De quién son esos bebés?] Míos, y las mamás van a ser mis amigas cuando yo voy a surfear, pues las mamás de los bebés los cuidan”— y el tomarse un

cafecito luego de salir del mar —“Porque cuando estoy nadando, me gusta jugar que cuando yo vengo de la playa, pues, que me dan un café”.

Hay que destacar que todos los niños retrataron el teclado que estaba en el área dramática, sin embargo, cada uno lo transformó de forma original para así responder a su propósito particular. Un mismo objeto tenía múltiples funciones. Para uno de los niños era “el escribe letras donde yo escribo, escribo los nombres de mis compañeros” o el instrumento de trabajo de “un policía, escribo ahí”. Asimismo, era el medio para comunicarse con un jefe que estaba en su imaginación o con los amigos, “que cuando yo estoy de vacaciones, pues yo veo las fotos que retratan mis amigos”. Un segundo “escribe en el teclado a Alicia para que cuando Alicia abra la puerta... yo le saqué un mensaje”, mientras que otro reflexiona sobre sus deseos, “Porque cuando yo sea grande yo quiero tener una computadora”.

La visión creativa del juego mostrada por los participantes responde a la visión posmodernista del niño expuestas por Dahlberg, Moss y Pence (2007): los niños eran co-constructores de su realidad porque imaginaban, representaban e integraban al juego los sus intereses como también los temas estudiados.

### Oportunidad reflexiva

De acuerdo a la visión de los niños, el juego era una oportunidad para visitar, repensar y reflexionar sobre sus experiencias. Esto responde a la noción repetitiva del juego. Marks-Tarlow (2010) explica que esto es así porque el niño, si le interesa, lo repite una y otra vez. Esta repetición propicia el aprendizaje porque en cada ocasión el niño construye nuevos esquemas que se fundamentan en las experiencias anteriores.

La importancia de la ambientación de las paredes del salón con los temas estudiados se evidencia en las trece (13) fotos que un niño tomó de ellas. Este, al ver las fotos, se emocionaba y revisitaba los aspectos estudiados al mencionar los nombres de los animales y sus características:

Llegamos al tiburoncito; sí, ellos comen focas. La orca se comió la foca. [Gritos de alegría] El delfín con su mamá; me gustan como brincan. Ellas [las tortugas] nadan, sus

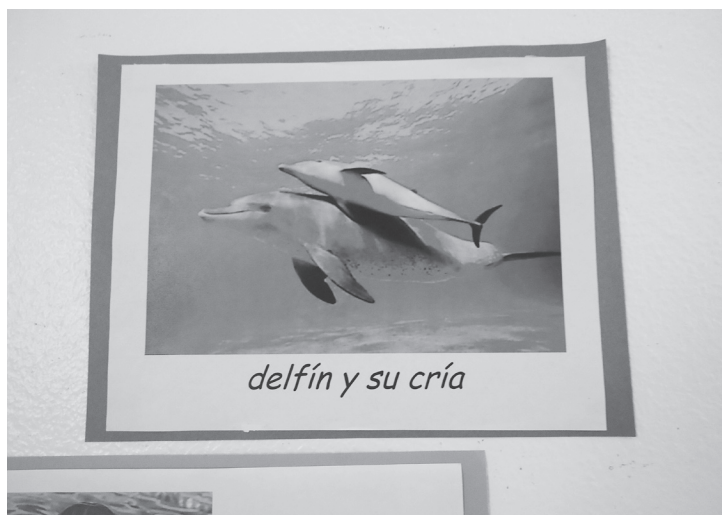


Figura 4. Cartel en las paredes del salón

aletas van arriba y abajo, arriba y abajo. Nadan como los humanos. Ellas comen coral, para que su caparazón sea duro y fuerte. Un pez globo, los pez globo, ellos pinchan y tienen veneno. Y este es un tiburón ballena y la branquia para que las algas salgan.

La característica recursiva del juego proveía al niño la experiencia de revisitar y repensar sobre temas que le interesan mientras interactuaba con los objetos concretos:

Estos son miles de estrellas, muchas estrellas de mar. Tienen brazos; una, dos, tres, cuatro, cinco, seis... seis brazos. Tiene una, dos, tres, cuatro, cinco, seis, siete, ocho, nueve, diez... diez brazos Significa que una puede ser más grande y otra puede ser más pequeña”.

Jugar con los materiales también facilita a los niños repensar sobre la escritura de las letras. “Estas son letras. La”Y”, es mi letra favorita porque la sé escribir”. Sobre las propiedades de los objetos, exponen: “Esta esponja me gusta. Es muy bella. Y por acá está muy suave. Es muy suave cuando la toca. Muy suave”.

Copple y Bredekamp (2009) señalan que las investigaciones recientes sobre el juego evidencian cómo este facilita al niño comprender el sentido del mundo a partir de su contexto cultural.

En este estudio los participantes expresaron, mediante la visita guiada, las conversaciones sobre fotos y los dibujos, cómo reflexionaban sobre los temas y asuntos que le interesaban. Esa reflexión se producía en el contexto cultural que implicaba su salón, como se evidencia cuando uno de ellos verbalizó que “El manatí está en peligro de extinción” o cuando otro observó el mapamundi y preguntó: “¿Cuál fue [el país] que ocurrió el terremoto?”

### ■ Reflexión final

Vygotsky (1987) sostiene que el juego facilita el aprendizaje porque, al jugar, el niño toma riesgos y actúa como si fuera competente en la actividad que inicia y participa. Asimismo, comprende el significado del mundo al jugar con los elementos que lo representan. En esta investigación, los niños nunca utilizaron el término “aprender” al hablar de su juego en el ambiente educativo. Sin embargo, al escuchar su visión sobre qué es jugar y cómo juegan en el ambiente educativo podemos comprobar que comprenden el significado del mundo. Por lo tanto, construyen su conocimiento, o dicho de otra forma, aprenden. Jugar, para los niños implica participar en un proceso social que les brinda una fuente de posibilidades al involucrarse en un acto creativo y reflexivo que les permite explorar el significado del mundo. Conocer esta visión tiene unas implicaciones importantes para los educadores de la niñez preescolar.

Jugar es involucrarse en un proceso social donde los niños interactúan y comparten con sus pares en el salón y con sus amigos especiales. Este compartir, sobre todo con estos últimos, propicia el desarrollo de las habilidades de convivencia, solidaridad y sensibilidad, como se evidencia al escuchar sus voces cuando expresan que leen a una compañera si ella así lo desea, o cuando juegan a ser de la misma nacionalidad de otra amiga y le cocina su comida favorita. Es importante destacar que la interacción social se produce en un contexto particular, que son las áreas de aprendizaje preferidas de los niños, que en esta investigación son: la dramática, la biblioteca, la de bloques y la de ciencias.

Compartir con amigos especiales, hacerlo en las áreas de aprendizaje preferidas y los temas que desarrollan —qué juegan y cómo juegan— brindan al niño una fuente de posibilidades para

explorar el significado del mundo y construir su conocimiento. En el área dramática, destacan las diversas ocupaciones, según juegan a ser astronauta, policía, veterinario o pirata, entre otros. Los temas que desarrollan no están matizados por el género; al contrario, tanto niños como niñas se involucran en labores que requieren responsabilidad, preparación especial y riesgos.

El juego en el área de ciencia provee al niño una fuente de posibilidades para comprender las características físicas de los objetos, utilizando las herramientas que el área provee, tales como un imán o una lupa, mientras que jugar con los materiales divergentes del área de bloques le brindan la oportunidad de encontrar las respuestas por sí mismo, construir objetos de su interés o desarrollar temas donde explora las relaciones de causa y efecto.

La exploración del significado del mundo, al responder a los intereses del participante, convierte el juego en un acto creativo donde toma riesgos y actúa de forma competente. Para el niño, jugar implica manipular objetos concretos y transformarlos de forma innovadora, original, imaginativa y, a la misma vez, práctica para sus propósitos. Así se evidencia al escuchar cómo el espejo del área dramática se convierte en una puerta por donde uno de ellos sale para llegar a la playa e irse a surfear y a nadar con las ballenas. Asimismo, el que cada niño otorgue un uso diferente a un mismo juguete demuestra cómo, mediante esta actividad, transforma los objetos para que respondan a sus propósitos particulares. Así convierten un teclado en un medio para escribir los nombres de los compañeros, en un instrumento de trabajo del policía o para comunicarse con el “jefe”, en una herramienta para ver las fotos de los amigos o en un medio para expresar sus deseos.

El juego, según la visión de los niños, es también una oportunidad reflexiva que les facilita aprender o construir conocimiento al revisitar, repensar y establecer conexiones sobre temas discutidos en el ambiente educativo y otros que responden a sus intereses particulares. Así se evidencia cuando la ambientación del salón facilita les permite revisar los temas explorados y reflexionar sobre los animales, sus nombres, características y alimentación. Esta también permite establecer conexiones con temas de interés, como cuando uno de los participantes observa el mapa del mundo y pregunta sobre el terremoto ocurrido en una isla vecina. Por



otra parte, utilizar los juguetes de las diferentes áreas les brinda la oportunidad de refinar destrezas matemáticas o de repensar sobre la escritura y las propiedades de los objetos.

Fue posible conocer la visión del juego en el ambiente educativo en esta investigación “con” niños a través de los retratos que estos tomaron y sus conversaciones que sostuvieron durante la visita guiada, así como al observar las fotos en la computadora y en el libro, y al realizar el dibujo de su área favorita. La diversidad de estrategias de recopilación de información facilitó el proceso de escuchar a los niños. Unos conversaron más durante la visita guiada, otros lo hicieron al observar las fotos en la computadora y la mayoría lo hizo al observar las fotos impresas en el libro. Esto hace que todas las instancias sean pertinentes.

Realizar las charlas en el salón fue muy acertado porque, al ser un ambiente familiar, esto brindó a los niños seguridad, lo cual y facilitó el desarrollo de las conversaciones. La proximidad de los materiales hizo que dos de ellos buscaran el objeto real y explicaran, mediante el juguete concreto, todas las posibilidades de uso. Esta estrategia establecida por los mismos participantes fue muy divertida tanto para los niños, como para la investigadora; también fue muy efectiva en la recopilación de información sobre lo que implicaba, para el niño, jugar y cómo jugaba.

Los niños son los verdaderos protagonistas de la educación. Escuchar su visión del juego permite a los educadores comprender cuán importante es para ellos seleccionar las áreas y los compañeros con quienes jugar. Si esto seleccionan con quién jugar y dónde jugar, se involucran en un proceso creativo y reflexivo que, al responder a sus intereses, les facilita explorar el significado del mundo y construir su conocimiento.

Finalizo el estudio contestándole a Juan: ahora vemos y, más aún, comprendemos con mayor profundidad el papel del juego en la educación preescolar.



## REFERENCIAS

- Alderson, P. (2008). Children as research: Participation rights and research methods. En P. Christensen & A. James (Eds.), *Research with children: Perspectives and practices* (2da. ed., pp. 276-290). New York, NY: Routledge.
- Bae, B. (2010). Realizing children's right to participation in early childhood settings: Some critical issues in Norwegian context. *Early Years*, 30(3), 205-218.
- Brodova, E. (2008). Make-believe play versus academic skills: A Vygotskian approach to today's dilemma of early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal*, 16(3), 357-369.
- Cheng, M. & Johnson, J. E. (2010). Research on children's play: Analysis of developmental and early education journals from 2005 to 2007. *Early Childhood Education Journal* 37, 249-259.
- Christensen, P. & James, A. (2008). Childhood diversity and commonality: Some methodological insights. En P. Christensen & A. James (Eds.), *Perspectives and practices* (2da. ed., pp. 156-172). New York, NY: Routledge.
- Clark, A. & Moss, P. (2005). *Listening to young children. The mosaic approach*. Londres: National Children's Bureau.
- Clark, B. (1997). *Growing up gifted* (5ta ed.). NJ: Prentice Hall.
- Copple, C. & Bredekamp, S. (2009). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8* (3ra. ed.). Washington DC: NAEYC.
- Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. (2007). *Beyond quality in early childhood education and care: Languages of Evaluation* (2da. ed.). New York, NY: Routledge.
- Einarsdottir, J. (2005). Playschool in pictures: Children's photographs as research method. *Early Child Development and Care*, 175(6), 523-541.
- Einarsdottir, J., Dockett, S. & Perry, B. (2009). Making meaning: Children's perspectives expressed through drawings. *Early Child Development and Care*, 179(2), 217-232.
- Formosinho, J. & Barros Araújo, S. (2006). Listening to children as a way to reconstruct knowledge about children: Some methodological implications. *European Early Childhood Education Research Journal*, 14(1), 21-31.

- Harcourt, D. & Einarsdottir, J. (2011). Introducing children's perspectives and participation in research. *European Early Childhood Education Research Journals*, 19(3), 301-307.
- Hendrick, H. (2008). The child as a social actor in historical sources: Problems of identification and interpretation. En P. Christensen & A. James. (Eds.), *Research with children: Perspectives and practices* (2da. ed., pp. 40-65). New York, NY: Routledge.
- Hostos, E. M. (1969). *Obras completas, XIII*. San Juan, PR: Edición Conmemorativa del Gobierno de Puerto Rico.
- Izumi-Taylor, S., Pramling Samuelsson, I. & Rogers, S. C. (2010). Perspectivas hacia el juego en tres naciones. Estudio comparativo entre Japón, los Estados Unidos y Suecia. *Early Childhood Research and Practice*, 12(1), 1-14. Recuperado de <http://ecrp.uiuc.edu>
- Marks-Tarlow, T. (2010). The fractal self at play. *American Journal of Play*, 3(1), 31-62.
- Mayall, B. (2002). *Towards sociology for childhood: Thinking from children's lives*. Buckingham, UK: Open University Press.
- Mayall, B. (2008). Conversations with children: Working with generational issues. En P. Christensen & A. James. (Eds.), *Research with children: Perspectives and practices* (2da. ed., pp. 109-124). New York, NY: Routledge.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Newton, E. & Jenvey, V. (2011). Play and theory of mind: Associations with social competence in young children. *Early Child Development and Care*, 181(6), 761-773.
- Pascal, C. & Bertram, T. (2009). Listening to young citizens: The struggle to make real a participatory paradigm in research with young children. *European Early Childhood Education Research Journal*, 17(2), 249-262.
- Pramling Samuelsson, I. & Johansson, E. (2006). Play and learning - inseparable dimensions in preschool practice. *Early Child Development and Care*, 176(1), 47-65.
- Prout, A. & James, A. (2002). A new paradigm for the sociology of childhood? Provenance, promise and problems. En A. James & A. Prout (Eds.), *Constructing and reconstructing childhood* (2da. ed., pp. 7-32). Londres: Falmer Press.

- Rogers, S. & Evans, J. (2006). Playing the game? Exploring role play from the children's perspectives. *European Early Childhood Education Research Journal*, 14(1), 43-55.
- Sandberg, A. & Heden, R. (2011). Play's importance in school. *Education 3-13: International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 39(3), 317-329.
- Stephenson, A. (2009). Horses in the sandpit: Photography, prolonged involvement and "stepping back" as strategies for listening to children's voices. *Early Child Development and Care*, 179(2), 131-141.
- Vickerius, M. & Sandberg, A. (2006). The significance of play and the environment around play. *Early Child Development and Care*, 176(2), 207-217.
- Vygotski, L. (1987). *Pensamiento y lenguaje*. Argentina: Editorial La Pléyade.
- Wolcott, H. (1994). *Transforming qualitative data. Description, analysis, and interpretation*. London: Sage.
- Woodhead, M. (2002). Psychology and cultural construction of children's needs. En A. James & A. Prout (Eds.), *Constructing and reconstructing childhood* (2da. ed., pp. 63-84). Londres: Falmer.
- Yin, R. K. (2003). *Case study research: Design and methods* (2da. ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

# Los intereses ocupacionales

Y LA AUTOEFICACIA ACADÉMICA EN  
NIÑOS Y NIÑAS DE ESCUELAS ELEMENTALES  
UBICADAS EN SAN JUAN, PR\*

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

Facultad de Educación  
Universidad de Puerto Rico  
Recinto de Río Piedras  
crosado204@yahoo.com

## RESUMEN

Esta investigación cuantitativa correlacional trabajó con los intereses ocupacionales, la autoeficacia académica y la expectativa ocupacional en participantes del nivel elemental en San Juan, Puerto Rico. Las variables fueron medidas mediante el *Inventario Cirino de Intereses y Autoeficacia* (ICI-AE). La interrogante “¿Qué tú esperas ser cuando seas grande?” constató la expectativa ocupacional. La correlación Producto Momento de Pearson encontró que no hay relación entre las subescalas manual, oficina, comercial y social, y las de autoeficacia en las materias de español, inglés y matemáticas (los valores de la correlación Pearson fluctuaron entre .007 y .225). El análisis de Manova reflejó una diferencia estadísticamente significativa en el interés ocupacional manual (realista) y la expectativa ocupacional, de acuerdo a RIASEC ( $F= 6.267, p \leq .001$ ). En general, la población muestra intereses ocupacionales altos en las subescalas de ICI-AE. Con relación a la autoeficacia académica, los niños se percibieron con mayor autoeficacia en inglés y las niñas en matemáticas. Estas actividades podrían utilizarse para alertar en el área ocupacional a la niñez.

**Palabras clave:** autoeficacia académica, conciencia ocupacional, intereses ocupacionales, intereses ocupacionales en la niñez

---

\* Esta investigación ha sido auspiciada por el Fondo Institucional para la Investigación (FIPI), Decanato de Estudios Graduados e Investigación de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras.

## ABSTRACT

This quantitative correlational research focused on occupational interests, self-efficacy and the occupational aspirations of elementary school children in San Juan, Puerto Rico. Variables were measured by means of the *Inventario Cirino de Intereses y Autoeficacia (ICI-AE)*. The question "What do you expect to be when you grow up?" confirm the occupational goals. The results from the Pearson Product-Moment correlation, which ranged from .007 to .225, indicated no relation between the manual, office, social and enterprising subscales, and the self-efficacy subscales for English, Spanish and mathematics classes. The Manova analysis exhibited a statistical significance between the manual (realistic) occupational interests and aspiration, and the occupational expectations, as evidenced by RIASEC ( $F= 6.267, p \leq .001$ ). In general terms, participants showed high occupational interests on four ICI-AE subscales. With regards to academic self-efficacy, boys were perceived with higher self-efficacy in English and girls in mathematics. Results seem to indicate that these activities could be used for occupational awareness in childhood.

**Keywords:** academic self-efficacy, occupational awareness, occupational interests, occupational interests in childhood

## ■ Introducción

Elegir una ocupación es parte fundamental en la vida de toda persona. Parsons (1909), desde la etapa originaria de la orientación como campo profesional, se planteó la importancia de la elección de una ocupación en el desarrollo humano, a la cual adjudica igual valor que la decisión personal que enmarca la selección del compañero o compañera con la que se decide compartir la vida.

El concepto *carrera*, u *ocupación*, según Alvarado Cartagena y Acevedo Márquez (1999), representa un movimiento de la predicción al desarrollo, del diagnóstico de deficiencias a la identificación de potencialidades, de una actitud pasiva al protagonismo de los clientes de su propia vida. Resulta obvio, que una selección ocupacional acertada ayudaría a la persona en su identidad ocupacional, autovalía y éxito (Rosado-Pacheco, 2003). De modo que, iniciar un proceso de concienciación en la escuela elemental enfocado en los intereses ocupacionales y la autoeficacia académica de niños y niñas de tercero y cuarto grados (niñez media) podría significar el vínculo entre lo ocupacional y lo académico, que comenzaría desde la niñez.

En 1964, Borow urgió a que la investigación vocacional enfocara su atención a los años formativos de la niñez. Más de 30 años después, Gysbers (1996) puntualizó la necesidad de crear un entendimiento comprensivo del desarrollo ocupacional en los niños y niñas, que permita comprender la naturaleza dinámica del proceso en esta población.

En Puerto Rico, Rodríguez Arocho (2001) señaló 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 de orientación en el nivel elemental se encuentran rezagados. Aunque en las escuelas existen esfuerzos en esta área, como el día de las ocupaciones o del sombrero, más bien parecen ser actividades aisladas, que carecen de la inserción adecuada en un plan de trabajo efectivo. La situación parece haber empeorado dada la congelación de plazas y la ausencia de nombramiento del consejero profesional en las escuelas elementales puertorriqueñas del sector público (Rosado Pacheco, 2012). Tales hechos han redundado, a largo plazo, en la ausencia total de participación del profesional de la consejería y la carencia de un plan estructurado de concienciación ocupacional a este nivel.

Watson y McMahon (2005), así como McMahon y Watson (2008), expresaron que se necesita una mayor profundidad teórica en cuanto al desarrollo ocupacional en la etapa de la niñez y afirman que hay escasez de estudios para esta población. Cirino Gerena (2012) concuerda en este punto y aclara que se han llevado a cabo muy pocos estudios sobre los intereses ocupacionales en la población estudiantil de nivel elemental para poder conocer sobre el desarrollo de sus intereses. No obstante, en Puerto Rico, los profesionales de la consejería cuentan con el Inventario Cirino de Intereses y Auto-eficacia, o ICI-AE (Cirino Gerena, 2001a). Este recurso facilitaría la medición de los intereses de los niños y niñas en las escuelas elementales desde el tercer grado en adelante. Por tanto, este estudio trabajó con los intereses ocupacionales y su relación con la autoeficacia académica según medidos por el ICI-AE y las expectativas ocupacionales de estudiantes de tercer y cuarto grados de tres escuelas ubicadas en la zona metropolitana de la isla.

## ■ Intereses ocupacionales

Los intereses ocupacionales han sido considerados la piedra angular de las intervenciones de tipo vocacional, y usualmente se busca parearlos con las especialidades y ocupaciones, de acuerdo a Tracey y Sodano (2008). Estos han sido definidos como motivaciones que dan dirección, persistencia y energía a las acciones (Strong, 1943), y forman parte de la estructura básica de la personalidad (Berdie, 1944). Una definición contemporánea acorde a la base de datos en línea O'NET (s.f.) postula que se trata de preferencias por ambientes de trabajo y resultados.

En 1927, fue publicado el primer inventario de intereses, llamado *Strong Vocational Interest Blank*, hoy día, *Strong Interest Inventory*, SII© (Harmon, Hansen, Borgen & Hammer, 1994; CCP, 2009). Strong fue el pionero en el desarrollo de estos inventarios. Este encontró que personas en diferentes ocupaciones exhiben patrones similares de intereses ocupacionales, que a su vez les diferencian de otros individuos en otras ocupaciones (Osborn & Zunker, 2006).

Al profundizar sobre los intereses, Cirino Gerena (2012) estableció que estos surgen en la infancia y se desarrollan en conjunto con otras características humanas. Por ello, es importante que el consejero entienda la relación entre los intereses y ciertas variables ocupacionales. Por ejemplo, y de acuerdo a Whiston (2002), si las personas están altamente interesadas en un campo particular, podrían tener éxito en esa área ocupacional. Pero esto no implica que los intereses y las habilidades se relacionen, o que la persona posea las habilidades que requiere la ocupación. No obstante, en este punto Lent, Brown y Hackett (1994) reportaron una pequeña, pero significativa, relación entre esas dos variables.

Los inventarios han ayudado a discernir entre las actividades de ocio y aquellas asociadas a tareas de índole ocupacional, que parecen agrandar a la persona. De acuerdo a Rosado Pacheco (2012), una forma de iniciar una intervención efectiva en esta área y con la población infantil es promoviendo el autoconocimiento. La actividad, que podría asociarse al uso de los inventarios de intereses ocupacionales, es afín con las recomendaciones de la National Occupational Information Coordinating Committee-NOICC (2010). Para esta organización, el autoconocimiento constituye una de las áreas de desarrollo ocupacional a nivel elemental.

**Tabla 1***Resumen de estilo personal y ambiente ocupacional según Holland*

Estilo personal/personalidad	Categoría	Ambiente ocupacional Ejemplos de ocupaciones
De tipo agresivo, prefiere tareas concretas, en contraposición a las abstractas, menos sociables	Realista	Vinculado a tareas de tipo diestro o de oficios: mecánico, albañil, plomero, otros
De naturaleza intelectual, analítico, de pensamiento abstracto, tiende a ser independiente	Investigativo	Vinculado a la ciencia: científico, físico, matemático, técnico de laboratorio, programador de computadora
De tipo imaginativo, creativo, con énfasis en valores estéticos, busca la expresión mediante el arte	Artístico	Ocupaciones como pintor, músico, cantante, escritor o diseñador se asocian con este grupo
Afable, a favor de la expresión, interacción y ayuda de carácter social, beneficencia o comunitaria en pro de los demás, con clara orientación hacia el servicio	Social	Relacionado con el ambiente educativo (maestro) y el bienestar de las personas en general (consejero, sacerdote, ministro)
De temperamento extrovertido, agresivo, inquieto, con buenas destrezas de comunicación para la persuasión, por ejemplo	Empresarial	Asociado a ocupaciones gerenciales como: vendedores de seguro, gerentes de venta, asociados en tiendas por departamento
De tipo práctico, funcional, controlado, con preferencia por áreas estructuradas o tareas repetitivas, aparenta poco ingenio	Convencional	Área fértil para trabajadores de oficina, como: secretaria, asistente secretarial, recepcionista, contable

Shoffner-Creager (2011), en una amplia revisión sobre la práctica y la investigación en torno a la consejería y el desarrollo ocupacional, atendió el *assessment* de los intereses e intervenciones ocupacionales en la sala de clases. No obstante, sus observaciones solo incluyeron estudios con participantes de escuela intermedia, universitarios y adultos, obviando la población de escuela elemental.

### ■ Teoría de Holland

John L. Holland (1985) propuso una Teoría Tipológica, con la cual explica la selección ocupacional. Mediante su análisis, establece que se elige la carrera de acuerdo a la personalidad. Para él, la mayoría de los individuos pueden describirse en relación con su parecido a seis tipos de personalidad: realista, investigativo,



artístico, social, empresarial y convencional. Acorde con estos, existen, igualmente, seis tipos de ambientes, categorizados de la misma forma que los tipos modales (Zunker, 2006). El pareo de ambos conceptos implica que las personas buscan ambientes que les permitan ejercitar sus destrezas y habilidades, expresar sus actitudes y valores, y enfrentar los problemas y roles (Holland, 1985). La Tabla 1 recoge información basada en los postulados de Holland (1985), Gottfredson y Holland, (1982) y Zunker (2006), además de la experiencia de la autora, referente a las seis categorías, la personalidad y el ambiente ocupacional en general.

Los individuos cuyos tipos de personalidad estén pareados con ambientes modales similares tendrán mayor probabilidad de ser exitosos y encontrar la satisfacción en ambientes de trabajo compatibles (The Career Key, 2012). Tal pareo reflejaría lo que se denominó como una congruencia (Zunker, 2006). La Figura 1 ilustra el esquema con el cual se representa el *hexágono ocupacional de Holland*. En el hexágono, cada uno de los ángulos está representado por la letra inicial correspondiente a cada tipo de personalidad y ambiente modal, según responde a las siglas RIASEC, esto es: **R**ealista, **I**nteligente, **A**rtístico, **S**ocial, **E**mpresarial y **C**onvencional. Se debe destacar que mientras más cerca se encuentre un tipo de personalidad o ambiente modal de otro, más

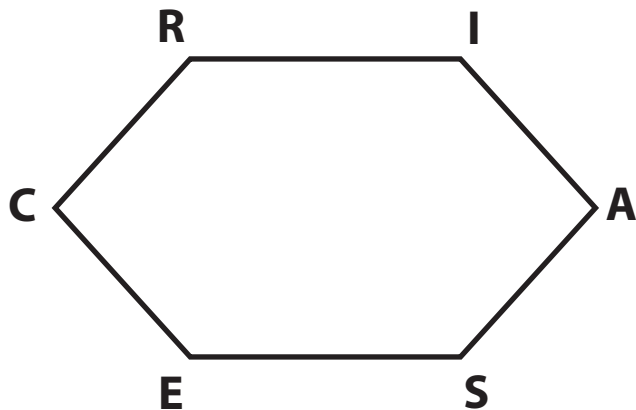


Figura 1. Hexágono ocupacional de Holland

compatible serán ambos. Por ejemplo, para la persona de tipo realista, los tipos de personalidades y ambientes modales, u ocupaciones, afines serán el convencional e investigativo, mientras que la compatibilidad para aquel que tenga un carácter social la constituirán las personalidades y ambientes artístico y empresarial. Es importante enfatizar que el modelo de Holland tiende a ser universal, al confirmarse en distintas culturas e idiomas, así como en términos de género (Martínez Vicente & Valls Fernández, 2001; Cirino Gerena, 2012).

### ■ Autoeficacia: Bandura y Lent

La autoeficacia se enmarca dentro de la Teoría Social Cognitiva propuesta por Bandura (1977, 1986). Esta se basa en tres áreas, a saber: la conducta, o comportamientos, el pensamiento, o cognición, y las condiciones ambientales. Este concepto ha sido definido como los juicios del individuo acerca de sus capacidades para alcanzar niveles determinados de rendimiento (Bandura, 1977). Acercamientos asociados con el éxito de lograr una tarea contribuirán a que la intente.

Una idea medular para el proceso de consejería en el ámbito ocupacional, al igual que en otras áreas, es ayudar a la persona a crear las condiciones necesarias para desarrollar creencias consonas con la autoeficacia y la percepción de éxito. Es crucial que trabaje con la autoconfianza, sus recursos y capacidades para que afirmen el triunfo esperado.

En su Teoría Social Cognitiva Ocupacional, Lent (2003) involucra las creencias vinculadas a los dominios de una ejecución particular y las actividades correspondientes con relación a tareas académicas y de trabajo. En esta área, postula que las creencias de autoeficacia se adquieren y modifican vía cuatro recursos principales: los logros relacionados con la ejecución personal, el aprendizaje vicario, la persuasión social, así como los estados y las reacciones fisiológicos y de nivel afectivo. Hay que destacar que esta teoría trabaja asuntos de cultura, género, contexto social y eventos inesperados de la vida que pueden interactuar con la selección ocupacional. También se enfoca en desarrollar estudios de la mujer (Brown, 2011).

Previo al desarrollo de la teoría de Lent, Hackett y Betz (1981) postularon que las creencias de las niñas y mujeres relacionadas a ocupaciones específicas, en especial en el campo de las matemáticas y las ciencias, estaban influenciadas por una baja autoeficacia. Dicho factor se ha atribuido a las experiencias de socialización por género. Esto significa que la sociedad tiende a favorecer al género masculino en ciertas ocupaciones y a limitar o no adscribirle el mismo nivel de ejecución a las féminas, lo que parece limitar el interés de estas en ese particular (National Academy of Sciences, 2010; Delgado Bermejo et al., 2002) y carreras afines. Mientras más grandes sean las barreras percibidas en relación con una ocupación, menor es la probabilidad de ejercer en ella (Zunker, 2006).

### ■ Estudios relacionados

Se ha destacado la ausencia de profundidad teórica en el desarrollo ocupacional en la niñez (McMahon & Watson, 2008). No obstante, en los últimos años, se han realizado algunas investigaciones en esta área.

Un meta análisis de correlación prueba/re-prueba con diferentes grupos de edad (Low, Yoon, Roberts, Rounds, 2005) demostró que existe una estabilidad moderada en los intereses ocupacionales en niños y niñas de 12 años. El hallazgo fue similar en participantes más jóvenes. Además, estos investigadores encontraron que este patrón no varía con el género. De manera similar, Tracey y Sodano (2008) establecen que tales investigaciones revelan una estabilidad moderada relativa a los intereses ocupacionales, no solo en las edades de 12 a 16 años, sino en edades tan temprana como los ocho años.

En esta área, cabe citar la investigación longitudinal de Helwig (2008), quien entrevistó a 208 niños y niñas de escuela elemental sobre sus aspiraciones y expectativas ocupacionales, planes educativos, gustos y disgustos escolares, entre otras variables. Estos participantes fueron entrevistados cada dos años hasta alcanzar el cuarto año de escuela superior. Luego, se llevó a cabo un estudio de seguimiento a cinco años de haberse graduado, en el cual 35 adultos jóvenes (de 23 años) de la muestra original completaron un cuestionario detallado. Los resultados reflejaron que, en esta etapa, los jóvenes reportaron menos dirección y preparación, y

una tendencia hacia menor confianza en el futuro que lo reportado en la escuela superior. Helwig discutió los resultados desde varias perspectivas, incluyendo el marcado énfasis que parece dársele en las escuelas superiores a la admisión a una universidad, en vez de al *assessment* ocupacional. Sin embargo, esta última parte es afín con una consejería ocupacional efectiva, que ayude al estudiante a desarrollar sus planes ocupacionales y prepararle para el empleo (Niles & Harris-Bowlsbey, 2005). Desde la perspectiva de la autora, este estudio es de gran importancia al iniciar temprano en la niñez, cuando la muestra se encuentra en su segundo grado (aproximadamente 7 años) lo que debe llamar la atención a iniciar a esta población en términos de la concienciación ocupacional.

De igual importancia es el estudio de Henderson, Marx y Che Kim (1999), quienes trabajaron con los intereses y la competencia percibida, o autoeficacia, en niños y niñas americanos, japoneses y coreanos desde segundo hasta quinto grado. Estos realizaron diferentes comparaciones asociadas con el origen, el género y la edad, y encontraron respuestas similares en cuanto a origen o pueblo. En muchos casos, las respuestas de los niños y niñas coreanos y americanos fue parecida; sin embargo, los participantes americanos mostraron el mayor nivel de competencia percibida, o autoeficacia. Un aspecto interesante fue el hallazgo de que las diferencias por género fueron más fuertes que aquellas de origen o pueblo, e incluso de edad. Según demuestra el estudio, los niños tienen mayor interés y competencia percibida por los números y cosas, mientras que las niñas evidencian mayor interés y competencia percibida por las palabras.

En términos de la autoeficacia asociada a la Teoría Social Cognitiva Ocupacional de Lent, no se encontraron trabajos que se enfoquen en la niñez. Sin embargo, sí se han realizado estudios que incluyen la autoeficacia en el nivel intermedio (Gibbons & Borders, 2010) y la influencia de la percepción de las barreras como factor ambiental y cognitivo en las aspiraciones educativas en el nivel superior (Ojeda & Flores, 2008). En general, debe señalarse, según Shoffner-Creager (2011), que variables como género, minoría y estatus de primera generación universitaria influyen en el modelo de autoeficacia de Lent. Una investigación llevada a cabo en Estados Unidos encontró que factores contextuales, como

nivel socioeconómico en poblaciones latinas (puertorriqueñas, mexicanas y cubanas) fueron relacionados con las aspiraciones educativas (Arbona & Novy, 1991). En específico, los estudiantes universitarios mexicanos revelaron tener mayor duda en obtener un grado universitario.

En el estudio de Ojeda y Flores (2008) específicamente, el propósito principal fue examinar la influencia de algunas variables de índole personal en las aspiraciones educativas de estudiantes mexicanos de escuela superior. Estas variables incluyeron género, nivel generacional (primera o segunda generación), nivel educativo de los padres y las barreras educativas percibidas de los participantes en sus aspiraciones. Tras un análisis jerárquico de regresión, se encontró que la percepción de la barrera fue la única variable que predijo significativamente las aspiraciones educativas. Este hallazgo conllevaría que el profesional de la consejería trabaje directamente con esta población y examine sus creencias, de manera que se pueda identificar los recursos y estrategias necesarias que les permitan superar las barreras que encuentran en sus aspiraciones educativas. Otro de los hallazgos fue el hecho de que no se constató diferencia por género.

En Puerto Rico, no ha habido suficiente investigación en relación con los intereses ocupacionales y la autoeficacia en los niños. Por ello, este trabajo contribuirá a desarrollar un plan concertado de concienciación ocupacional en estudiantes de escuelas de nivel elemental dando inicio al *assessment* de los intereses ocupacionales en esta población. Además, propiciará el comienzo de una intervención grupal en esta área, la autoeficacia académica y la expectativa ocupacional con énfasis en ocupaciones de ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas (mejor conocidas por siglas del inglés *STEM: science, technology, engeneering and mathematics*).

## ■ Metodología

Este estudio contempló varias interrogantes u objetivos, de los cuales se destacarán los siguientes en este artículo: 1) determinar la relación entre los intereses ocupacionales y la autoeficacia académica; 2) determinar la relación entre los intereses ocupacionales y la expectativa ocupacional; 3) identificar los intereses ocupacionales y la autoeficacia académica por grado y género, e 4)

identificar la asignatura que refleje mayor autoeficacia académica en los participantes. Esto últimos son niños y niñas de tercer y cuarto grados.

La investigación fue de naturaleza cuantitativa, y su diseño es de tipo no experimental con método descriptivo/correlacional. En esta área, Mertens (2005) postula que este tipo de estudio explora la relación entre medidas de diferentes variables obtenidas del mismo participante aproximadamente al mismo tiempo. En este caso, las variables se enmarcan desde la perspectiva de los intereses ocupacionales (categorizados en cuatro subescalas: manual, oficina, comercial y social) y la autoeficacia académica (en las materias de inglés, español y matemáticas), según medidos por el ICI-AE (Cirino Gerena, 2001a). La expectativa ocupacional fue medida mediante la pregunta: *¿Qué tú esperas ser cuando seas grande?* Las respuestas fueron categorizadas de acuerdo al hexágono RIASEC (Gottfredson & Holland, 1982).

La población de este estudio estuvo constituida por los niños y las niñas de tercero y cuarto grados de tres escuelas elementales ubicadas en San Juan, Puerto Rico. Dos de estas escuelas pertenecen al sistema público, mientras que la tercera no responde al Departamento de Educación (N = 200). Todos los estudiantes de ambos grados fueron invitados a participar. La muestra fue una con propósito (Fraenkel & Wallen, 2000) dado a que los participantes debían reflejar diferentes niveles socioeconómicos (de sus padres, madres o encargados), siendo esta una de las variable del estudio.

Aunque se postuló trabajar con la población de tercer y cuarto grados, no se contó con la totalidad de los niños y niñas dado a que no se obtuvieron los consentimientos de toda la población. En total, participaron 131 niños y niñas. No obstante, hubo tres que estuvieron ausentes durante la administración del *Inventario Cirino de Intereses y Auto-Eficacia (ICI-AE)*, tal que el total de participantes fue de 128, equivalente al 64 por ciento.

Previo al inicio del estudio, los padres, las madres o los encargados firmaron el permiso para permitir la participación del niño o la niña en el estudio. El participante, además firmaba una hoja de Asentimiento. El plan para el desarrollo de este estudio y el procedimiento general contó con el aval de la Unidad de Planificación e Investigación del Departamento de Educación de Puerto Rico y

del Comité Institucional para la Protección de los Seres Humanos en la Investigación (CIPSHI) del Decanato de Estudios Graduados e Investigación (DEGI) de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras. La investigación fue sufragada mediante el auspicio del Fondo Institucional para la Investigación (FIPI) de dicha institución.

El instrumento ICI-AE fue administrado de acuerdo a lo estipulado en los permisos correspondientes. La investigadora estuvo presente durante la administración para clarificar cualquier duda de los participantes. En dos de las escuelas, la administración se llevó a cabo en los salones de clases; en la otra se efectuó en la biblioteca del plantel escolar.

Los datos demográficos reflejaron que el 49.6% (65) de la muestra era del género femenino, mientras que el 50.4% (66) era masculino. Todos los participantes cursaban el tercer o cuarto grado de acuerdo a los criterios de inclusión. En específico, el 41.2% (54) cursaba el tercer grado y el 56.5% (74) estaba en cuarto grado; tres participantes (2.3%) no reflejaron esa información. En cuanto al país de origen de la familia, resultó que el 75.6% (99) eran de origen puertorriqueño; 10.7% (14), de origen dominicano, y 11.5% (15), de otra nacionalidad. Cabe destacar que los resultados serán válidos solo para la población con la que se realizó el estudio o extrapolarse a estudiantes con el mismo trasfondo que las escuelas participantes.

#### Técnicas de recopilación y análisis de datos

El instrumento utilizado en este estudio fue el *Inventario Cirino de Intereses y Auto-Eficacia (ICI-AE)* para el tercer, cuarto y quinto grados (Cirino Gerena, 2001a). El ICI-AE fue validado en Puerto Rico, y en sus tres niveles, se hizo con una muestra de cerca de 6,350 participantes de los grados de tercero hasta noveno, con aproximadamente 900 estudiantes de cada grado. El coeficiente de validez interna fue de .80 (Cirino Gerena, 2001b).

El ICI-AE se contesta en línea a través de la página electrónica de la corporación Test Innovations (2010). No obstante, para este estudio se hizo una versión impresa, para contestarse con lápiz y papel, debido a problemas con la comunicación electrónica en uno de los planteles escolares.

La primera parte del instrumento consta de 52 reactivos contenidos en cuatro subescalas de intereses ocupacionales —Oficina, Manual, Social, Comercial— y una de Verificación. En esta escala, el niño o la niña contesta cada actividad con “Me gusta mucho”, “Me gusta un poco” o “Estoy indeciso”.<sup>1</sup> La segunda parte del ICI-AE consiste de una escala de autoeficacia académica. Esta sección incluye un total de 12 premisas con subescalas en las asignaturas de español, inglés y matemática (cuatro ítems en cada una). Los participantes debían contestar a cada premisa: “Completamente seguro”, “Bastante seguro” o “No estoy seguro”. Ambas escalas están desarrolladas en forma ordinal.

Se usó el Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), versión 21, para realizar los análisis estadísticos correspondientes. La estadística inferencial utilizada comprendió: correlación Pearson, Regresión Múltiple, Manova, Análisis Discriminante y Prueba Post Hoc Scheffe.

## ■ Resultados

La primera pregunta de este estudio planteaba determinar la relación entre los intereses ocupacionales y la autoeficacia académica en los participantes de tercero y cuarto grados. Los resultados de la correlación Producto Momento de Pearson a las puntuaciones de las subescalas de intereses ocupacionales y las de autoeficacia académica del ICI-AE se presentan en la Tabla 2. En específico, se encontró que no hay relación entre ambas subescalas (los valores de la correlación Pearson fluctuaron entre .007 y .225).

La segunda pregunta buscó establecer la relación entre los intereses y la expectativa ocupacional mediante la pregunta abierta: *¿Qué tú esperas ser cuando seas grande?* Para determinar esta relación —de haber alguna—, se trabajó con el Análisis Discriminante, MANOVA y la Prueba Post Hoc Scheffe. Para el Análisis Discriminante específicamente, se debe partir del hecho de que los participantes están clasificados en dos o más grupos de acuerdo a las variables del estudio y que se quiere conocer las puntuaciones, o valores. En este caso, las puntuaciones en las subescalas de intereses ocupacionales se obtuvieron mediante el ICI-AE. Las respuestas a la pregunta fueron categorizadas de acuerdo al hexágono RIASEC.



**Tabla 2**

*Correlación Pearson entre las subescalas de intereses ocupacionales y las de autoeficacia académica*

Subescalas	Español	Inglés	Matemáticas
Manual	.007	.165	.046
Oficina	.010	.007	.035
Comercial	.033	.120	.045
Social	.182	.059	.225

El Análisis Discriminante reveló que los ítems independientes de las cuatro subescalas del ICI-AE (Oficina, Comercial, Manual, Social) es adecuada para la función discriminante, con un valor Wilks'  $\Lambda = .685$ ;  $\chi^2 = 45.891$ ;  $gl = 16$ ;  $p = .000$ . Se hizo un Análisis Multivariado de Varianza (MANOVA) con miras a constatar si existe alguna diferencia entre la expectativa ocupacional categorizada por RIASEC y los intereses ocupacionales según medidos por el ICI-AE. Se encontró una diferencia estadísticamente significativa (de  $F = 6.267$ ,  $p \leq .001$ ) entre el interés ocupacional manual y la expectativa ocupacional de acuerdo a RIASEC. No se encontraron diferencias significativas entre los intereses comercial, de oficina y social y las categorías correspondientes al RIASEC. La Tabla 3 presenta estos resultados.

Se hizo la prueba Post Hoc Scheffe, para comparaciones múltiples de las medias de los grupos y constatar si estas difieren. No obstante, no se encontraron diferencias significativas en los promedios al compararse las subescalas de intereses ocupacionales del ICI-AE con la expectativa ocupacional.

La pregunta número tres buscaba constatar los intereses ocupacionales y la autoeficacia académica de los participantes según medidos por el ICI-AE, dados por género y grado. Al analizar la frecuencia por género de las puntuaciones más altas (65 o más), se encontró que se obtuvo una frecuencia más alta para las niñas en los intereses comercial y social, aunque la diferencia en puntuación fue mínima en la subescala social al ser comparada con la puntuación de los niños. En cambio, estos últimos obtuvieron puntuaciones más altas en las subescalas comercial y manual. Al analizar la frecuencia por grado de las puntuaciones más altas (65 o más)

**TABLA 3**  
*Resultados obtenidos para MANOVA en intereses ocupacionales y expectativa ocupacional*

Expectativa ocupacional	Variable dependiente	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrada	F	Significación estadística
Interés						
Ocupacional						
	Oficina	178.487	4	44.622	.624	.646
	Comercial	1507.962	4	376.990	.780	.540
	Manual	4833.820	4	1208.455	6.267	.000*
	Social	470.981	4	117.745	1.872	.120

\*p < .001.

en las subescalas de intereses ocupacionales (oficina, comercial, manual y social), se encontró que se obtuvo una frecuencia más alta en las cuatro áreas o factores ocupacionales en los participantes que cursan el cuarto grado al ser comparados con sus homólogos del tercer grado. La Tabla 4 resume estos resultados.

**Tabla 4**

*Frecuencia de las subescalas del ICI-AE (intereses ocupacionales) por género y grado*

Subescala – Género Intereses ocupacionales	Frecuencia (%) Femenino		Frecuencia (%) Masculino
Oficina	61 (47%)	>	46 (36%)
Comercial	34 (27%)	<	49 (38%)
Manual	32 (25%)	<	36 (28%)
Social	61 (48%)	>	59 (46%)

Subescala – Grado Intereses ocupacionales	Frecuencia (%) Tercer grado		Frecuencia (%) Cuarto grado
Oficina	48 (38%)	<	57 (45%)
Comercial	33 (26%)	<	49 (38%)
Manual	34 (27%)	<	46 (36%)
Social	50 (39%)	<	69 (54%)

*Nota.* Se consideraron los valores en las 4 subescalas de 65 o más que representan intereses ocupacionales muy alto.

Además, el ICI-AE contempló medir la autoeficacia académica en tres asignaturas: español, inglés y matemáticas, mediante la cuarta pregunta del estudio. La Tabla 5 presentan los datos recopilados en este renglón dados por género y grado.

Los datos constataron que las féminas se perciben con mayor autoeficacia en relación con los varones en español (35% vs. 28%) y en matemáticas (39% vs. 36%). Mientras que los varones se percibieron con mayor autoeficacia en inglés (39% vs. 30%). En la parte inferior de la tabla se presenta la frecuencia del nivel de autoeficacia por grado y los porcentajes obtenidos de autoeficacia en las asignaturas de español, inglés y matemáticas. Según los datos obtenidos, los niveles de autoeficacia fueron mayores en cada una de las asignaturas para los participantes que cursaban el cuarto grado, al ser comparada con los datos del grupo que cursaba el tercero.

**Tabla 5***Frecuencia de las subescalas del ICI-AE (autoeficacia académica) por género y grado*

Asignatura-Género	Frecuencia (%) Femenino		Frecuencia (%) Masculino
Español	45 (35%)	>	36 (28%)
Inglés	39 (30%)	<	50 (39%)
Matemática	50 (39%)	>	46 (36%)
Asignatura-Grado	Frecuencia (%) Tercer grado		Frecuencia (%) Cuarto Grado
Español	34 (27%)	<	45 (36%)
Inglés	39 (31%)	<	49 (39%)
Matemática	40 (32%)	<	55 (44%)

*Nota.* Se consideraron los valores en las subescalas de 75 o más que representan una autoeficacia alta.

## ■ Discusión

Los resultados obtenidos plantean que no existe una relación significativa entre los intereses ocupacionales (en las subescalas: Oficina, Comercial, Manual, Social) y la autoeficacia académica (subescalas de español, inglés y matemáticas). Ambas escalas reflejaron puntuaciones altas.

En el área de los intereses ocupacionales, los participantes obtuvieron puntuaciones altas en todas las subescalas del ICI-AE. Este dato podría coincidir con el trabajo de Barack (2001), quien asumió que esta población carece de experiencia para saber en verdad lo que le gusta. Sin embargo, Cirino Gerena (2012) afirma que se han identificado áreas de intereses que se desarrollan antes de la adolescencia. Otra posible explicación sería que, a esa edad, los niños y las niñas podrían mostrar mayor disposición a ciertas tareas afines a distintos grupos ocupacionales.

Estudios sobre este tema han destacado la necesidad de conocer los intereses y el desarrollo ocupacional de los niños (Borow, 1964; McMahon & Watson, 2008; Watson & McMahon, 2005; Shoffner-Creager, 2011). En su planteamiento, postulan que es importante introducir a la población infantil al mundo ocupacional. La idea no pretende que los niños y las niñas decidan su futuro a los 8 o 9 años, pero entienden que resulta beneficioso vincular el aprendizaje escolar a la posible elección de una carrera

en el futuro. Además, resulta importante que visualicen una continuidad hacia una ocupación al finalizar esa etapa educativa.

Lent (2003) y Lent et al. (1994) propusieron un modelo donde armonizan los intereses a partir de la autoeficacia, esto es la confianza de la persona en relación con sus habilidades para ejecutar una tarea particular y su percepción favorable en cuanto a su futura realización. En términos de su asociación a esa teoría, esta investigación atendió la autoeficacia académica. La frecuencia obtenida en los datos para la pregunta relacionada con los niveles de autoeficacia académica en español, inglés y matemáticas del ICI-AE por género y grado fue reveladora. Las niñas se percibieron más autoeficaces en español y matemáticas, mientras que para los niños fue el inglés. Este dato se corroboró con la pregunta abierta que identificaba la asignatura con mayor autoeficacia académica en los participantes. Que las niñas se perciban más autoeficaces en matemáticas, en contraposición a los niños, refuta los hallazgos de otras investigaciones (Schoon & Parsons, 2002; National Academy of Science, 2010; Delgado Bermejo et al., 2012; Marsh, 2007). Por ejemplo, la *National Academy of Sciences* (2010), en un informe titulado *Gender differences at critical transitions in the careers of science, engineering and mathematics faculty*, plantea que las féminas continúan subrepresentadas entre la facultad académica en lo relativo a la cantidad de ellas que reciben grados en ciencias e ingeniería. Igualmente, el portal Tendencias21 (publicado en Madrid), en su sección donde discute tendencias sociales, presenta un estudio que revela que los estereotipos negativos acerca de las mujeres afectan su rendimiento académico en el área de las matemáticas. Por ende, es fundamental iniciar el trabajo en la niñez, de manera que se fomente diferentes ocupaciones y les alerte sobre carreras relacionadas con las ciencias y matemáticas, como representa el esfuerzo de STEM. Las niñas deben participar activamente en este esfuerzo.

El análisis de la autoeficacia por grado reveló que los estudiantes de cuarto grado se perciben más autoeficaces que sus homólogos de tercer grado. Cabe preguntarse si esto podría asociarse a una mayor madurez y seguridad. Posiblemente, la motivación y la visualización a nivel cognitivo se constituyen en procesos que

podrían lograrse con mayor éxito en un niño o niña de diez u once años, en comparación con uno de ocho o nueve años.

Por otro lado, el análisis de las frecuencias por género obtenidas para los intereses ocupacionales reflejó que las niñas prevalecieron en el interés ocupacional *social*, con 48%. En este renglón, los niños les siguieron muy de cerca, al obtener un 46%. Este dato guarda cierto paralelo con Zbaracki (1983), quien encontró que los varones desarrollaron interés en aspectos sociales —lo que tradicionalmente se asocia con el género femenino—, y las niñas, en el factor mecánico —lo que tradicionalmente se asocia al género masculino. Sin embargo, este hallazgo contradice los de Henderson, Marx y Che Kim (1999), quienes encontraron que los niños muestran mayor interés y competencia percibida por los números y las cosas. En ese mismo estudio, las niñas manifestaron mayor interés y competencia percibida por las palabras.

El análisis de la frecuencia para la subescala *manual* reveló algo similar. En este factor, la frecuencia obtenida para los varones fue de 28% y las féminas un 25%, una diferencia de solo 3%. Este hallazgo podría extrapolarse con las etapas del desarrollo cognoscitivo de Piaget, en específico la que concierne a las operaciones concretas, cuya edad fluctúa entre los siete a once años, edades entre las que se encontraban los participantes del estudio. Durante esta etapa tiene lugar el pensamiento lógico acerca de sucesos concretos. Las carreras en la categoría *manual* corresponden a las de tipo realista de Holland. En esta se encuentran ocupaciones como plomero, mecánico o jardinero, para lo cual cabe la posibilidad de que los niños hayan observado a trabajadores en el ejercicio de estas labores, ya sea en la escuela o en el hogar. Por otro lado, premisas como lavar el automóvil y llevar la basura al zafacón son actividades de índole concreta que probablemente los propios participantes hayan realizado.

## ■ Implicaciones

Está claro que los niños y niñas no representan una población que deba hacer selecciones ocupacionales con urgencia. Sin embargo, existen beneficios al desarrollar un entendimiento significativo de la relevancia del aprendizaje escolar a su futura ocupación (Johnson, 2000). Iniciar este trabajo, que considere los intereses

ocupacionales, representa un punto de partida recomendable para la concienciación ocupacional con esta población.

En Puerto Rico, la figura del profesional de la consejería está cada vez más ausente del sistema educativo público a nivel elemental. Por ende, se hace imperativo restituir este recurso al sistema escolar. Solo así los Estándares Nacionales de la American School Counseling Association (2003) y las competencias asociadas cobrarían vigencia nuevamente, al promover el desarrollo ocupacional como componente esencial de los programas de consejería, con el kindergarten como punto de partida.

Trabajar con los intereses ocupacionales junto a la autoeficacia académica brinda la oportunidad de promover un sentido de logro, al trabajar con áreas de desempeño particular, como las asignaturas (en este estudio, se trabajó con las materias de español, inglés y matemáticas). Por otro lado, las sesiones psicoeducativas grupales ocupacionales permitieron enfatizar la importancia y relación entre las asignaturas, tareas afines y las ocupaciones.

#### ■ Limitaciones y recomendaciones

Aunque se trabajó con participantes de tres escuelas elementales de la zona metropolitana, el tamaño de la muestra fue limitado. Por lo tanto, la generalización de los hallazgos es válida solo para los niños y las niñas que participaron de la investigación. Sin embargo, los hallazgos apoyan al profesional de la consejería en la etapa de concienciación ocupacional y enfatiza los intereses ocupacionales. Las sesiones grupales reflejaron una duración de aproximadamente 50 minutos, pero dadas las actividades comprendidas y la edad de los participantes, solo se limitaron a acercarlos al mundo ocupacional.

Esta investigación representa un los esfuerzos inicial al trabajar con los intereses ocupacionales y la autoeficacia académica en las asignaturas de español, inglés y matemáticas en niños de tercer a quinto grados en tres escuelas la zona metropolitana en Puerto Rico. Se recomienda proseguir con estudios en el área de los intereses y el desarrollo ocupacional en la niñez en diferentes áreas geográfica, incluir a los estudiantes del sector privado y ampliar el tamaño de la muestra. Además, sería conveniente aumentar las sesiones grupales con los participantes para proveer mayor tiempo

en las actividades, así como incluir información pertinente en el área ocupacional y de la autoeficacia académica.

Otro aspecto a considerar para futuras investigaciones podría conllevar ampliar la información demográfica de los participantes. En especial, se recomienda incluir información como: la edad de los padres, su ocupación y nivel de escolaridad. Estas variables podrían constituirse en nuevo conocimiento en el estudio asociado con los intereses ocupacionales en la niñez y la autoeficacia académica dado que podrían influir en las respuestas de los participantes de nivel elemental. A su vez, podrían representar factores a ser considerados por el profesional de la consejería en el trabajo con esta población.

#### REFERENCIAS

- Alvarado Cartagena, I. & Acevedo Márquez, H. (1999). *Desarrollo y consejería ocupacional*. San Juan, PR: Consultores en Educación.
- American School Counseling Association. (2003). *The ASCA National Model: A framework for school counseling programs*. Alexandria, VA: Author.
- Arbona, C. & Novy, D. M. (1991). Hispanic college students: Are there within-group differences? *Journal of College Student Development*, 32(4), 335-341.
- Bandura, A. (1977). Self- efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social-cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Barak, A. (2001). A cognitive view of the nature of vocational interests: Implications for career assessment, counseling and research. En F. T. L. Leong & A. Barak (Eds.), *Contemporary models in vocational psychology - A volume in honor of Samuel Osipow* (pp. 97-131). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Berdie, R. F. (1944). Factors related to vocational interests. *Psychological Bulletin*, 41(3), 137-157.
- Borow, H. (1964). An integral view of occupational theory and research. En H. Borow (Ed.), *Man in a world at work* (pp. 364-388). Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Brown, D. (2011). *Career information, career counseling, and career development* (10ma. ed.). Boston: Pearson.



- The Career Key. (2012). The Career Key (website). Recuperado de <http://careerkey.org>
- CCP. (2009). *Strong Interest Inventory*. Recuperado de <http://cpp.com/products/strong/index.aspx>
- Cirino Gerena, G. (2001a). *Inventario Cirino de Intereses y Auto Eficacia Académica (ICI-AE)*. San Juan, PR: Corporación Psicométrica.
- Cirino Gerena, G. (2001b). *Manual de administración Inventarios Cirino de intereses para escuela elemental e intermedia*. San Juan, PR: Corporación Psicométrica.
- Cirino Gerena, G. (2012). *Origen, naturaleza y desarrollo de los intereses*. Hato Rey, PR: Publicaciones Puertorriqueñas.
- Delgado Bermejo, M. D., Martínez Navarro F, Morera Marante, P., Perdomo Lorenzo, T. Y., López Pérez, P., Luque Llamas, C. & Botín Hernández, P. (2002). *Ciencia y género. La mujer en la historia de la ciencia. Mujeres en la sombra. Una propuesta de enseñanza y aprendizaje para la física y química de la ESO y bachillerato. Análisis de una experiencia*. XX Encuentros de Didáctica de las Ciencias Experimentales, Universidad de la Laguna, Tenerife, España. Recuperado de <http://webpages.ull.es/users/apice/pdf/123-070.pdf>
- Fraenkel, J. R. & Wallen, N. E. (2000). *How to design & evaluate research in education* (4ta. ed.). Boston, MA: McGraw Hill.
- Gibbons, M. M. & Borders, L. D. (2010). A measure of college-going self-efficacy for middle school students. *Professional School Counseling*, 13(4), 234-243.
- Gottfredson, G. D. & Holland, J. L. (1982). *Dictionary of Holland occupational codes* (2da. ed.). Odessa, FL: Psychological Assessment Resources (PAR).
- Gysbers, N. C. (1996). Meeting the career needs of children and adolescents. *Journal of Vocational Education Research*, 21, 87-98.
- Hackett, G., & Betz, N. E. (1981). A self-efficacy approach to the career development of women. *Journal of Vocational Behavior*, 18(3), 326-339.
- Harmon, L. W., Hansen, J. C., Borgen, F. H. & Hammer, A. L. (1994). *Strong Interest Inventory: Applications and technical guide*. Palo Alto, CA: Stanford University Press & Consulting Psychologists Press.
- Helwig, A. A. (2008). From childhood to adulthood: A 15- year longitudinal career development study. *The Career Development Quarterly*, 57(1), 38-50.

- Henderson, B. B., Marx, M. H., & Che Kim, Y. (1999). Academic interests and perceived competence in American, Japanese and Korean children. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 30(1), 32-50.
- Holland, J. L. (1985). *Making vocational choice: A theory of vocational personalities and work environments*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Lent, R. W. (2003). A social cognitive perspective on counseling for career choice. *III Simposio Consejería Ocupacional-UIA, Aguadilla*. Hato Rey, PR: Corporación Psicométrica.
- Lent, R. W., Brown, S. D. & Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interests, choice and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 4(1), 79-122.
- Low, K. S. D., Yoon, M., Roberts, B. W. & Rounds, J. (2005). The stability of vocational interests from early adolescence to middle adulthood: A quantitative review of longitudinal studies. *Psychological Bulletin*, 131(5), 713-737.
- Marsh, V. (2007, 29 de junio). Los estereotipos afectan al rendimiento académico de las mujeres. *Tendencias 21*. Recuperado de [http://www.tendencias21.net/Los-estereotipos-afectan-al-rendimiento-academico-de-las-mujeres\\_a1652.html](http://www.tendencias21.net/Los-estereotipos-afectan-al-rendimiento-academico-de-las-mujeres_a1652.html)
- Martínez Vicente, J. M. & Valls Fernández, F. (2001). Validez transcultural del modelo hexagonal de personalidad propuesto en la Teoría Tipológica de Elección Vocacional de John Holland. *Revista de Psicología Graduada y Aplicada*, 54(4), 577-586.
- McMahon, M. & Watson, M. (2008). Introduction to the special section: Children's career development: Status quo and future directions. *The Career Development Quarterly*, 57(1), 4-6.
- Mertens, D. M. (2005). *Research and evaluation in education and psychology* (2da. ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- National Academy of Sciences. (2010). *Gender differences at critical transitions in the careers of science, engineering and mathematics faculty*. Washington, DC: National Academy of Sciences.
- National Occupational Information Coordinating Committee-NOICC. (2010). *NOICC Standards*. Recuperado de <http://jencius.net/Handouts/NOICCStandards.pdf>
- Niles, S. G. & Harris-Bowlsbey, J. (2005). *Career development intervention in the 21st century* (2da. ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Ojeda, L. & Flores, L. Y. (2008). The influence of gender, generation level, parent's education level, and perceived barriers on the

- educational aspirations of Mexican American high school students. *The Career Development Quarterly*, 57(1), 84-95.
- ONet Online. (s.f.). *Interests*. Recuperado de <http://www.onetonline.org/find/descriptor/browse/Interests/>
- Osborn, D. S., & Zunker, V. G. (2006). *Using assessment results for career development* (7ma. ed.). Belmont, CA: Thomson Higher Education.
- Parsons, F. (1909). *Choosing a vocation*. Broken Arrow, OK: National Career Development Association.
- Rodríguez Arocho, W. (2001). Desarrollo cognoscitivo y educación en la niñez. *Memorias del V Simposio Consejería Ocupacional-PUCPR, Ponce*. Hato Rey, PR: Corporación Psicométrica.
- Rosado Pacheco, C. (2001). Mensaje de bienvenida al Tercer Simposio de Consejería Ocupacional: El desarrollo vocacional en la edad temprana. *Memorias del V Simposio Consejería Ocupacional-PUCPR Ponce*. Hato Rey, PR: Corporación Psicométrica.
- Rosado Pacheco, C. (2003). Autoeficacia: ¿Qué es? ¿Cómo la utilizamos? *Memorias del III Simposio Consejería Ocupacional, UIA, Aguadilla*. Hato Rey, PR: Corporación Psicométrica.
- Rosado Pacheco, C. (2012). Los intereses ocupacionales en la niñez: Importancia, implicaciones y recomendaciones en la consejería a nivel elemental. *Cuaderno de Investigación en la Educación*, 27, 151-160.
- Shoffner-Creager, M. F. (2011). Practice and research in career counseling and development-2010. *The Career Development Quarterly*, 59(6), 482-52.
- Schoon, I. & Parsons, S. (2002). Teenage aspirations for future careers and occupational outcomes. *Journal of Vocational Behavior*, 60(2), 262-288.
- Strong, E. K. (1943). *Vocational interests of men and women*. CA: Stanford University.
- Test Innovations. (2010). *Inventario Cirino de Intereses y Autoeficacia Académica (ICI-AE)*. Recuperado de <http://www.testinnovations.com>
- Tracey, T. J. G. & Sodano, S. M. (2008). Issues of stability and change in interest development. *The Career Development Quarterly*, 57, 75-83.
- Watson, M. B. & McMahon, M. (2005). Children's career development: A research review from a learning perspective. *Journal of Vocational Behavior*, 67(2), 119-132.

- Whiston, S. C. (2002). Response to the past, present, and future of school counseling: Raising some issues. *Professional School Counseling*, 5(3), 148-155.
- Zbaracki, J. V. (1983). *Children's interests in middle childhood*. Disertación doctoral inédita. Iowa: Iowa State University.
- Zunker, V. (2006). *Career counseling: A holistic approach* (7ma. ed.). Belmont, CA: Thomson.

#### NOTA

- 1 En un inicio, la literatura en esta área confirmó estas escalas principales en la niñez mediante análisis de factores. Más adelante, en la niñez tardía y adolescencia, se constataron los intereses investigativo y artístico (Cirino Gerena, 2012).

# Todos podemos ser lo que queremos:

EL DISCURSO ESCRITO COMO  
VIVENCIA EN EL AULA

*Elizabeth Cuevas de Jesús, Ph.D.*

Escuela Elemental  
Universidad de Puerto Rico  
Recinto de Río Piedras  
elizabethcdj@gmail.com

## RESUMEN

Este artículo presenta cómo la literatura infantil media entre la experiencia personal del niño y el texto, produciéndose diversos discursos escritos. Partiendo de una visión sociocultural de la lectoescritura, se ilustran dos estrategias que contextualizan el significado: la tertulia literaria y el diario literario. A través de tres viñetas que sitúan la construcción del significado en tres ejes temáticos —la identidad, la justicia y el afecto—, se observa cómo los textos orales y escritos ilustran la “evocación” que surge de la transacción del niño con la literatura. Finalmente, el artículo recoge la experiencia del maestro como investigador en acción, quien reflexiona para enlazar la teoría con la práctica.

**Palabras clave:** escritura, literatura infantil, niñez temprana, respuesta literaria

## ABSTRACT

This article discusses how children’s literature mediates between students’ personal experiences and the text, producing various written discourses. Two strategies that helped contextualize meaning are described from a sociocultural view of reading: the literary conversation and the literary journal. Three vignettes illustrate how oral and written texts show the transaction between child and author. In these vignettes situated meanings were developed through three thematic axes: identity, justice and affection. Finally, the paper shows how teacher researchers reflect about the relationship between theory and practice.

**Keywords:** children’s literature, early childhood, readers response, writing

Luego de leer “La asombrosa Graciela”, de Mary Hoffman, Karen, una niña de kindergarten, explica en su diario qué le hubiera dicho a Raj y a Natalia cuando éstos le indicaron a Graciela, la protagonista del cuento, que no podía ser Peter Pan por ser niña y por ser negra. Ella escribe: “Todos podemos ser lo que queremos”. Es evidente que esta respuesta no se da en el vacío, surge de una reflexión producto de las conversaciones literarias ocurridas en su salón de clases, en las que los niños comparten junto al docente sus interpretaciones y las conectan con la literatura. Karen, en su diario, escribió lo que sentía; sus palabras son la expresión de sus sentimientos y experiencias. En este artículo, se presentan diversas viñetas surgidas de los textos de niños de kindergarten que ilustran las conexiones entre la literatura infantil, la escritura y las experiencias de vida de los estudiantes. Estas fueron analizadas y comparadas con observaciones escritas sobre las tertulias realizadas en torno a los textos infantiles estudiados. Los datos fueron recopilados y analizados como parte de un proceso de investigación-acción en el que el maestro reflexiona acerca su práctica y la entrelaza con la teoría sociocultural sobre la lectoescritura, una teoría que, puesta en práctica, hace posible describir el discurso escrito como una vivencia que permite al niño llevar la obra literaria a su realidad para así transformarla.

### ¿Cómo aprendemos a escribir? La lectura y escritura como medio sociocultural

La fragmentación de la lectoescritura como un conjunto de destrezas que se divide en niveles que deben adquirirse de manera estrictamente secuencial permea la educación tradicional y responde a lo que McKay (1996) denomina la visión de la *lectura como destreza*. Desde esta perspectiva, la lectura y la escritura constituyen una habilidad aislada que cada persona debe adquirir a través del dominio de las destrezas más simples hasta las más complejas. Este proceso es individual y se obtiene mediante una educación formal. Además, es un instrumento para la movilidad social, lo que implica la marginalidad de los grupos o individuos que no lo dominan. Esta visión también conlleva que la enseñanza de la lectoescritura se separa de otros conocimientos y lenguajes

(matemáticas, música, artes visuales) y se enmarca en contextos ajenos a las experiencias sociales de las comunidades y los estudiantes. El aprendizaje de la lectura y la escritura se convierte en un fin en sí mismo y no en parte de la vida diaria.

Desde una perspectiva sociocultural, la lectoescritura es un fenómeno que conecta a los seres humanos con su entorno y con su lugar en el tiempo (Schieffer & Cochran-Smith, 1984; McKay, 1996). El dominio de destrezas particulares es solo una parte del proceso, ya que la lectoescritura se enmarca en los contextos sociales de los individuos, sus comunidades y el mundo. En estos, los niños aprenden a leer, leyendo, y aprenden a escribir, escribiendo. Durante la escritura, los niños son activos: exploran, crean y confirman sus propias hipótesis acerca del lenguaje escrito, de manera que desarrollan la destreza mediante actividades significativas y pertinentes. Sáez Vega (1999), Dyson (1988, 1993) y Cuevas de Jesús (2000) han realizado varios estudios de caso con niños del nivel preescolar y primario. En estos, describen la escritura como una actividad multifacética, en la que se entrelazan diversos sistemas simbólicos, como el dibujo y el lenguaje oral, entremezclados con las funciones sociales que cada niño adscribe al lenguaje escrito. Los niños utilizan la palabra escrita para conocer al mundo, interpretarlo, rehacerlo y buscar su lugar en él. En este artículo propongo que el discurso escrito generado en este contexto constituye una vivencia, concepto que define esta visión de la escritura. La vivencia va más allá de las destrezas, ya que solo son partes de un proceso que abarca el engranaje de diversos componentes lingüísticos (semántico, pragmático, morfosintáctico y fonológico), cognitivos y sociales. Para ampliar este concepto, se discuten dos marcos teóricos que explican esta visión: el de la escritura como “herramienta cultural” (Dyson, 1993; Gee, 2000) y el de la teoría de la respuesta literaria (Rosenblatt, 1978; Short & Pierce, 1990).

### ■ La escritura como herramienta cultural

Halliday (1975) indica que la “función precede a la forma” en el aprendizaje del lenguaje oral. Este supuesto tiene implicaciones importantes para el lenguaje escrito ya que el lenguaje, en todas sus manifestaciones, es un sistema de símbolos (Gillen, 2003). En este proceso comunicativo, los niños integran otros sistemas,

tales como el dibujo, el juego y la música (Cuevas de Jesús, 2000; Dyson, 1988).

El paradigma sociohistórico basado en los trabajos de Lev Vygotski (1978) provee los fundamentos que describen cómo el niño utiliza diversas “herramientas culturales” (Moll, 1990), entre ellas, la escritura, para mediar entre su pensamiento y el mundo. De esta mediación surgen diversos *discursos* —aproximaciones del hablante o escritor hacia la gente y los objetos que nos rodean (Gee, 2000)— que están ligados a la función adscrita al hecho comunicativo en un momento dado. La funcionalidad del discurso escrito es múltiple e incluye: saludar, solicitar, dar órdenes, expresar sentimientos, brindar información, recordar algo, establecer un espacio y representar mundos imaginarios (Dyson, 1988; Sáez Vega, 1996; Kantor, Miller & Fernie, 1992).

Los docentes proveen el ambiente que promueve la multifuncionalidad que el niño da al lenguaje escrito, no solo a través de las actividades planificadas, sino también de la actitud que asume ante los acercamientos y propuestas de los estudiantes. El aprendizaje de las convenciones de la escritura es importante en el sentido de que están cumplen una función reguladora que facilita la comunicación; no obstante, la esencia del proceso se encuentra en el contenido de lo que se escribe. Desarrollar la capacidad de generar, en el discurso escrito, nuestros pensamientos, opiniones, actitudes e ideas para expresar la realidad y transformarla es la meta en un salón de clases que trabaja la lectoescritura desde esta perspectiva. En dicho ambiente educativo, la literatura juega un papel trascendental ya que familiariza al niño con diversos géneros, modelos, valores y objetos culturales que constituyen la sociedad.

### ■ La literatura infantil y la creación de textos

La literatura infantil en la sala de clases es el modelo cultural por excelencia para desarrollar el conocimiento y el lenguaje. No obstante, desde este acercamiento, el significado de lo que se lee se ubica en la transacción entre el pensamiento del lector y del autor (Rosenblatt, 1978), y no solo en el libro. Este significado, a su vez, no es estático, sino dinámico y complejo: cambia de acuerdo al momento personal, social y cultural en el que se ubica el lector. El concepto de “significado situado” acuñado por Gee (2000) se



refiere, precisamente, a esta variedad de situaciones en las que se construyen significados en el proceso de lectura y en el de aprendizaje. Gee ilustra el concepto describiendo las diferentes interpretaciones que hacen dos estudiantes del nivel secundario acerca de un poema de Robert Frost. Mientras que para una joven la frase “I have passed by the watchman by his beat” se refería a un policía que vigilaba al autor mientras hacía algo indebido, para otra esto se refería “al paso del tiempo que le indica que aún no va a morir, aunque eso es lo que él desea”. Según Gee (2000), que ambas pertenecieran a distinto nivel socioeconómico y hayan desarrollado variadas perspectivas de lo que es un texto, abona a la diferencia en sus interpretaciones.

En este artículo, se presentarán tres viñetas producto de tres libros de literatura infantil que se trabajaron en mi salón de kindergarten. En ellas, se ilustra cómo los escritos de los niños reflejan los significados que derivan de la experiencia lectora. Es importante aclarar que la lectura de literatura en este salón se lleva a cabo diariamente y como parte de los temas que se generan colaborativamente con los maestros. Estos libros, a su vez, son la base para otras actividades, tales como mini-lecciones, centros de aprendizaje y asambleas. Luego de la lectura en voz alta, la maestra rutinariamente se inserta en una conversación literaria, en la que los niños expresan sus perspectivas sobre lo leído. Esa “conversación”, o “tertulia”, se convierte en una oportunidad para el maestro de crear, en términos vygotskianos, el “andamiaje” necesario para que surjan interpretaciones diversas y más profundas sobre el texto (Molina Iturrondo, 1999). Al hacer conexiones con sus propias experiencias, los estudiantes encuentran, en el texto, significado que también comparten con los demás (Sáez Vega, 1999). Luego de la tertulia, los niños se involucran en otras tareas, entre las cuales se encuentran los diarios literarios. En estos últimos, los niños reaccionan por medio del discurso escrito a la lectura discutida. El diario se convierte así en un medio para expresar sus interpretaciones acerca de la lectura, la que se entrelaza con los dibujos, conversaciones y juegos en las que participan los niños en la sala de clases. Esta estrategia provee así, una oportunidad para la creación de significados múltiples a través de la escritura (Cuevas de Jesús, 2000, 2010).

### Viñeta 1: *Verdi*, discursos sobre la identidad

Durante varias semanas en que estudiábamos el tema de las profesiones, exploramos las características físicas y emocionales que nos distinguían. El fin primordial era reconocer las identidades que asumimos en nuestras vidas a través personajes de diversas historias, tales como *Verdi*, de Janell Cannon (1997), y *Willy, el soñador*, de Anthony Browne (2009). Como parte de este tema, exploramos el concepto del *héroe* y las conductas que definen el heroísmo. En sus escritos, los niños describieron algunas de éstas. Para Sonia (Ilustración 1), por ejemplo, ella era “héroe” al ayudar a otros niños.

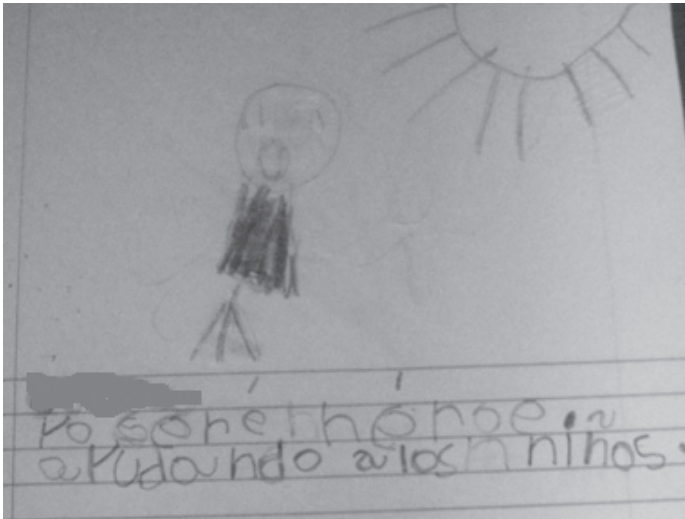
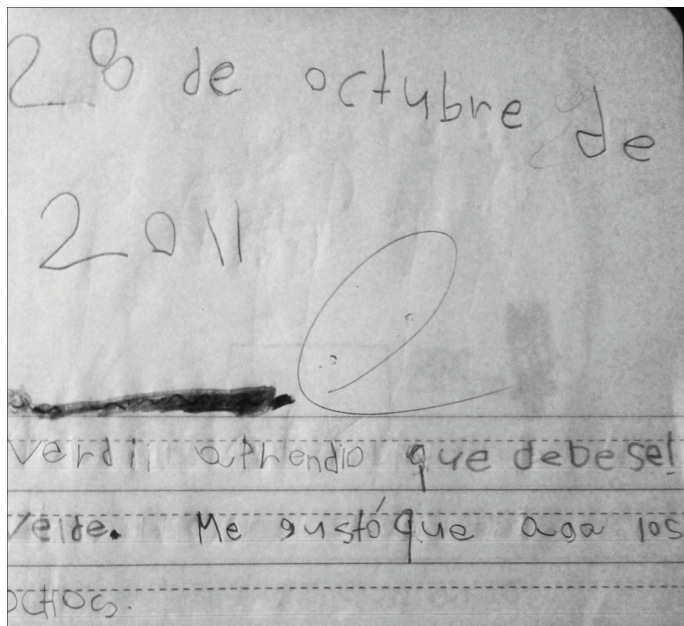
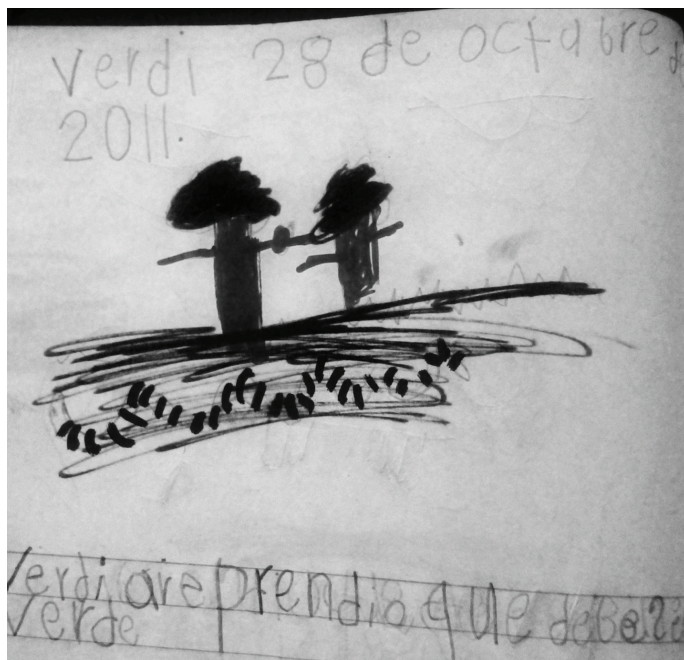


Ilustración 1

Para indagar más acerca de nuestras identidades, estudiamos el libro *Verdi*, de Janell Cannon, en el que una pequeña serpiente pitón no quería crecer y perder así su color amarillo. Los niños expresaron las conductas que disfrutaban como parte de la niñez y aquellas que caracterizan a la adultez. En sus escritos, se refleja su interpretación de la importancia que tenía para el personaje principal aceptar el color verde que estaba adquiriendo, tal como se ilustra en los escritos de Andy y Karen (ilustraciones 2 y 3, respectivamente).



*Ilustración 2*

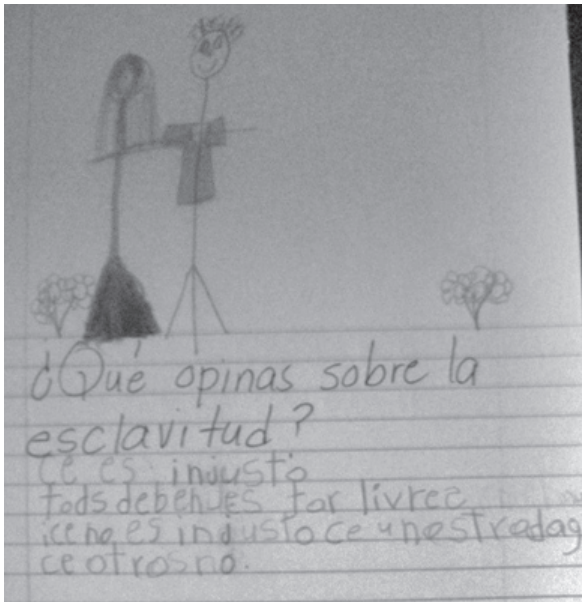


*Ilustración 3*

Se puede observar cómo, en algunos de los escritos, los niños añadieron que les gustaba que Verdi tomara la forma de un ocho, una de las muchas maneras en que se divertía y que, en la discusión, resultara ser una de las escenas favoritas de los estudiantes. El significado compartido durante la tertulia se evidencia, así, en el discurso escrito.

#### ■ Viñeta 2: discursos sobre la justicia

Durante el mes de noviembre, estudiamos la historia de Puerto Rico y abordamos el tema de la esclavitud. A través de discusiones y presentaciones, los niños tuvieron la oportunidad de evaluar lo que significa este hecho histórico. Al integrar el tema de la justicia, estos problematizaron el concepto y expresaron sus opiniones al respecto, tal y como lo hace Karen en el siguiente dibujo y escrito (Ilustración 4).



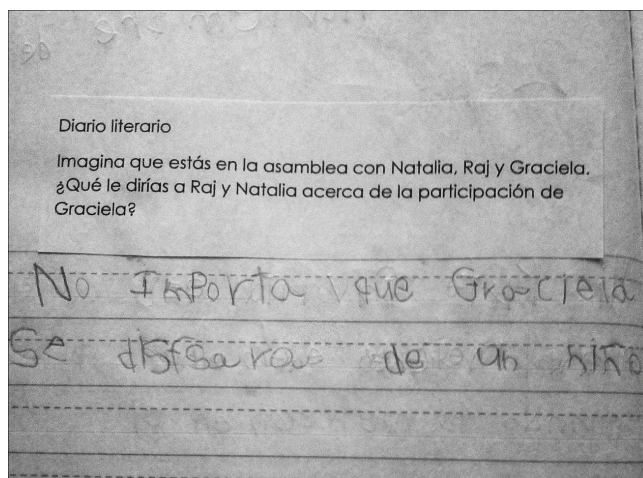
*Ilustración 4*

Para Karen, la esclavitud “es injusto; todos debería[n] estar libres. No es justo que unos trabajan y otros no”. Como parte de la indagación sobre este concepto, atendimos el tema de la diversidad racial.

Existe una variedad de literatura infantil que explora los prejuicios y la democracia en la sala de clases (Short & Kauffman, 2005). Rosenblatt (1978) considera que la imaginación es esencial para la democracia y que esta se enriquece de los diálogos y respuestas literarias en la sala de clases.

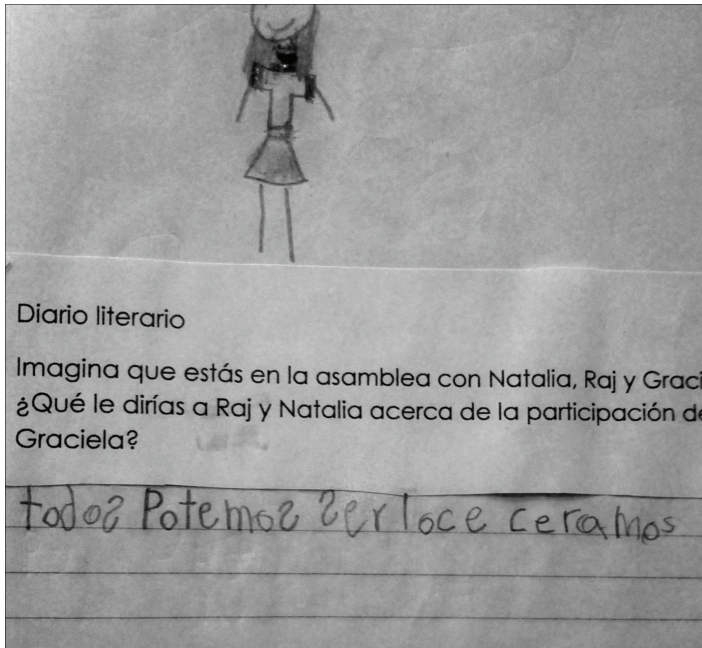
Luego de discutir la historia “La asombrosa Graciela”, de Mary Hoffman (1996), la maestra pidió a los niños que imaginaran que eran compañeros de clases de Graciela y que expresaran cómo responderían a las recomendaciones de sus amigos de que desistiera de actuar en una obra escolar por ser negra y ser niña. Algunos de ellos estuvieron de acuerdo en esta apreciación indicando las pocas similitudes entre el personaje y la niña. Continuamos conversando e invitamos a varios estudiantes a que ocuparan el lugar del personaje y examinaran sus sentimientos.

Es importante señalar que todas las ideas presentadas por los niños fueron valoradas y sirvieron de base para una rica discusión acerca de los diversos personajes que asumían en el área de juego dramático. Algunos expresaron que no les gustaría que otros compañeros les impidieran asumir sus roles favoritos en esa área. De ahí que varios de ellos concluyeran que “podemos ser lo que queramos”. Los escritos de Andy y Karen expresan esta vivencia (ilustraciones 5 y 6, respectivamente) en los siguientes dibujos y escritos:



*Ilustración 5*





*Ilustración 6*

La tertulia y la escritura en el diario permitieron ir de la generalización de una experiencia a la concepción de una visión del mundo compartida, en la que podemos asumir diversas identidades y tenemos el derecho y el deber de respetarlas.

### ■ Viñeta 3: discursos sobre el afecto

A través del cuento “Mi amigo Enrique”, queríamos trabajar con el tema del afecto. En este cuento, un niño sordo demuestra todo lo que puede hacer y recibe el cariño de sus amigos y familiares. Esta temática también integraba el tema de la diversidad, en especial porque uno de los compañeros del salón tenía un impedimento auditivo. Los estudiantes aprendieron varias frases en lenguaje de señas y recibieron la visita de un grupo de jóvenes sordos que se dedican a concienciar acerca de los derechos de esta comunidad y a demostrar cómo se usa este lenguaje. Luego de dichas actividades, los niños reaccionaron en sus diarios. Aunque muchos expresaron su amor por Enrique, llama la atención cómo Arnaldo incorpora una invitación al personaje: “Enrike, te amo. ¿Quieres venir conmigo al cine?” Desde la teoría de la respuesta literaria, este libro

evocó en Arnaldo un sentido de afecto por el personaje que le hace “vivir” el cuento. Sáez Vega (1996), en su investigación con niños de un kindergarten, observó reacciones similares ante el cuento “La Gallinita Roja”.

Estos ejemplos ilustran cómo la experiencia literaria adquiere un matiz intensamente personal, en el que los niños se insertan en el mundo imaginario del cuento para hacerlo parte de su mundo real. En cierto sentido, Arnaldo, en su texto, asume el papel de amigo de Enrique y lo expresa a través de una invitación.

### ■ La escritura como vivencia: reflexiones finales

Un salón que promueve el desarrollo multifuncional de la escritura debe proveer el contexto necesario en el que los niños puedan utilizarla para expresar sus ideas y mundos imaginarios. Esto se logra a través de medios creativos de escritura como lo son los cuentos, los dramas y los poemas. Se debe proveer múltiples oportunidades para que los estudiantes practiquen la escritura mediante el uso de diversos géneros literarios desde la preescolaridad, para lo cual es necesaria la exposición diaria a literatura infantil de calidad. La lectura en voz alta debe ir acompañada de tertulias literarias en las que se establezca un diálogo continuo y reflexivo entre todos los participantes del proceso: docentes y estudiantes. El diálogo es la puerta que permite la construcción de conocimiento, el fortalecimiento de las destrezas de comunicación oral y el respeto a los puntos de vista diversos (Peterson & Eeds, 2007).

En este artículo hemos descrito cómo el discurso escrito, visto desde una perspectiva sociocultural, constituye una vivencia cuando surge en un contexto pertinente al estudiante, que le permite hacer conexiones entre los mundos imaginarios y el mundo real (Dyson, 1993; Cuevas de Jesús, 2010). La enseñanza de la lectoescritura centrada en el uso de la literatura infantil provee el ambiente adecuado para generar una diversidad de temas que inviten a los niños a compartir diversas perspectivas y problematizarlas a través de varios discursos orales y escritos (Harste, Short & Burke, 1984). Este acercamiento, distribuye la apropiación del significado entre el autor y el colectivo del salón; es una visión constructiva del aprendizaje en el que el niño se apropia de la lengua escrita. Como docentes, al asumir nuestro papel como

facilitadores de este proceso, contribuimos a formar lectores que, desde sus variadas experiencias con la palabra, sean capaces de crear, recrear y transformar la realidad.

## REFERENCIAS

- Browne, A. (2009). *Willy, el soñador*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Cannon, J. (1997). *Verdi*. San Diego, CA: Harcourt Brace.
- Cuevas de Jesús, E. (2000). *Yo puedo escribir lo que yo quiera: la escritura en el diario de tres niños de kindergarten*. (Tesis inédita). Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras.
- Cuevas de Jesús, E. (2010). Autores emergentes: niños creadores de textos en un salón multigrado. *Cuadernos de Investigación en la Educación*, 25. Recuperado de <http://cie.uprrp.edu/cuaderno/ediciones/25/09.html>
- Dyson, A.H. (1988). *Drawing, talking and writing: Rethinking writing development* (Occasional Paper no. 3). Berkeley, CA: National Center for the Study of Writing, University of California.
- Dyson, A.H. (1993). *Social worlds of children learning to write in an urban primary school*. New York, NY: Teachers College Press.
- Gee, J.P. (2000). Discourse and sociocultural studies in reading. *Reading Online*, 4(3). Recuperado de: [http://www.readingonline.org/articles/art\\_index.asp?HREF=/articles/handbook/gee/](http://www.readingonline.org/articles/art_index.asp?HREF=/articles/handbook/gee/)
- Gillen, J. (2003). *The language of children*. New York, NY: Routledge.
- Halliday, M. (1975). *Learning how to mean: Explorations in the development of language*. Londres: Edward Arnolds.
- Harste, J., Short, K. & Burke, C. (1988). *Creating classrooms for authors*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Hoffman, M. (1996). *La asombrosa Graciela*. New York, NY: Dial Books for Young Readers.
- Kantor, R., Miller, S. & Fernie, D. (1992). Diverse paths to literacy in preschool classroom: A sociocultural perspective. *Reading Research Quarterly*, 27(3), 185-201.
- McKay, S.L. (1996). Literacy and literacies. En S. McKay & N. Hornberger (Eds.), *Sociolinguistics and language teaching*. New York: Cambridge University Press.
- Molina Iturrondo, A. (1999) *Leer y escribir con Adriana*. San Juan: Editorial de la Universidad de Puerto Rico.



- Moll, L. C. (Ed.). (1990). *Vygotsky and Education: Instructional implications and applications of sociohistorical psychology*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Peterson, R y M. Eeds. (2007). *Grand Conversations: literature groups in action*. New York: Scholastic.
- Rosenblatt, L. M. (1978). *The reader, the text, the poem: the transactional theory of literacy work*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- Saez Vega, R. (1996). *The literacy of Puerto Rican children in a whole language kindergarten: an ethnographic case study*. Disertación doctoral inédita. University of Arizona, Tucson.
- Sáez Vega, R. (1999). "Yo me meto en el cuento y ayudo". La creación de mundos a través de la lectura. En R. J. Sáez Vega, C. M. Cintrón de Esteves, D. T. Rivera Viera, C. Guerra Lozano & M. I. Ojeda O'Neill, *Al son de los tiempos: procesos y prácticas de la lectoescritura*. Santo Domingo, RD: Editorial Centenario.
- Schiefflin, B. y Cochran-Smith, M. (1984). Learning to read culturally: Literacy before schooling. En H. Goelman, A. Oberg & F. Smith (Eds.), *Awakening to literacy* (pp. 3-23). Londres: Heinemann Educational.
- Short, K. & Kauffman, G. (2005). Examining prejudice through children's responses to literature and the arts. *Democracy and Education*, 15(3/4), 49-56.
- Short, K. & Pierce, K. (1990). *Talking about books: Creating literate communities*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society*. Cambridge, MA: MIT Press.

# Expresando valores por medio del dibujo: una investigación en acción

*Ángel A. Díaz Cabrera*

Escuela Elemental

Universidad de Puerto Rico

Recinto de Río Piedras

angeldiazcabrera@gmail.com

## RESUMEN

El propósito de esta investigación fue identificar los valores que emergieron de los estudiantes del cuarto grado de la Escuela Elemental de la Universidad de Puerto Rico al redactar su interpretación acerca de los dibujos que realizaron en la clase de Artes Visuales luego de haber escuchado un cuento. Además, se identificaron los valores que predominaban entre estos estudiantes. El estudio se llevó a cabo en el contexto de la investigación en acción y se condujo a la luz de dos preguntas de investigación que guiaron el proceso. La recopilación de los datos se llevó a cabo mediante la administración de dos instrumentos que tuvieron la función de corroborar las respuestas de los participantes. El análisis de los datos se llevó a cabo utilizando el modelo de análisis cualitativo de Wolcott (1994). Finalmente, las conclusiones y recomendaciones derivadas del estudio son presentadas al lector.

**Palabras clave:** artes visuales, educación, literatura infantil, valores

## ABSTRACT

The purpose of this study was to identify the values that emerged from fourth grade students of the University of Puerto Rico Elementary School as they wrote their interpretations concerning drawings they made in the Visual Arts class after listening to a story. In addition, the values that prevailed among these students were also identified. The study was conducted

in the context of action research and driven by two research questions that guided the process. The collection of data was carried out by administering two instruments to corroborate the participants' responses. The analysis of the data was performed using Wolcott's (1994) qualitative analysis model. Finally, the study's conclusions and recommendations are presented to the reader.

**Keywords:** children's literature, education, values, visual arts

## ■ Introducción

Este estudio representa el esfuerzo realizado por identificar los valores que emergen de parte de los estudiantes del cuarto grado de la Escuela Elemental de la Universidad de Puerto Rico (EEUPR) del Recinto de Río Piedras al realizar dibujos en la clase de Artes Visuales y redactar sus interpretaciones acerca de estos luego de haber escuchado el cuento titulado *El jardín de todas las flores* (Díaz, 2011). Además, se ofrecen recomendaciones que puedan fortalecer estos y otros valores.

El trabajo se sustenta tanto en la Teoría del Desarrollo Moral, de Jean Piaget (1932), como en la Teoría del Desarrollo Moral de su sucesor, Lawrence Kohlberg (1976). El foco de ambas teorías es entender la interdependencia que existe entre los juicios morales que realizan los individuos cuando los valores adquiridos entran en conflicto y la conducta que se pone de manifiesto en situaciones de oposición de intereses. Asimismo, atiende el pensamiento moral de Eugenio María de Hostos, quien señala que la moral es un principio universal de acción que obliga al ser humano a cumplir siempre con el deber, que es hacer el bien.

## ■ Planteamiento del problema

Según Jiménez (2008) y Fabelo (2003), los valores son aquellos principios fundamentales que ayudan a preferir, apreciar y elegir unas cosas en lugar de otras, o un comportamiento en lugar de otro. No obstante, en ocasiones surgen diferencias entre los principios que rigen las sanas relaciones entre las personas y sus actitudes y acciones. Al suceder esto, sobreviene una crisis de valores debido al desfase entre lo que es la teoría y la práctica. Como resultado de esto, un sinnúmero de síntomas

se producen debido a la tensión social que se manifiesta. Según Rokeach (1979), estos podrían incluir, entre otros, el maltrato, el engaño y la delincuencia. Asimismo, Fabelo (2003) le atribuye estos males a la crisis de valores.

En el año 2010, el Instituto de Ética Josephson condujo en Puerto Rico una encuesta, los resultados de la cual fueron publicados bajo el título *Un estudio sobre los valores en Puerto Rico*. El estudio tuvo el propósito de determinar si existía un consenso acerca de los valores fundamentales que comparte la mayoría de los puertorriqueños. Los resultados revelaron que 67% de los participantes estaban totalmente de acuerdo y 30% de acuerdo en que durante los últimos 20 años, los valores de la sociedad puertorriqueña se habían deteriorado (Johnson Institute of Ethics, 2010). Por ello, se concluyó que existe en Puerto Rico una crisis de valores, cuyo efecto se traduce en hechos que tienen repercusiones lamentables en nuestra sociedad. Según las estadísticas, entre los años 2000 y 2005, el promedio anual de asesinatos en la isla fue de 760. Además, se registraron 7, 513 robos violentos y 2,995 agresiones agravadas (Tendenciaspr, 2010). A estos efectos, Figueroa (2011) ha reiterado que los males que nos aquejan tienen sus raíces en la crisis de valores que atraviesa la sociedad puertorriqueña y señala que una posible solución a este problema requerirá que se lleven a cabo estudios exhaustivos que conduzcan a entender la medida en que esta situación repercute negativamente en nuestra calidad de vida. Además, expresa que es importante descubrir las acciones que se deben tomar para fomentar los valores entre las personas.

#### ■ Propósito del estudio

El propósito de esta investigación en acción es identificar los valores que emergen de los estudiantes del cuarto grado de la Escuela Elemental de la Universidad de Puerto Rico (EEUPR) del Recinto de Río Piedras al realizar dibujos en la clase de Artes Visuales y redactar sus interpretaciones acerca de estos luego de haber escuchado el cuento titulado *El jardín de todas las flores* (Díaz, 2011). Además, por medio del estudio se pretende identificar los valores que predominan

entre los estudiantes participantes para hacer recomendaciones que puedan conducir al fortalecimiento de estos y otros valores.

### ■ Justificación

Según estadísticas recientes, en la sociedad puertorriqueña se ha detectado una crisis de valores. Para atajar esta situación, han surgido varias iniciativas que buscan atenderla y prevenirla. Entre ellas, el Departamento de Educación de Puerto Rico (DE) ha intentado reformar el sistema educativo como una alternativa para prevenir los actos de violencia en el país (DEPR, 2000). En esa vía y durante las pasadas décadas, el DE ha implantado diversos proyectos y programas en las escuelas públicas del país con el objetivo de desarrollar valores en la niñez y la juventud puertorriqueña.

A pesar de estas iniciativas, la crisis de valores parece no mermar. Este investigador plantea que la integración de la literatura para niños con las artes visuales puede ser un recurso efectivo para trabajar los valores en las escuelas. Igualmente, entiende que los hallazgos de este estudio podrían contribuir al cuerpo de conocimiento de los programas de bellas artes en las escuelas públicas y privadas de la isla, de manera que sean utilizados para incorporar innovaciones al currículo de estos programas y contribuir en la formación de valores en los estudiantes.

### ■ Preguntas de investigación

A los efectos de que el tema de los valores y su desarrollo han adquirido pertinencia en el ámbito curricular, esta investigación se llevó a cabo con el fin de proveer respuestas a las siguientes preguntas:

1. ¿Cuáles son los valores que emergen de las interpretaciones que hacen los estudiantes de sus dibujos con respecto al contenido del cuento que les fue leído?
2. ¿Cuáles son los valores que predominan entre los estudiantes a partir de las interpretaciones que hacen de sus dibujos?

### ■ Revisión de la literatura

En esta sección del trabajo, se presentan el marco teórico que sustenta esta investigación y los temas centrales que se abordaron.

## La Teoría del Desarrollo Moral de Piaget

Los trabajos realizados por Jean Piaget han tenido gran impacto con respecto al estudio del desarrollo de los valores en la niñez y acerca de lo que se considera moral entre los pequeños. En sus estudios, se dedicó a observar las relaciones que existen entre las ideas que tienen los niños sobre de lo que es moral y la aplicación de reglas en sus juegos (Piaget, 1932). Así, propuso la existencia de estadios en el desarrollo moral en los niños, que corresponden a los de su teoría del desarrollo intelectual, y señala que hay tres factores que influyen en ello: el desarrollo de la inteligencia, las relaciones entre pares y la gradual independencia de la imposición de normas de parte de los adultos. Además, argumenta que la moral consiste en un sistema de reglas y que su esencia está en el respeto por ellas.

La moralidad, según Piaget, se fundamenta en lo que llamó *la lógica de la conducta*, la cual establece códigos que regulan las interacciones humanas, al reconocer que los demás tienen necesidades y deseos (Hersh, Reimer y Paolitto, 2002).

## La Teoría del Desarrollo Moral de Lawrence Kohlberg

Esta teoría se centra en el desarrollo del juicio moral, el cual consiste en la capacidad que tiene el individuo para razonar acerca de temas morales. Según Kohlberg (1976), el juicio moral se describe como un proceso que permite reflexionar acerca de los propios valores y ordenarlos en una jerarquía en el momento en que el individuo enfrenta un dilema moral.

Al igual que Piaget, Kohlberg comparte la idea de que cada individuo alcanza su desarrollo moral pasando por una serie de niveles y que se evoluciona a través de estos en una secuencia invariable (Hersh et al., 2002). Cada nivel, a su vez, se compone de dos etapas morales distintas. En cada una de estas etapas y niveles se refleja un método diferente de razonamiento frente al planteamiento de algún dilema moral.

A diferencia de Piaget, Kohlberg señala que no todos los niveles del desarrollo moral surgen de la maduración biológica del individuo. Por ello, no todos son capaces de alcanzar las etapas superiores del desarrollo moral (Hersh et al., 2002). Esto se debe a que la transición de un nivel a otro y de una etapa a otra representa

un proceso de aprendizaje que resulta irreversible y en la que el individuo adquiere nuevas estructuras cognitivas, de valoración y acción.

El pensamiento moral de Eugenio María de Hostos

La Teoría del Razonamiento Moral de Eugenio María de Hostos tiene sus fundamentos en la formación íntegra del ser humano y en el alcance de su libertad. Para este, la voluntad de los individuos debe siempre estar subordinada al uso de la razón, y el hombre, como ente racional, debe caracterizarse por su capacidad de pensar, idear, relacionar, conocer y juzgar (Rojas, 1987).

En cuanto al tema de la moral, Hostos señala que esta es un principio universal de acción que obliga al individuo a cumplir siempre con el deber de realizar los fines de la naturaleza humana (Aragunde, 1998). Además, establece que, por estar la moral cimentada en relaciones y deberes, se puede dividir en tres partes, cada una de las cuales responde a la naturaleza de las relaciones que existe entre el individuo y sus deberes con respecto a dichas relaciones. Jonas (1995) señala que, según Hostos, existe la moral natural, que comprende el estudio analítico de nuestras relaciones con la naturaleza física y la enumeración de los deberes del hombre como hecho cosmológico; la moral individual, que abarca el análisis de nuestras relaciones con el mundo moral y la exposición de los deberes del hombre como hecho biológico, y la moral social, que incluye el estudio de nuestras relaciones con la sociedad y la enumeración de nuestros deberes como asociados.

Según Aragunde (1998), Hostos concluye que ser civilizado es sinónimo de ser moral, y que la moralidad proviene del cumplimiento del deber. Por lo tanto, el deber del ser humano se traduce en siempre hacer todo el bien posible y en permitir que las acciones sean guiadas por el criterio de la conciencia, lugar donde se encuentra la facultad del conocimiento moral, que es el más alto distintivo de la naturaleza humana.

Los valores y su importancia

Según Garza (2000), los valores son aquellas cualidades que distinguen un sujeto u objeto y son atribuidos por un individuo o un grupo social, modificando su comportamiento y actitudes hacia

el sujeto u objeto en cuestión. Es una cualidad que le atribuye un grado de estimación a las cosas, hechos o personas.

Señala Izquierdo (2003) que se podría decir que la existencia de un valor es el resultado de la interpretación que hace el sujeto de la utilidad, deseo, importancia, interés o belleza de un objeto. Es decir, la valía de este es atribuida por el sujeto de acuerdo a sus propios criterios e interpretación. De igual manera, indica Tierno (1992), detrás de cada conducta que asumen los seres humanos y de cada decisión que toman, se puede encontrar una convicción interior, propia de cada individuo, de que algo tiene o no importancia o valor. A esta realidad que antecede la acción se le conoce como valor y es la convicción de que algo es bueno o malo.

Tincopa (1994) señala que las actitudes también están relacionadas con los valores, pues estas son tendencias estables de las personas a actuar de cierta manera. Para esta autora, las actitudes son la forma en que cada persona concreta su conducta de acuerdo con unos valores determinados. Por ello, se puede entender que los seres humanos expresan sus valores a través de sus actitudes, y que estas últimas resultan ser la manifestación de su conciencia moral. De aquí, surge la importancia de lograr transmitir a las personas aquellos valores formativos que permitan la configuración de una conciencia moral sana.

### Las Artes Visuales y la formación de valores

Se entiende por las Artes Visuales aquellas modalidades del arte que comprenden productos de naturaleza principalmente visual, tales como el dibujo, la pintura y el grabado, entre otros. Según Bamford (2009), así como Lowenfeld y Brittain (1980), se ha podido evidenciar mediante diversos estudios que estas tienen el potencial de desarrollar valores y normas de convivencia entre los seres humanos. Algunos de estos valores incluyen respetar el pluralismo, desarrollar hábitos de trabajo individual y grupal, la confianza en sí mismo, el sentido crítico, la iniciativa personal, la curiosidad, el interés, la creatividad, la responsabilidad y el respeto por los demás.

Por otro lado, Graeme (2003) señala que las artes visuales constituyen una vía privilegiada para tratar creativamente situaciones problemáticas ligadas a la vida social en el contexto escolar.



La observación de imágenes de arte y el desarrollo de procesos creativos son herramientas que permiten a los niños pensar y actuar en el mundo.

La literatura infantil y la formación de valores

Como se ha podido observar, los valores son parte de la cultura de los individuos y se manifiestan a través de las acciones de las personas. También se muestran a través de la literatura de los pueblos, pues esta última sirve de transmisor efectivo de diversos aspectos culturales importantes. Esto se debe a que les provee a los que entran en contacto con ella una visión de dicha cultura y, por consiguiente, de los valores que la distinguen.

Se puede entender que la literatura infantil también juega un papel vital en la transmisión de valores dentro de las diferentes culturas ya que, según indica Cervera (1988), esta contribuye a la adquisición de actitudes positivas y al desarrollo cognitivo de los niños. Asimismo, señala que es un medio efectivo para fomentar vínculos afectivos entre las personas, ofrece modelos de conductas apropiadas e inapropiadas, favorece el desarrollo ético a través de la identificación con determinados personajes de los cuentos y sirve para eliminar tensiones, superar miedos y problemas emocionales. A estos efectos, Nobile (1992) indica que, en la actualidad, se ha desarrollado una conciencia global acerca de la importancia de la literatura infantil en el desarrollo cognitivo, psicológico, afectivo y ético de los niños.

La literatura infantil, según Sousa (2008), ha sido un campo donde se han cultivado valores que han formado parte de la idiosincrasia de los pueblos. En esta, los valores determinan la temática y las peculiaridades de las obras. Con respecto a lo previamente mencionado, Bortolussi (1987) indica que la obra literaria infantil es capaz de manifestar todo el conjunto de símbolos que definen, en una sociedad determinada, sus creencias y valores.

Sousa (2008) también señala que es a través de la literatura infantil que a la niñez se le explica acerca de la vida, sus alegrías y dificultades. A la vez que el niño logra aumentar su caudal de experiencias por medio de este tipo de la literatura, se desdobra para ellos el mundo de las motivaciones de las personas, revelándose el carácter y los sentimientos de los demás. Es por ello que estas

obras literarias enfatizan los motivos que llevan a las acciones y proveen las oportunidades necesarias para conducir sus reflexiones con respecto a las consecuencias que tienen las acciones.

Para Bortolussi (1987), la literatura infantil sigue siendo un recurso muy utilizado por los educadores y se considera una estrategia valiosa para fomentar los valores morales en los niños, ya que tiene el potencial de fortalecer el desarrollo de sentimientos y cualidades positivas en ellos. Es, por consiguiente, un ventajoso medio para la expresión, transmisión y ofrecimiento de alternativas respecto a modelos, actitudes y valores. Además, ayuda al niño en su proceso de adquirir una justa perspectiva del mundo y de la sociedad. Según Bennett (1995), es una alternativa idónea para contribuir a la formación del hombre que se desea desarrollar: un ser íntegro, que pueda apreciar la vida en toda su plenitud y coexistir en armonía con los demás.

## ■ Metodología

A continuación, se hace referencia a las tres fases que caracterizan la investigación en acción y que, a su vez, proveyeron el andamiaje que dio forma a este estudio. En la fase de acción, se describe la intervención que se llevó a cabo. En la fase de la investigación, se provee una descripción de los participantes del estudio. Aquí, el investigador también hace referencia a las consideraciones éticas que se contemplaron para llevar a cabo el estudio, las cuales siempre tuvieron la intención de salvaguardar la integridad y respetar los derechos y confidencialidad de los participantes. Además, se provee una descripción de los instrumentos que se utilizaron durante el proceso de la recopilación de los datos, se delinean los procedimientos que se siguieron a través de la investigación y se detalla la manera en que se llevó a cabo el análisis de los datos. Finalmente, en la fase de la reflexión, se describe la manera en que se propició la reflexión a lo largo de la investigación en acción.

### Primera fase: la acción

Los estudiantes que cursan el cuarto grado en la Escuela Elemental de la Universidad de Puerto Rico (EEUPR) del Recinto de Río Piedras escucharon el cuento titulado *El jardín de todas las flores* (Díaz, 2011). No se les permitió ver las imágenes en el mismo ya

que no se deseaba que fueran influenciados por las ilustraciones del autor. Luego de la lectura, se les pidió que realizaran un dibujo inspirado en el cuento que escucharon. Una vez terminados sus dibujos, se les indicó que redactaran un breve ensayo acerca de estos. Finalmente, se le proveyó un cuestionario abierto a cada participante para que pudieran cumplimentarlo, con el fin de triangular los datos obtenidos por medio de los instrumentos administrados.

Segunda fase: la investigación

#### *Diseño del estudio*

Considerando el hecho de que el propósito de este trabajo fue identificar los valores que emergen de los estudiantes, el investigador adoptó la Investigación en Acción como diseño para su estudio. Se siguió un enfoque cualitativo, ya que resulta ser afín con nuestra intención. Es por medio de este diseño que el investigador examinó en detalle toda la información recopilada de los participantes para lograr entender mejor las situaciones que se suscitaron en la sala de clases.

#### *Descripción de los participantes*

Los participantes del estudio fueron estudiantes del cuarto grado de la Escuela Elemental de la Universidad de Puerto Rico (EEUPR), Recinto de Río Piedras. En este participaron un total de 20 estudiantes, diez niños y diez niñas.

#### *Instrumentos*

Para recopilar los datos, se administraron dos instrumentos diseñados por el investigador. En el primer instrumento, los estudiantes tenían dos tareas. Primero, debían realizar un dibujo inspirado en el cuento que les fue leído en clase. Seguido, debían escribir un narrativo breve donde explicaban sus dibujos. En el segundo instrumento, debían contestar un cuestionario abierto que consistía de cuatro preguntas y cuyo propósito era recoger información acerca de sus dibujos y sus impresiones con respecto al cuento.

#### *Análisis de los datos*

Los datos obtenidos de ambos instrumentos se triangularon durante el proceso de análisis para corroborar su precisión y así

identificar los valores emergentes. Estos datos fueron codificados para identificar categorías.

Para realizar el análisis, se utilizó el Modelo de Wolcott (1994). En dicho examen, se combinaron, de manera simultánea, los tres componentes principales del modelo: la descripción, el análisis y la interpretación. Se utilizó la focalización progresiva como estrategia para orientar las observaciones durante la organización de las descripciones que se realizaron al recopilar los datos. Asimismo, se recurrió al orden del investigador como estrategia para organizar y codificar estos datos. Para el componente de análisis del modelo, además, se empleó la modalidad de hacer énfasis en los hallazgos y evaluar los datos obtenidos contra estándares (valores) establecidos por la sociedad. Finalmente, se extendió el análisis realizado para interpretar los datos, conectándolos con las experiencias personales de los participantes.

Tercera fase: la reflexión

A fin de propiciar la reflexión a lo largo de todo el estudio, el investigador colocó en agenda algunas fechas en las que dedicó tiempo para pensar acerca de los siguientes aspectos: la manera en que el estudio fue desarrollándose, cuán corroborables fueron los datos recopilados, cómo realizar apropiadamente el análisis de los datos utilizando un modelo de análisis cualitativo que se alinea con el diseño del estudio, cuáles fueron los hallazgos y qué significado tienen con respecto a las preguntas de investigación que se había formulado.

Para documentar estas reflexiones, el investigador utilizó un diario reflexivo. El estudio de las anotaciones realizadas en el instrumento fue lo que le sirvió de inspiración para proponer aquellas acciones que darían continuidad a la naturaleza cíclica de esta investigación en acción.

## ■ Hallazgos

Los hallazgos de este estudio parten del análisis que se realizó luego de administrar a los participantes dos instrumentos que fueron diseñados por el investigador. En el primer instrumento, los estudiantes debían realizar dos tareas. La primera consistía en hacer un dibujo inspirado en el cuento que les fue leído en clase.

Luego, debían escribir un breve narrativo donde explicaban sus dibujos. En el segundo instrumento, debían llenar un cuestionario abierto, que consistía de cuatro preguntas y cuyo propósito era recoger información acerca de sus imágenes y sus impresiones con respecto al cuento. Los datos que se obtuvieron a partir de ambos instrumentos fueron triangulados para corroborar su precisión y presentar los hallazgos a la luz de las siguientes preguntas de investigación.

*Pregunta de investigación #1:* ¿Cuáles son los valores que emergen de las interpretaciones que hacen los estudiantes de sus dibujos con respecto al contenido del cuento que les fue leído?

Partiendo del análisis de los dibujos inspirados en el cuento y de las interpretaciones que hicieron los estudiantes en el cuestionario, el investigador encontró que emergieron los siguientes valores: respeto, bondad, solidaridad, protección, empatía, alegría, amistad, servicio, justicia, generosidad, nobleza y compasión.

Con respecto al primer valor, un estudiante comentó lo siguiente: “Las margaritas no están respetando a la flor de girasol.” Esta información se trianguló con el dibujo que realizó el estudiante del girasol que saludaba felizmente a las margaritas y estas se mostraban indiferentes.

Referente al valor de la bondad, otro estudiante indicó que: “El [el girasol] actuó así porque era bueno y decidió dar la vida para salvar a las margaritas.” Asimismo, esta información se corroboró al referirse al dibujo del estudiante donde se ilustra al girasol destrozado luego de proteger a las margaritas de la tempestad que sacudió al jardín.

Aludiendo al valor de la solidaridad, algunos estudiantes respondieron lo siguiente: “[Se entiende que hubo un acto de solidaridad] cuando el girasol protegió a las margaritas.” “No me gustó como trataban al girasol por ser diferente.” “Pienso que lo trataron [las margaritas al girasol] de una forma ruda porque querían que fuera como ellas.” En sus dibujos, se ilustra el girasol dispuesto a ayudar a las margaritas en diferentes instancias.

Con respecto al valor de la protección, se encontró que un estudiante se expresó de la siguiente manera en su reflexión: “El girasol protegió a las margaritas [del viento fuerte producto de la tempestad]. Porque era bueno [el girasol], sacrificó su vida [por las

margaritas].” Este estudiante dibujó al girasol luchando contra los vientos para proteger las margaritas. El tallo del girasol se ilustra partido, lo que significa el fin de la vida.

En cuanto al valor de la empatía, un estudiante respondió lo siguiente: “Yo pienso que la forma en que las margaritas trataron al girasol fue terrible porque desde que era pequeño, las margaritas lo trataban mal.” Mediante estas palabras, el estudiante se ha puesto en el lugar del girasol y piensa en que el trato que recibió no es el correcto.

En referencia al valor de la alegría, algunos estudiantes expresaron lo siguiente: “[Todas las flores estaban felices] cuando fue la llegada de las nuevas flores [de girasol].” “[Las margaritas estaban alegres cuando vieron] Que crecían más girasoles y se veía como un jardín amarillo y alegre.” En los respectivos dibujos se ilustran pequeñas plantas de girasol creciendo como resultado de la expansión de las semillas del girasol pasada la tempestad. Las margaritas contemplan las nuevas plantas y se muestran alegres.

Para el valor de la amistad, un estudiante señala que: “El girasol crecía y las margaritas son amigas de él [del girasol].” A su vez, el estudiante ilustra flores de girasol y margaritas compartiendo.

Tocante al valor del servicio, el investigador encontró que un participante expresó lo siguiente: “Lo que me inspiró [para realizar el dibujo] fue que el girasol ayudaba a las margaritas, pero las margaritas no se dejaban [ayudar].” Este estudiante ilustra al girasol tratando de colaborar con las margaritas y estas no se lo permiten.

Refiriéndose al valor de la justicia, un estudiante expresó lo siguiente: “[Lo que me inspiró del cuento para hacer el dibujo fue] el rechazo de las margaritas. Fueron injustas.” Su dibujo ilustra a las margaritas rechazando al girasol por ser diferente a ellas.

Al atender el valor de la generosidad, un participante mencionó: “[Durante la tempestad] la flor de girasol salva a las margaritas dando su vida por ellas.” Esto se ilustra cuando el girasol cubre con sus hojas a las margaritas. Al ser él más alta que ellas, tiene que doblarse. Como resultado de esto, se parte y muere.

Aludiendo al valor de la nobleza, los participantes expresaron lo siguiente: “[El girasol] tenía un corazón noble.” “[Todo lo que hacía el girasol] lo hacía de corazón.” Así, se ilustra el girasol realizando buenas acciones.

Finalmente, con respecto al valor de la compasión, se encontró que un estudiante expresó lo siguiente: "... porque [el girasol] sintió compasión [al ver las margaritas en peligro]." Este estudiante dibujó al girasol triste porque las margaritas estaban desprotegidas ante la tempestad.

*Pregunta de investigación #2: ¿Cuáles son los valores que predominan entre los estudiantes a partir de las interpretaciones que hacen de sus dibujos?*

A partir del análisis de los datos obtenidos de los instrumentos que se administraron a los participantes, el investigador encontró que los valores que predominan son: empatía, solidaridad, generosidad, protección y bondad. A estos efectos, el 85% de los participantes hicieron referencia a los valores de la empatía y la solidaridad hacia los demás. De igual modo, 80% aludió al valor de la generosidad. Finalmente, 70% destacó los valores de la protección y la bondad en sus trabajos.

## ■ Conclusiones

De los hallazgos de este estudio, el investigador concluye lo siguiente:

1. El dibujo es un medio que propicia en los estudiantes la oportunidad de expresar aquellos valores que les caracteriza como seres humanos.
2. El dibujo permite que el maestro pueda identificar aquellos valores que predominan entre sus estudiantes, para así diseñar actividades curriculares que los fortalezcan.
3. El dibujo le permite al maestro identificar aquellos valores que el estudiante carezca para así diseñar actividades curriculares que los fomenten.
4. La utilización de la literatura infantil es un recurso efectivo para fomentar los valores y el juicio moral en los estudiantes.

## ■ Recomendaciones

De las conclusiones de este estudio y como producto de la propuesta de acción luego de la fase de reflexión que se llevó a cabo y que es característica de la investigación en acción, las siguientes recomendaciones son sugeridas:

1. Se debe legislar para que las Bellas Artes formen parte de la oferta curricular en todas las escuelas públicas y privadas de Puerto Rico. Como respuesta a la crisis de valores que se ha identificado en la isla, los hallazgos de este estudio han demostrado que el dibujo, como expresión artística, propicia las condiciones idóneas para que los estudiantes expresen los valores que les caracterizan.
2. Se debe desarrollar actividades curriculares que estén dirigidas a identificar aquellos valores que caracterizan a los estudiantes, para así fortalecerlos. A estos efectos, los hallazgos de este estudio han señalado que el dibujo resulta ser un medio efectivo y práctico para alcanzar este propósito.
3. Se debe llevar a cabo actividades curriculares que estén dirigidas a identificar aquellos valores de los cuales los estudiantes carecen para así procurar desarrollarlos. A estos efectos, los hallazgos de este estudio también han señalado que el dibujo resulta ser un medio efectivo y práctico para alcanzar este propósito.
4. Se debe utilizar la literatura infantil como recurso para que los estudiantes reflexionen acerca de sus valores y de cómo fortalecerlos. Este estudio ha demostrado que la literatura infantil puede servir de contexto para fomentar discusiones acerca de los juicios morales.

## REFERENCIAS

- Aragunde, R. (1998). *Hostos: Ideólogo inofensivo, moralista problemático*. San Juan, PR: Publicaciones Puertorriqueñas.
- Bamford, A. (2009). *El factor ¡WUAU! El papel de las artes en la educación*. España: Editorial Octaedro.
- Bennet, W. (1995). *El libro de las virtudes para niños*. Barcelona: Ediciones B.
- Bortolussi, M. (1987). *Análisis teórico del cuento infantil*. Madrid: Alhambra.
- Cervera, J. (1988). *La literatura infantil en la educación básica*. Madrid: Editorial Cincel.
- Departamento de Educación, (2000). *Estándares de excelencia del Programa de Bellas Artes*. Puerto Rico: Autor.



- Díaz, A. (2011). *El jardín de todas las flores*. San Juan, PR: Reliable Graphics.
- Fabelo, J. (2003). *Los valores y sus desafíos actuales*. Cuba: Editorial José Martí.
- Figuerola, S. (2011). La violencia no nace en las calles: Una mirada sociológica al problema de la violencia y la paz social. Recuperado de <http://coprevi.cayey.upr.edu/joomla/index.php/component/content/article/56-mirada-sociologica-violencia-paz.html?showall=1>
- Garza, T. (2000). *Educación en valores*. México: Editorial Trillas.
- Graeme, F. (2003). *Arte, educación y diversidad cultural*. Barcelona: Editorial Paidós Arte y Educación.
- Hersh, R., Reimer, J. & Paolitto, D. (2002). *El crecimiento moral: De Piaget a Kohlberg*. Madrid: Narcea.
- Izquierdo, C. (2003). *Valores de cada día*. Venezuela: Ediciones San Pablo.
- Jiménez, J. (2008). *El valor de los valores en las organizaciones*. Venezuela: Cograf Comunicaciones.
- Josephson Institute of Ethics, Task Force on Values Survey. (2010). *Un estudio sobre los valores en Puerto Rico*. Recuperado de [http://josephsoninstitute.org/pdf/report\\_puerto-rico\\_values-survey\\_2010.pdf](http://josephsoninstitute.org/pdf/report_puerto-rico_values-survey_2010.pdf)
- Jonas, H. (1995). *El principio de responsabilidad: Ensayo de una ética para la civilización tecnológica*. Barcelona: Editorial Herder.
- Kohlberg, L. (1976). Moral stages and moralization: The cognitive-developmental approach. En T. Lickona (Ed.), *Moral development and behavior*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Lowenfeld, V. & Brittain, W. L. (1980). *Desarrollo de la capacidad creadora* (2da. ed.). Buenos Aires, Argentina: Editorial Kapelusz.
- Nobile, A. (1992). *Literatura infantil y juvenil*. Madrid: Morata.
- Piaget, J. (1932). *The moral judgment of the child*. Londres: Routledge and Kegan Paul.
- Rojas, C. (1987). Ideas filosóficas de Eugenio María de Hostos. *Revista del Instituto de Cultura Puertorriqueña*, 26(95), 63-70.
- Rokeach, M. (1979). *Understanding human values*. New York: The Free Press.
- Tendenciaspr. (2010). *Compendio de estadísticas: Violencia en Puerto Rico, 2009*.

- San Juan, PR: Proyecto Tendenciaspr, Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras. Disponible en <http://www.tendenciaspr.com>
- Tierno, B. (1992). *El libro de los valores humanos*. España: Taller de Editores.
- Tincopa, L. (1994). *El reto de educar en valores* (Documento de trabajo). Lima, Perú: Ministerio de Educación DINESST.
- Sousa, S. (2008). *Valores y formación en la literatura infantil y juvenil actual*. Recuperado de <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/especulo/numero39/liteinfa.html>
- Wolcott, H. (1994). *Transforming qualitative data: Description, analysis, and interpretation*. Thousand Oaks, CA: Sage.

# La violencia en los escenarios educativos:

LA INTEGRACIÓN DE UN MODELO DE  
COMUNICACIÓN NO VIOLENTA Y LOS GRUPOS  
DE APOYO COMO UNA ALTERNATIVA VIABLE<sup>1</sup>

*Maribel Torres Morales, MCR, Ed.D.(c)*

Departamento de Estudios Graduados

Facultad de Educación y

Departamento de Consejería para el Desarrollo Estudiantil (DCODE)

Universidad de Puerto Rico

Recinto de Río Piedras

## RESUMEN

El presente ensayo teórico trata la problemática de la violencia en el marco contextual de los escenarios educativos. Se elaborará esta temática utilizando tres áreas de fundamentos de la educación: la sociología, la filosofía y la psicología. Se presentarán las visiones relacionadas con la violencia que presentan diversos teóricos de estas disciplinas y se explicará cómo estas se relacionan con el concepto y el modelo de la comunicación no violenta (CNV). Luego se ofrecerá una propuesta sistémica basada en los grupos de apoyo de CNV como una alternativa viable ante la violencia escolar. Finalmente, se discutirán las conclusiones relativas a su contenido, las recomendaciones y las implicaciones para la educación.

**Palabras clave:** comunicación no violenta, violencia escolar

## ABSTRACT

This theoretical essay presents violence as a problem in the contextual framework of educational settings, and analyzes it from three areas of foundations of education: sociology, philosophy and psychology. It also discusses the views on violence from several theorists related to these disciplines and explains how they relate to the concept and model of Nonviolent Communication (NVC). Then, it offers a systemic approach based on CNV support groups as a viable alternative to school violence. Finally, it pres-

ents conclusions regarding this topic, as well as recommendations and implications for education.

**Keywords:** non-violent communication, school violence

**A**l considerar la temática de la violencia en los escenarios educativos es necesario reflexionar que los sistemas escolares son instituciones creadas para responder a unas necesidades de la sociedad misma. Durkheim (1956), propulsor de la sociología de la educación, considera que la sociología es la ciencia de las instituciones y que su meta es descubrir hechos sociales estructurales. Estos últimos los define como los “modos de actuar, pensar y sentir externos al individuo y que poseen un poder de coerción en virtud del cual se imponen a él” (p. 5).

Para Durkheim, la violencia en las instituciones educativas es producto de lo que denomina *anomia*. En su obra *El suicidio* (1897) caracteriza este concepto como un mal que sufre una sociedad a causa de la ausencia de reglas morales y jurídicas. Dicha ausencia es producto de un desequilibrio social y económico, así como del debilitamiento de las instituciones. Implica una carencia de solidaridad social y bajos grados de conciencia colectiva e integración social. Aunque la obra de este teórico se remonta a inicios y mediados del siglo XX, sus conceptos continúan siendo aplicables al contexto de los escenarios educativos del siglo XXI.

La violencia es un problema social que se reproduce en los escenarios educativos (tanto en escuela elemental, secundaria y educación superior) y se presenta de formas variadas (Valadez & González, 2007; Velázquez, 2005). Es una realidad multiforme. Cuando hablamos de violencia podemos referirnos a maltrato o abuso físico, verbal o psicológico. Puede manifestarse entre estudiantes, de maestros hacia estudiantes y viceversa. Incluso, puede operar entre las autoridades escolares: directores y maestros. Actualmente se usan términos como *bullying*, negligencia y maltrato institucional para denotar modalidades de violencia que van desde las relaciones de poder entre estudiantes o entre instituciones educativas hacia los estudiantes.

A tono con lo antes expuesto, el sociólogo y lingüista Basil Bernstein (1996), influenciado por Durkheim, elabora un

instrumental heurístico para explicar la relación entre las funciones del sistema educativo y la estructura de clases sociales. En su opinión, la escuela es una reproducción de las desigualdades de clase social, género, raza, región y religión. Centrado en el salón de clases como objeto de estudio, desarrolla una teoría para explicar la relación entre lo micro (el aula) y lo macro (la sociedad).

Bernstein (1996) conceptúa la relación pedagógica como un laboratorio de todas las relaciones sociales. Establece una correspondencia entre las relaciones de poder y de clase con los procesos educativos de la escuela. Además, distingue entre pedagogías visibles e invisibles. Las primeras se caracterizan por reglas, modalidades de transmisión del conocimiento y criterios de evaluación y calificación, que son explícitos y específicos. En las segundas, por el contrario, solo el maestro conoce las reglas discursivas (estas son invisibles para el estudiante); los criterios son difusos y la transmisión es implícita, y se basan no en el progreso de un grupo, sino en el progreso individual de cada alumno. Según Bernstein, las prácticas de las pedagogías invisibles aparentan ser más democráticas que las visibles, no obstante reproducen la desigualdad de la sociedad con mayor o igual intensidad que aquellas.

Las relaciones de poder que describe Bernstein como las que se dan en el contexto sociocultural y se reproducen en la escuela se reflejan en el proceso de comunicación. Destaca, en su concepción sociolingüística, que en la sociedad se utilizan códigos de comunicación diferentes, los cuales denomina como el código elaborado y el código restringido. El primero se da en el contexto de la clase media. Se trata de un lenguaje formal caracterizado por un orden gramatical y sintáctico seguro, que regula lo que se dice. Se caracteriza por el uso frecuente de proposiciones que indican relaciones lógicas, así como aquellas que indican continuidad espacial y temporal. Asimismo, hace uso frecuente de pronombres impersonales, una discriminación selectiva de adverbios y adjetivos, y simbolismo expresivo. Por el contrario, el restringido se da en el contexto de la clase trabajadora. Es un lenguaje público que se caracteriza por frases cortas, gramaticalmente simples y a menudo incompletas. Tiene una construcción sintáctica pobre, simple y repetitiva. Usa, de forma rígida y limitada, los adverbios y adjetivos.

El acceso a estos códigos de comunicación no depende de las características del individuo, sino de su posición en la estructura social. El código elaborado no depende del contexto y es universalista. Supone unas modificaciones funcionales requeridas por los cambios producidos en la división del trabajo y en la posición de clases medias en la reproducción. El código restringido, al contrario, no depende del contexto y es particularista. Según Bernstein, este último no es deficiente, sino que está relacionado, en la práctica, con la división social del trabajo, en la que el lenguaje es necesario en el marco de producción.

Para Bernstein las desigualdades comunicativas antes descritas se consolidan en la fase escolar de socialización y son una forma de control social y de acentuación de la división de clases. Explica que, en un medio socioculturalmente acomodado, el niño aprende un código elaborado que corresponde al usado en el centro escolar. En las familias socioculturalmente desprotegidas, el niño recibe un código restringido, hecho a base de intercambios inmediatos, concretos y sin matices en la expresión.

Bernstein conceptúa el lenguaje como un criterio de selección. De esta manera, cuando el niño se comunica mediante el código restringido que no es empleado en el centro escolar, se encuentra disminuido lingüísticamente. Esto altera su recorrido en la escuela.

Otro exponente que estudia las dinámicas de poder y la comunicación en el contexto escolar es el filósofo educativo Paulo Freire, quien hace una crítica a la escuela tradicional del siglo XVII. Esta se caracterizó por el magistrocentrismo, el verbalismo, la pasividad y el enciclopedismo. El magistrocentrismo consistía en la visión de que el maestro era la figura central del proceso educativo. La disciplina y el castigo eran indispensables en esta visión para desarrollar las virtudes humanas. El maestro era el que tenía todo el conocimiento, y los estudiantes tenían el rol pasivo de recibirlo. El enciclopedismo, por su parte, consistía en demostrar a los demás que se poseía determinado conocimiento. El verbalismo se basaba en que el estudiante tenía que repetir verbalmente lo que el maestro enseñaba. Esa repetición de palabras era vista como una garantía de memorización y entendimiento de los alumnos.

Según Freire (1975) este tipo de educación era de naturaleza fundamentalmente narrativa, discursiva y disertante. El la llama

*educación bancaria*. Describe el rol del educador y del educando de la siguiente manera:

En vez de comunicarse, el educador hace comunicados y depósitos que los educandos, meras, incidencias, reciben pacientemente, memorizan y repiten. Tal es la concepción bancaria de la educación en que el único margen de acción que se ofrece a los educandos es el de recibir los depósitos, guardarlos y archivarlos. Margen que sólo les permite ser coleccionistas o fichadores de cosas que archivan. (p. 76)

Para Freire, este sistema educativo era opresor, ya que el estudiante no tenía libertad de expresar sus ideas en el salón de clases. No había interacción entre los maestros y los estudiantes. La comunicación y la acción dialógica entre educador y educando, que eran indispensables para un aprendizaje adecuado, no existían en la educación bancaria.

Ante este sistema educativo, Freire propone una nueva pedagogía, la cual denomina *pedagogía crítica*. Esta consiste en una ruptura epistemológica y ontológica del paradigma de la cultura occidental, que imita las nociones de la escuela tradicional. En esta, se da un diálogo entre el educador y el educando. El maestro no se enfoca en transmitir un conocimiento, sino en llevar al educando a reflexionar en torno a la realidad y a construir conocimiento (Freire, 2004).

El pensamiento Freiriano enfatiza que la educación liberadora es la que te lleva a reflexionar. Es liberadora porque te deja ser tú mismo, sin los condicionamientos de la pedagogía que Freire denomina la *pedagogía de los oprimidos*. El trato en la pedagogía crítica es humanitarista, en la que el individuo es libre de reflexionar y de cuestionar. Esta reflexión deber llevar un compromiso y una acción: la praxis, esa acción que todo hombre debe emprender y que le hará ser más crítico y observador de la realidad en la que se desenvuelve. Esta acción le conducirá a transformar esa realidad.

Según Freire (1975) la verdadera reflexión crítica se origina y se dialectiza en la interioridad de la praxis constitutiva del mundo humano. De esta manera, el ser humano debe reflexionar respecto al mundo en que vive y dejarse invadir por la dialéctica, es decir, entrar en un proceso de diálogo con su realidad y con otros seres

humanos, a fin de obtener una respuesta sobre aquello que esté viviendo.

Para Freire, la violencia en los escenarios educativos está constituida por la opresión, por la restricción de la reflexión del estudiante. No se caracteriza solamente por una ruptura en el diálogo entre el ser humano y su realidad, sino por un rompimiento del diálogo entre los seres humanos.

Como hemos visto hasta el momento, la violencia y la ruptura en la comunicación son producto de las realidades de la misma sociedad y se reproducen en los escenarios educativos. Desde una perspectiva de la psicología educativa, Albert Bandura demuestra estas nociones y añade conceptualizaciones que enriquecen la reflexión de esta problemática.

Según Bandura (2005), la personalidad del ser humano se forma, no solo por influencia del ambiente y el comportamiento, sino por los procesos psicológicos de este. El ambiente, para este teórico, consiste de las circunstancias de vida del ser humano, así como las interacciones con los demás dentro de un contexto social. Estas ideas y sus estudios con niños le llevan a crear la teoría del aprendizaje social, que postula que los seres humanos aprenden por observación e imitación de las conductas de otros.

Al observar las conductas de los demás, las personas desarrollan su propio esquema de reglas de comportamiento. La teoría de aprendizaje social conceptúa el modelaje como uno de los medios más poderosos de transmisión de valores, actitudes y patrones de pensamiento y conducta (Bandura, 1987).

En los primeros años de vida, el niño tiene como referencia su familia de origen, pues en ella se reúnen todos los modelos con que cuenta en su temprana infancia (Bandura, 1977): son aquellas personas significativas en su vida. Posteriormente, la escuela provee otras referencias, en las cuales se pueden visualizar pautas de conductas distintas y, en ocasiones, incluso contradictorias con las de la familia de origen. Los maestros y los pares son ejemplos de modelos a seguir en el contexto escolar.

Bandura (1987) señala que, mediante la observación de la actuación de los demás, los observadores pueden adquirir habilidades cognitivas y nuevos patrones de conducta. El aprendizaje puede consistir en patrones diferentes, criterios de evaluación,



competencias cognitivas y reglas generativas de nuevas conductas (Bandura, 1987). Este teórico imparte vital importancia a los modelos que tienen el niño y el adolescente:

Los tipos de modelos que prevalezcan en un medio social determinarán en parte las cualidades que serán activadas de forma selectiva, de entre todas las posibles a elegir. La influencia del modelado puede actuar como instructora, inhibidora, desinhibidora, facilitadora, incrementando los estímulos y activando las emociones. (Bandura, 1987, p.71)

Según esta teoría, los elementos básicos para el aprendizaje por observación son la atención, la retención, la reproducción y la motivación. Para que haya aprendizaje es necesario que se den procesos de atención y retención de lo observado. Esta última consiste en guardar lo que hemos visto, hacer al modelo en forma de imágenes mentales o descripciones verbales. Una vez lo observado es retenido en la memoria, podemos hacer resurgir la imagen o descripción, de manera que podamos reproducirlas con nuestro propio comportamiento. Bandura resalta que la motivación es esencial en ese proceso de llevar a cabo la acción.

Bandura (1973) sostiene que la violencia responde a diversos determinantes y propósitos. Conceptualiza la violencia, no como algo con lo que se nace, sino que es una conducta que se aprende, se adquiere, ya sea por observación o por experiencia directa. El aprendizaje por observación de modelos agresivos no se produce de forma automática, dado que algunas personas no centran su atención en los rasgos esenciales del modelo, o sencillamente olvidan lo observado. Para conseguir algún grado de recuerdo, es imprescindible representar mediante palabras, imágenes, signos o símbolos (Bandura, 1973). No obstante, esto no es suficiente para comportarse de forma agresiva. Si la persona carece de los medios necesarios para ejecutar la agresión, cuando la conducta no tiene valor para ella o cuando está sancionada de forma negativa, no concretará la conducta violenta. Es decir, que aún habiendo aprendido conductas agresivas, el medio sociocultural jugará un papel determinante en su ejecución.

Como se notará, la conducta agresiva, para Bandura (1973), tiene su origen y está influenciada por el entorno social y cultural

del individuo. No obstante, este teórico provee esperanza y hace énfasis en que el comportamiento violento está controlado, en gran medida, por sus consecuencias, de tal manera que si alteramos los efectos que produce, puede ser modificado. Una de las alternativas que Bandura provee para el cambio es el modelado de grupos que exhiban conductas no violentas. En sus experimentos, encontró que los niños, al observar que otros ejecutaban una conducta no violenta, terminaban emulando tal comportamiento. Sin embargo, cuando observaban a otros ejecutando conductas agresivas, imitaban tal comportamiento.

Otro psicólogo que hizo aportaciones significativas a la psicología educativa fue Lev Semiónovich Vygotsky, fundador de la psicología histórico sociocultural. Según Vygotsky (1978a) los procesos psicológicos del ser humano tienen un origen social y cultural. Su concepto de desarrollo es radicalmente social. El niño no se enfrenta al conocimiento del mundo de forma aislada, sino colaborando con niños y adultos, participando activamente para poder modificar su mundo y a sí mismo.

El entorno social y el individual coexisten. Vygotsky los visualizaba en forma dialéctica. El desarrollo individual surge al inicio, en el contexto social; luego, se traslada al ámbito individual. Todo proceso psicológico se genera en el desarrollo del ser humano en dos ámbitos: el interpsicológico (entre personas) y el intrapsicológico (individual). Entre estos ámbitos se encuentra la interiorización, que consiste en el proceso de autoconstrucción y reconstrucción psíquica, o una serie de transformaciones progresivas internas. Este proceso se origina en operaciones o actividades de orden externo, mediadas por signos y herramientas socialmente construidas. Desde esta perspectiva, el desarrollo se produce más desde el exterior hacia el interior.

En el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: primero, a nivel social, y más tarde, a nivel individual; primero entre personas (interpersonal), y después en el interior del propio niño (intrapsicológica). Esto puede aplicarse igualmente a la atención voluntaria, a la memoria lógica y a la formación de conceptos. Todas las funciones superiores originan como relaciones entre seres humanos. (Vygotsky, 1978a, p. 94)

El fenómeno de interiorización, o internalización, se presenta en una primera etapa cuando el sujeto, a partir de su nacimiento, interactúa con sus congéneres en un medio familiar y escolar socioculturalmente específico. Estas experiencias se van transformando paulatinamente en procesos mentales.

Estudiosos de la teoría de Vygotsky, como Zimmerman y Schunk (2003), otorgan énfasis a la visión que tenía este teórico de la relación estrecha entre el desarrollo, la educación y el aprendizaje. La educación debe ser el motor del aprendizaje y ha de actuar en la zona de desarrollo potencial, proporcionando ayudas para fomentar el desarrollo del niño. En el proceso de aprendizaje, la internalización promueve nuevas funciones interpsicológicas que dan origen a lo que Vygotsky denominó la *zona de desarrollo próximo* (ZDP). En el libro *Obras Escogidas* (1982) se explica que dicha zona caracteriza la diferencia entre lo que el niño es capaz de alcanzar por su cuenta y lo que es capaz de conseguir con la ayuda de un instructor. Vygotsky (1978b) visualiza el aprendizaje y la zona de desarrollo próximo como una variedad de procesos de desarrollo cognitivos que son capaces de operar cuando el niño interactúa con otras personas en su ambiente y colabora con sus pares.

Vygotsky (1982) piensa que el lenguaje, como medio de comunicación social, de expresión y comprensión, tiene su desarrollo en la niñez. Quienes rodean al niño le proporcionan, en el proceso de comunicación verbal con él, las pautas de generalización y transferencia de las acepciones de la palabra. Desde el primer al tercer año, el lenguaje de los niños tiene una función comunicativa y es interpersonal. De los tres a los cinco años, aproximadamente, su habla es egocéntrica o privada, y acompaña sus acciones. Desde los cinco a siete años, se da el proceso de interiorización, de tal manera que sus acciones y el lenguaje entran en una dinámica intrapersonal.

Para Vygotsky (1982), las experiencias de los juegos de los niños son de vital importancia tanto para el desarrollo del lenguaje (oral, escrito y el pensamiento), como para los procesos comunicativos y relacionales. Según explica, los medios para la comunicación social son centrales para formar las complejas conexiones psicológicas que surgen cuando estas funciones se convierten en individuales, en una forma de comportamiento de la propia persona. Los juegos son un medio de socialización, expresión y comunicación con el

que el niño supera su egocentrismo, establece relaciones con sus iguales y aprende a aceptar puntos de vista diferentes a los suyos, lo que le permite conocerse a sí mismo y a los demás, así como a establecer vínculos afectivos.

Según la teoría de Vigotsky (1982), dependiendo de los juegos y experiencias que tengan los niños y adolescentes en su ambiente social, cultural y educativo, desarrollarán diversas modalidades de comportamiento. Por ejemplo, si las experiencias de juegos son de acoso, derribo y lucha, estos aprenderán a competir por ver cuál es más fuerte y a desarrollar ciertos grados de agresividad. No obstante, los juegos e interacciones de cooperación enriquecerán sus sentimientos de simpatía, solidaridad y ayuda recíproca.

La teoría sociocultural antes expuesta provee un marco de referencia para explicar cómo el lenguaje y los procesos de la comunicación mediatizan el funcionamiento y el desarrollo cognitivo del ser humano. Así, estos procesos son también instrumentos de mediación esenciales en el desarrollo de la violencia. Según esta teoría, los comportamientos violentos que puede presentar un ser humano responden a una dinámica aprendida originada en la interiorización y apropiación de representaciones y procesos. Los actos de agresión surgen como consecuencia de las experiencias del individuo dentro de un contexto social y cultural matizado por la violencia.

Esta teoría provee base para la comprensión de cómo las dinámicas de comunicación que se dan en una sociedad, ya sean pacificadoras o de violencia, son producto de construcciones sociales y culturales. Así cómo el ser humano puede construir conocimiento y aprendizaje de conductas violentas, de esa misma manera puede deconstruir dicho aprendizaje. En ese sentido, esta teoría, cuyo paradigma es construccionista, es esperanzadora. El individuo puede aprender nuevas formas de comunicación y de conductas que no sean violentas. Puede deconstruir conocimiento y construir uno nuevo.

## Relación del concepto de comunicación no violenta (CNV) y las teorías

Como hemos visto en el transcurso de este ensayo, la violencia, más que una problemática, es una construcción social. Tiene su origen en las dinámicas sociales y culturales de la sociedad y ha sido

institucionalizada en diversos entornos, incluyendo los educativos. Durkheim le llamó *anomia*: un mal que sufre la sociedad por ausencia de reglas morales y jurídicas, que implica carencia de solidaridad social y bajos grados de conciencia colectiva. Según Bernstein (1996), la violencia se basa en unas relaciones de poder y de clase que se originan en el contexto sociocultural. Esto le lleva a hacer una correspondencia entre las relaciones de poder y de clases con los procesos educativos de la escuela, incluyendo los procesos de comunicación. Para Freire, la violencia en el contexto escolar es producto de las dinámicas de poder y opresión en las que se restringe la reflexión crítica del estudiante. Se caracteriza solamente por una ruptura en el diálogo entre el ser humano y su realidad y por el rompimiento del diálogo entre los seres humanos. Bandura, por su parte, conceptualiza la violencia, no como algo con lo que se nace, sino como una conducta aprendida, que se adquiere ya sea por observación de modelos o por experiencia directa. Las conductas agresivas son ejecutadas dependiendo de lo que haya aprendido el individuo en el medio sociocultural. Finalmente, y parecido a la teoría de aprendizaje social de Bandura, la teoría histórico sociocultural de Vygotsky conceptúa la violencia como una dinámica que se aprende en la sociedad; no obstante, es más producto de la interiorización y de la apropiación de representaciones y procesos. Los procesos del lenguaje y la comunicación social son instrumentos de mediación esenciales en el desarrollo de la violencia.

Las nociones antes expuestas de cada uno de estos teóricos acerca de la violencia, las relaciones de poder y el lenguaje están estrechamente relacionadas con el concepto de comunicación no violenta (CNV). Este fue creado por el psicólogo clínico estadounidense de origen judío llamado Marshall Rosenberg (2006). Este concepto actualmente es usado y aplicado en los ámbitos sociales, políticos, organizacionales y educativos. Este modelo sigue las vertientes generales del humanismo de Carl Rogers. Se basa en que todos los seres humanos llevan a cabo acciones, incluyendo las verbales, para poder satisfacer unas necesidades. Social y culturalmente, no se nos ha enseñado cómo expresar adecuadamente nuestras necesidades y llevamos a cabo patrones de conductas aprendidos e inadecuados para satisfacerlas, en los que podemos terminar violentando a los demás.

El modelo tiene cuatro componentes: observación, expresión de sentimientos, necesidades y petición. El primero consiste en observar la conducta y situación en particular de la persona y observarnos a nosotros mismos. Implica ver sin juicios de valor y sin comparar con experiencias previas porque esto distorsiona nuestra percepción y comprensión del otro. El segundo componente envuelve identificar lo que sentimos, ser honestos con nosotros mismos y con otros, y responsabilizarnos por nuestros sentimientos. El tercero es describir qué necesidades tenemos no satisfechas y que nos han causado sentimientos que nos han llevado a ser violentos, ya sea verbal o físicamente. La cuarta parte es aprender a hacer peticiones a los demás en forma concreta. Con énfasis en que la persona aprenda a expresar claramente estos componentes, de manera que se evite el lenguaje evaluativo y no se haga críticas o juicios morales que etiqueten a los interlocutores o a terceros, la persona practica y aprende cómo expresar verbalmente sus sentimientos, necesidades y pensamientos. Esto implica el aprendizaje y práctica de vocabulario que exprese adecuadamente lo que se quiere comunicar y la modificación de la estructura de las oraciones.

Este modelo representa una ruptura con la deconstrucción de la manera en que social y culturalmente hemos aprendido a comunicarnos verbalmente. También, permite la modificación del lenguaje y la forma de expresarnos ante los demás para que haya un proceso de comunicación cualitativamente adecuado, que no esté minado por relaciones de control, opresión y desigualdad.

Rosenberg (2006) considera que la violencia es un constructo social; las teorías de fundamentos de la educación presentadas en este ensayo la conceptúan de la misma forma. Este modelo introduce un proceso de educar a las personas a deconstruir la manera en que han aprendido, social y culturalmente, a relacionarse y comunicarse con los demás. En su libro *Comunicación no violenta: un lenguaje de vida* (2006), Rosenberg establece que el modelo de la CNV busca desarrollar empatía y expresar los sentimientos. Explica, además, que a los varones se les ha enseñado que tienen que mostrarse fuertes y no mostrar sus sentimientos. Lo contrario puede ser signo de debilidad o de homosexualidad. Con las mujeres ocurre lo contrario, pero también tienen influencia de la

construcción de la sociedad: se les enseña que tienen que dedicarse a las tareas del hogar, a cuidar a los hijos y a mostrar sus sentimientos; no obstante, se les critica de no ser asertivas (estereotipos), y cuando son violentadas por sus esposos, novios u otras personas tienen la tendencia a soportar sumisamente y a no ser asertivas y proactivas ante la situación.

Por medio del modelo de la CNV, las personas aprenden a modificar patrones de conductas disfuncionales que han sido adquiridos en el proceso de socialización y aculturación. Igualmente, aprenden a modificar la forma en que usan el lenguaje para comunicarse, como enseñarles formas de decir las cosas que no impliquen evaluación o juicio de las personas y maneras en que puedan expresar los sentimientos. Es un modelo que adiestra a los participantes a asumir responsabilidad por lo que piensan, sienten y hacen.

Rosenberg ha aplicado este modelo no solo en su práctica privada como psicólogo, sino en programas de paz en Estados Unidos y diversos países, como Ruanda, Burundi, Nigeria, Malasia, Indonesia, Sri Lanka, Serbia, Croacia, Irlanda y el Medio Oriente. La teoría tiene mucho en común con conceptos usados en mediación y resolución de conflictos, así que algunos mediadores la emplean en los contextos de organizaciones laborales.

En los escenarios educativos se reproducen las dinámicas de relaciones de poder y comunicación violenta aprendidas socioculturalmente. Por ello, es necesario que se trabajen modelos como el antes descrito en todas las dimensiones del contexto escolar mediante talleres u orientaciones para que pueda haber comunicación no violenta entre los directores y los maestros, los maestros y los estudiantes, y entre los mismos estudiantes.

Las escuelas e, inclusive, los contextos de educación superior, están matizadas por la violencia en todos los niveles. Este modelo puede ser usado por maestros, consejeros y otros profesionales de la salud mental que puedan servir de mediadores para ayudar a los estudiantes a mejorar sus destrezas de comunicación.

 Grupos de apoyo de comunicación no violenta: una alternativa viable a la violencia escolar

Aunque los teóricos expuestos a través del presente ensayo dan énfasis a la influencia del ambiente y el contexto social y cultural



sobre el ser humano, proveen alternativas a situaciones perjudiciales como lo es la violencia. Bernstein propone que se rompan las dinámicas de poder y desigualdad en la sociedad que se reproducen en el contexto escolar. Freire da respuesta a la eliminación de dicho comportamiento en la escuela por medio de la pedagogía crítica. Para romper con la violencia, menciona, tiene que haber un diálogo entre educador y educando, y el primero tiene que dar libertad al segundo para reflexionar y que pueda aprender. Mediante la teoría histórico sociocultural, Vygotsky nos lleva a la reflexión de que así como el ser humano puede construir conocimiento y aprendizaje de conductas violentas, de esa misma manera puede deconstruir dicho aprendizaje. El individuo puede aprender nuevas formas de comunicación y de comportamientos que no sean violentas. Bandura también provee esperanza y resalta que la conducta violenta puede ser modificada. En su opinión, el modelaje de conductas pacíficas (ya sea de una persona o de grupos) es vital.

De nociones como las de la Teoría de Aprendizaje Social de Bandura, respecto al beneficio de las experiencias e interacciones grupales en el aprendizaje surgen los conocidos grupos de apoyo. Estos pueden ser convocados por el consejero escolar, el maestro, el trabajador social o el psicólogo de la escuela, personas cuyo rol es proveer una experiencia educativa y un ambiente acogedor a los estudiantes para que puedan tener nuevos aprendizajes y mejorar sus conductas. Estos grupos suelen estar compuestos por alumnos que comparten algún tipo de problema que altera o modifica aspectos de su funcionamiento (como, por ejemplo, la violencia). Pertenecer a estos colectivos proporciona nuevos lazos y relaciones sociales a sus miembros, de modo que se sustituyen los recursos naturales o compensan sus deficiencias en provisiones psicosociales mediante la interacción con otros individuos que tienen problemas, carencias o experiencias comunes.

La autora de este ensayo es consejera y facilitadora de un grupo de apoyo de comunicación no violenta en el Departamento de Consejería para el Desarrollo Estudiantil de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras. El doctor Edwin Cruz, psicólogo social destacado en ese departamento, creo dicho grupo en 2009, que en la actualidad, lo integran estudiantes universitarios



graduados y subgraduados que, de alguna manera, han sido violentos consigo mismos o con otras personas. A este también se integran estudiantes que no se consideran violentos, pero que, de alguna manera, han sido violentados por los demás y quieren aprender nuevas estrategias para lidiar con ese tipo de situaciones conflictivas. El modelo utilizado es el de la comunicación no violenta (CNV) de Marshall Rosenberg, que se mencionara anteriormente.

La experiencia ha sido de aprendizaje y crecimiento personal para los participantes, quienes dan testimonio sobre cómo aplicar el modelo al contexto de sus vidas diarias. Sus relaciones personales han mejorado, han aprendido formas nuevas y funcionales de comunicarse con los demás sin que se sientan violentados de alguna manera.

La autora considera que la creación de grupos de apoyo de comunicación no violenta es una alternativa viable a los problemas de esta naturaleza que se producen en los escenarios escolares y de educación superior. Por ello, recomienda que el sistema de educación elemental y secundaria de Puerto Rico, tanto público como privado, diseñe e implemente experiencias educativas de grupos de apoyo como respuesta a la violencia escolar.

Varias universidades en Estados Unidos han desarrollado iniciativas similares para combatir la violencia estudiantil. Chamberlin (2011) explica, en un artículo de la revista *Monitor on Psychology*, la labor de Zimbardo, psicólogo y profesor en la Universidad de Stanford que desarrolló un programa a través del cual, él y otros colegas adiestran al personal de las escuelas públicas de nivel secundario y a líderes de la comunidad para que puedan enseñarles a los estudiantes a manejar el *bullying* y la presión de los pares.

La iniciativa de Zimbardo es de tipo sistémico, ya que adiestra a líderes comunitarios para impactar a la comunidad en general, más allá del contexto educativo. De igual forma, la propuesta que hace la autora de este ensayo, respecto al diseño e implementación de grupos de apoyo de comunicación no violenta, no debe limitarse a adiestrar a los estudiantes para que mejoren su manera de comunicarse y relacionarse. Esta también debe ser de tipo sistémico. Por ello, se recomienda que se implanten grupos de apoyo

de CNV para maestros, consejeros, directores y demás personal escolar. Estos, a su vez, podrán diseñar e implementar grupos de apoyo en las comunidades caracterizadas por la violencia e impactar a la sociedad en general.

### Conclusiones e implicaciones educativas (impacto en el campo de la consejería)

La violencia en los escenarios educativos es una reproducción de los problemas que se generan en la sociedad; es decir, es una construcción social y cultural. La sociología, la psicología y la filosofía educativa proveen bases teóricas que explican y proveen soluciones a la violencia en los escenarios educativos. Las consideraciones presentadas en este ensayo contribuyen al surgimiento de conceptos y modelos que proveen alternativas al problema. Uno de estos modelos es el de la comunicación no violenta (CNV), de Rosenberg (2006). Este modelo teórico se basa en la mediación de conflictos. Puede ser usado por maestros, consejeros y profesionales de la salud mental, quienes, a su vez, pueden servir como mediadores para ayudar a los estudiantes a mejorar sus destrezas de comunicación. También puede ser aprovechado por los directores de escuela para ayudar a que el personal que labora en sus planteles mejore su comunicación.

Las teorías expuestas fortalecen la visión de que la experiencia grupal es fundamental para el aprendizaje colaborativo por medio de las aportaciones de cada participante. De estas nociones respecto al beneficio de las experiencias e interacciones grupales en el aprendizaje surgen los grupos de apoyo, en los que un profesional de ayuda (maestro o consejero) guía y provee un espacio para que las personas ventilen sus problemas y conflictos.

Este ensayo provee bases teóricas de orden educativo a los efectos de que se puedan hacer recomendaciones para que en el sistema de educación elemental y secundaria, así como en el nivel de educación superior de Puerto Rico, tanto público como privado, se diseñen e implementen experiencias educativas de grupos de apoyo de comunicación no violenta. Por ejemplo, en la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras, han surgido iniciativas para crear grupos de apoyo de comunicación no violenta, con el fin de ayudar a los estudiantes a mejorar su comunicación y sus

relaciones interpersonales. Se considera que estas iniciativas son una alternativa viable.

Los consejeros y otros profesionales de la salud mental que laboran en instituciones académicas pueden desarrollar grupos de apoyo de comunicación no violenta (CNV) dirigidos a ayudar a los estudiantes. Por su parte, los directores escolares pueden diseñar experiencias de este tipo para ofrecer apoyo a los maestros y demás personal de las escuelas, a fin de mejorar sus relaciones interpersonales y su comunicación. Asimismo, se propone y se recomienda que se adiestre al personal de las escuelas y universidades en destrezas de comunicación no violenta, de manera que puedan diseñar e implantar grupos de apoyo de CNV en las comunidades, con el propósito de impactar no solo a los escenarios educativos, sino a la comunidad en general, como macrosistema.

## REFERENCIAS

- Bandura, A. (1973). *Aggression: A social learning analysis*. Prentice Hall, New Jersey: Englewood Cliffs.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. New York: General Learning Press.
- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción: Fundamentos sociales*. Barcelona: Martínez Roca.
- Bandura, A. (2005). The evolution of social cognitive theory. En K. G. Smith & M. A. Hitt (Eds.), *Great minds in management: The process of theory development* (cap. 2). Oxford: Oxford University Press.
- Bernstein, B. (1996). *El dispositivo pedagógico en pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Morata.
- Chamberlin, J. (2011). Zimbardo re-examines his landmark Stanford prison study. *Monitor on Psychology*. 42(9), 11.
- Durkheim, E. (1897). *Suicide: A study in sociology*. (J. Spaulding, & G. Simpson, Trad.). New York: The Free Press.
- Durkheim, E. (1956). *Education and sociology*. (S. Fox, Trad.). New York: The Free Press.
- Freire, P. (2004). *Pedagogy of indignation*. Paradigm Publishers: Boulder, London.
- Freire, P. (1975). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Siglo XXI.

- Rosenberg, M. B. (2006). *Comunicación no violenta: Un lenguaje de vida*. Buenos Aires: Gran Aldea Editores.
- Valadez, I. & González, N. (2007). Violencia escolar: maltrato entre iguales en dos niveles educativos. *Revista Investigación en Salud*, 9(3), 184-189.
- Velázquez, L. M. (2005). Experiencias estudiantiles con la violencia en la escuela. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(26), 739-754.
- Vygotsky, L. S. (1978a). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1978b). *Pensamiento y lenguaje*. Madrid: Paidós.
- Vygotsky, L. S. (1982). *Obras Escogidas: Tomos I y II*. (J. M. Bravo, Trad.). Madrid: Visor Distribuciones.
- Zimmerman, B. J. & Schunk, D. H. (2003). *Educational psychology: Century of contributions*. New Jersey: Mahwah.

#### NOTA

- 1 Este ensayo fue sometido como parte de los requisitos del componente de Fundamentos de la Educación del Departamento de Estudios Graduados de la Facultad de Educación (UPR- Río Piedras) en septiembre de 2011, como parte de los requisitos del examen de grado doctoral. El mismo fue aprobado en mayo de 2012.

# Suplementando el currículo de ciencias

CON CONTENIDO CONTEXTUAL Y  
CULTURALMENTE RELEVANTE: LECCIONES DE LA  
IMPLEMENTACIÓN DEL PROYECTO  
CIENCIA BORICUA

*Wilson J. González Espada*

Morehead State University &  
Ciencia Puerto Rico  
[w.gonzalez-espada@moreheadstate.edu](mailto:w.gonzalez-espada@moreheadstate.edu)

*Yaihara Fortis Santiago*

Asociación Americana para el Avance de las Ciencias &  
Ciencia Puerto Rico  
[yfortis@cienciapr.org](mailto:yfortis@cienciapr.org)

*Giovanna Guerrero Medina*

Ciencia Puerto Rico  
[giovanna.guerrero@cienciapr.org](mailto:giovanna.guerrero@cienciapr.org)

*Nicole M. Ortiz Vega*

Centro de Investigación y Evaluación Sociomédica  
Universidad de Puerto Rico, Recinto de Ciencias Médicas  
[nicole.ortiz2@upr.edu](mailto:nicole.ortiz2@upr.edu)

*Daniel Colón Ramos*

Escuela de Medicina, Universidad de Yale &  
Ciencia Puerto Rico  
[daniel.colon-ramos@yale.edu](mailto:daniel.colon-ramos@yale.edu)

*Mónica Feliú Mójér*

Escuela de Medicina, Universidad de Harvard &  
Ciencia Puerto Rico  
[moefeliu@cienciapr.org](mailto:moefeliu@cienciapr.org)

## RESUMEN

Ciencia Puerto Rico (CienciaPR) es una organización sin fines de lucro interesada en promover las ciencias y la educación científica en el archipiélago borinqueño. Uno de sus logros más recientes fue la publicación del libro *¡Ciencia*

CUADERNO DE INVESTIGACIÓN EN LA EDUCACIÓN

ISSN 1540-0786

NÚMERO 28 • DICIEMBRE 2013 • PP. 109-127

*Boricua!: Ensayos y anécdotas del científico puertorrico*, una colección de 61 ensayos cortos escritos por investigadores locales, que presentan contenido científico de una manera sencilla, contextual y culturalmente relevante. El propósito de este artículo es presentar los hallazgos de un proyecto piloto implementado en la Nueva Escuela Juan Ponce de León, en Guaynabo, Puerto Rico, durante el año 2012. Luego de integrar una serie de actividades educativas basadas en *¡Ciencia Boricua!* que complementarían el currículo escolar tradicional, se entrevistaron a los cuatro maestros que colaboraron con CienciaPR. Se identificaron áreas donde la implementación fue exitosa e importantes sugerencias para replicar el proceso a mayor escala en el futuro.

**Palabras clave:** aprendizaje contextual, ciencia, Ciencia Puerto Rico, currículo complementario, relevancia cultural

#### ABSTRACT

Ciencia Puerto Rico (CienciaPR) is a non-profit organization interested in promoting science and science education in Puerto Rico. One of its most recent achievements is the publication of *¡Ciencia Boricua!: Ensayos y anécdotas del científico puertorrico*, a collection of 61 short essays written by Puerto Rican scientists, that present science concepts in an accessible fashion by using simple language, contextualization, and cultural relevance. The purpose of this article is to share the findings of a pilot project implemented in Nueva Escuela Juan Ponce de León, in Guaynabo, Puerto Rico, during the year 2012. After integrating various educational activities based on *¡Ciencia Boricua!* that complemented the mandated science curriculum, four of the teachers that collaborated with CienciaPR were interviewed. Here we present our findings, including a number of areas where implementation was successful and suggestions for scalable replication.

**Keywords:** Ciencia Puerto Rico, complementary curriculum, contextualized learning, cultural relevance, science

#### ■ Introducción

El uso de libros de texto traducidos provenientes de otros países tiene una historia larga y no necesariamente positiva (Apple, 1986). En el caso de las escuelas de Puerto Rico, se usan obras que no suelen presentar el contenido científico desde un enfoque que resulte ser interesante y motivador a nuestros estudiantes (González Espada, 2001). Una manera para que los alumnos vean la ciencia de forma cotidiana, accesible y valiosa es presentarla mediante dos estrategias tomadas de la filosofía de la educación multicultural (Banks & McGee Banks, 1995; Gay, 1995; Nieto,

1992): la contextualización del contenido y la implementación de ejemplos que sean culturalmente relevantes.

La idea de que los estudiantes aprenden contextualmente, es decir, procesando la información de lo concreto a lo abstracto y usando esquemas cognitivos familiares, no es nueva. Los andamiajes cognoscitivos se remontan al trabajo del educador Lev Vygotsky (1962, 1978). Investigadores como Bell, Matkins y Gansneder (2011), Crawford (2000), Hobson (2000), Lave y Wenger (1991), Meyer y Crawford (2011), y Smith (1988) ampliaron el concepto al indicar que no se puede separar el aprendizaje de su contexto y al concluir que los estudiantes aprenden mejor cuando existe una conexión personal entre el estos y el contenido curricular.

Otra idea esencial es el concepto de la relevancia cultural (Banks, 1994; Ladson-Billings, 1995a, 1995b; Laughter & Adams, 2012). Investigadores como Johnson (2011), Miltner (2011), Osborne (1996), así como Sampson y Garrison-Wade (2011) argumentan que los estudiantes aprenden cuando los conceptos científicos se presentan de una manera que sea congruente con sus experiencias culturales. Este tipo de pedagogía adopta el concepto de empoderamiento para que los alumnos hagan suya la ciencia mediante el pensamiento crítico, el aprendizaje activo, el uso del lenguaje original de los estudiantes y el establecimiento de una conexión explícita entre la ciencia y la comunidad.

En enero de 2012, se inició el proyecto piloto “Ciencia Boricua: Contextualizando la ciencia mediante la investigación y la tecnología”, abreviado como “Proyecto Ciencia Boricua” (Ciencia Puerto Rico, 2013), bajo el auspicio de la Fundación Banco Popular. El proyecto tuvo como propósito principal estudiar y refinar el diseño de un programa para aumentar, en los estudiantes de escuela pública, el interés por las ciencias y la motivación por continuar carreras relacionadas. La contextualización del currículo científico y la presentación de modelos de científicos culturalmente similares fue la estrategia a seguir.

La principal herramienta de contextualización científica utilizada fue el libro *¡Ciencia Boricua!: Ensayos y anécdotas del científico puertorriqueño* (González Espada, Colón Ramos & Feliú Mójér, 2011), una compilación de ensayos sobre las ciencias y Puerto Rico, escritos por científicos del país en un lenguaje sencillo y fácil de entender,

desarrollada por la organización sin fines de lucro Ciencia Puerto Rico. El proyecto también incluyó interacciones entre estudiantes y científicos puertorriqueños. Como parte de dicho programa, los alumnos debían desarrollar resúmenes breves o actividades creativas, redactar y grabar una radiocápsula sobre uno de los escritos y presentar un afiche sobre su radiocápsula en la actividad de clausura. En este artículo, específicamente, nos enfocaremos en la evaluación de la implementación del proyecto en general y de cada uno de los componentes y actividades utilizadas.

Existen varias razones que justifican la importancia de este estudio. En primer lugar, muy pocas investigaciones se han enfocado en el desarrollo de programas que ofrezcan un currículo complementario, que enfatice la contextualización y la relevancia cultural, sobre todo con estudiantes latinos (Menchaca, 2001; Patchen & Cox-Petersen, 2008). En segundo lugar, esta es una colaboración entre científicos puertorriqueños en la diáspora y maestros de la Isla, lo cual es innovador. En tercer lugar, las recomendaciones de los maestros sobre el contenido pedagógico y los retos logísticos de implementación son lo suficientemente interdisciplinarios como para que apliquen a una variedad de proyectos de colaboración similares, principalmente a una escala mayor.

## ■ Método

En el proyecto participaron un total de cuatro maestros y 53 estudiantes de nivel intermedio y elemental de la Nueva Escuela Juan Ponce de León del Barrio Juan Domingo en Guaynabo, Puerto Rico. Esta es una escuela pública, pero utiliza el modelo educativo Montessori y atiende estudiantes de bajo nivel socioeconómico. Los alumnos gozan de una proficiencia académica por encima del promedio puertorriqueño en todas las materias (Departamento de Educación, 2013). Se escogió esta escuela para implementar el Proyecto Ciencia Boricua basado en una relación de colaboración previa con esa misma institución. Además, la naturaleza colaborativa entre estudiantes, padres y maestros proveyó las condiciones ideales para refinar las actividades y los instrumentos desarrollados a partir del insumo de los participantes antes de implementar el proyecto a mayor escala en un escenario escolar más tradicional.



El proyecto se llevó a la práctica durante el segundo semestre académico del año escolar 2011-2012. En este participaron estudiantes de 9 a 12 años de edad que integraban el club de ciencias de la escuela elemental (con una matrícula de 12 estudiantes) y con jóvenes de 12 a 15 años de dos grupos de ciencia (con una matrícula aproximada de 20 estudiantes en cada grupo).

Por ser un proyecto piloto, parte de los objetivos incluían evaluar el proceso de implementación para identificar cuáles aspectos fueron mejor implementados y cuáles habría que revisar o rediseñar para el futuro. Como parte de las actividades de evaluación se realizaron varias entrevistas a los maestros durante el transcurso (entrevistas de seguimiento) y al final del proyecto (entrevista de cierre). Además, se diseñaron dos instrumentos para guiar dichas entrevistas, de modo que éstas fueran semiestructuradas. Las actividades que los maestros implementaron y que se evaluaron mediante entrevistas fueron las siguientes:

- Actividad de orientación a maestros, una reunión inicial para presentarles el Proyecto Ciencia Boricua.
- Redacción de resúmenes de ensayos del libro *¡Ciencia Boricua!* (escuela intermedia) y desarrollo de actividades creativas basadas en ensayos de ese mismo libro (escuela elemental).
- Redacción de un ensayo creativo original basado en el libro *¡Ciencia Boricua!*
- Grabación de una radiocápsula (texto del ensayo creativo) para ser subida y diseminada a través de la página electrónica de CienciaPR.
- Visita a científicos, que incluía una gira al laboratorio científico del Dr. Gregory Quirk y sus estudiantes graduados en la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Ciencias Médicas, y dos científicos que dieron charlas en la Nueva Escuela Juan Ponce de León: el Dr. Carlos Muñiz Osorio (escuela elemental) y la Dra. Ana Rita Mayol (escuela intermedia).
- Noche de Logros, en la cual los estudiantes presentaron afiches basados en el ensayo creativo y escucharon una motivadora charla sobre el trabajo científico de la Dra. Lilliam Casillas, de la Universidad de Puerto Rico, Humacao, y los microorganismos del sector Las Salinas, en Cabo Rojo.

El equipo de trabajo de Ciencia Puerto Rico proveyó todos los materiales previstos para el proyecto (libros, copias de rúbricas, evaluaciones, e instrucciones, micrófonos para computadoras, entre otros) y cubrió todos los gastos (entre ellos, transportación para excursiones a laboratorios, costo de noche de logros)

### ■ Hallazgos del proyecto

Aunque el proyecto y sus resultados se detallan en una publicación separada (en preparación), es importante resumir cómo las diferentes actividades contextuales y culturalmente relevantes incidieron en la percepción de los estudiantes sobre la ciencia, específicamente sobre sus aspectos locales.

El resultado de la prueba Wilcoxon utilizada para comparar pre- y post- resultados de un instrumento de evaluación que usa la escala Likert reveló que los participantes mejoraron significativamente su actitud hacia la ciencia en dos áreas específicas. En primer lugar, que el trabajo de los científicos en general ( $p = 0.018$ ) y de los científicos puertorriqueños en particular ( $0.016$ ) no son aburridos o tediosos, sino de gran interés. En segundo lugar, comparado con el primer semestre, de agosto a diciembre, durante el semestre de enero a mayo (donde se implementó el Proyecto Ciencia Boricua) los estudiantes aprendieron significativamente más sobre la ciencia puertorriqueña ( $p = 0.001$ ). Se observó en los resultados de una prueba T que las féminas mejoraron su percepción hacia la ciencia significativamente, incluso más que los varones ( $p < 0.05$ ).

Una evaluación escrita de cada una de las actividades del proyecto reveló que los estudiantes prefirieron la visita al laboratorio científico (91.1% de ellos respondió “les gustó mucho” y 6.7% respondió “les gustó”) y el programa de la Noche de Logros (90.7% de los estudiantes contestó que “les gustó mucho” y 9.3% que “les gustó”). La creación y grabación de radiocápsulas, así como el uso del libro *¡Ciencia Boricua!* para leer y discutir temas de la ciencia local, fueron recibidos positivamente. El 61.2% y 59.6%, respectivamente, de los participantes indicaron que “les gustó mucho” el libro y las radiocápsulas. Las actividades que recibieron las evaluaciones más bajas, relativamente hablando, fueron las charlas y las lecciones interactivas de los científicos que visitaron la escuela.

A 55.6% de los participantes “les gustó mucho” y a 28.9% de ellos “les gustó” esta visita.

En la siguiente sección se describe la retroalimentación de los maestros acerca del proceso de implementación del Proyecto Ciencia Boricua. Un tema recurrente y común en sus comentarios, y que posiblemente impidió que la percepción de los estudiantes hacia la ciencia local y la ciencia puertorriqueña mejorara aún más, fue lo condensado de la implementación. Aunque la intención de incluir una variedad de actividades complementarias fue activar contextualización y relevancia cultural mediante diferentes estilos de aprendizaje, en términos prácticos tomaron demasiado tiempo y esfuerzo. Esto, según los maestros, redujo el interés y la motivación de los alumnos.

## ■ Hallazgos del proceso de implementación

### Actividad de orientación a maestros

En general, los maestros coincidieron en que fue una buena actividad. Su impresión al presentarles el proyecto es que era una propuesta organizada y no improvisada. El recibir guías académicas y rúbricas les reafirmó que se trataba de un proyecto formal. Por otro lado, algunos recomendaron proveer el manual con las guías y rúbricas previo a la reunión de orientación. Brindar los materiales con anticipación les permitiría revisar los documentos, traer sus dudas y preguntas a dicha actividad.

Por otro lado, los educadores comentaron que la presentación del proyecto les brindó cierto “alivio” por su flexibilidad, a diferencia de otros a los que han sido invitados a participar, que, por lo general, son bien rigurosos. Para los maestros fue bien importante que el equipo de Ciencia Puerto Rico fuera flexible y permitiera sugerir actividades alternas para los estudiantes de escuela elemental. Otro ejemplo de flexibilidad fue permitir implementar el proyecto en otros escenarios que no fueran la clase regular de ciencia (como, por ejemplo, el Club de Ciencias). También resaltaron, como un aspecto positivo, incluir en la reunión a los directores escolares.

Una preocupación que expresaron los maestros fue que, dado su contenido, el proyecto requeriría muchas actividades de redacción, lo que podría ser un reto para los estudiantes. Además, notaron

que el calendario académico del Departamento de Educación podría afectar la implementación de las actividades (días feriados, recesos académicos, fechas de las Pruebas Puertorriqueñas, graduaciones, entre otras razones).

### Resúmenes y actividades creativas

Como parte de las actividades del proyecto, los estudiantes debían leer varios de los ensayos del libro *¡Ciencia Boricua!* y preparar cinco resúmenes. Los maestros tenían la flexibilidad de sustituir o combinar los resúmenes con actividades creativas (por ejemplo, dibujos, seminarios socráticos, experimentos o demostraciones), especialmente para los alumnos de escuela elemental, que aún estaban desarrollando su escritura.

Todos los educadores coincidieron que fue un proceso “agotador” debido a la cantidad de resúmenes a corregir. En cuanto a la implementación de la actividad, dos de los cuatro entrevistados consideraron que esta transcurrió o fue implementada “con facilidad”.

Los maestros sí notaron que algunos estudiantes demostraron más dificultad que otros con este ejercicio, particularmente para resumir los ensayos en sus propias palabras y organizarlos a modo de párrafo, una destreza que algunos alumnos aún no tenían desarrollada. Los maestros identificaron la necesidad de proveer una estructura (“ficha” o ejemplo concreto) a los estudiantes luego del primer resumen que prepararon de manera grupal.

Varios de los educadores comentaron que las dificultades al redactar los resúmenes se exacerbaban ya que algunos de los ensayos eran de carácter anecdótico o personal, y los conceptos científicos no estaban expuestos de manera literal, sino que tendrían que inferirlos del texto. Muchos estudiantes se percibían frustrados al tener que re-escribir los resúmenes basados en las recomendaciones de los profesores.

Todos los maestros coincidieron que, al momento de asignar el tercer o cuarto resumen, el entusiasmo en los estudiantes fue disminuyendo. En ese momento, tuvieron la flexibilidad de asignar actividades creativas y alternarlas con los resúmenes, aunque reconocieron que las primeras requerían una mayor preparación por parte de maestros y estudiantes.

Los educadores mencionaron que tuvieron dificultad con las rúbricas para corregir los resúmenes. Algunos de los entrevistados consideran que fue un reto evaluar los ensayos con un mismo instrumento. En su mayoría, los estudiantes no fueron consistentes, lo que dificultó el proceso de evaluación. Como estrategia para atender este reto, varios de los maestros asignaron y evaluaron más de un trabajo para poder calcular la evaluación por ítem. Los entrevistados, por ende, sugieren una evaluación o rúbrica por cada resumen.

Otro aspecto en el que coincidieron los maestros fue en la necesidad de darles más tiempo a los estudiantes para desarrollar los resúmenes. Según varios de los entrevistados, cada alumno requería de un tiempo individual para insumo porque cada uno escogía ensayos diferentes y tenía necesidades particulares. Los maestros opinaron que fue retante poder brindar retroalimentación individual sobre los resúmenes.

### Ensayo creativo

Luego de preparar los resúmenes y completar las actividades creativas, los estudiantes seleccionaron uno de los ensayos previamente resumidos y desarrollaron un ensayo creativo.

Los maestros consideran que esta actividad transcurrió con dificultades ya que conllevaba mucho tiempo para editar y corregir. Varios de ellos comentaron que el desarrollo del ensayo creativo requirió de tres a cuatro ediciones por parte de los estudiantes, lo que generó frustración. Un elemento importante para completar la actividad fue la integración de otros maestros, como por ejemplo los de la clase de lenguaje, quienes ayudaron a los estudiantes a refinar los ensayos.

Otro reto confrontado según los maestros fue el tiempo para completar el ensayo. Según explicaron, el ensayo creativo es una actividad que requiere destrezas de alto pensamiento y análisis, así como un mayor tiempo de preparación de parte del maestro y de discusión con los estudiantes, especialmente con aquellos que no tenían las destrezas para desarrollar un buen escrito. De hecho, algunos alumnos integraron versiones preliminares del trabajo en el afiche, lo que limitó que pudieran darles más insumo a los alumnos.

## Radiocápsula

Los estudiantes grabaron una radiocápsula utilizando como libreto el ensayo creativo que habían desarrollado previamente. En general, los maestros calificaron la actividad como “intensa” debido a la cantidad de repeticiones que tuvieron que realizar de la grabación para obtener el mejor producto. Varios de ellos comentaron que gran parte de los estudiantes realizaron entre cinco y seis intentos, tardándose un promedio de 30-45 minutos.

Según explicaron los entrevistados, al inicio muchos de los estudiantes no querían participar de la actividad y mostraron resistencia. Los maestros explicaron qué era una radiocápsula, presentaron varios ejemplos que se encontraban en la página electrónica de Ciencia Puerto Rico, e indicaron que las grabaciones estarían en Internet cuando los estudiantes fueran más “viejitos”. Estas estrategias ayudaron a generar interés entre los estudiantes y a cambiar su percepción de la actividad. Al final, a pesar del nerviosismo inicial y las dificultades para leer el libreto, casi todos lograron grabar la radiocápsula y expresaron que les gustó la experiencia.

Los maestros consideran que esta actividad contribuyó a aumentar el interés por la ciencia en algunos de los estudiantes. En específico, entienden que fue de mucha utilidad para aquellos que han mostrado un interés genuino en la ciencia. Por otro lado, varios de los educadores observaron que los alumnos se mostraron menos motivados porque sentían que el proyecto requería “leer mucho”.

Las guías y las rúbricas preparadas para los educadores contenían información útil para la actividad, pero el formato no estaba desarrollado para una clase con una base en la filosofía Montessori. Los maestros adaptaron esta guía al formato de su espacio y sugirieron cambios a algunos de los ítems de la rúbrica para que midiera más efectivamente las destrezas. Por ejemplo, se sugirió que añadieran los siguientes ítems: (a) el niño/niña se expresa claramente, (b) el tono de la voz del niño/niña es adecuado, (c) el niño/niña hace las pausas requeridas, y (d) la radiocápsula está conforme al escrito del ensayo creativo.

La tecnología, que se supone que facilitara el proceso, creó dificultades adicionales. Varios de los maestros señalaron que no

podieron utilizar los micrófonos provistos por CienciaPR porque no lograron ajustar el tiempo de grabación establecido en la computadora de la biblioteca (60 segundos). En cambio, usaron sus celulares para realizar las grabaciones. Sin embargo, plantearon que, en un futuro, el proyecto no debe depender de esa opción, ya que podrían encontrarse con maestros que no tengan celulares con estas herramientas o aplicaciones.

Los educadores destacaron el lugar para grabar como uno de los más grandes retos de esta actividad debido a que en la escuela no había un espacio con poco o ningún ruido para realizar las grabaciones. Algunos identificaron otros espacios fuera de la biblioteca (salón de arte, oficina de la directora). Aun así, hubo varias grabaciones con ruidos de fondo.

De nuevo, el factor tiempo fue un factor que influyó en esta actividad. La disponibilidad de un lugar con “poco” ruido para grabar y el tiempo para que los estudiantes completaran el ensayo creativo fueron dos grandes retos que identificaron los maestros. La prisa puede también haber contribuido a que los estudiantes tuvieran más dificultad con la pronunciación de las palabras, la entonación y seguir el libreto.

### Cartel o afiche

Los estudiantes prepararon un afiche (cartel) que incluía el contenido del ensayo creativo, así como ilustraciones relacionadas, para ser exhibido y defendido oralmente durante la Noche de Logros. La idea del equipo de CienciaPR fue recrear una conferencia científica para que los participantes se familiarizaran y expusieran en un ambiente similar.

En general, los maestros coincidieron en que la actividad fue muy buena ya que les permitió a los estudiantes desarrollar otras habilidades y destrezas. Además, era la primera vez que muchos de ellos preparaban un cartel. Los profesores consideran que la mayoría de los alumnos hicieron un buen trabajo y se sentían satisfechos. Según los entrevistados el cartel les proveyó a los estudiantes la oportunidad de seleccionar un tema con el que se identificaban, lo que ayudó a fomentar el interés por las ciencias.

Como parte de aumentar el interés de los estudiantes por las ciencias, algunos de los carteles fueron exhibidos en la escuela

previo a la noche de logros. La reacción de los alumnos a esta iniciativa fue muy buena. Los maestros percibieron mucho entusiasmo entre ellos y orgullo por el trabajo realizado.

Los educadores coincidieron en que fue muy buena la explicación ofrecida por miembros del equipo de Ciencia Puerto Rico sobre cómo preparar el cartel. Sin embargo, algunos mencionaron que, para una futura replicación del proyecto, se debe considerar que se presente un ejemplo a los estudiantes y maestros que sea lo más similar al que se espera que ellos produzcan.

Por otro lado, los maestros destacaron cuán importante fue, para esta actividad, la flexibilidad del equipo de Ciencia Puerto Rico para diseñar el cartel, decorarlo, e integrar otros aspectos creativos. Igualmente, enfatizaron lo significativo que fue el que se les proveyera el cartel (tri-fold) a los estudiantes.

Los maestros coincidieron que el mayor reto confrontado fue el poco tiempo para completar esta actividad. La mitad de ellos mencionó que no tuvieron tiempo para trabajar el cartel en la escuela, lo cual habrían preferido para así darles insumo a los estudiantes y participar del proceso. Otra limitación fue la disponibilidad de materiales y recursos para imprimir en la escuela y el acceso a la biblioteca para buscar información. Algunos compraron materiales para que sus alumnos pudieran completar la actividad.

#### Visita al laboratorio científico y visita del científico a la escuela

En general, los educadores opinaron que fue muy buena la experiencia de visitar un laboratorio científico. Según los entrevistados, los estudiantes disfrutaron mucho de esta actividad, y fue muy buena la conexión que se estableció con los científicos jóvenes que los recibieron en el laboratorio. Los maestros resaltaron que estuvieron muy satisfechos con la organización de la actividad y la logística de dividir a los grupos grandes en subgrupos para visitar las estaciones que se crearon dentro del lugar. Los estudiantes también recibieron la visita de dos científicos en la escuela.

#### Noche de logros

Los maestros y estudiantes participaron de una noche de logros durante la cual se reconocieron los trabajos realizados por los alumnos y se exhibieron sus carteles. Todos los participantes coincidieron en que les gustó mucho la actividad. Según explicaron los



maestros, esta fue la primera actividad formal a la que habían asistido gran parte de sus estudiantes.

Los maestros también elogiaron la organización y calidad de la actividad, la invitación, la formalidad del evento, la buena ubicación, la distribución del tiempo y los refrigerios ofrecidos. Además, opinaron que les gustó mucho esta actividad porque los protagonistas del evento fueron los estudiantes y los trabajos que estos prepararon con tanto esfuerzo. También mencionaron que apreciaron la emoción de los alumnos y sus padres, quienes se expresaron de manera positiva y llenos de orgullo incluso a través de las páginas sociales en línea.

### Evaluación final

A pesar de los retos enfrentados con el diseño y la implementación del proyecto, las evaluaciones finales, tanto de los maestros como de los estudiantes, fueron extremadamente positivas. Esto sugiere que, con varias modificaciones, el proyecto puede ser de valor para la contextualización de la enseñanza científica en Puerto Rico.

### ■ Recomendaciones

A continuación se presentan varias recomendaciones para mejorar el Proyecto Ciencia Boricua en futuras implementaciones, en otras escuelas o proyectos similares a mayor escala.

*Actividad de orientación.* Tener una reunión inicial con los participantes de un proyecto de investigación es esencial para establecer un clima de confianza y colaboración mutua. En la actividad de orientación, varios de los miembros del equipo de CienciaPR se conectaron a través de teleconferencia, pero la tecnología presentó dificultades. En el futuro, hay que verificar con anticipación que el medio tecnológico funcione apropiadamente; de lo contrario, es preferible que estén en persona todos los miembros del equipo de CienciaPR. Asimismo, se recomienda que los maestros tengan acceso a los documentos a discutirse en la reunión con antelación.

*Resúmenes y actividades creativas.* Implementar esta actividad fue uno de los mayores retos del Proyecto Ciencia Boricua. Los maestros sugirieron: (a) aumentar la cantidad de actividades creativas y alternarse con la actividad de redactar los resúmenes, así

como integrar más experimentos o demostraciones como parte de la discusión de los ensayos, a modo de facilitar la comprensión y enriquecer la redacción de los resúmenes; (b) incluir un bosquejo de cómo preparar el resumen, una “ficha” o ejemplo concreto desde el inicio, con fragmentos de oraciones o palabras clave que guíen al estudiante en la redacción; (c) enriquecer los ensayos con actividades “llamativas”, que atraigan la atención de los estudiantes y los motive a aprender más sobre el tema, un punto consistente con la recomendación de autores como Crawford (2000), Mayer y Crawford (2011), y Hobson (2000). Por ejemplo, antes de leer el ensayo sobre el *gongolí* (un tipo de milpiés), se sugiere que los estudiantes puedan observar ejemplares reales. Una guía de temas para la segunda edición del libro (que está en preparación) puede que también facilite la identificación de ensayos que contengan conceptos científicos que complementen la enseñanza de ciencias, así como la redacción y evaluación de los ensayos.

*Ensayo creativo.* Si redactar resúmenes cortos fue retante para los estudiantes, escribir un ensayo original lo fue más aún. Los maestros participantes sugirieron integrar a los profesores del área de lenguaje desde el inicio del proyecto. La asistencia de estos últimos es fundamental ya que servirían de apoyo con el desarrollo o fortalecimiento de las destrezas de redacción, que son esenciales para esta actividad. Además, se debe incluir actividades de transición entre los resúmenes y el ensayo creativo para que los educadores trabajen con las destrezas que los alumnos necesitaran aplicar y así facilitar el proceso de aprendizaje. El maestros de otras materias a la actividad puede presentar problemas para escuelas más tradicionales; por ello, otra posibilidad es diseñar ejercicios o preguntas que ayuden a los estudiantes a desarrollar los ensayos. También sería conveniente asignar más tiempo a esta actividad.

*Radiocápsula.* Que los ensayos creativos fueran la base del libreto para la radiocápsula debió hacer de esta actividad algo sencillo; sin embargo, retos con la tecnología causaron dificultades. Por ello, se recomienda: (a) identificar y coordinar, previo a la actividad, el o los lugares apropiados para grabar las radiocápsulas, por ejemplo reservando la biblioteca con antelación; (b) proveer instrucciones más detalladas o un breve taller para aprender a

usar el sistema de grabación de audio de las computadoras, y (c) no dejar de proveer micrófonos a los maestros.

*Cartel o afiche.* Fue evidente que los estudiantes disfrutaron significativamente la preparación del cartel. Algunos maestros indicaron que no estaban enterados sobre la actividad del cartel, por lo que sugirieron que durante la reunión inicial se detallen claramente cuáles son todas las actividades. Otras sugerencias incluyen: (a) que los estudiantes trabajen el afiche en la escuela y no en la casa para que el maestro pueda proveerles retroalimentación, y (b) expandir el impacto del Proyecto Ciencia Boricua mediante la exhibición de los carteles en actividades de feria científica en el municipio.

*Visita al laboratorio científico y visita del científico a la escuela.* Los entrevistados ofrecieron las siguientes recomendaciones: (a) proveer información del nivel de formalidad de la actividad, ya que los participantes esperaban algo más informal (estas actividades fueron un poco más formales y los estudiantes no estaban preparados para esto, mostrándose cansados durante el evento); (b) uno de los retos confrontados fue la gran cantidad de estudiantes que se unió para recibir la visita de uno de los científicos, así que se recomienda dividirlos en grupos más pequeños para facilitar la interacción con el visitante; (c) identificar con anticipación un lugar en la escuela con el espacio y recursos necesarios para esta actividad; (d) incluir más experimentos y demostraciones (las que presentaron los científicos fueron uno de los aspectos más prácticos y de mayor disfrute para los estudiantes), y (e) aumentar el número de laboratorios a visitar.

*Noche de logros.* Aunque la actividad corrió sin dificultades, algunos aspectos de logística deben mejorarse.; por ejemplo, los maestros sugirieron mejorar la comunicación durante el proceso de planificación de esta actividad, ya que varios de los niños no pudieron utilizar la transportación por la falta de información sobre la logística de recogido en la escuela. Además, recomendaron tener dos personas contacto durante la coordinación y explorar opciones de fechas para la actividad con los maestros para mejorar asistencia de los estudiantes al evento. Los educadores comentaron que varios de los alumnos no pudieron participar de esta actividad por el poco tiempo con el que se informó la fecha

del evento. Según explicaron los maestros, para los padres es vital conocer los detalles de la duración de la actividad y cuál será su contenido. Como estrategia, proponen se les facilite el programa semanas antes para brindar la información a los estudiantes y sus familiares.

## ■ Conclusión

El Proyecto Ciencia Boricua (Ciencia Puerto Rico, 2013) tenía como objetivo contextualizar las ciencias a la realidad puertorriqueña, a fin de aumentar el interés de los estudiantes participantes por esta materia, un imperativo claramente expresado en la literatura (Menchaca, 2011; Patchen & Cox-Petersen, 2008). Se realizaron distintos esfuerzos dirigidos al alcanzar esta meta, entre ellos la aplicación del libro *¡Ciencia Boricua!* en la clase de ciencia, visitas a laboratorios y visitas de científicos a la escuela. Además, los estudiantes grabaron una radiocápsula y participaron de una noche de logros en donde presentaron sus trabajos. Todas estas actividades fueron guiadas por la filosofía de la educación multicultural (Banks & McGee Banks, 1995; Gay, 1995; Nieto, 1992). Los datos de los instrumentos usados para evaluar el éxito del proyecto revelaron que la mayoría de los estudiantes expresaron su alta satisfacción con las actividades del proyecto.

En general, los maestros expresaron que están satisfechos con el proyecto y cada una de sus actividades. La principal recomendación ofrecida es que, por la naturaleza de las actividades, es vital que se extienda a un período de un año académico. Más aún, enfatizaron que el proyecto se integre a la escuela desde la etapa de planificación escolar que realizan en el mes de mayo para así incorporar a todo el equipo de trabajo, identificar los materiales necesarios y los recursos disponibles.

Otra recomendación general fue aumentar la comunicación a todos los niveles. Esto incluye más reuniones para discutir el currículo complementario, asuntos de logística, adiestramiento en el manejo del equipo de grabación, así como reuniones de seguimiento luego de finalizado el proyecto. Además, se observó un interés genuino por parte de los estudiantes en conocer a un científico que fuera parte del libro *¡Ciencia Boricua!*, por lo que se

recomendó que al menos uno de los científicos que visite la escuela sea autor del libro.

El hecho de que este fue un estudio piloto presenta una serie de limitaciones que deben considerarse a la hora de interpretarse los hallazgos. Por ejemplo, la selección de la Nueva Escuela Juan Ponce de León no fue al azar, sino una muestra por conveniencia. Además, es necesario incluir, en el futuro, un grupo de comparación con características similares. Esto permitiría establecer causalidad entre la intervención (actividades del proyecto) y los cambios observados en los participantes.

Dado que ninguno de los que conceptualizaron el Proyecto Ciencia Boricua eran maestros de escuela elemental o intermedia, las entrevistas con los maestros ofrecieron una información valiosísima para implementar actividades que complementen el currículo de ciencia con actividades contextuales y culturalmente relevantes. Este artículo presenta, tanto ejemplos a seguir, como errores a evitar, y definitivamente es un recurso importante para aquellos investigadores y educadores que colaboran con las escuelas públicas de Puerto Rico.

## REFERENCIAS

- Apple, M. (1986). *Teachers and texts: A political economy of class and gender relations in education*. New York, NY: Routledge & Kegan Paul.
- Banks, J. A. (1994). *An introduction to multicultural education: Theory and practice*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Banks, J. A., & McGee Banks, C. A. (1995). *Handbook of research on multicultural education*. New York, NY: Macmillan Publishers.
- Bell, R. L., Matkins, J. J., & Gansneder, B. M. (2011). Impacts of contextual and explicit instruction on preservice elementary teachers' understandings of the nature of science. *Journal of Research in Science Teaching*, 48(4), 414-436.
- Ciencia Puerto Rico. (2013). *Proyecto Ciencia Boricua*. Recuperado de <http://www.cienciapr.org/en/proyecto-ciencia-boricua>
- Crawford, B. A. (2000). Embracing the essence of inquiry: New roles for science teachers. *Journal of Research in Science Teaching*, 37(9), 916-937.

- Departamento de Educación (2013). *Perfil del Departamento de Educación de Puerto Rico, año académico 2009-2010, version 2.0*. Recuperado de [http://www.de.gobierno.pr/sites/de.gobierno.pr/files/PR\\_State\\_Report\\_Card\\_2009-2010.pdf](http://www.de.gobierno.pr/sites/de.gobierno.pr/files/PR_State_Report_Card_2009-2010.pdf)
- Gay, G. (1995). Bridging multicultural theory and practice. *Multicultural Education*, 3(1), 4-9.
- González Espada, W. (2001). *High school physics teaching in Puerto Rico: A quantitative and qualitative analysis of context and cultural relevance*. Unpublished doctoral dissertation, The University of Georgia, Athens.
- González Espada, W. J., Colón Ramos, D. & Feliú Mójer, M. I. (Eds.). (2011). *¡Ciencia Boricua!: Ensayos y anécdotas del científico puertorrico*. San Juan, PR: Editorial Callejón.
- Hobson, A. (2000). Teaching relevant science for scientific literacy. Recuperado de <http://physics.uark.edu/Hobson/pubs/00.12.JCST.pdf>
- Johnson, C. C. (2011). The road to culturally relevant science: Exploring how teachers navigate change in pedagogy. *Journal of Research in Science Teaching*, 48(2), 170-198.
- Ladson-Billings, G. (1995a). But that's just good teaching! The case for culturally relevant pedagogy. *Theory into Practice*, 34(3), 159-165.
- Ladson-Billings, G. (1995b). Toward a theory of culturally relevant pedagogy. *American Educational Research Journal*, 32(3), 465-491.
- Lave, J. & Wenger, E., (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Laughter, J. C. & Adams, A. D. (2012). Culturally relevant science teaching in middle school. *Urban Education*, 47(6), 1106-1134.
- Menchaca, V. D. (2001). Providing a culturally relevant curriculum for Hispanic children. *Multicultural Education*, 8(3), 18-20.
- Meyer, X. & Crawford, B. A. (2011). Teaching science as a cultural way of knowing: Merging authentic inquiry, nature of science, and multicultural strategies. *Cultural Studies of Science Education*, 6(3), 525-547.
- Milner IV, H. R. (2011). Culturally relevant pedagogy in a diverse urban classroom. *Urban Review*, 43(1), 66-89.
- Nieto, S. (1992). *Affirming diversity: the sociopolitical context of multicultural education*. New York, NY: Longman.

- Osborne, A. B. (1996). Practice into theory into practice: Culturally relevant pedagogy for students we have marginalized and normalized. *Anthropology & Education Quarterly*, 27(3), 285-314.
- Patchen, T. & Cox-Petersen, A. (2008). Constructing cultural relevance in science: A case study of two elementary teachers. *Science Education*, 92(6), 994-1014.
- Sampson, D. & Garrison-Wade, D. F. (2011). Cultural vibrancy: Exploring the preferences of African-American children toward culturally relevant and non-culturally relevant lessons. *Urban Review*, 43(2), 279-309.
- Smith, N. (1988). In support of an applications-first chemistry course: Some reflections on the Salter's GCSE scheme. *School Science Review*, 70(250), 108-114.
- Vygotsky, L. (1962). *Thought and language* (E. Hanfmann & G. Vakar, Eds.). Cambridge, MA: MIT Press.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner & E. Soubberman, Eds.). Cambridge, MA: Harvard University Press.

# Medición de la percepción racial:

## IMPLICACIONES PARA EL DESARROLLO CURRICULAR EN CONTEXTOS MULTIÉTNICOS

*Lillian Lara Fonseca, Ed.D.*

Coordinadora Educacional

Oficina Estatal de Conservación Histórica de Puerto Rico

Oficina del Gobernador

laralillian@gmail.com

### RESUMEN

La discusión sobre la construcción sociohistórica del concepto “raza” es un tema que aún es analizado por antropólogos e historiadores. Asimismo, el estudio de la percepción racial se ha mantenido como un acercamiento de interés para los investigadores en el campo educativo en momentos en los que se pretende desarrollar modelos de enseñanza que fomenten la inclusión. Por ello, en este artículo, primeramente, se esboza el trasfondo socio-histórico y científico que ha fundamentado el racismo contra la persona negra en los últimos siglos. También, se mencionan algunas de las investigaciones de mayor relevancia que han considerado la percepción racial de niños, jóvenes y adultos en Puerto Rico y otros países. Finalmente, luego de revisar dichos estudios, el análisis se orienta a presentar algunos enfoques de enseñanza multicultural y sus implicaciones para espacios de enseñanza multiétnicos, como lo es la escuela puertorriqueña.

**Palabras clave:** diferencial semántico, educación multicultural, grupo étnico e inclusión, instrumentos de medición, percepción racial, raza

### ABSTRACT

The discussion about the socio-historical construction of the concept of “race” is an issue that is still analyzed by anthropologists and historians. Likewise, the study of racial perception has remained as an approach for researchers in the field of education at times when it is of interest to promote the implementation of inclusive teaching models in schools. Therefore, this article first focuses in presenting the socio-historical and scientific



background that has laid the foundation of racism toward the black image in the last centuries. It also outlines some relevant researchs that have considered the racial perception of children, adolescents and adults in Puerto Rico and other countries. Finally, after reviewing some particular studies, the discussion aims at presenting some multicultural teaching models and their implications for multiethnic teaching spaces, as is the case of Puerto Rican schools.

**Keywords:** ethnic group, inclusion, measuring instruments, multicultural education, racial perception, race, semantic differentiation

## ■ Introducción

El análisis sobre los orígenes del racismo ha sido considerado por algunos antropólogos e historiadores (Aronson, 2007; Harris, 2003; Baker, 1998). Particularmente, estos especialistas coinciden en que la esclavitud y algunas teorías científicas fundamentaron la presencia del prejuicio racial hacia la persona negra. Según Baker (1998) la institucionalización de la esclavitud y la experimentación científica fueron aspectos críticos en la evolución de la formación de un mundo dividido racialmente (p. 13).

No es un dato desconocido el hecho de que la esclavitud fue uno de los factores que estableció las diferencias aparentes entre los seres humanos basadas en su color de piel. Sin embargo, es importante considerar la influencia que tuvo la experimentación científica para sostener los paradigmas sobre las diferencias entre las “razas” humanas. El hombre científico sentó las bases para la institucionalización del racismo a finales de siglo 18 y el transcurso del 19 (Baker, 1998, p. 127). En el periodo histórico que comprende la Ilustración y la Revolución Francesa, se crearon varias áreas de estudio, como la craneología, la fisiognomía y la frenología, que se orientaron a establecer las diferencias aparentes entre los cráneos y la fisionomía de las diversas “razas”. Por ejemplo, en algunos dibujos, se ilustraron los diversos ángulos faciales según el color de piel de la personas. En el caso de los negros, las representaciones craneales y faciales se asemejaban a las de los simios. De acuerdo con Lott (1999) estos científicos consideraron al negro como un descendiente de los monos por sus características fenotípicas.

Muchas de las representaciones y “hallazgos científicos” provocaron que los blancos no favorecieran la integración de razas, ya que esto podría afectar su apariencia física y sus niveles mentales (Fanon, 2008, p. 99). Sin embargo, de la revisión de literatura también se desprende que, para el siglo 19, otros intelectuales señalaron que el negro era un ser humano idéntico al hombre blanco. Este grupo estaba representado por figuras como Franz Boas, Robert E. Park, Kelly Miller y W. E. B. Du Bois, quienes lucharon por la equidad racial. Particularmente, los esfuerzos de Boas y Du Bois para cambiar las definiciones raciales asignadas al negro estuvieron dirigidos a asegurar los principios democráticos (Baker, 1998, p. 100).

Los cambios sociales a favor de la igualdad y de la aceptación del pluralismo tienen como consecuencia las luchas por abolir la esclavitud. El esclavo obtiene su “libertad” aproximadamente 400 años luego de la institucionalización de esta práctica en múltiples países del continente americano. De otra parte, aunque la industria esclavista fue erradicada, todavía el tema racial se discute con el propósito de establecer su falta de validez científica.

Es importante señalar que, luego de varios siglos de prejuicio contra la persona negra, algunos teóricos han coincidido al definir la “raza” como una construcción social, basada en las características fenotípicas de los individuos (Alleyne, 2002; Powell, 2002; Doy, 2000). Se desprende de la revisión de documentos que las diferencias raciales no se pueden validar con base científica. Alleyne (2002), quien concentró su análisis en el estudio de la representación del negro en el Caribe, sostuvo, en cierta manera, que las categorías o clasificaciones raciales han jugado un rol importante en la construcción de identidades étnicas y nacionales. El concepto “raza” aún es aceptado y validado como parte de las actividades de intercambio sociocultural que se suscitan en diversos contextos, como lo es Puerto Rico. Por lo tanto, no debe sorprender el hecho de que todavía se considere como una variable de estudio para determinar percepciones positivas o negativas basadas en el color de piel de los seres humanos. Estas discusiones sobre el concepto “raza” y las investigaciones para determinar percepciones raciales deben determinar el diseño curricular y los enfoques de enseñanza en espacios que se definen por su diversidad étnica.

En última instancia, todos los sistemas educativos en países que profesan ser democráticos deben aspirar a formar individuos que respeten la diversidad y entiendan la inclusión como un asunto de derechos humanos.

### Percepción racial: Estudios relevantes en Puerto Rico y otros países

A mediados del siglo pasado, se realizaron los primeros estudios basados en la percepción racial. En estos, se utilizaron diversos modelos e instrumentos de medición para contemplar las siguientes variables: actitudes étnicas, rasgos raciales y la identificación racial de los participantes. De la misma manera, se exploraron las interacciones raciales que se suscitan en la escuela y su relevancia en el proceso de formación de la conciencia racial. Por ejemplo, algunas investigaciones que se esbozarán evalúan las percepciones raciales de los estudiantes al exponerlos a que clasifiquen, a base de fotografías, los rasgos físicos individuales.

Los estudios raciales han considerado la percepción de niños, adolescentes y adultos; entre estos se destacan algunos realizados con educadores. Sin embargo, al hacerse una revisión de literatura, predominan las investigaciones que estudian a grupos de niños. Los hallazgos de Wood y Sonleitner (1996), así como los planteamientos de Branch (1999) justifican la importancia de considerar el estudio de la percepción racial en este grupo, pues, sostienen, la formación de la identidad racial en estos repercute en su desarrollo como adolescentes y adultos. De otra parte, Branch (1999) y Phinney (1990) establecieron que, a pesar de haberse investigado el desarrollo de la identificación racial de los niños, escasean los estudios realizados con adolescentes y adultos. Los trabajos de Clark y Clark (1947, citado en Klein, 1993), Milner (1973), Katz y Zalk (1976), entre otros, se concentraron en estudiar las preferencias hacia el color de piel de estudiantes de nivel preescolar y escuela elemental utilizando diversos instrumentos de medición. Con estos fines, varios investigadores desarrollaron y administraron algunas pruebas como: *Clark Doll Test*, *Preschool Racial Attitude Measure* (PRAM), *Preschool Racial Attitude Measure II* (PRAM II), *Projective Prejudice Test* y *Multiresponse Racial Attitude Measure* (MRA).

Los primeros estudios que consideraron las percepciones o actitudes raciales no utilizaron instrumentos de medición con escalas semánticas que les permitieran a los investigadores cuantificar cómo se construyen los significados raciales. Por ejemplo, Horowitz (1938, según citado en Moreno, 2006) realizó dos estudios con el propósito de evaluar actitudes y preferencias raciales mostrando una serie de fotografías de niños negros y blancos en la que se aplicaron dos procedimientos. En la primera prueba *Rank Test* se graduaron las actitudes de los niños al solicitarles que eligieran, entre las fotos, cuál era la mejor persona y organizaran las restantes en orden de preferencia. En la segunda prueba *Show me Test* se le preguntaba que escogieran con cuál de los niños (negro o blanco) les gustaría compartir diversas actividades. Al igual que las pruebas realizadas por Horowitz, otros estudios realizadas por Clark y Clark (1947) y Milner (1973) trataron de establecer preferencias y actitudes raciales al solicitarle a los participantes una elección forzada.

Clark y Clark (1947, citado en Klein, 1993) fueron los primeros que utilizaron la prueba de muñecas conocida como la *Clark Doll Test* (p. 53). La investigación pretendía establecer las preferencias de color de piel, las actitudes, la capacidad de los niños para reconocerse como miembros de un grupo racial y de reconocer otros grupos raciales. A los participantes se le presentaban dos estímulos (una muñeca blanca y una negra) y se les hacía una serie de preguntas para que escogieran una de las dos. De acuerdo a Klein (1993), los participantes demostraron una preferencia por la figura blanca.

Semejantemente, Milner (1973) utilizó muñecas que representaban diversos grupos “raciales” para determinar las preferencias de niños negros, hindúes y asiáticos. Su trabajo demostró que los niños de cinco años se identificaron claramente con la muñeca blanca. Específicamente, los niños afrocaribeños mostraron un 80% de preferencia y un 28% de identificación con la muñeca blanca sobre la negra. Por su parte, los niños asiáticos originarios del sur tenían un 30% de preferencia hacia la muñeca blanca. Pasado dos años, Milner evaluó nuevamente la percepción de los estudiantes. Durante este tiempo los niños fueron divididos en dos grupos, uno control y otro experimental. El grupo control

tuvo un currículo tradicional que exaltaba solamente un grupo étnico, mientras que en el salón multiétnico se utilizaron todos los recursos disponibles para promover un enfoque multicultural de la sociedad británica. El estudio demostró que las preferencias raciales de los niños blancos y grupos minoritarios no cambiaron en el grupo control. Sin embargo, los niños afrocaribeños que experimentaron un currículo multiétnico cambiaron su percepción significativamente: sólo un 40% se identificó con la muñeca blanca. De acuerdo a Klein (1993), en este estudio se problematizó la percepción de la identidad étnica como un problema de pobre autoconcepto (p. 54).

Phinney (1990) sostiene que las investigaciones que utilizaron la prueba de la muñeca fueron criticadas ya que los niños eran expuestos a realizar una elección forzada entre dos estímulos (p. 499). Asimismo, criticó la prueba misma, ya que esta no permite cuantificar la preferencia de un sujeto que se ha expuesto a este tipo de elección. También, señaló que la selección de una de las muñecas no implica necesariamente un rechazo a la otra. Por último, argumentó que el participante estaba obligado a escoger uno de los estímulos sin la posibilidad de que se pudiera cuantificar el grado de esta elección.

A pesar de estas críticas, en la década de 1950, los investigadores comenzaron a considerar la técnica del diferencial semántico diseñada por Osgood, Tannenbaun y Succi (1957) para determinar estadísticamente la percepción racial de los participantes. Esta innovadora técnica de medición permite cuantificar percepciones positivas o negativas basadas en cómo el individuo construye significados. En las próximas líneas señalaremos algunas investigaciones que sirven de modelo en el empleo del diferencial semántico u otros métodos de medición.

Secord, Bevan y Katz (1956) realizaron un estudio con 57 adolescentes que midió su tendencia a estereotipar al negro y acentuar la percepción de sus características físicas. En este, los estudiantes de entre las edades de 15-18 años observaron 15 fotos (diez de rostros negros y cinco de rostros blancos) y evaluaron, en una de las escalas, las características físicas de la "raza" negra y, en la otra, los aspectos que tradicionalmente han definido la personalidad del negro (pp. 78-79). Al igual, se administró una escala Likert para

determinar el prejuicio hacia el negro. En la investigación se confirmó el estereotipo racial, en términos de los rasgos físicos que tienen los negros. A pesar de que las fotos representaban rostros con diversos niveles de piel oscura, los participantes atribuyeron a todas las imágenes características estereotipadas que usualmente han definido al negro (p. 82).

Williams y Roberson (1967) midieron el significado del color negro y blanco, actitudes raciales en figuras negras y caucásicas, así como el conocimiento de los niños sobre los roles sexuales. Para esto, aplicaron la prueba *Preschool Racial Attitude Measure* (PRAM). En la investigación participaron 111 niños, que reaccionaron a los relatos basados en cuentos de imágenes coloridas con personas blancas y negras. Los investigadores encontraron que los participantes relacionaron los adjetivos malo, feo, sucio, estúpido y mezquino, entre otros, con las imágenes de las figuras negras. Así quedó demostrado que los niños tenían una actitud negativa hacia las personas de piel oscura (pp. 686-688).

Otro estudio racial relevante fue realizado por Williams, Best y Boswell (1975), en el que se utilizó la prueba *Preschool Racial Attitude Measure II* (PRAM II) con unas variaciones a la prueba de (PRAM) diseñada por Williams y Roberson (1967). Esta nueva prueba midió las actitudes raciales de un grupo de 483 niños que asistían a una escuela de Carolina del Norte, EE.UU. Los niños seleccionaron entre imágenes de negros afroamericanos y blancos euroamericanos en respuesta a adjetivos bipolares evaluativos. El estudio demostró que los participantes euroamericanos tienen una tendencia a que sus actitudes pro blanco y anti negro persistan en los grados primarios y tiendan a fortalecerse en su segundo grado. Mientras, los niños afroamericanos manifestaron un grado moderado de preferencia por los blancos y ningún incremento en su percepción como negros (p. 498). De acuerdo a los investigadores estos resultados tienen sentido ya que el niño afroamericano, en su etapa preescolar, es pro negro en preferencia racial pero pro blanco en actitud racial (p. 499).

Katz & Zalk (1976) desarrollaron una investigación que pretendió modificar los prejuicios anti-negro. En esta, participaron niños de segundo y quinto grados de dos escuelas públicas de Nueva York. Las escuelas se encontraban en una comunidad

predominantemente negra y con una gran población hispana. Para medir la percepción racial en la pre-prueba se utilizó una prueba proyectiva de prejuicios K-Z Test, o *Projective Prejudice Test* (pp. 450-451). Luego de considerar las actitudes raciales de los participantes se implementaron cuatro técnicas de modificación racial: incremento de contacto racial positivo, contacto interracial, refuerzo del color negro y diferenciación perceptual de las caras de los grupos de minoría para modificar prejuicios raciales. De las técnicas utilizadas por los investigadores, la diferenciación perceptual y el contacto interracial lograron reducir los prejuicios raciales con mayor efectividad. En el estudio se demostró que los niños expuestos a los procesos de intervención lograron modificar sus actitudes hacia otros grupos (Katz & Zalk, 1976, p. 458).

Doyle, Beudet y Aboud (1988, citado en Moreno, 2006) utilizaron la prueba *Multiresponse Racial Attitude Measure* (MRA), mediante la cual mostraron a los niños unas tarjetas de imágenes de acontecimientos positivos y negativos en los que se representaba a un niño blanco, uno negro y otro indio. Los participantes contestaron una serie de preguntas simultáneas a las que tenían que asignar adjetivos bipolares (10 positivos y 10 negativos). Las preguntas se referían específicamente a las figuras que representaban las distintas razas. El estudio permitió que se eligieran varios estímulos simultáneamente con lo que se evaluaron sesgos y contra-sesgos. Los hallazgos demostraron que los niños atribuyeron rasgos positivos al exogrupo y negativos al propio grupo (Moreno, 2006, p. 34).

Rizvi (1993) realizó un estudio con estudiantes australianos de Birmingham Primary School, los cuales fueron expuestos a diversas técnicas de recolección de datos, como la observación participativa, entrevistas individuales y colectivas. La investigación se concentró particularmente en todas las facetas de la escuela para entender cómo los niños construyen sus ideas sobre las diferencias sociales. El estudio reveló que, mientras los niños crecen, van desarrollando formas de expresar un “nuevo” racismo (p. 135). Con esta idea el investigador se refiere a que el diálogo no es ofensivo, pero se establecen diferencias que concretizan en la organización de los grupos que se identifican por sus rasgos étnicos. Incluso, se probó que los estudiantes con afinidad a los



principios multiculturales se sienten cómodos con la separación étnica. Esta investigación demostró la complejidad del proceso de identificación racial y cómo este influye en la percepción de los estudiantes.

Los investigadores no solo se han enfocado en grupos de niños, sino también se han orientado a conocer la percepción racial de los educadores. Swick y Lamb (1972) desarrollaron un estudio para determinar las actitudes raciales, conocimientos y destrezas que tienen los maestros de Estudios Sociales, ya que se pretendían implementar actividades étnico-raciales en el salón de clases para grupos desventajados. En este participaron 36 estudiantes del Southern Illinois University que formaban parte de un programa preparatorio de maestros para niños desventajados, mientras que otro grupo de 38 alumnos de la misma universidad participó como grupo control. Estos contestaron varios instrumentos de evaluación: conocimiento sobre grupos desventajados, prueba multifactorial de actitudes raciales, *Multi-factor Racial Attitude Inventory* y por último, entrevista autoevaluativa *Interview Assesment Form* (pp. 8-9). El trabajo demostró que ambos grupos de maestros tenían los mismos prejuicios étnico-raciales que han demostrado estudios similares con la población blanca (p. 20). También se evidenció que los cursos dirigidos a fomentar estrategias de enseñanza inclusiva para los futuros educadores fortalecieron sus conocimientos sobre los niños desventajados (pp. 19-20).

De otra parte, Whaples (1975) consideró la actitud racial hacia los negros en un grupo de 127 educadores blancos residentes en 12 estados del norte de los Estados Unidos. Estos maestros se dividieron en dos grupos: 63 participantes del grupo control y 64 en un grupo experimental. El instrumento que se utilizó fue el *Situational Attitude Scale*. El estudio comprobó que las actitudes raciales de los profesionales que participaron del programa son negativas hacia los negros con respecto a los blancos (Whaples, 1975, p. 15). Al igual que Swick y Lamb (1972), se planteó que se deben fomentar más investigaciones relativo a este tema, con el fin de tener los datos necesarios que justifiquen enfoques de enseñanza inclusivos en los programas educativos. Sin embargo, se debe cuestionar cómo se podrían implementar acercamientos de enseñanza multiculturales/étnicos en las escuelas cuando los



maestros no tienen una actitud racial positiva hacia la persona negra.

Algunos de estos estudios evidencian una percepción negativa hacia la imagen del negro, por lo que es importante enfatizar la responsabilidad de las escuelas en desarrollar actitudes raciales positivas sobre los diversos grupos étnicos, para que, de esta manera, puedan reformar la educación (Banks, 2007). De acuerdo a Moreno (2006), “Los resultados obtenidos en los primeros trabajos sobre preferencias, rechazos y actitudes fueron muy impactantes en una sociedad estadounidense que empezaba a concienciarse del problema de la segregación racial” (p. 32). Algunos investigadores que han estudiado el desarrollo de la conciencia racial justifican un enfoque de enseñanza equitativo al evaluar la percepción racial de los estudiantes en su contexto educativo. En última instancia, los hallazgos de investigaciones orientados a medir la percepción racial proveen información relevante acerca de cómo los participantes categorizan a miembros de su endogrupo y los pertenecientes a otros grupos.

Luego de revisar algunos estudios relevantes, realizados en su mayoría con niños estadounidenses, es conveniente mencionar que en Puerto Rico se ve un contraste, ya que predominan las investigaciones con poblaciones de adolescentes y adultos. De los siete estudios que se esbozarán a continuación, seis se orientaron a conocer las actitudes o percepciones raciales de estudiantes de escuela superior, alumnos universitarios o adultos; solo uno evaluó niños preescolares.

Ginorio (1971) midió la percepción racial de 201 estudiantes de dos escuelas superiores del área metropolitana. Los alumnos evaluaron 120 diapositivas donde se mostraron fotos, de frente y perfil, de estudiantes entre las edades de 17 a 25 años que tomaban cursos de psicología introductoria en la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras. Se midieron cuatro características raciales: pelo, color de piel, nariz y boca. Las fotos también fueron evaluadas por jueces. Los resultados demostraron una tendencia general a usar categorías ligeramente más claras (racialmente hablando) en sus evaluaciones que las que tuvieron los jueces. Según Ginorio, los datos no demostraron diferencias significativas entre los juicios de tipo racial hechos por los sujetos de diferentes

razas (p. 70). Además, es interesante que los hallazgos arrojaron similitudes en la percepción racial que tuvo cada sujeto sobre sí mismo con la que tuvieron los jueces acerca de sus características raciales (p. 71).

Por otro lado, Alvarado (1974) realizó un estudio sobre la relación entre la manifestación del discrimen racial y el autoconcepto de la persona negra en Puerto Rico. La muestra estuvo compuesta por 70 estudiantes del primer año de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras. El instrumento de medición desarrollado por la investigadora se tituló, *El Cuestionario Evaluativo del Yo*. En este, los participantes catalogaron adjetivos descriptivos del carácter y personalidad como positivas o negativas, en 70 escalas semánticas de cinco espacios. Los resultados sostuvieron que la manifestación del discrimen por concepto de raza es un factor que afecta cómo el individuo se percibe a sí mismo (p. 70). Asimismo, se evidencia la existencia del prejuicio racial, ya que la mayoría de los estudiantes negros participantes manifestaron haber sido víctima de discrimen racial (p. 64).

Díaz (1985) se enfocó en la conciencia personal y racial de un grupo de niños preescolares. En esta investigación participaron un grupo de 30 niños entre las edades de tres a cinco años que pertenecían a familias de escasos recursos y residentes de la zona rural. El grupo de niños blancos estaba constituido por ocho varones y siete niñas. El grupo de niños negros estaba constituido por nueve varones y seis niñas. Se utilizaron dos pruebas, *Medición de conciencia racial y personal*, mediante la presentación de cuatro cartulinas con dibujos, y la prueba de muñecas (blancas, mulatas y negras) para medir preferencias raciales. Es interesante que la prueba administrada fuera una réplica de la tan criticada prueba de muñecas utilizada por Clark y Clark (1947) y Milner (1973). No obstante, el trabajo de Díaz (1985) evidenció la existencia de prejuicio racial en los niños negros, ya que estos se identificaron con el modelo de bebe blanco (p. 62). Hasta el momento, parece ser una de las pocas investigaciones, sino la única, que ha medido la percepción racial de niños preescolares en Puerto Rico.

En una investigación conducida por Colón (1987), se compararon las variables socioeconómicas, color y hostigamiento sexual en mujeres pertenecientes a la fuerza laboral. Este trató de establecer

que el color y nivel socioeconómico de las mujeres participantes influía en los hostigadores y que no todas las féminas que forman parte de la fuerza laboral tienen la misma probabilidad de ser hostigadas sexualmente (p. 24). En el estudio participaron 276 mujeres distribuidas en nueve categorías, basadas en su color de piel y nivel socioeconómico. El instrumento que se utilizó consideró las variables sociodemográficas de las participantes y 40 aseveraciones relacionadas con experiencias de hostigamiento sexual, cuyas respuestas eran sí o no. El análisis reveló que las mujeres clasificadas con el color trigueño y el nivel socioeconómico bajo fueron más hostigadas que las mujeres en la categoría de color blanco y negro del nivel socioeconómico medio y bajo (pp. 42-43), aunque se identificó hostigamiento en todos los grupos. Según Colón (1987), las mujeres negras no fueron el grupo más hostigado, pero sufrieron de tratos indebidos en sus entornos laborales.

Amaro (1987) trabajó sobre los efectos psicológicos del racismo en un hombre y una mujer negra. La selección de un participante de cada sexo respondió al objetivo de explorar la visión de la problemática racial de los participantes en función de género. Ambos contestaron una hoja de preguntas sobre el tema racial y tuvieron una entrevista sobre su historial personal en la que se incluyeron incidentes de su infancia, niñez, historia escolar, adolescencia y patrones de adaptación como adultos (p. 40). La mujer negra planteó el efecto psicológico de sus experiencias racistas al verbalizar que esto es un problema social en Puerto Rico (p. 154). El participante masculino también dejó sentir los efectos del racismo en su vida y su funcionamiento emocional (p. 152).

Hace diez años, Franco (2003) consideró las experiencias del racismo cotidiano en tres grupos de niñas y jóvenes entre las edades de 10 a 14 años. El grupo estaba compuesto por 39 estudiantes de dos escuelas del Distrito Escolar de Loíza. Se utilizó el método de taller de discusión, integrando el modelo de Educación Popular (EP) con algunos aportes del modelo del *National Coalition Building Institute* (NCBI), y un cuestionario. En su análisis, Franco confirmó que las participantes habían experimentado conflictos relacionados a racismo, sexismo y clasismo (p. 98). Concluyó que: “el racismo, así como la categoría ‘etnia-raza’ es una construcción sociohistórica que ha respondido a intereses políticos, económicos

y culturales de diferentes instituciones sociales puertorriqueñas” (p. 100).

Finalmente, en 2011 la autora desarrolló su disertación doctoral basada en la percepción de los maestros de artes visuales sobre la construcción de la imagen del negro en el arte puertorriqueño. En el estudio participaron 39 maestros de artes visuales de las escuelas públicas y privadas, de cuatro distritos escolares de una región centro-oriental de Puerto Rico. El instrumento de medición que se utilizó consistió de un cuestionario diseñado por la investigadora llamado *Percepción racial: El negro en el arte de Puerto Rico*, que utilizó la técnica del diferencial semántico. Dicho cuestionario estaba dividido en dos secciones. En la primera, se incluyeron nueve reactivos sobre información sociodemográfica, y la segunda contenía 70 reactivos (premisas) para recoger información sobre la percepción de la representación de la imagen del negro en siete obras emblemáticas del arte puertorriqueño. Los hallazgos evidenciaron que 39 maestros de artes visuales del sistema público y privado tuvieron una percepción moderadamente alta sobre la construcción de la imagen del negro en las obras evaluadas. Además, se evidenció que no existe relación estadísticamente significativa entre la percepción y las características de las variables sociodemográficas de los participantes. En otras palabras, los maestros tuvieron una percepción similar sin importar sus diferencias en términos de género, edad, el sentir que tenían sobre su color de piel, los años enseñando artes visuales, entre otras características (Lara, 2011).

Como es evidente, el prejuicio racial hacia la imagen del negro se ha constatado en Puerto Rico y otros países. Particularmente, se ha identificado una percepción negativa hacia el negro en grupos de adolescentes y adultos en la isla. Por ello, a continuación se consideran algunos acercamientos pedagógicos que pueden ayudar a erradicar el prejuicio racial en contextos socioculturales definidos por su diversidad étnica.

### Enfoques de enseñanza multicultural: Implicaciones para la escuela multiétnica

Un sistema educativo que pretenda educar a favor de la igualdad étnica debe considerar los principios y las dimensiones de

la educación multicultural de Banks (1981, 1994, 2004, 2007). La teoría educativa multicultural gira en torno al desarrollo de programas que contemplen la diversidad cultural. Sin embargo, es importante señalar que, para Banks, el tema racial es medular para resolver los problemas de desigualdad entre grupos. Banks (2007) incluyó la dimensión de reducción de prejuicios raciales como parte de su modelo al analizar estudios realizados con niños en los que se midió su actitud racial. En las investigaciones revisadas por dicho autor, los educadores trataron de modificar prejuicios raciales con el uso de métodos de reducción de preconcepciones negativas que tienen los niños. Algunas de las técnicas que se implementaron fueron: los llamados *laboratory reinforcement studies*, estudios de diferenciación perceptual, intervención curricular y aquellos donde se utilizó el aprendizaje cooperativo como modelo de enseñanza (Banks, 1994, 2007).

En la actualidad varios conocedores del modelo de aprendizaje cooperativo han desarrollado intervenciones de contacto interracial para investigar sus efectos en la selección de amistades, actitudes raciales y aprovechamiento en la escuela. Algunos de estos fueron conducidos por Aronson y Johnson (1979), Aronson y González (1988), Johnson y Johnson (1981, 1991) y Slavin (1983, 1985) (según citados en Banks, 2007, pp. 110-111). Banks (2007) también destaca las condiciones propuestas por Allport (1954) para reducir el prejuicio entre los miembros de un grupo: que haya contacto cooperativo y no competitivo, que todos los individuos tengan el mismo propósito, que los participantes tengan el mismo estatus y, por último, que se debe contar con el apoyo institucional de maestros y del principal de la escuela (p. 110). Estos resultados se pueden obtener si se emplean las condiciones establecidas por Allport en el aprendizaje cooperativo interracial (Banks, 2007). Cabe señalar que la mayoría de los trabajos realizados desde finales de 1970 con esta intervención han demostrado los efectos positivos en el comportamiento y desempeño académico de los estudiantes.

Por otro lado, se ha realizado una serie de intervenciones curriculares para determinar los efectos de la enseñanza de unidades y lecciones con materiales multiétnicos, juego de roles y experiencias simuladas en las actitudes raciales y las percepciones

de estudiantes. Entre estas se destaca la conducida por Trager y Yarrow (1952, según citado en Banks, 2007), quienes examinaron los efectos de las intervenciones de un currículo democrático en las actitudes raciales de niños de primer y segundo grado (p. 108). En dicho estudio, se implementó un currículo democrático para la primera condición experimental y en el otro se enseñaron a los niños valores antidemocráticos. Según resume Banks (2007), el currículo democrático tuvo efectos positivos en la actitud racial de los niños y maestros (p. 108). También, recomienda el uso de imágenes de grupos raciales en los materiales de enseñanza de una manera integrada, natural y consistente (Banks, 1994, p. 44).

Además de discutir algunos acercamientos pedagógicos para erradicar el prejuicio racial, es importante señalar el desarrollo de la identidad étnica en la escuela. Gay (1999) fundamentó dicho desarrollo a través de la educación multicultural. Incluso, introdujo conceptos como la reconstrucción o clarificación en el enfoque de enseñanza multicultural. En otras palabras, en la escuela se debe enfatizar un proceso en el cual los estudiantes clarifiquen como se construyen las identidades raciales para dirigirlos a una formación exitosa de su autoconcepto. Así, concluye que la escuela se convierte en un espacio donde los individuos deben abandonar identidades étnicas y raciales negativas para tener percepciones positivas de su identidad (p. 200). De la misma manera, sostiene que los niños y adolescentes a esta etapa aún no tienen la madurez o las suficientes oportunidades para experimentar completamente todas las fases del ciclo del desarrollo de su identidad étnica (p. 200).

Al considerar estos planteamientos es importante establecer las realidades que enfrenta el negro en la formación de su identidad. Según Gay (1999), el proceso de clarificación es mucho más intenso para las personas negras, ya que es más difícil construir una identidad auténtica si se empieza desde una posición negativa (p. 201). No obstante, esta ubicación desventajada contrasta con otros grupos que se definen con representaciones positivas. Con este planteamiento queda evidenciada la vulnerabilidad del negro en el proceso de la definición de su identidad étnica, lo que justifica la consideración de modelos multiculturales en el currículo.

Para Gay (1999), el desarrollo de la identidad étnica debe ser explícito y un componente crítico de la educación multicultural

desde kindergarten hasta la universidad. Este acercamiento ayudará a los estudiantes que pertenecen a diversos orígenes étnicos y culturales a desarrollar un autoconcepto positivo.

A pesar de la relevancia que ha tenido el enfoque multicultural para lograr la inclusión, algunos han criticado su efectividad al incluirse en los programas educativos. Según McCarthy (1994):

Diversas evaluaciones pretest y postest de los programas de educación multicultural y de las relaciones humanas que insisten en el cambio de actitudes y en la comprensión cultural indican que tales programas no han tenido demasiado éxito en la consecución de su objetivo principal de eliminar los prejuicios de la mayoría frente a las minorías. (p. 58)

Si bien es cierto que este planteamiento refleja un aparente problema en la implementación de estos programas, por otro lado se desprende la complejidad para el desarrollo de un programa educativo multicultural, es decir la necesidad de contemplar el escenario donde se van a implementar los principios y modelos multiculturales para que sea exitoso. No hay duda que habría que considerar el idioma y las prácticas culturales de los diferentes grupos étnicos que comprenden el escenario de enseñanza para desarrollar enfoques curriculares inclusivos.

Lo expresado sustenta la importancia del maestro como figura protagónica que orienta el intercambio sociocultural en el aula. Este necesita un currículo que contemple principios y modelos curriculares que le permitan fomentar discusiones relacionadas a cómo se ha construido el conocimiento sobre la "raza". Es interesante que, al momento, se ha comenzado la distribución de la primera guía para la enseñanza antirracista de la herencia africana en Puerto Rico (Godreau et al., 2013). El sistema educativo en la isla, al igual que en otros países donde se evidenció el prejuicio racial, tiene el compromiso de comenzar a deconstruir las estructuras de poder que han mantenido y reproducido el racismo. En última instancia, es una cuestión de erradicar la desigualdad a través de la educación y fomentar una convivencia equitativa en espacios que se autodenominan como democráticos.



## REFERENCIAS

- 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.
- Alleyne, M. (2002). *The construction and representation of race and ethnicity in the Caribbean and the world*. Kingston, Barbados: University of the West Indies Press.
- 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.
- Aronson, M. (2007). *Race: A history beyond black and white*. New York, NY: Simon & Schuster New York Children's Publishing Division.
- Baker, L. (1998). *From savage to Negro: Anthropology and the construction of race, 1896-1954*. Berkeley & Los Angeles, CA: University of California Press.
- Banks, J. (1981). *Multiethnic education: Theory and practice*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Banks, J. (1994). *An introduction to multicultural education*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Banks, J. (2004). *Diversity and citizenship education: Global perspectives*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Banks, J. (2007). *Educating citizens in a multicultural society* (2da ed.). New York: Teachers College Press.
- Branch, C. (1999). Race and Human Development. En R. Hernandez & E. Hollins (Eds.), *Racial and ethnic identity in school practices: Aspects of human development*, (pp. 7-28). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- 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.
- Doy, G. (2000). *Black visual culture: Modernity and post modernity*. Londres & New York: I.B. Tauris.



- Fanon, F. (2008). *Black skin, white masks* (2da. ed.). New York: Grove 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 schools practices: Aspects of human development* (pp. 183-194). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ginorio, A. (1971). *A study in racial perception in Puerto Rico* (Tesis de maestría inédita). Universidad de Puerto Rico, Río Piedras.
- Godreau, I., Franco, M., Llorens, H., Reinat, M., Canabal, I., Gaspar, J. (2013). *Arrancando mitos de Raíz: Guía para una enseñanza anti-racista de la herencia africana en Puerto Rico*. Cayey, Puerto Rico: Instituto de Investigaciones Interdisciplinarias, UPR-Cayey.
- Harris, M. (2003). *Colored pictures: Race and visual representation*. Chapel Hill: University of North Carolina Press.
- Katz, P. & Zalk, S. (1976). The Katz-Zalk Projective Prejudice Test: A measure of racial attitude in children. *JSAS Catalog of Selected Documents in Psychology*, 6, 37.
- Klein, G. (1993). *Education towards race equality*. New York: Cassell.
- 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, Puerto Rico.
- Lott, T. (1999). *The invention of race: Black culture and the politics of representation*. Malden, MA: Blackwell.
- McCarthy, C. (1994). *Racismo y curriculum*. Madrid: Ediciones Morata.
- Milner, D. (1973). Racial identification and preference in black British children. *European Journal of Social Psychology*, 3(2), 281-296.
- 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.
- Osgood, C., Suci, G. & Tannenbaum, P. (1957). *The measurement of meaning*. Urbana Illinois: University of Illinois Press.
- Phinney, J. (1990). Ethnic identity in adolescents and adults: Review of research. *Psychological Bulletin*, 108(3), 499-512.

- Powell, R. (2002). *Black art: A cultural history*. New York: Thames & Hudson.
- Rizvi, F. (1993). Children and the grammar of popular racism. En C. McCarthy & W. Crichlow (Eds.), *Race, identity and representation in education* (pp. 126-139). New York: Routledge.
- Secord, P., Bevan, W. & Katz, B. (1956). The Negro stereotype and perceptual accentuation. *Journal of Abnormal and Social Psychology Monographs*, 53(1), 78-83.
- Swick, K & Lamb, M. (1972). *Development of positive racial attitudes, knowledge, and activities in pre-service social studies teachers*. Southern Illinois University: College of Education.
- Whaples, G. (1975). Racial attitudes of one group of adult educators. En *Adult Education Research Conference* (pp. 1-33), St. Louis, Missouri.
- Williams, J. & Best, D., Boswell, D. (1975). The measurement of children's racial attitudes in the early school years. *Child Development*, 46(2), 494-500.
- Williams J. & Roberson K. (1967). A method for assessing racial attitudes in preschool children. *Educational and Psychological Measurement*, 27(3), 671-689.
- Wood, P. & Sonleitner, N. (1996). The effect of childhood interracial contact on adult antiblack prejudice. *International Journal of Intercultural Relations*, 20(1), 1-17.

# Institutional processes

DESIGNED TO PROMOTE DIVERSITY AND  
EQUITY AT METROPOLITAN STATE UNIVERSITY  
OF DENVER\*

*AnnJanette Alejano-Steele, Shawn Worthy,*

*Nathan Schwab, Tara Tull, Emilia Paul,*

*David Ruch, Myron Anderson*

Metropolitan State University of Denver

worthys@msudenver.edu

tullt@msudenver.edu

mande118@msudenver.edu

## RESUMEN

Esta investigación presenta información sobre el proceso, la aplicación y los datos recibidos de las iniciativas de investigación del 2010 Campus Climate Survey and Equity Scorecard realizadas en la Universidad Estatal Metropolitana de Denver (Denver MSU). Dichas iniciativas dieron una mirada institucional a la diversidad y la equidad, a la vez que observaba de cerca los departamentos, los programas, los currículos y las actividades de los estudiantes alineados con el plan estratégico de “aceptar la diversidad”. Esta encuesta fue diseñada para establecer una evaluación inicial de la situación actual del campus en torno a la diversidad. Este estudio se enfocó en lo que la institución hacía bien e identificó áreas potenciales que necesitan promover un ambiente acogedor e inclusivo para los profesores, el personal y los estudiantes. La encuesta solicitaba la opinión sobre el ambiente académico en general, las actitudes hacia la diversidad, la satisfacción con la institución, la sensación de comodidad y pertenencia, el tratamiento de varios grupos, y la inclusión de la fuerza laboral en lo que respecta a múltiples grupos de identidad social (edad, raza, género, origen étnico, origen nacional, discapacidad, orientación sexual, religión y diferencias intelectuales). Además, se destacan las presentaciones realizadas en torno al tema en la comunidad universitaria.

**Palabras clave:** ambiente universitario, diversidad, educación superior, encuesta sobre ambiente académico, equidad, excelencia inclusiva

\* This research was conducted with the support of the University of Southern California Center for Urban Education (Funded by the James Irvine Foundation) and ModernThink, Inc.

## ABSTRACT

This research presents information regarding the process, implementation, and data received from the 2010 Campus Climate Survey and Equity Scorecard research initiatives conducted at Metropolitan State University of Denver (MSU Denver). These initiatives took an institutional look at diversity and equity while viewing closely departments, programs, curriculum and student activities aligned with the strategic plan, “to embrace diversity”. The “2010 Campus Climate Survey” was designed to establish a baseline appraisal of the current campus climate towards diversity. This survey looked at things that the institution was doing right and identified potential areas to be addressed to promote a welcoming and inclusive environment for all faculty, staff and students. It solicited opinions related to the overall climate, attitudes toward diversity, satisfaction with the institution, feeling of comfort and belonging, treatment by various groups, and inclusiveness of our workforce in regard to multiple identity groups (age, race, gender, ethnicity, national origin, disabilities, sexual orientation, religion, and intellectual differences). The communication of the planning of the 2010 Campus Climate Survey and Equity Scorecard processes, leading to university community presentations are highlighted.

**Keywords:** climate survey, diversity, equity, inclusive excellence, higher education, university environment.

## ■ Introduction

The Metropolitan State University of Denver (MSU Denver), founded in 1965, is an urban land grant university with a vision to provide an urban education with affordable tuition, professors who are experts in their fields, and a curriculum attuned to the real world. This academic institution takes a pro-active and balanced approach to diversity. It supports and values diversity in all forms in a teaching and learning community marked by mutual respect, inclusion and cooperation. Diversity is reflected in the curriculum, in activities of the university, and in the composition of faculty, staff and students. MSU Denver offers individualized, relevant bachelor’s and select master’s degrees to more undergraduate Coloradans than any other school in the state. It has 24,000 students with 93% from the Denver area, 75% remaining in Colorado, and 70,500 alumni calling the institution their alma mater. In addition, MSU Denver’s student population is made up of 68.4% Caucasian, 18.2% Hispanic or Latino, 6.2% African

American, 3.5% Asian, 2.6% Bi- or Multi-racial, 0.8% American Indian or Alaskan Native, and 0.3% Native Hawaiian or Pacific Islander. About 335,000 Coloradans have taken classes for personal or career advancement purposes, which places MSU Denver in the unique position of preparing people to take their place in the state's workforce. Every program and class is designed to help students develop the intellectual and professional skills needed to meet the challenges of the 21st-century economy.

MSU Denver has a workforce that consists of approximately 1,900 faculty and staff committed to student success, making possible a high-quality academic experience. Its full-time faculty population is made up of 77% Caucasian, 9% Hispanic or Latino, 4% African American, 6% Asian, 2% Bi- or Multi-racial, 1% American Indian or Alaskan Native, 0% Native Hawaiian or Pacific Islander and 1% Other. Furthermore, MSU Denver's administrative staff population is made up of 64% Caucasian, 19% Hispanic or Latino, 6% African American, 6% Asian, 3% Bi- or Multi-racial, 1% American Indian or Alaskan Native, 0% Native Hawaiian or Pacific Islander, and 1% Other. The institution's commitment to small classes, individualized attention, academic research, and professional development provide a framework for workforce continuous growth and service to the MSU Denver community.

MSU Denver presents a very diverse institution and believes that placing a high value on diversity and inclusivity are essential elements in providing excellence in education. This belief is why the institution provides support for projects like the 2010 Campus Climate Survey and the Equity Scorecard.

The purpose of the 2010 Campus Climate Survey was to establish a baseline appraisal of the current campus climate towards diversity. *The survey identified areas that needed to be addressed so that MSU Denver could move forward with "goal four" of the institution's strategic plan to "embrace diversity" and be a leader in creating a welcoming and inclusive environment for all faculty, staff and students.* MSU Denver partnered with ModernThink, Inc., a nationally recognized higher education assessment company, to involve a third-party entity to promote anonymity and trust to the participants. In addition, it allowed for the use of the ModernThink *Higher Education Insight Survey*® (2007), an established survey

instrument, to provide valid and reliable results for benchmark purposes and future comparison analysis between similar institutions across the nation.

ModernThink, Inc. convened a “Blue Ribbon” panel of experts and professionals from higher education to solicit input to best reflect the dynamics, systems and demographics unique to higher education. The *Higher Education Insight Survey*® instrument has been used in over 50 “Best Places to Work” programs with more than 5,000 organizations. It measures the strength of critical organizational capabilities and relationships that directly impact your culture and the daily experiences of your employees. The instrument is regularly tested by a third-party organization with an expertise in the statistical analyses of survey and test instruments. It has been found to be “...an exceptionally strong instrument... highly reliable... an instrument that accounts for 69% of the variance in an industry where 30% variance accountability is considered good”. Reliability analysis of the standard survey yielded a Cronbach’s alpha coefficient of 0.9836. This correlation has been in excess of 0.9500 on similar analysis conducted on previous versions of the instrument since 2004. The correlation of survey items resulted in high inter-item correlation coefficients among all items. A factor analysis using principal components with eigenvalues greater than 1.00 produced total variance explained of 69.5%. A single factor on which all items loaded significantly and positively, accounted for 53.5% of the total explained variance.

The 2010 Campus Climate Survey examined *all 1,900 faculty and staff at MSU Denver*. It solicited opinions broadly related to the overall climate, attitudes toward diversity, satisfaction with the institution, feeling of comfort and belonging, treatment by various groups, and inclusiveness of our workforce with regard to multiple identity groups (e.g. age, race, gender, ethnicity, national origin, disabilities, sexual orientation, religion, as well as intellectual differences). More specifically, it measured the organizational dynamics and competencies that most directly impact the workforce’s experience and institution’s culture. The survey’s 60 core belief statements are mapped to fifteen thematic areas/dimensions, which provide a framework for a comprehensive assessment of employee engagement and workplace quality. These confirmed

dimensions via a series of factor analyses: Job Satisfaction, Teaching Environment, Professional Development, Compensation and Life Balance, Facilities, Resources and Efficiency, Shared Governance, Pride, Supervisors, Senior Leadership, Faculty and Staff Relations, Communication, Collaboration, Fairness, Respect and Appreciation.

The article has a three-tier focus, process, implementation, and data received in the discussion of two institutional processes. To this end, we have elected to focus solely on process in regards to the “2010 Campus Climate Survey” and present information on implementation and data received in relation to the Equity Scorecard initiative.

### ■ The process

This campus climate survey began in the Spring Semester 2010 and included the complete workforce of MSU Denver. The campus climate survey had five phases:

- Phase I, Consensus and Survey Design
- Phase II, Communication Marketing Plan and Diversity Symposium
- Phase III, Survey Implementation
- Phase IV, Data Analysis
- Phase V, Final Reports and Sharing of Results

#### Phase I: Consensus and Survey Design

The 2010 Campus Climate Survey Committee chaired by the Associate to the President for Diversity, included representatives from the major leadership units in the University. They were given the charge, from President Stephen Jordan, to develop and administer the 2010 Campus Climate Survey and, in response to information gathered, develop implementation strategies for action items identified from the results. The committee met in November of 2009 to discuss the overall aspects of the survey, review possible survey materials and arrive at a consensus on the instrument, delivery methods and other phases.

The survey instrument was administered in a format to provide reliable data. It measured climate via perceptions and experiences of campus community members. The MSU Denver leadership



team was involved through all aspects of the survey and included representatives from the major leadership units. This allowed the leadership to contextualize the survey instrument, at the onset, address the needs and concerns of the campus, and to provide insight in the assessment and implementation phases. In addition, ModernThink, Inc., was used to assess survey results and provide objectivity to Phases IV and V. Completion date: December 2009.

#### Phase II: Communication, Marketing Plan and Diversity Symposium

During this phase, the leadership team developed a comprehensive communication and marketing plan to alert the MSU Denver community of the upcoming survey. In coordination with the MSU Denver communications staff, the leadership team developed communications materials, including letters of invitation, electronic and print marketing pieces, and the official 2010 Campus Climate Survey website. In addition, a Diversity Symposium was held during the MSU Denver Professional Development Conference in January 2010 to “kick-off” the survey. The symposium provided a forum to promote cultural competence and an opportunity for the leadership to gain knowledge on campus diversity issues. Completion Date: January 2010.

#### Phase III: Survey Implementation

ModernThink, Inc., administered the survey for two weeks, from February 1-15, 2010. All faculty and staff members were invited to take the survey hosted on ModernThink’s secure website. On February 1, each MSU Denver employee received an e-mail from ModernThink, Inc., inviting him or her to participate in the survey. The invitation included a username and password needed to take the survey. After selecting the link, survey respondents went directly to the ModernThink, Inc. website, where asked to enter their assigned username and password to begin. Faculty and staff were able to take the survey at any time, 24 hours a day, 7 days a week, from work or from home on any computer. Internet access was required.

This project surveyed all MSU Denver employees, including, faculty, staff, part-time faculty, administrators, classified staff and exempt professionals. This sample group had a numerical



representation of 1,924 categorized as all employees and 1,041 categorized as full-time employees. The 2010 Campus Climate survey yielded a 41% response rate from the all employee category and a 63% response rate from the full-time employee category. These high response rates provided a rich data set to inform the institution's decisions in the future. Completion Date: February 2010.

#### Phase IV: Data Analysis

During the month of March, ModernThink, Inc. analyzed the data collected during the survey implementation. Specific tasks included the following:

- Data coding and database management
- Data analysis (descriptive statistics, frequency tables)
- Initial development of overall institutional reports
- Completion Date: March 2010.

#### Phase V: Final Reports and Sharing of Results

In April 2010, ModernThink, Inc. provided the committee with institutional reports, including an executive summary, data presentation, and report findings. The committee disseminated the findings to the MSU Denver community. In addition, the committee began its review of the final report to begin to develop climate related recommendations for MSU Denver leadership to address. Completion Date: April 2010.

After receiving the results of the 2010 Campus Climate Survey, the MSU Denver leadership developed an action plan to develop and implement strategies to use the survey data as a tool to improve MSU Denver's climate. Survey results to be presented in future publications.

#### About The Equity Scorecard Project

The Equity Scorecard "is an ongoing initiative designed to foster institutional change in higher education by helping to close the achievement gap for historically underrepresented students. The core premise is that evidence about the state of equity in educational outcomes for underrepresented students "can have a powerful effect in mobilizing institutional attention and action" (Bensimon, 2004, p. 45). In 2001, the James Irvine Foundation

awarded a grant to the University of Southern California Center for Urban Education (CUE) to fund the Equity Scorecard project. A partnership of 14 California organizations researched existing institutional data to monitor their progress toward equity for their historically underrepresented students in four areas: access, retention, institutional receptivity and excellence. The Equity Scorecard project occurs in two phases. Phase I focuses on gathering evidence and baseline data to illuminate any current inequities. Phase II focuses on deeper inquiry and action research projects to address the findings of Phase I. This paper only focuses on Phase I, and presents one measure of each data area.

### Phase I: The Process

The Equity Scorecard Taskforce was charged to conduct Phase I of the project during the 2004-2005 academic years. During the initial phase, the primary goal was to describe the status of equity for students of color at MSU Denver. In simple terms, the taskforce focused upon “what is the status of equity” as opposed to answering the subsequent question of “why inequity is occurring.” It reviewed institutional data, primarily from the Office of Institutional Research, to find areas where there were inequities in the educational outcomes for students of color at MSU Denver.

### Beginning with the University Mission

The university’s mission was central to the taskforce’s review, discussion, and analysis of data. As an urban commuter campus with a modified open-admissions policy, MSU Denver is unique among Colorado institutions of higher education. In addition to being the most affordable baccalaureate granting institution in the state, MSU Denver’s student profile is unique: 56% of students are women; the mean student age is 26, and the university serves the most ethnically diverse student body attending a 4-year university in Colorado (23%) at the time of this project.

The mission of MSU Denver is to provide a high-quality, accessible, enriching education that prepares students for successful careers, post-graduate education, and lifelong learning in a multicultural, global, and technological society. The university fulfills its mission by working in partnership with the community at large and by fostering an atmosphere of scholarly inquiry, creative

activity and mutual respect within a diverse campus community (as stated in MSU Denver Mission Statement).

### Clarification of race/ethnic language

As with any discussions of race-based equity, it is important to clarify how these groups are categorized at MSU Denver and in the larger Denver-metropolitan area. In addition to the “standard” race categories found in most race-aggregated data, Hispanic ethnicity includes all races, “other” refers to students who may have opted to choose this category due to multiple race/ethnic identities or may refuse to self-identify, and international students are students attending with the assistance of educational visas. The term “Hispanic” is used throughout the report to coincide with MSU Denver’s use of the term in its institutional research reports. The team opted to use the identification categories used by the Office of Institutional Research for the sake of consistency. The breakdown of MSU Denver’s student population (2001-’02 – 2003-’04) is as follows:

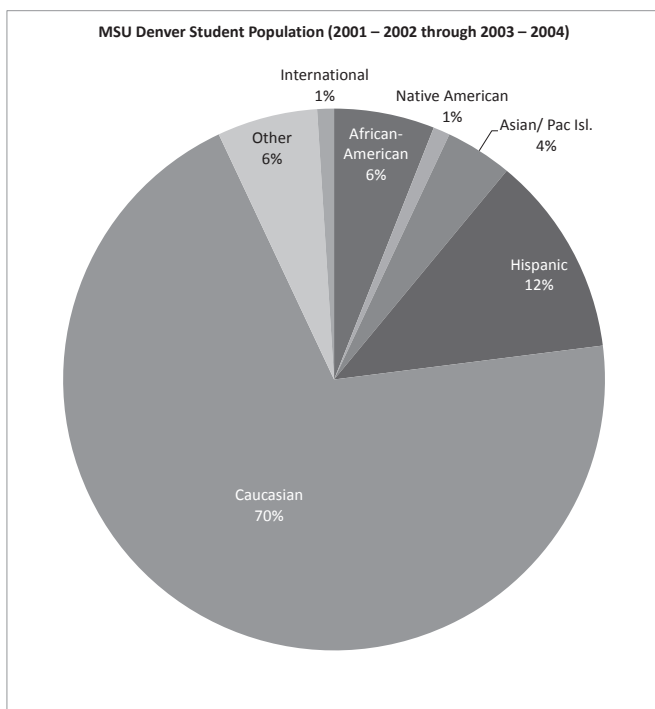


Figure 1. MSU Denver Student Population.

## Equity Perspectives

The Equity Scorecard constitutes a set of objectives and measures aimed at providing institution's leadership, faculty, and staff with a comprehensive view of the academic performance of historically underrepresented students. It is intended to be used as a tool to raise consciousness and expand awareness regarding critical information associated with campus diversity issues. The goal is that the data presented in this report will assist the university community in understanding where some of the gaps in equity exist at MSU Denver.

Specifically, the taskforce reviewed data in the areas of Access, Retention, Excellence and Campus Receptivity which are defined in the following chart:

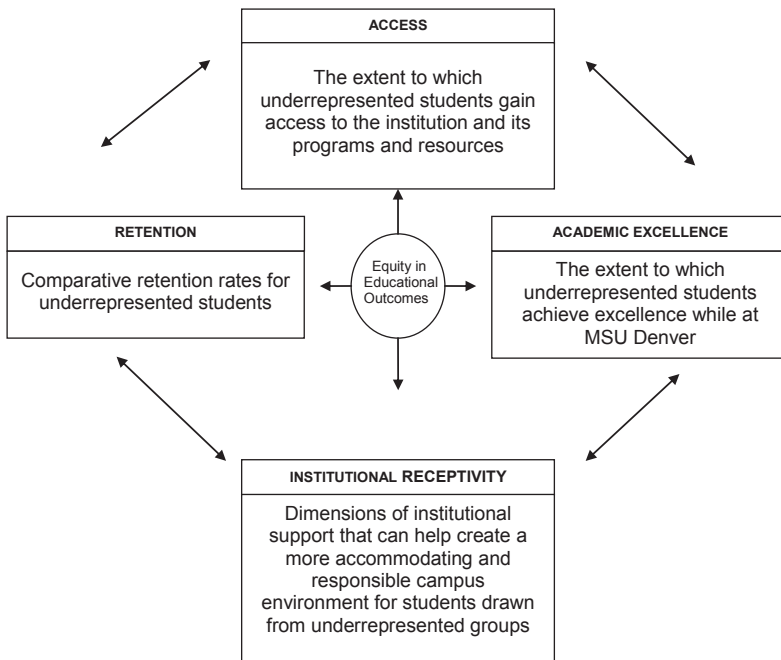


Figure 2. Adapted from Bensimon, 2004, 47.

For each of the four focus areas, a “measure” was set or a question was asked regarding equity, and data was reviewed for the answer. The taskforce reviewed far more data than are presented

in this final report. The focus was on data and subsequent reports on areas where there was a gap in equity. Where appropriate, this report made mention of areas where equity existed.

As an additional aid to interpreting the taskforce report, the following definitions are included to clarify terminology used in this summary.

- *Measure.* An indicator that illustrates areas of equity or inequity of educational outcomes among ethnic/racial groups of students.
- *Baseline Data.* The historical or current status, determined by the data for each measure.
- *Equity.* In this project, each measure will have its own definition of equity. Equity would be the point at which equity would be achieved for a given measure.
- *Equity Gap.* The equity gap is the difference between the baseline measure and equity.

## ■ Access

Access to an institution and its various programs, services, and resources is the crucial starting point from which to view all areas of equity for students. MSU Denver's modified open admissions policy provides admissions access to a diverse student population. The "window" allows the university to admit students, under the age of 20, who do not meet the Colorado Commission on Higher Education (CCHHE) Freshman Admission Eligibility Index standard of 76. In addition, any individual who is 20 or older, with a high school degree or its equivalent, or 30 hours of transferable credit, will be admitted to the university. The taskforce reviewed scholarship data and discovered that students from diverse ethnic/racial backgrounds are being supported.

Nonetheless, even with a modified open admissions policy and a wide distribution of scholarship support, equity in access to the university and its educational opportunities and programs is a vital area of concern for determining the current status of equity at MSU Denver. The taskforce asked three questions to begin the dialogue about the status of equity in access at the university: Does the current student population reflect the population of the seven counties, which feed the university's enrollment? Is there

any disparity in the impact of the remediation program between different ethnic/racial groups of students? What is the success rate of different racial/ethnic groups in the Level I General Studies courses?

*Measure 1.* Does the MSU Denver student population reflect the surrounding 7-county population from which the university draws its enrollment? The taskforce reviewed population data from the 2000 Census for the seven counties and compared it to data on the ethnic/racial make-up of MSU Denver students, taking into consideration county additions, ethnic make-up changes, and the university's and census' differences in tracking "Hispanics".

As indicated in Table 1, Hispanic students are currently underrepresented at MSU Denver. The other ethnic groups are represented in accordance with the ethnic distribution of the seven-county region from which MSU Denver draws its students.

*Equity Objective.* Equity will occur when the MSU Denver student population matches that of the seven-county feeder region. MSU Denver should endeavor to increase the percentage of Hispanic students enrolled at MSU Denver from 12% to 19%.

## ■ Retention

Retention data reflected information about characteristics of the university that contribute to or detract from the persistence of students. Characteristics of individual students such as motivation, financial resources, and study skills, though very related to retention, were not investigated as the focus of the Equity Scorecard is on institutional programs, services, and data.

MSU Denver is unique in that students attend the university with a variety of goals in mind. While many students come to seek a baccalaureate degree, others need only a few courses to attain their goals (e.g., taking courses to help with work promotions, for certificate programs, to prepare for admission to other schools, among others). In addition, approximately 64% of the student body transferred to MSU Denver from another institution. Thus, while the taskforce reviewed traditional retention data, we are aware that a narrow definition for "success" that is intended to apply to all students does not accurately reflect the individual educational goals of MSU Denver's students nor the

Table 1

*Student Body and 6-county Region Comparison*

African-American	Native American	Asian/Pac Isl.	Hispanic	Caucasian	Other	International	Total
6%	1%	4%	12%	70%	6%	1%	100%
6%	1%	3%	19%	70%	3%	NA	102%

Note. Line 1: Composition of MSU Denver's Student Body (2001-'02 – 2003-'04)

Line 2: 2000 Census data for surrounding 6-county region. (Total = 102% due to rounding error)

Table 2

*Retention Rates by Ethnicity and Full-time Status and MSU Denver Degree-seeking First-time Freshmen, Fall 2001 – Fall 2003*

African-American	Native American	Asian/Pac. Isl.	Hispanic	Caucasian	Other	International
47.1%	46.8%	61.1%	57.2%	58.1%	60.9%	67.6%

2<sup>nd</sup> Year Fall-to-Fall Retention Rate

actual success of the university in serving the needs of the community. Nonetheless, retention data is vital to a more complete picture of equity at the university. The taskforce asked three questions on the status of equity in university retention. Is there an equity gap in basic retention data for students from diverse ethnic/race backgrounds? Is there a disparity in the impact of the academic jeopardy intervention system at the university on students by race/ethnicity? What are the graduation rates for students by ethnicity/race?

*Measure 1. What are the retention rates for students from different race/ethnic groups?* Table 2 presents the retention rates by ethnicity, from 2001, 2002 and 2003 (cohorts combined).

The first year of college is a crucial time in terms of retention for all students. Retention in this chart is measured by a Fall-to-Fall enrollment. African American and Native American students have the lowest retention rates from the first to second year at the university. Less than 50% of African American and Native American students in these cohorts were retained into their second year.

*Equity Objective.* Equity will be achieved when there are comparable retention rates for all groups of students.

MSU Denver should endeavor to increase the rate of African American and Native American students who persist from their first year to their second year.

## ■ Excellence

Excellence examines the extent to which underrepresented students succeed while at the university. Academic achievement has a direct impact on the ability for students to be competitive in a number of arenas including scholarships, admittance to graduate and professional schools, internship opportunities, and, ultimately, careers. In addition, just as K-12 is the pipeline for students to higher education, colleges and universities are the pipeline to graduate school. In order to take a snapshot of equity in relation to issues of excellence we asked three questions. What are the proportion of A grades earned disaggregated by race/ethnicity? Is there a gap in grade point average when compared among students with similar CCHE Freshman Admission Eligibility Index



scores? What are the mean GPAs for graduating seniors by race/ethnicity?

*Measure 1. What is the proportion of grades of A awarded to students of color?* Table 3 includes all A grades assigned during the time period. All ethnic minority groups earn a lower percentage of grades of A than Caucasians. African American students earned the lowest percentage of grades of A. On average, African Americans earn 15% fewer grades of A than Caucasian students.

*Equity Objective.* Equity will be achieved when MSU Denver increases the percentage of students of color who receive grades of A to numbers similar to Caucasian and international students, between 35% and 40%.

## ■ Institutional Receptivity

Institutional Receptivity included goals and measures of institutional support that have been found to be influential in the creation of an affirming campus environment for underserved populations. Institutional Receptivity is somewhat elusive and difficult to measure because it incorporates the “climate” of an institution. In other words, the receptivity of an institution is, in essence, how individuals and groups perceive and experience the institution.

MSU Denver offers a number of programs that provide support for specific populations of students including GLBT Student Services, Women’s Services, CAMP, Summer Bridge, and Student Support Services. While the university has academic departments and programs that focus research and study on specific populations including women’s studies, African American studies, Chicano studies and Native American studies, the university has not developed staff positions or service programs that provide specific ethnic/race populations with support. Nor has the university done a systematic outcomes review of the programs that are currently in place to assess whether the programs enhance the campus climate for students in those populations, increase retention, and/or enhance academic excellence.

Often, universities will conduct campus climate surveys of faculty, staff and students to gather data that would reflect the experiences and perceptions of campus constituencies. Given that

Table 3

*Percentages of A Grades Assigned to Each Ethnic Group, 2001-2002 through 2003-2004*

African-American	Native American	Asian/Pac Isl.	Hispanic	Caucasian	Other	International
23.19%	30.57%	27.77%	27.72%	38.17%	35.83%	41.39%

Table 4

*Faculty Compared to Local Population*

African-American	Native American	Asian/Pac Isl.	Hispanic	Caucasian	Other	International	Total
6%	1%	3%	19%	70%	3%	NA	102%
3%	2%	6%	8%	81%	0%	No data	100%

*Note.* Line 1: 2000 Census data for surrounding 6-county region. (*Total = 102% due to rounding error*)

Line 2: Tenured/Tenure Track Faculty, 2004

the focus of the Equity Scorecard is not to produce new data, but rather to illuminate existing data, the team chose to focus on a review of the diversity of the faculty, staff, administration, and board of trustees as a starting point for dialogue.

*Measure 1. Do the faculty, administration, staff, and Board of Trustees reflect the diversity found in MSU Denver's seven feeder counties? Do recent employment trends reflect support for diverse populations?* Data for this measure is presented in Tables 4, 5 and 6.

The Board of Trustees is currently comprised of nine voting members who are appointed by the Governor. Of the nine current members, two are Hispanic and one is African American for a total of 33% of the board. Locally, communities of color make up 29% of the population. Thus, given the small size of the Board of Trustees, the representation of ethnic minorities reflects the local population.

*Recent Employment Trends.* From 1992 to 2004, the number of tenured/tenure track faculty fell from 377 to 304, a 19.4% decrease. An area of critical concern is the decline in the representation of African Americans as tenured/tenure track faculty. The total number dropped from 26 to 10, a 61.5% decrease.

From academic year 1999/2000 to 2004/2005, the total number of administrators at the university dropped from 240 to 199, a 17% drop. The number of Hispanic administrators fell by 25% during that time period from 31 to 23. The total number of classified staff has remained constant in the years for which we were able to attain data, 2002/2003 through 2004/2005.

*Equity Objectives.* Equity will be achieved when the diversity of faculty, staff, and administrators reflect the population in the seven counties which feed the university.

- *Faculty.* Increase the representation of faculty of color to match the surrounding Denver metropolitan community. Specifically, increase the percentage of African American tenured/tenure track faculty from 3% to 6% and the percentage of Hispanic tenured/tenure track faculty from 8% to 19%.
- *Administrators.* Increase the representation of administrators of color to match the surrounding Denver metropolitan

Table 5

*Administrators Compared to Local Population*

African-American	Native American	Asian/Pac Isl.	Hispanic	Caucasian	Other	International	Total
6%	1%	3%	19%	70%	3%	NA	102%
11.5%	1.5%	2%	11.5%	72%	1%	No data	99.5%

*Note.* Line 1: 2000 Census data for surrounding 6-county region. (Total = 102% due to rounding error)  
Line 2: Administrators, 2004-2005 (Total = 99.5% due to rounding error)

Table 6

*Classified Staff Compared to Local Population*

African-American	Native American	Asian/Pac Isl.	Hispanic	Caucasian	Other	International	Total
6%	1%	3%	19%	70%	3%	NA	102%
3.5%	1.3%	5.3%	20%	66%	3.5%	No data	99.5%

*Note.* Line 1: 2000 Census data for surrounding 6-county region. (Total = 102% due to rounding error)  
Line 2: Classified Staff (Total = 99.6% due to rounding error)

community. Specifically, increase the percentage of Hispanic administrators from 11.5% to 19%.

- *Staff.* The representation of classified staff of color matches or exceeds the seven county population with the exception of African American employees. Increase the African American staff from 3.5% to 6%.

## Equity Scorecard Recommendations and Application of the Results

It is said that what gets measured gets noticed. While celebrating ethnic and racial diversity on our campuses is laudable, it is not the same thing as achieving equity. We must deliberately and energetically remove the conditions that deny or impede equitable outcomes for all students. (Bensimon, 2004, 46)

1. Establish a Presidential Diversity Leadership Team to design and implement a university-wide Diversity Plan focused on recruitment and retention of diverse faculty, staff and students. Incorporate a plan for periodic review to track equity progress in targeted areas.
2. Ask the Vice President of Student Services and each of the three deans to develop Equity Scorecards for their divisions with guidance from the university Equity Scorecard taskforce.
3. Support the recommendations of the Faculty Senate Ad Hoc Committee report on Faculty of Color. This includes more consistent and user-friendly data on faculty and staff.
4. Create a 1/2 reassigned time position for a faculty member to provide leadership for the development and implementation of the recruitment and retention plan for faculty of color.
5. Develop an assessment plan for university programs and services that provide the tools, support and training to assess programs and services related to recruitment, retention, and academic success for all students with the ability to disaggregate the data by race/ethnicity.
6. Assess whether it is appropriate to develop and implement a Campus Climate survey.

7. Using the data from this report, review the feasibility of developing positions or programs for specific populations with a focus on recruitment, retention and academic success.
8. Develop a “grow your own” strategy for enhancing the diversity of applicant pools for faculty and administrative positions at the university. Maintaining contact with alums and communicating opportunities may be one aspect of the program.

## ■ Conclusion

This paper focused on two ways in which an institution of higher education can implement processes that lead to receiving data to measure its own progress towards equity and diversity. It is apparent that both methods of self-evaluation require a commitment at the highest administrative levels to review critically positive and negative results and information that may be unflattering to the institution. In addition, the university’s philosophy must be that through rigorous, intensive, and honest self-evaluation, strengths and weakness can be evaluated allowing strengths to be celebrated and weakness to be addressed.

The “2010 Campus Climate Survey” was a tool to establish a baseline appraisal of the current campus climate towards diversity, yielding in-depth knowledge in regards to overall climate, attitudes toward diversity, satisfaction with the institution, feeling of comfort and belonging, treatment by various groups, and inclusiveness of our workforce. The strategic process consisting of consensus and survey design, a communication marketing plan and a diversity symposium, survey implementation, data analysis, and final report and results sharing can be duplicated at any institution. The key characteristics of this process were consistent communication throughout every phase and every level of constituency, and the development of campus buy-in and inclusiveness at the onset and maintained throughout the process.

The Equity Scorecard demonstrates a way to examine institution’s progress towards diversity goals using an efficient and unbiased approach. This method is highly efficient because it only uses data that had already been collected by the institution.

It is unbiased in that a team of individuals who have various perspectives and backgrounds are used to evaluate the data. Thereby, the process yielded a clear evaluation of equity within the institution.

The “2010 Campus Climate Survey” and “Equity Scorecard” are processes that any higher education institution can use to assess its progress towards diversity and equity. These institution-wide initiatives were not solely used to assess the current state of equity and diversity at MSU Denver, but to provide a bench-mark for the institution to use to measure future progress towards designing and developing more equitable outcomes for employees and students.

#### REFERENCES

- Bensimon, E. M. (2004). The diversity scorecard, *Change*, 36(1), 44-52.
- Boyer, R. (2007). *ModernThink Higher Education Insight Survey*. ModernThink, Inc.

#### DEFINITIONS

**Diversity** - supporting and valuing differences in all forms (age, race, gender, ethnicity, national origin, ability, sexual orientation, religion, intellectual differences and gender identity and expression) in a teaching and learning community marked by mutual respect, inclusion, and cooperation.

**Equity** - not discriminating on the basis of race, color, creed, national origin, sex, age, sexual orientation, gender identity and expressions or disability in access, treatment, and programs.

# An Update on Title IX of the 1972 Education Amendments:

ADMISSIONS, ATHLETICS, SEXUAL HARASSMENT,  
AND BULLYING IN HIGHER EDUCATION

*Jan Perry Evenstad, Ph.D.*

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

## RESUMEN

Este artículo es una revisión de la literatura sobre las tendencias, avances e impacto en los pasados 40 años de las Enmiendas Educativas de la Ley Título IX de 1972 y de las Regulaciones del 1975 de la misma. Dicha ley, enfatiza tres áreas que tienen que ver con admisiones a instituciones de educación superior, acoso sexual en escuelas públicas e instituciones universitarias y atletismo. Se incluyen las premisas básicas de la ley, el papel del coordinador(a) del Título IX y procedimientos y recomendaciones sobre cómo proveer un ambiente educativo libre de acoso sexual.

**Palabras clave:** acoso, acoso sexual, admisión a la universidad, atletismo, escuela pública, Título IX

## ABSTRACT

This paper is a review of recent literature of the trends and advances of the impact made over the past 40 years of Title IX of the 1972 Education Amendments and the Title IX Regulations of 1975. The law highlights three of the areas that Title IX covers pertaining to college admissions, collegiate athletics, sexual harassment and bullying on campuses. This includes basic provisions of the law, the Title IX Coordinator, policies and procedures and



recommendations in providing an educational environment free of sex discrimination.

**Keywords:** bullying, college admission, collegiate athletics, sexual harassment, public school, Title IX

## ■ Introduction

Forty years ago on June 23, 2012 the United States Congress passed Title IX of the 1972 Education Amendments (Title IX), that was signed into law on July 1, 1972 by President Nixon (Sandler, 2002). This law provided equal access opportunities to all educational programs for men and women, girls and boys from pre-K 12 through graduate school. This paper will present an overview the basic requirement of the Title IX law, with an emphasis on the gains in college admissions, sexual harassment on college campuses, and collegiate athletics. This landmark piece of legislation ushered in a new era of civil rights legislation ensuring equal opportunities and access for all students regardless of sex to all educational programs and offerings. The ramifications of this legislation have been far reaching for all students from pre-kindergarten through higher education and graduate school. Many gains have been made in education concerning the areas Title IX covers, but there is still room for growth and improvement.

## ■ The Law: Title IX of the 1972 Education Amendments

The Title IX law simply and clearly states: “No person in the United States shall, on the basis of sex, be excluded from participation in, be denied the benefits of, or be subjected to discrimination under any education program or activity receiving federal financial assistance (USDOE, 1998).” Little did educators and even the law makers at that time realized what impact Title IX would have on education in the following areas that the law covers: admissions, access to courses or programs, counseling, student rules and policies, treatment of pregnant or parenting students, financial assistance, student housing, athletics, extra-curricular and co-curricular activities, employment practices, and sexual harassment of employees and students.

The Civil Right Act of 1965 put in place legislation with accompanying indicators for complying with the law that hold educational institutions accountable for meeting requirements of non-discrimination based on race, color, religion, and national origin. The writers of the Title IX legislation looked at many of the indicators and compliance regulations outlined in the 1965 act and added some specific requirements to the Title IX Regulations that were released ten years later. When they were passed in 1975, the regulations covered three general areas pertinent to education: admissions of students to institutions and programs, the treatment of students and employees, and employment. The regulation also contained three requirements to help implement the law: to conduct a self-evaluation, appointment of a responsible person (also known as the Title IX Coordinator), the development of a policy of non-discrimination and supporting grievance procedure (Nash, et al., 2007).

A requirement was established for educational institutions of higher education and school districts to conduct a self-evaluation or survey measuring and assessing to what degree were they considered to be gender fair or having created a working and educational environment that was free of discriminatory practices based on gender. This self-evaluation of the institution and school districts was to have taken place once the regulations were issued in 1975. It is now recommended that institutions and school districts conduct a self-evaluation on a regular basis. Yet, today most school districts and institutions of higher education most likely have not re-administered a self-evaluation since the mid 1970's to discern if their school climate or environment is considered gender fair on the areas the law covers. The self-evaluation for Title IX can cover the following areas: admissions and recruitment, educational programs and activities, housing, comparable facilities (restrooms and locker rooms), access to classes and schools, access to vocational education, counseling and counseling materials, employment assistance to students, health and insurance benefits, marital and parental status, athletics, sexual harassment and employment (USDOE, 1998).

The law also required public institutions of higher education, state educational agencies (SEA's), and local educational agencies

(LEA's) or school districts to designate a person responsible for implementing and addressing concerns and complaints regarding Title IX and discrimination based on sex or gender. This employee is known as the Title IX Coordinator, whose responsibilities are to inform or educate people at their institutions of higher education and district levels about the policies and procedures of the law. The coordinator often assists in the self-evaluation process of the areas Title IX covers and also receives complaints of discrimination.

Today the majority of teachers and educators are unaware of who has been identified as the school district's or institution's Title IX Coordinator. Having a well-informed coordinator does help to counteract the neglect in the implementation of the law in all of the eleven areas it covers. It also helps all students and educators learn about their rights to be educated and work in an environment free of discrimination based on sex. The law does require that information be disseminated, of who is the designated Title IX Coordinator, how this person can be contacted via phone, e-mail, or post, to be widely publicized and disseminated. This representative can be a key component in the reduction of gender based bullying and sexual harassment, and is the person most likely to be involved with informal and formal investigations, be it sexual harassment or other forms of gender discrimination.

The Title IX law also requires that each institution of higher education, SEA, and LEA develop a policy of non-discrimination based on sex and to make public the notification of this policy. In other words, just as educational entities make it known that they do not discriminate on the basis of race, color, religion, creed, or national origin, they also have to inform the public that they do not discriminate on the basis of sex. The notification needs to be made available if needed in the languages the students and parents can understand. This may mean translating the policies and procedures into the languages spoken by students' families and employees in the school district or institution of higher education.

The third requirement of the law is the development and publicizing of a grievance procedure. This routine is for filing a complaint of sex discrimination and needs to be made available and accessible. There should be a formal and informal process for students and

employees to file a complaint if they feel they have been discriminated or denied the benefits of the educational program because of their sex or gender. As case law has developed over the years around Title IX and in particular sexual harassment and same sex harassment, it would be advantageous for the educational institution to periodically review their grievance policies and procedures and enlist the expertise of their legal counsel. Often the Title IX Coordinator will be the person with whom a complaint is filed and then according to the policy and procedures would either move the complaint forward or begin an investigation.

### ■ Title IX and Admissions

Since 1972 admissions to institutions of higher education was very different for men and women. Believe it or not, the latter were not admitted or allowed to apply to many colleges and universities. When this happened, they were often required to have higher entrance scores than the males. If they met the entrance requirements women still may not have been able to gain access to the field of study they were interested in or that particular field may have had a quota limit of the number of seats or spaces designated for women. The stigma of gender specific majors and careers can still be seen on college campuses.

Today the unfairness associated with admissions and financial aid is less common than it used to be. Women now earn college and advance degrees at a much higher rate than men and have made significant gains in the traditionally male dominated fields of medicine and law. The higher enrollment of females into post-secondary programs also reflects the fact that more males than females fail to complete high school. According to the National Center for Educational Statistics (NCES) (Ross, et al., 2012) indicated that the difference in high school completion for males to females was 15% compared to 11% and when disaggregated by race, 36% of Hispanic males compared to 29% of Hispanic females had not completed high school.

However, women still lag behind men in earning professional doctoral degrees in the math and science fields. The fact remains that the enrollment numbers for women and men of color is still comparably low. According to Corbett, Hill and Rose (2008),

women receive about 18% of undergraduate engineering degrees and 12% of the doctoral degrees in engineering. In the recent release of *Title IX at 40*, Maatz and Graves (2012) indicate that barriers still remain for women and girls, and in particular women and girls of color, in enrolling and completing programs in science, technology, engineering, and math (STEM).

The enrollment and completion patterns are culturally specific, and an example that doesn't comply with the normative patterns of enrollment for women is the University of Puerto Rico at Mayaguez's engineering program, where 40% of the students are women (Maatz & Graves, 2012). Unfortunately in most fields within STEM, with the exception of biological and biomedical science, according to the Institute for Women's Policy Research (Costella, 2012), the completion of degrees for women have declined in the areas of physical science, mathematics and statistics, science technologies, computer and information sciences, as well as engineering and engineering sciences. Even more recent data from the NCES report Higher Education: Gaps in Access and Persistence Study (Ross, et al., 2012) report that Hispanic males when compared to Hispanic females received a Bachelor's degree in STEM fields at a 7% higher rate.

Increased access to higher education and higher paying jobs has helped to fuel women's economic progress, but pay discrepancies still remain. When in 1970 women were paid 59 cents for every dollar a man was paid, the current rate of pay for women is 77 cents for every dollar a man makes (DeNavas-Walt, Proctor & Smith, 2011). The median earnings, according to NCES report Higher Education: Gaps in Access and Persistence Study (Ross, et al., 2012), indicate that males who were STEM graduates entered the field earning more than 8,200.00 dollars per year than their female counterparts. When males do enroll in higher education and in particular STEM fields, they not only enroll at higher rates than their female counterpart regardless of race, but also earn more upon degree completion and employment.

## ■ Collegiate Athletics

Most people when asked about Title IX may or may not know anything about it, but if they do, one of the first things that usually

comes to mind will be athletics, either at the high school or college levels. Some have been known to refer to it as “the girls law”. Athletics is but one of the eleven areas covered by Title IX and may well be the area that girls and women have seen the most gain. This may in part be due to the fact that the disparity gap was so large in 1972 when compared by gender. Prior to that year girls were limited to participating in cheerleading, basketball and square dancing.

Since 1972 the increase in girls’ and women’s participation in interscholastic and intercollegiate athletics has been amazing. In 1971, according to Maatz and Graves (2012), fewer women participated in sports at the college level. However, by 2010, more than 190,000 women participated on collegiate teams. These numbers are impressive, but women still lag behind men in participation opportunities, scholarships, budgets, facilities, and recruiting at the college level. Though gains were steadily being made up until the Bush years 2001-2008, progress has been stalled (Hogshead-Makar & Zimbalist, 2011).

During the Clinton administration the Office of Civil Rights (OCR) issued new implementation guidelines and letters of interpretation in clarification on the three part test of compliance for athletic programs under Title IX:

1. Whether intercollegiate level participation opportunities for male and female students are provided in numbers substantially proportionate to their respective enrollments; or
2. Where the members of one sex have been and are underrepresented among intercollegiate athletes, whether the institution can show a history and continuing practice of program expansion which is demonstrably responsive to the developing interests and abilities of the members of that sex; or
3. Where the members of one sex are underrepresented among intercollegiate athletes, and the institution cannot show a history and continuing practice of program expansion, as described above, whether it can be demonstrated that the interests and abilities of the member of that sex have been fully and effectively accommodated by the present program.

Along with the three prong test for compliance, the areas to be reviewed at program levels became known as the “laundry list”: equipment, supplies, scheduling of games and practice times, travel and daily per diem allowances, access to tutoring, coaching, locker rooms, practice and competitive facilities, medical and training facilities and services, publicity, recruitment of student athletes and support services. According to the Women’s Sports Foundation (2012) using the three prong test and the accompanying laundry list, 80%-90% of educational institutions are not in compliance with Title IX.

The National Women’s Law Center on the Title IX information website listed the following as why Title IX Is Still Critical (2012). The general perception is that women now have equal opportunities in all areas of athletics. But that’s just not true.

- In 2005-2006 there were 171,000 women participating in college athletics. Women represent only 42% of college athletes, even though they represent over 50% of the college student population nationwide.
- Each year male athletes receive over \$136 million more than female athletes in college athletic scholarships at NCAA member institutions.
- Women in Division I colleges are over 50% of the student body, but receive only 32% of athletic recruiting dollars and 37% of the total money spent on athletics.
- In 2008, only 43% of coaches of women’s teams were women. In 1972, the number was over 90 percent (Wulf, 2012).

The following are myths about Title IX as discussed by Maatz and Graves (2012) that are commonly heard in discussions about Title IX:

- Title IX requires quotas. This is in reference to the three prong tests and in actuality it requires that schools allocate participation opportunities in nondiscriminatory ways. The federal courts have consistently rejected arguments that Title IX requires quotas.
- Title IX forces schools to cut sports for boys and men. The law does not require or encourage the cutting of any sport. It does allow schools to make choices about how to structure athletic programs as long as they do not discriminate.



- Men's sports is declining because of Title IX. Opportunities for men in sports have continued to increase since the passage of Title IX in 1972, as measured by the number of teams and athletes. Teams that have been added and dropped reflect trends in men's sports and interests, often reflecting the results of the interest and abilities survey as part of the three prong test of compliance.
- Title IX requires schools to spend equally on male and female sports. The fact is that spending does not have to be exactly equal as long as the benefits and services of the programs are equal overall.
- Men's football and basketball programs subsidize female sports. The truth is that high profile programs don't even pay for themselves at most schools. Even the programs among the elite divisions, nearly half of men's football and basketball programs spend more money than they generate.

One of the downfalls of the expansion of athletic opportunities for women and girls at the college and high school levels was the decrease in the number of female coaches. When Title IX was passed women made up 90% or more of the coaches of women's teams at colleges and universities and 2% of men's teams. In 2006 they were only 40% of collegiate coaches of women's teams and still comprised 2% of coaches of men's teams. As for the change in the number of women who were Athletic Directors, in 1972 they lead 90% of the women's programs and in 2006 they accounted for only 18%. Along with the change in the number of teams coached by women, as males coached women's team their salaries increased, but the salaries for women coaching women's teams their salaries did not increase (Hanson, Guilfooy, & Pillai, 2009). Today the 2% of women who coach men's teams may not receive comparable salaries as their male counterparts who coach men's teams.

### ■ Sex Discrimination, Sexual Harassment, and Bullying

Prior to Title IX those women who were in college and university tenured positions were far and few. Those who managed to stay in their faculty positions and even receive tenure often did so in very hostile work environments. According to MacKinnon (1979), the



term sexual harassment was used in reference to behaviors that were sexual in nature and happened in the workplace. It wasn't until the mid-1980's that the term became part of our everyday vocabulary. In the 1986 case *Meritor Savings Bank, FSB v. Vinson*, the United States Supreme Court first recognized the term and behaviors associated with "sexual harassment" as a violation of Title VII. It was with this case that standards were established for analyzing whether the behavior was welcomed or unwanted and the levels of liability that would be applied to the employer in allowing a hostile working environment to exist. The early court cases coming out of public schools such as; *Lyle v. Duluth School District, Duluth, MN* and *Franklin v. Gwinnett County School District, GA*, established the precedent that educational institutions could be sued for damages under Title IX in cases of sexual harassment or sex discrimination. This sent shock waves through the education community and spurred school districts and institutions of higher education to review grievance procedures in making sure they covered, reported and resolved incidences of sexual harassment. This also brought about training and professional development of what sexual harassment is, institutional liability, and the responsibility of educators and students in reporting incidences of harassment.

Sexual harassment is defined as in the US Department of Education Revised Guidance on Sexual Harassment (2001):

Sexual harassment is unwelcome conduct of a sexual nature. Sexual harassment can include unwelcome sexual advances, requests for sexual favors, and other verbal, nonverbal, or physical conduct of a sexual nature. Sexual harassment of a student can deny or limit, on the basis of sex, the student's ability to participate in or to receive benefits, services, or opportunities in the school's program. Sexual harassment of students is, therefore, a form of sex discrimination prohibited by Title IX.

Early research by Dziech and Weiner (1984) of sexual harassment on college campus indicated that at least 30% of undergraduate women experienced sexual harassment from at least one of their instructors or professors. Adams, Kottke, and Padgitt (1983), as well as Bailey and Richards (1985) report that the type

of sexual harassment women experienced ranged from: sexual advances, jokes of a sexual nature, sexist comments demeaning women, physical advances of a sexual nature, sexual bribes, and sexist comments about clothing, body, or sexual activities. In a more recent study by Hill and Silva (2005) it was found that women were physically harassed by professors who touch, grabbed and forced women to do something sexual. This report also shows that women experience sexual comments and gestures more often than men, where men were more likely to experience homophobic comments or were more likely than women to harass others.

According to Hill and Silva (2005) in the American Association of University Women's study, *Drawing the line: Sexual harassment on college campus*, indicated that nearly two thirds of students experience some sort of sexual harassment on campuses and one third happens during the first year. We know that sexual harassment can be visual, verbal, and physical. As reported by these researchers the most common forms of sexual harassment students reported were: unwanted sexual comments, jokes, gestures, or looks. Unfortunately another form of sexual harassment that was reported was being called gay, lesbian or other homophobic slur.

As recently as 2010, President Obama's administration, through the Office for Civil Rights (OCR) issued a "Dear Colleague letter" providing guidance and clarification that harassment of students and employees motivated by gender is considered unlawful under Title IX. This includes the harassment of students' who are perceived by their peers as not conforming to "stereotypic" roles on femininity and masculinity. The letter also covers harassment that may be directed to students of the same sex or different sex, reminding us that although Title IX does not specifically address discrimination on the basis of sexual orientation or gender identity, when students are subjected to harassment because of failure to conform to gender stereotypes, Title IX does apply.

What is important to remember is that harassment based on gender or sex is covered under federal law, whereas bullying may be covered under state and local laws. According to Espelage and Swearer (2011), bullying is defined as repeated unwanted behavior that involves an imbalance of power through which the bully intends to harm the bullied student or students. Often times it

is not sexual in nature and may not rise to the standard used in determining sexual harassment. This is an area that institutions Title IX Coordinators can help to educate the school community on the difference between bullying and sexual harassment and the required responsibilities of reporting, in particular when the behavior is gender or sex based. Informing the education community be it staff, students, administrators, support staff, parents and the community at large, what the district or institutions policies and procedures are regarding bullying that is gender based and sexual harassment can work to create a more gender fair environment.

It is important to know that when gender based bullying crosses the line and rises to level of sexual harassment, the Title IX policies and procedures come into play. All students and employees of the educational institution need to know the policies and procedures of reporting incidences of bullying and harassment that is gender based. With the prevalence of cyberbullying, students and adults need to know that this too is an area that could become sexual in nature and if conducted on school grounds or with school equipment could be part of a pattern associated with hostile environment sexual harassment at the institutional level. The 2010 Dear Colleague Letter or guidance prohibits sex-based bullying and harassment that interferes with a student's education, whether it is conducted in electronic form or in person. It states, "bullying fosters a climate of fear and disrespect that can seriously impair the physical and psychological health of its victims and create conditions that negatively affect learning, thereby undermining the ability of students to achieve their full potential."

## ■ Implications

Title IX is a piece of federal legislation governing pre-K-12 through higher education that could be better utilized in creating school climates and environments that are free from discrimination based on sex and or gender. In looking at three of the areas Title IX covers (collegiate admissions, sexual harassment on college campuses and collegiate athletics) there is room for improvement.

There has been a lot of information written about the decline in girls' interest in math and science beginning at the middle grade

years. In order to increase the number of women who choose STEM programs in higher education, a review of programs in schools and efforts of Title IX Coordinators could inform practices that would increase the number of women entering STEM programs at the college level. By assessing the school climate based on gender and areas that gender bias have been known to occur, many of which are areas covered by Title IX, access to courses or programs (including those in math and science), counseling, student rules and policies (discipline), treatment of pregnant or parenting students, financial assistance, student housing, extra-curricular and co-curricular activities, and employment practices, at the K-12 level can influence girls and women attending institutions of higher education and entering STEM fields. In the area of admissions and retention of women in academia, the efforts to recruit girls and women need to be reviewed, and an analysis of the climate on college campuses would need to be assessed to determine if it is gender fair and free from discrimination based on sex. Here again the institutions Title IX Coordinator could assist in analyzing the campus climate and provide education about gender equity. The assessment of women professors who make up tenured faculty, their rank and their representation in higher education administration, when assessed can also add to information on the gender equity climate of the institution that can add to information in recruiting students to the institution.

In the area of athletics, despite the gains in the past 40 years barriers still remain for women on college campus. The access and opportunity to play a sport at the college level trickles down to K-12 opportunities and access for girls in sports. Maatz and Graves (2012) mentioned that girls have 1.3 million fewer opportunities to play sports at the high school level than do boys, and when broken down by race, girls of color are underrepresented. Colleges in their recruitment efforts could highlight the advantages and benefits to girls and the opportunities available at the collegiate level for them to participate in sport. This of course would mean that institutions of higher education would need to review their own compliance with Title IX and their athletic programs, including scholarships and financial assistance available to women. By administering the interest and abilities survey at least every three

years, as part of the three prong test of compliance, institutions can better assess if they are meeting the needs and interests of their students and athletes.

Sexual harassment and bullying that is gender based continues to occur at alarming rates on college campuses. Two-thirds of students aged 18-24 experienced some form of sexual harassment (Maatz & Graves, 2012). Hollis (2012) reported that up to 62% of college students had either been bullied or witnessed incidents of bullying. She also goes on to say that LGBT students and men also reported more frequently than expected, having been bullied. The Title IX Enforcement Highlights (USDOE, 2012) reaffirms the importance of the 2010 *Dear Colleague letter* and the U.S. Department of Education's stance on bullying and LGBT:

The 2010 guidance document also made clear that schools may violate Title IX by failing to effectively respond to bullying or harassment of LGBT students. Although Title IX does not cover discrimination based solely on sexual orientation, harassment of LGBT students constitutes sex-based discrimination if it is based on the student's failure to conform to sex stereotypes. For example, a student may be bullied because he or she does not act or dress according to his or her classmates' gender-based expectations for boys or girls. In addition, the guidance makes it clear that Title IX prohibits sexual harassment of all students, regardless of their actual or perceived sexual orientation or gender identity. The guidance reminds schools and universities that when harassment targets LGBT students, includes anti-gay comments, or is partly based on a target's actual or perceived sexual orientation, Title IX obligates the institution to investigate and remedy any overlapping sexual or gender-based harassment of those students.

When sexual harassment and gender based bullying occur, Title IX requires that the educational institution take immediate action. here again the Title IX Coordinator can assist in educating the campus community as to what sexual harassment is, the institutions policies and procedures in reporting incidences of harassment, and how they can be contacted. The Title IX Coordinator along with campus Gay and Straight Associations can educate the

campus community that harassment of lesbian, gay, bisexual, or transgender (LGBT) students' failure to conform to gender stereotypes is covered by Title IX. Institutions of higher education should proactively disseminate information on their policies and procedures regarding sexual harassment and conduct trainings for the college community at large.

## ■ Conclusion

Over the past forty years there have been many positive changes in the education of boys and girls, men and women because of Title IX, but there are still many more advances to be made. Institutions and public school districts can advance their efforts in complying with the law as well as advancing a school climate free of harassment based on sex in its utilization of their Title IX Coordinator. By accessing their school climate and culture in conducting an evaluation using the eleven areas of Title IX, schools and institutions can see how they measure up in providing equal access and opportunities based on sex. To periodically review and revise current policies and grievance procedures, institutions will be able to effectively and promptly address complaints of harassment.

It is only fitting to end with a quote from one of the mothers of Title IX.

Bernice “Bunny” Sandler, who helped draft the legislation and now works as a senior scholar for the Women’s Research and Education Institute in Washington DC. “We had no idea how bad the situation really was — we didn’t even use the word sex discrimination back then — and we certainly had no sense of the revolution we were about to start (Wulf, 2012, p.1)” The revolution is not over and both men and women still have gains to made in education with the guidance of Title IX.

## REFERENCES

- Adams, J., Kotke, J., & Padgett, J. (1983). Sexual harassment of university students. *Journal of College Student Personnel*, 24, 484-490.
- Bailey, N., & Richards, M. (1985, August). *Tarnishing the ivory tower: Sexual harassment in graduate training programs in psychology.*

- Paper presented at the American Psychological Association, Los Angeles, CA.
- Corbett, C., Hill, C., & St. Rose, A. (2008). *Where the girls are: The facts about gender equity in education*. Washington, DC: AAUW Education Foundation.
- Costella, C. B. (2012). *Increasing opportunities for low-income women and student parents in science, technology, engineering, and math at community colleges*. Washington, DC: Institute for Women's Policy Research.
- DeNavas-Walt, C., Proctor, B. D., & Smith, J. C. (2011). *U. S. Census Bureau Current Population Reports. Income, poverty, and health insurance coverage in the United States*. Washington, DC: US Government Printing Office.
- Dziech, B., & Weiner, L. (1984). *The lecherous professor*. Boston: Beacon Press.
- Espelage, D. L., & Swearer, S. M. (2011). *Bullying in North American schools* (2nd ed.). New York, NY: Routledge.
- Franklin v. Gwinnett County Public Schools*, 503 U.S. 60 (1992).
- Hanson, K., Guilfy, V., & Pillai, S. (2009). *More than Title IX: How equity in education has shaped the nation*. Lanham, MD: Rowan and Littlefield.
- Hill, C. & Silva, E. (2005). *Drawing the line: Sexual harassment on campus*. Washington, DC: American Association of University Women Educational Foundation.
- Hogshead-Makar, N. & Zimbalist, A. (2007). *Equal Play: Title IX and social change*. Philadelphia, PA: Temple University Press.
- Hollis, L. (2012). *Bullying in the Ivory Tower: How aggression and incivility erode American Education*. New York, NY: Penguin Group Patricia Berkley.
- MacKinnon, C. (1979). *Sexual harassment of working women: A case of sex discrimination*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Maatz, L., & Graves, F. G. (2012). *Title IX at 40: Working to Ensure Gender Equity in Education*. Washington, DC: National Coalition for Women and Girls in Education (NCWGE).
- Meriter Savings Bank v. Vinson* U.S 84 (1979) <http://employment.uslegal.com/sexual-harassment/history/meritor-savings-bank-v-vinson>.
- Nash, M. A., Klein, S. S., Bitters, B., Howe, W., Hobbs, S., Shevitz, L., Wharton, L., & Smeal, E. (2007). The role of government in advancing gender equity in education. In Klein, S. S., Richardson,



- B., Grayson, D., Fox, L. H., Kramarae, C., Pollard, D. S., & Saywer, C. A. (Eds.), *Handbook for achieving gender equity through education* (2<sup>nd</sup> ed., pp. 63-101). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ross, T., Kena, G., Rathbun, A., Kewal Ramani, A., Zhang, J., Kristapovich, P., & Manning, E. (2012). *Higher Education: Gaps in Access and Persistence Study* (NCES 2012-046). U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics. Washington, DC: Government Printing Office.
- Sandler, B. (2002). "Too strong for a women" *The five words that created Title IX*. In *The Jossey-Bass Reader on Gender in Education* (2-11). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- U.S. Department of Education Office for Civil Rights. (1998). Title IX and Sex Discrimination Revised August 1998. Retrieved from [http://www2.ed.gov/about/offices/list/ocr/docs/tix\\_dis.html](http://www2.ed.gov/about/offices/list/ocr/docs/tix_dis.html)
- U.S. Department of Education Office for Civil Right (2001). *Revised Sexual Harassment Guidance: Harassment of students, by school employees, other students, or third parties Title IX*. Retrieved from <http://www2.ed.gov/about/offices/list/ocr/docs/shguide.html>
- U.S. Department of Education, Office for Civil Rights. (2010, October). *Dear Colleague Letter on Bullying and Harassment*. Retrieved from <http://www2.ed.gov/about/offices/list/ocr/letters/colleague-201010.pdf>
- U.S. Department of Education Office for Civil Right. (2012). *Title IX Enforcement Highlights*. Retrieved from <http://www2.ed.gov/documents/press-releases/title-ix-enforcement.pdf>
- Women's Sports Foundation. (2012). *A Title IX Primer*. Retrieved from <http://www.womenssportsfoundation.org/home/advocate/title-ix-and-issues/what-is-title-ix/title-ix-primer>
- Wulf, S. *A brief history of Title IX* (3-30-12). Retrieved from <http://www.fitsugar.com/Brief-History-Title-IX>



# Validez de predicción

DE LOS CRITERIOS DE ADMISIÓN, POR GÉNERO,  
A LA UNIVERSIDAD DE PUERTO RICO

*Rafael J. Colorado Laguna, Ph.D.*

Facultad de Ciencias Naturales  
Universidad de Puerto Rico  
Recinto de Río Piedras  
rafaeljcolorado@gmail.com

*Lillian Corcino Marrero, Ed.D.*

Facultad de Educación  
Universidad de Puerto Rico  
Recinto de Río Piedras  
l\_corcino19@hotmail.com

## RESUMEN

Esta investigación consistió de un estudio de validez para determinar posibles diferencias de género en las puntuaciones en las pruebas de aptitud y de aprovechamiento, el conjunto de predictores de éxito universitario, y el poder de predicción relativa de cada predictor. Los resultados constataron tendencias registradas en los Estados Unidos respecto a diferencias de género en las puntuaciones en pruebas de aptitud y aprovechamiento. Por otro lado, parcialmente corroboraron tendencias de género respecto a la magnitud de los coeficientes de correlación entre predictores y criterios. Los tres mejores predictores de éxito universitario para mujeres y varones, a corto y a largo plazos, coinciden en dos de los predictores: el promedio de escuela superior y la puntuación en la prueba de aptitud verbal. El tercer mejor predictor para mujeres fue, a corto y largo plazos, la puntuación en la prueba de aprovechamiento en inglés.

**Palabras clave:** estudio de validez, criterios de admisión, predictores, coeficiente de validez, género

## ABSTRACT

This research consisted of a validity study to determine gender differences with respect to aptitude and achievement tests scores, a set of college success predictors, and the relative predictive power of each predictor. Results confirmed nationwide findings with respect to tests scores. However,

tendencies with respect to correlation coefficients' magnitude were partially confirmed. The three best predictors of short time and longtime college success, for each gender, coincided in the first two: high school academic average and verbal aptitude test score. The third best predictor of college success for females, short term and long term, was the English achievement test score.

**Keywords:** admissions criteria, gender, predictors, validity coefficient, validity study

## ■ Introducción

La mayoría de las instituciones universitarias en los Estados Unidos y Puerto Rico utiliza criterios de admisión para determinar el ingreso de aquellos estudiantes egresados de escuela superior que aspiran a continuar estudios universitarios. Los criterios de admisión tradicionalmente han sido de carácter académico. Hawkins y Clinedinst (2006) reportan que los principales criterios de admisión en los Estados Unidos han sido: el promedio académico de escuela superior (GPA), el promedio académico en cursos preparatorios para estudios universitarios, las puntuaciones en pruebas estandarizadas de aptitud y de aprovechamiento, y el rango percentil del estudiante respecto a su clase al momento de graduación de escuela superior.

Al igual que en los Estados Unidos, los criterios de admisión a la Universidad de Puerto Rico (UPR) han sido de tipo académico. Menéndez (1995) informa que, a partir de los años 1970, la UPR ha confeccionado diversas fórmulas de admisión que han incluido los siguientes tres componentes: el promedio académico de escuela superior, las puntuaciones en las pruebas de aptitud verbal y aptitud matemática, y las puntuaciones en las pruebas de aprovechamiento en español, matemáticas e inglés como segundo idioma. Tanto las pruebas de aptitud como las de aprovechamiento han sido confeccionadas y administradas por el College Entrance Examination Board (CEEB).

A partir de 1994, la fórmula de admisión de la Universidad de Puerto Rico, conocida como el *Índice General de Solicitud* (IGS), ha consistido de un promedio ponderado de los siguientes tres componentes: el promedio de escuela superior (50%), la puntuación en la prueba de aptitud verbal (25%) y la puntuación en la prueba

de aptitud matemática (25%). A pesar de que en un momento lo hiciera, actualmente la fórmula no incluye ninguna de las puntuaciones en las tres pruebas de aprovechamiento.

El método comúnmente empleado para evaluar la efectividad de los criterios de admisión respecto a algún indicador de éxito universitario se conoce con el nombre de *estudio de validez*. En un estudio de validez los criterios de admisión juegan el papel de variables independientes y se les denomina *predictores*. Por otro lado, el indicador de éxito universitario constituye la variable dependiente y se conoce con el nombre de *criterio*. Un estudio de validez es un estudio de *correlación* e incluye los siguientes análisis estadísticos: el cómputo de *coeficientes de correlación simple* entre cada uno de los predictores y el criterio ( $-1 \leq r_{xy} \leq 1$ ), la generación de diversas ecuaciones o *modelos de regresión lineal múltiple* y el cómputo de *coeficientes de correlación múltiple* entre los valores *predichos* y los valores *observados* del criterio, conocidos, muy apropiadamente, como *coeficientes de validez* ( $0 \leq R \leq 1$ ).

El coeficiente de correlación lineal múltiple, o coeficiente de validez, permite estimar el porcentaje de variabilidad o dispersión del criterio, que puede ser explicado a partir del conjunto de predictores. De otra parte, según expresado por Punch (2004), los objetivos de los modelos de regresión lineal múltiple son: estimar qué fracción o porcentaje de la variabilidad del criterio puede ser explicada por un conjunto de dos o más predictores y comparar el peso o contribución relativa de cada uno de los predictores para explicar la variabilidad del criterio. Mientras mayor sea el porcentaje de variabilidad del criterio explicada por el conjunto de predictores, mayor será el valor de predicción conjunta de los predictores. Por otro lado, mientras mayor sea el peso o contribución relativa de cada predictor, mayor será el poder de predicción del predictor respecto a los predictores restantes.

Borg y Gall (1983) destacan la importancia que puede tener el examinar subgrupos de la muestra al llevar a cabo un estudio de validez. Con frecuencia el coeficiente de validez y la validez de predicción relativa de los predictores para subgrupos son diferentes a los de la totalidad de la muestra. De igual manera, la ecuación de regresión múltiple para un subgrupo resulta ser diferente a la ecuación de regresión para la totalidad de la muestra. Por ejemplo,

se ha encontrado que las puntuaciones en pruebas de aptitud son mejores predictores del promedio académico de las mujeres que de los hombres (Borg & Gall, 1983). Aquella variable que, al utilizarse para dividir una muestra en subgrupos, genera correlaciones y ecuaciones de regresión diferentes para los subgrupos se conoce con el nombre de *variable moderadora*.

Entre las variables moderadoras utilizadas con mayor frecuencia en los Estados Unidos están: raza o grupo étnico, género y nivel socioeconómico (Bridgeman, McCamley-Jenkins & Ervin, 2000; Burton & Ramist, 2001; Ramist, Lewis, & McCamley-Jenkins, 1993; Zwick, 2007). Recientemente, se han considerado otras variables moderadoras, tales como la presencia de algún tipo de discapacidad (Zwick, 2007). En un estudio de validez llevado a cabo en la UPR, Menéndez (1996) incorporó como variables moderadoras: el área o disciplina de estudios, el género, el tipo de escuela superior de procedencia (pública o privada), el ingreso familiar, el nivel de educación de los padres y la ocupación de los padres.

Estudios de validez llevados a cabo en los Estados Unidos consistentemente muestran diferencias por género respecto a: las puntuaciones en las pruebas de aptitud y de aprovechamiento, los coeficientes de correlación y la capacidad de predicción de los modelos de regresión múltiple. Los varones, apunta Zwick (2007), obtienen mejores puntuaciones en las pruebas de aptitud del SAT (Scholastic Aptitude Test, SAT I verbal y SAT I matemáticas) y en las pruebas del ACT (Academic College Test, matemáticas, ciencias y puntuación total). Por el contrario, las mujeres tienden a obtener mejores puntuaciones en las pruebas de lectura e inglés del ACT. Un resumen de investigaciones llevadas a cabo por el CEEB (1998) indica que las mujeres de duodécimo grado tienden a desempeñarse mejor en pruebas verbales y escritas, mientras que los varones exhiben mejor aprovechamiento en pruebas de ciencias, matemáticas y destrezas mecánicas.

Varias razones se han aducido para explicar estas diferencias. Para empezar, se argumenta que un porcentaje mayor de varones se ha inclinado por áreas de estudio tales como las ciencias naturales, matemáticas, ingeniería y administración de empresas, áreas que requieren tomar cursos preparatorios en ciencias y matemáticas en escuela superior. Recientemente, sin embargo, este argumento ha

perdido validez dado el aumento en la proporción de mujeres que muestran interés en estas áreas de estudio y también toman estos cursos preparatorios. Otras razones para explicar las diferencias entre géneros en las puntuaciones obtenidas en las pruebas estandarizadas incluyen: razones de tipo socioeconómico, sesgo en la confección de las pruebas, diversidad de intereses y aspiraciones e influencias sociales, y hasta diferencias biológicas.

Por otro lado, el College Board (1998) resalta que los resultados de cientos de estudios de validez llevados a cabo en los Estados Unidos confirman que la correlación del SAT con el promedio de primer año de estudios universitarios y con notas de cursos individuales es mayor para las mujeres que para los varones. La explicación tradicional ha sido que los varones son más propensos a faltar a clases y a no entregar asignaciones y trabajos; es decir, son menos responsables que las mujeres, lo que hace menos predecible su promedio académico de primer año y sus notas en cursos específicos. Para sustentar este argumento, Zwick (2007) indica que en instituciones universitarias altamente selectivas, en las que tanto los varones como las mujeres están comprometidos con el cumplimiento de sus labores académicas, los coeficientes de validez tienden a ser muy similares.

Utilizando como criterio de éxito universitario el promedio académico de primer año de estudios universitarios, Ramist, Lewis y McCamley-Jenkins (1993) llevaron a cabo un estudio de validez en los Estados Unidos con una muestra de 46,379 estudiantes procedentes de 38 instituciones universitarias. Los coeficientes de correlación registrados resultaron ser mayores para las mujeres que para los varones. De igual manera, utilizando el promedio de primer año como criterio, Bridgeman, McCamley-Jenkins y Ervin (2000) realizaron un estudio de validez con datos de una muestra de 48,039 estudiantes procedentes de 23 universidades de los Estados Unidos recopilados a mediados de los años 1990. Incluyeron como variables moderadoras género y grupos étnicos (blancos, afroamericanos, hispanos y asiáticos). Sus resultados pueden resumirse de la siguiente manera: el promedio de escuela superior resultó ser el mejor predictor para la totalidad de la muestra y para todos los grupos étnicos, excepto para los asiáticos, cuyo mejor predictor, tanto para varones como para mujeres,

fue la suma de las puntuaciones en las pruebas de aptitud; para todos los grupos étnicos, excepto para los asiáticos, los coeficientes de correlación para las mujeres fueron mayores, en menor o mayor grado, que los de los varones, y la magnitud de los coeficientes de correlación por grupo étnico, en orden descendente, fue la siguiente: asiáticos, blancos, hispanos y afroamericanos.

En lo que respecta a las diferencias en las correlaciones por género, todos los grupos, excepto el asiático, se conformaron a la tendencia de que las mujeres registran una correlación mayor que los varones. Evidentemente, algunas explicaciones para estas diferencias no aplican para el caso de los asiáticos. Podría ser que tanto los varones como las mujeres asiáticas seleccionan áreas difíciles de estudio y, además, son igual de responsables asistiendo a clases y entregando sus asignaciones y trabajos de clases.

La tercera diferencia entre varones y mujeres consistentemente registrada en la literatura de los estudios de validez está relacionada con la capacidad de predicción y el peso relativo de los predictores del modelo de regresión generado para toda la muestra, al compararse con los modelos de regresión correspondientes para cada uno de los posibles valores de la variable moderadora. Decimos que un modelo de regresión *sobrepredice* (*subpredice*) un criterio, si los valores predichos del criterio por el modelo de regresión son *mayores* (*menores*) que los valores observados del criterio. Los predictores tradicionales, promedios de escuela superior y puntuaciones en las pruebas estandarizadas tienden a subpredecir el desempeño académico de las mujeres y a sobrepredicir el desempeño de los varones.

Ramist, Lewis y McCamley-Jenkins (1993) examinaron diferentes variables moderadoras, incluyendo el género del estudiante. El criterio de éxito universitario utilizado fue el promedio académico de primer año. La Tabla 1 resume los resultados de este estudio. Se ha restado el *valor observado* del *valor predicho* (*valor predicho - valor observado*) de forma tal que una diferencia positiva significa sobrepredicción mientras que una diferencia negativa significa subpredicción.

De la Tabla 1 se pueden derivar las siguientes conclusiones:

1. Para todas las combinaciones de predictores, las mujeres evidenciaron subpredicción, y los varones, sobrepredicción.

Tabla 1

*Sub y sobre predicciones, por género, para promedio de primer año*

Predictor	Género	
	Femenino	Masculino
HSGAP	- 0.02	+ 0.02
SAT-V	- 0.06	+ 0.06
SAT-M	- 0.10	+ 0.11
SAT (Total)	- 0.09	+ 0.10
HSGPA + SAT	- 0.06	+ 0.06

*Notas.* Un signo negativo representa sub predicción; un signo positivo representa sobre predicción

HSGPA = Promedio de escuela superior

SAT = Prueba de Aptitud (V = Verbal, M = Matemáticas)

2. La diferencia entre las predicciones son menores cuando solo se incluye como predictor el promedio de escuela superior.
3. La diferencia entre predicciones es mayor cuando se incluye cualquiera de las dos partes de la prueba de aptitud (SAT-V o SAT-M) o el total de las dos partes de esta prueba (SAT-T).

En un estudio llevado a cabo con estudiantes de 23 universidades bastante selectivas, Bridgeman, McCamley-Jenkins y Ervin (2000) utilizaron como predictores de promedio de primer año el promedio de escuela superior y las puntuaciones en el SAT. Utilizaron como variable moderadora el género, por grupo étnico (blancos, afroamericanos, hispanos y asiáticos). Los resultados mostraron que el patrón de sobrepredicción para los varones, para todos los grupos étnicos, es más regular y marcado que el patrón de subpredicción de las mujeres. Por ejemplo, los resultados no mostraron subpredicción para el grupo de mujeres hispanas; sin embargo, sí lo hicieron para el grupo de mujeres blancas.

Zwick (2007) ofrece dos posibles explicaciones para el fenómeno de subpredicción de las mujeres. La primera de ellas es que las investigaciones tienden a indicar que las féminas, por lo general, toman cursos menos rigurosos y optan por áreas de estudio menos rigurosas que los varones. La subpredicción es menos

marcada en instituciones selectivas en las que los estudiantes, tanto mujeres como varones, toman cursos más rigurosos. Una segunda explicación sostiene que puede ser que las mujeres estén mejor preparadas que los varones o que sean más responsables y aplicadas en sus estudios.

De otra parte, Menéndez (1996) calculó los coeficientes de correlación respecto al promedio de primer año y al promedio de graduación, por género, utilizando una muestra de estudiantes del Recinto de Río Piedras de la UPR. La Tabla 2, recoge los coeficientes de correlación para promedio de primer año y la Tabla 3, los coeficientes de correlación para promedio de graduación.

Tabla 2

*Coefficientes de correlación para promedio de primer año, por género, en el Recinto de Río Piedras de la UPR*

Predictor	Género	
	Femenino	Masculino
HSGPA	0.3518	0.4030
PAPTV	0.2663	0.2454
PAPTM	0.2026	0.2456
PAPRI	0.2066	0.1553
PAPRM	0.2718	0.2799
PAPRE	0.3311	0.3201

*Notas.* HSGPA = Promedio de escuela superior  
 PAPT V = Prueba de aptitud verbal  
 PAPTM = Prueba de aptitud matemática  
 PAPRI = Prueba de aprovechamiento en inglés como segundo idioma  
 PAPRM = Prueba de aprovechamiento en matemáticas  
 PAPRE = Prueba de aprovechamiento en español

A partir de los coeficientes de correlación presentados en la Tabla 2, se puede concluir:

1. Los primeros tres coeficientes de correlación correspondieron, para ambos géneros, al promedio de escuela superior, la prueba de aprovechamiento en español y la prueba de aprovechamiento en matemáticas, respectivamente.
2. Los dos coeficientes de correlación menores, para ambos géneros, correspondieron a la prueba de aptitud



matemática y la prueba de aprovechamiento en inglés, respectivamente.

3. Los coeficientes de correlación de las pruebas de aprovechamiento en español y matemáticas, para ambos géneros, fueron mayores que los coeficientes de correlación correspondientes para las pruebas de aptitud en español y en matemáticas.
4. Los coeficientes de correlación para las pruebas de aptitud y aprovechamiento en matemáticas para los varones fueron mayores que los coeficientes de correlación correspondientes para las mujeres.
5. Por el contrario, los coeficientes de correlación para las pruebas de aptitud verbal, aprovechamiento en español y aprovechamiento en inglés fueron mayores para las mujeres que los coeficientes de correlación correspondientes para los varones.

Los resultados de la Tabla 2 concuerdan con las tendencias reportadas en los Estados Unidos sobre las diferencias de los coeficientes de correlación entre mujeres y varones, según lo confirman los puntos 4 y 5 arriba enumerados.

Tabla 3

*Coefficientes de correlación para promedio de graduación, por género, en el Recinto de Río Piedras de la UPR*

Predictor	Género	
	Femenino	Masculino
HSGPA	0.3565	0.3934
PAPTV	0.3264	0.3274
PAPTM	0.1424	0.1812
PAPRI	0.2435	0.1355
PAPRM	0.1607	0.1737
PAPRE	0.3170	0.3372

A partir de los coeficientes de correlación presentados en la Tabla 3, se puede concluir:

1. El coeficiente de correlación mayor, para ambos géneros, correspondió al promedio de escuela superior.

2. El segundo y tercer coeficiente de correlación mayor, para ambos géneros y en orden inverso, correspondieron a las pruebas de aptitud verbal y de aprovechamiento en español.
3. Los coeficientes de correlación menores, para ambos géneros, correspondieron a las pruebas de aptitud matemática y de aprovechamiento en matemáticas.
4. Excepto para las pruebas de aprovechamiento en inglés como segundo idioma, los coeficientes de correlación en todas las pruebas fueron mayores para los varones que para las mujeres.

Los resultados de la Tabla 3, contrario a los resultados de la Tabla 2, no reflejan las tendencias reportadas en los Estados Unidos sobre las diferencias en los coeficientes entre las mujeres y los varones según lo indica el punto 4.

Menéndez (1996) también comparó modelos de regresión para predecir promedio de primer año y promedio de graduación para varones y mujeres. La Tabla 4 recoge los modelos de regresión obtenidos por Menéndez con los mejores tres predictores.

Tabla 4

*Modelos de regresión, por género, con los mejores tres predictores para promedio de primer año y promedio de graduación*

Promedio de Primer Año			
Femenino		Masculino	
Predictor	Coefficiente de Validez	Predictor	Coefficiente de Validez
HSGPA		HSGPA	
PAPRE	0.4246	PAPRE	0.4522
PAPRI		PAPTV	
Promedio de Graduación			
HSGPA		HSGPA	
PAPTV	0.4678	PAPTV	0.4990
PAPRI		PAPRE	

A partir de los resultados de la Tabla 4 se puede concluir:

1. El promedio de escuela superior resultó ser el mejor predictor para ambos criterios y para ambos géneros.
2. Para promedio de primer año, para ambos géneros, el segundo mejor predictor resultó ser la prueba de aprovechamiento en español.
3. Para promedio de graduación, para ambos géneros, la prueba de aptitud verbal sustituyó como segundo mejor predictor a la prueba de aprovechamiento en español.
4. Ni la prueba de aptitud matemática ni la de aprovechamiento en matemáticas figuraron entre los primeros tres predictores para ninguno de los dos criterios para varones o mujeres.
5. Para las mujeres, el tercer mejor predictor, tanto para promedio de primer año como para promedio de graduación, resultó ser la prueba de aprovechamiento en inglés como segundo idioma.
6. Para ambos criterios, los varones exhibieron un coeficiente de validez mayor que las mujeres.

Siguiendo la línea de investigación de Menéndez (1996), este estudio persiguió contestar las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Qué diferencia existe, si alguna, entre el desempeño de los varones y las mujeres en las pruebas de aptitud (verbal y matemática) y en las pruebas de aprovechamiento (español, matemáticas e inglés como segundo idioma) que se han utilizado como criterios de admisión a la Universidad de Puerto Rico?
2. ¿Qué diferencia existe, si alguna, entre los coeficientes de correlación y de validez entre predictores y criterios (promedio de primer año y de graduación) para mujeres y varones?
3. ¿Qué diferencia existe, si alguna, en el poder de predicción de éxito universitario (promedio de primer año y promedio de graduación) de los diferentes predictores utilizados como criterios de admisión respecto al género del solicitante?

## Método

Los criterios de admisión seleccionados como variables independientes o predictores en este estudio fueron: el promedio académico de escuela superior, las puntuaciones en las pruebas de aptitud verbal y aptitud matemática, y las puntuaciones en las pruebas de aprovechamiento en español, matemáticas e inglés como segundo idioma. A pesar de que la fórmula de admisión actual no considera las puntuaciones en las pruebas de aprovechamiento, se incluyeron como predictores en el ánimo de determinar su validez de predicción respecto a los demás componentes de la fórmula. Las puntuaciones en las pruebas de aptitud y de aprovechamiento fluctúan entre una puntuación mínima de 200 y una máxima de 800.

Los criterios de éxito universitario seleccionados fueron: el promedio de primer año de estudios universitarios y el promedio de graduación. El promedio académico (GPA) fluctúa entre un mínimo de 0.0 y un máximo de 4.0. Este estudio utilizó datos recolectados de la cohorte del año 2000 de estudiantes admitidos a la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras. El conjunto original de datos consistía de un total de 3,116 estudiantes.

Como es natural, no todos los estudiantes admitidos a cursar estudios universitarios completan su primer año de estudios. De igual manera, no todos aprueban el mismo número de créditos al completar su primer año de estudios universitarios, por lo que promedios iguales no necesariamente representan igual esfuerzo o aprovechamiento. Tampoco el mismo número de créditos aprobados necesariamente representa igual esfuerzo o aprovechamiento, ya que los cursos difieren en la dificultad de sus requisitos, las exigencias del profesor y los criterios de evaluación. Para minimizar el posible efecto de estas diferencias, solamente aquellos estudiantes que aprobaron por lo menos 24 créditos al completar su primer año fueron considerados en el cómputo del promedio de primer año. Esto representa, en promedio, 12 créditos por semestre, lo que equivale a una carga académica completa para el estudiante. Una vez removidos de la cohorte original aquellos alumnos que no completaron su primer año o que aprobaron menos de 24 créditos, la cantidad de estudiantes se redujo a 2,124.

Similarmente, al momento de llevar a cabo el estudio, algunos estudiantes se habían dado de baja de la universidad, se habían transferido a otra institución universitaria o no habían completado su grado de bachillerato. Una vez removidos estos estudiantes, un total de 1,653 estudiantes de la cohorte original completó su grado de bachillerato, por lo que fueron incluidos en el cómputo del promedio académico de graduación.

Los resultados del estudio fueron generados en el siguiente orden: estadísticas descriptivas de cada predictor y de cada uno de los dos criterios, coeficientes de correlación lineal entre cada predictor y cada uno de los dos criterios, y ecuaciones de regresión lineal múltiple entre la totalidad de los predictores y cada uno de los dos criterios.

### Resultados

Para contestar la primera pregunta de investigación, sobre posibles diferencias por género en las puntuaciones en las pruebas de aptitud y de aprovechamiento, la Oficina del CEEB en Puerto Rico proveyó información de estas puntuaciones en los últimos ocho años (2005-2012). A continuación se incluyen dos diagramas de línea que ilustran las diferencias por género entre las puntuaciones promedio de las pruebas de aptitud (verbal y matemática) en estos años.

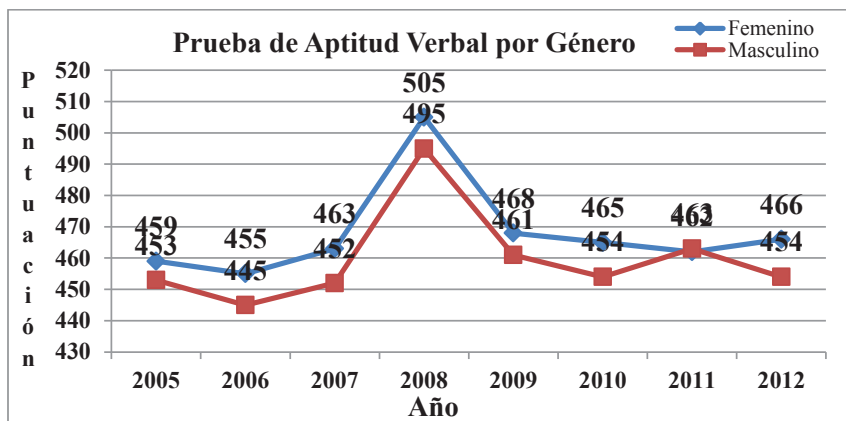


Figura 1. Puntuación promedio, por género, en la prueba de aptitud verbal

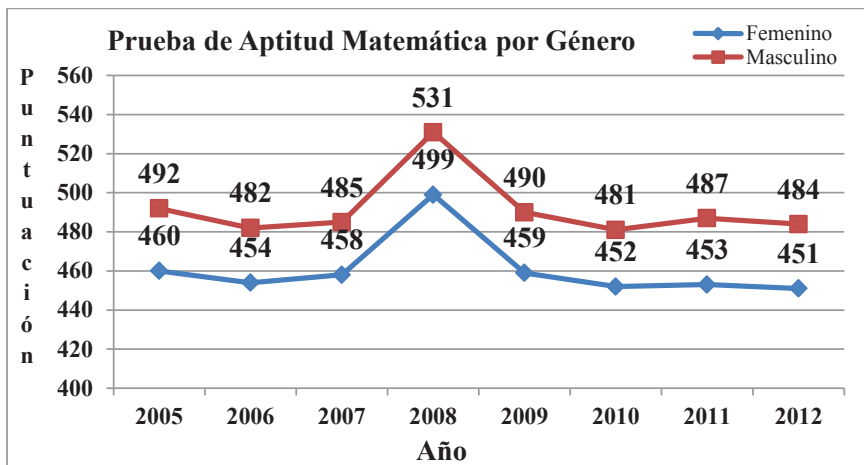


Figura 2. Puntuación promedio, por género, en la prueba de aptitud matemática

Los resultados ilustrados en la Figura 1 y la Figura 2 corroboran el patrón registrado en los Estados Unidos: las mujeres exhiben una puntuación promedio mayor en las pruebas de aptitud verbal, mientras que, por el contrario, los varones registran una puntuación promedio mayor en las pruebas de aptitud matemática. Nótese que las diferencias entre las puntuaciones promedio en las pruebas de aptitud verbal son menores, fluctuando entre 7 y 12, mientras que las diferencias entre las puntuaciones promedio en las pruebas de aptitud matemática son mayores, fluctuando entre 27 y 33.

Seguidamente, se incluyen tres diagramas de líneas con las puntuaciones promedio, por género, obtenidas en las tres pruebas de aprovechamiento administradas en los últimos ocho años (2005-2012).

Los resultados en las pruebas de aprovechamiento ilustrados en la Figura 3 y la Figura 4 corroboraron el patrón registrado en las pruebas de aptitud. Las mujeres registraron una puntuación promedio mayor en la prueba de aprovechamiento en español, mientras que, por el contrario, los varones registraron una puntuación promedio mayor en la prueba de aprovechamiento en matemáticas. Nótese, sin embargo, que las diferencias entre las puntuaciones promedio en las pruebas de aprovechamiento en español son

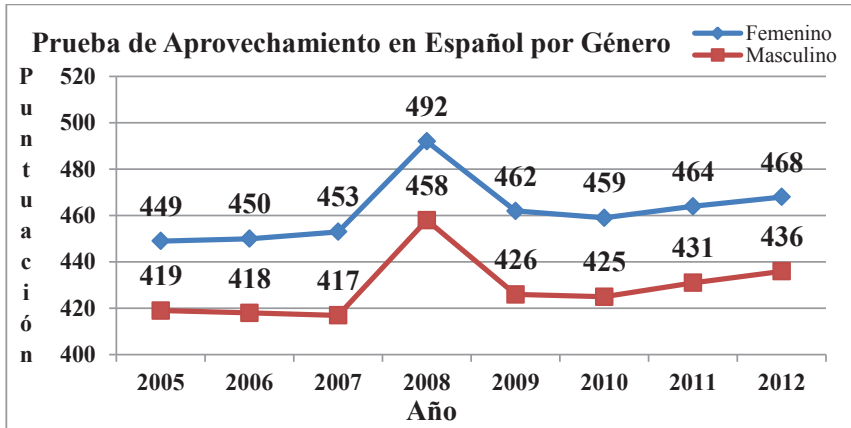


Figura 3. Puntuación promedio, por género, en la prueba de aprovechamiento en español

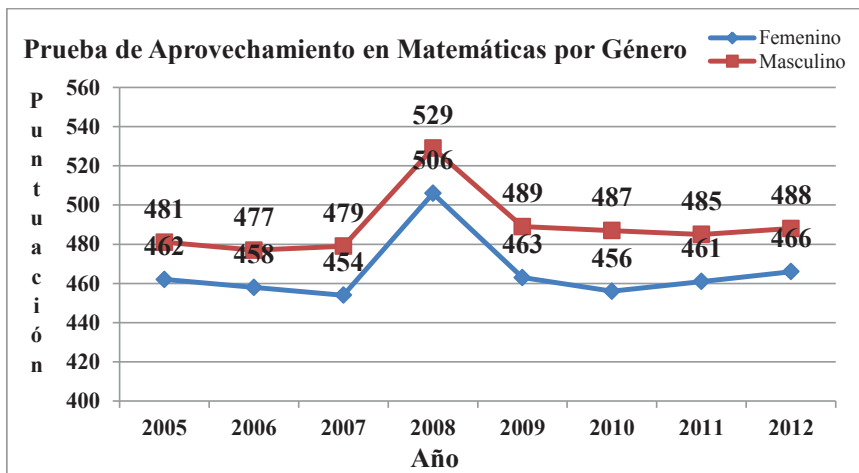


Figura 4. Puntuación promedio, por género, en la prueba de aprovechamiento en matemáticas

mayores, fluctuando entre 30 y 36, mientras que las diferencias entre los promedios en las pruebas de aprovechamiento en matemáticas fueron menores, fluctuando entre 19 y 31.

En lo que concierne a las pruebas de aprovechamiento en inglés como segundo idioma, ilustradas en la Figura 3, contrario

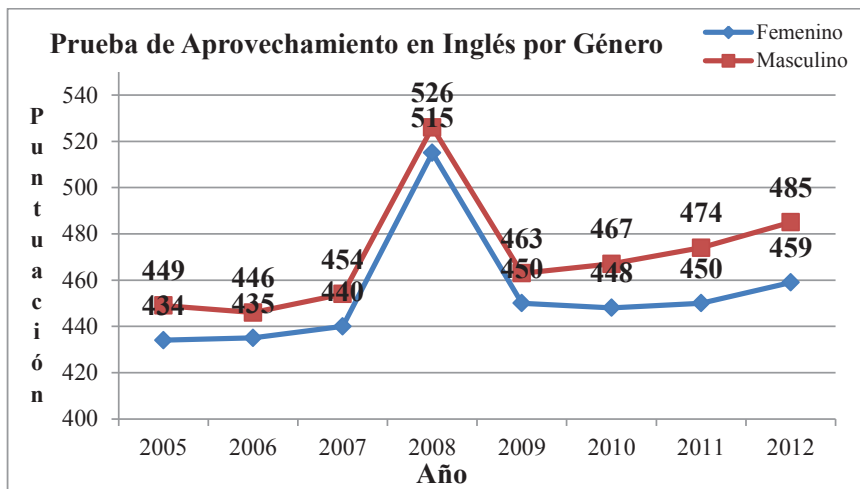


Figura 5. Puntuación promedio, por género, en la prueba de aprovechamiento en inglés como segundo idioma

a lo esperado, los varones registraron una puntuación promedio mayor que las mujeres. Las diferencias fluctuaron entre 11 y 26.

A continuación, la Tabla 5 y la Tabla 6 presentan las estadísticas descriptivas de la cohorte de este estudio con respecto a los predictores de promedio de primer año universitario y de promedio de graduación, respectivamente. La última columna de cada tabla corresponde al coeficiente de correlación de cada predictor con el criterio correspondiente.

1. Las estadísticas presentadas en la Tabla 5 y la Tabla 6 pueden resumirse de la siguiente manera:
2. Las mujeres exhibieron un mayor promedio académico que los varones en escuela superior, al completar su primer año de estudios universitarios y al completar su grado de bachillerato.
3. La puntuación promedio en la prueba de aptitud verbal de las mujeres fue muy similar a la de los varones. Sin embargo, la puntuación promedio en la prueba de aprovechamiento en español de las mujeres fue significativamente mayor que la de los varones.
4. La puntuación promedio de los varones en la prueba de aptitud matemática y en la prueba de aprovechamiento



Tabla 5

*Estadísticas descriptivas, por género, de los predictores con respecto al promedio de primer año*

Variable	Media Aritmética		Desviación Estándar		Coeficiente con FGPA	
	F	M	F	M	F	M
FSGPA	3.175	3.024	0.502	0.519	1.000	1.000
HSGPA	3.600	3.402	0.348	0.437	0.390	0.390
PAPTV	590.18	582.33	70.023	77.841	0.344	0.322
PAPTM	598.67	632.82	88.609	87.581	0.311	0.306
PAPRE	563.61	535.21	63.787	69.382	0.324	0.320
PAPRM	593.40	621.24	88.380	87.353	0.330	0.338
PAPRI	555.02	559.10	103.994	109.994	0.298	0.258

Notas. Total de mujeres = 1,518

Total de varones = 606

Tabla 6  
*Estadísticas descriptivas, por género, de los predictores con respecto al promedio de graduación*

Variable	Media Aritmética		Desviación Estándar		Coeficiente con FGPA	
	F	M	F	M	F	M
GGPA	3.370	3.260	0.332	0.350	1.000	1.000
HSGPA	3.624	3.411	0.354	0.460	0.298	0.365
PAPTV	594.33	583.80	70.041	80.811	0.312	0.319
PAPTM	601.21	636.52	90.023	92.250	0.255	0.286
PAPRE	566.17	535.91	65.624	72.235	0.277	0.333
PAPRM	598.05	623.89	89.472	92.811	0.259	0.289
PAPRI	560.38	566.09	104.468	112.562	0.277	0.216

Notas. Total de mujeres = 1,181

Total de varones = 472

matemático fue significativamente mayor que las de las mujeres. Estos resultados coinciden con la tendencia registrada en los Estados Unidos.

5. Las puntuaciones promedio en la prueba de aprovechamiento en inglés fueron muy similares. Sin embargo, el coeficiente de correlación de esta prueba con los dos criterios de éxito fue significativamente mayor para mujeres que para varones.
6. Los coeficientes de correlación de los predictores respecto al promedio de primer año son muy similares. Resalta, sin embargo, la diferencia en la correlación respecto a la puntuación en la prueba de aprovechamiento en inglés (para mujeres  $r_{xy} = 0.298$  y para varones  $r_{xy} = 0.258$ ).
7. Los coeficientes de correlación de los predictores respecto al promedio de graduación para varones resultaron ser mayores que las de las mujeres, con la excepción de la prueba de aprovechamiento en inglés que, al igual que ocurriera con el promedio de primer año, el coeficiente de correlación para las mujeres fue significativamente mayor que para los varones (para mujeres  $r_{xy} = 0.277$  y para varones  $r_{xy} = 0.216$ ).

Como era de esperar, la magnitud de los coeficientes de correlación disminuye, en menor o mayor grado, cuando se utiliza como criterio el promedio de graduación pues los predictores están temporalmente más distantes de este criterio que del promedio de primer año.

La Tabla 7 incluye los resultados de los modelos de regresión, por género, incorporando todos los predictores, para cada uno de los dos criterios de éxito universitario utilizado: promedio de primer año y promedio de graduación. Los *coeficientes beta* que se resaltan representan un nivel de significación  $\alpha \leq 0.5$ .

Los coeficientes beta de los modelos de regresión ilustrados en la Tabla 7 pueden resumirse de la siguiente manera:

1. El mejor predictor de éxito universitario, a corto y a largo plazos, tanto para mujeres como para varones, resultó ser el promedio de escuela superior.
2. El segundo mejor predictor de éxito universitario, a corto y a largo plazos, tanto para mujeres como para varones, resultó ser la puntuación en la prueba de aptitud verbal.

3. Los únicos dos predictores para varones y para ambos criterios con coeficientes beta estadísticamente significativos resultaron ser el promedio de escuela superior y la puntuación en la prueba de aptitud verbal.
4. Para mujeres, respecto a ambos criterios, el tercer mejor predictor resultó ser la puntuación en la prueba de aprovechamiento en inglés como segundo idioma.
5. Solamente para mujeres y para promedio de primer año hubo un cuarto mejor predictor, que resultó ser la puntuación en la prueba de aprovechamiento en español.
6. Ni la prueba de aprovechamiento en español (excepto en el caso anterior), ni ninguna de las dos pruebas matemáticas (aptitud y aprovechamiento) exhibió un coeficiente beta estadísticamente significativo.

La Tabla 8 recoge los modelos de regresión, por género, con los mejores tres predictores para promedio de primer año y promedio de graduación. Los resultados de la Tabla 8 pueden ser resumidos de la siguiente manera:

1. El mejor predictor para ambos géneros y ambos criterios fue el promedio de escuela superior.
2. El segundo mejor predictor para ambos géneros y ambos criterios fue la puntuación en la prueba de aptitud verbal.
3. Para mujeres y para ambos criterios, el tercer mejor predictor fue la puntuación en la prueba de aprovechamiento en inglés como segundo idioma.
4. Para hombres, el tercer mejor predictor para promedio de primer año fue la puntuación en la prueba de aprovechamiento en matemáticas, y para promedio de graduación, la prueba de aprovechamiento en español.
5. La puntuación en la prueba de aptitud matemática no aparece entre los mejores tres predictores de ninguno de los modelos.
6. Los modelos de regresión, tanto los de las mujeres como los de los varones, reflejan un decremento anticipado en el poder de predicción para criterios a largo plazo. Para mujeres, el coeficiente de validez R disminuye de 0.490 a 0.409, y para varones, de 0.490 a 0.442. La disminución fue menor para varones.

Tabla 7

*Modelos de regresión, por género, con los coeficientes beta de cada uno de los predictores respecto al promedio de primer año de estudios universitarios y al promedio de graduación de bachillerato*

Criterio	Género	HSGPA	PAPTV	PAPTM	PAPRE	PAPRM	PAPRI	R	R <sup>2</sup>	N
FGPA	F	0.304	0.137	0.024	0.061	0.068	0.112	0.499	0.246	1518
	M	0.318	0.130	0.026	0.077	0.092	0.077	0.499	0.242	606
GGPA	F	0.223	0.152	0.026	0.029	0.016	0.131	0.411	0.165	1181
	M	0.277	0.126	0.089	0.111	-0.025	0.012	0.446	0.189	472

Tabla 8

*Modelos de regresión, por género, con los mejores tres predictores para promedio de primer año y promedio de graduación, con sus respectivos coeficientes beta*

Criterio	Género	Predictor	Coefficiente Beta	R	R <sup>2</sup> Ajustado	N
FGPA	F	HSGPA	0.330	0.490	0.239	1,518
		PAPTV	0.187			
		PAPRI	0.159			
	M	HSGPA	0.313	0.490	0.236	606
		PAPTV	0.201			
		PAPRM	0.156			
GGPA	F	HSGPA	0.236	0.409	0.165	1,181
		PAPTV	0.174			
		PAPRI	0.154			
	M	HSGPA	0.281	0.442	0.190	472
		PAPTV	0.150			
		PAPRE	0.135			

## ■ Discusión

En lo que atañe a la primera pregunta de este estudio, las puntuaciones promedio obtenidas en las pruebas de aptitud y de aprovechamiento durante los últimos ocho años (2005-2012), informadas por la Oficina del CEEB en Puerto Rico, corroboran el patrón reportado en los Estados Unidos (Zwick, 2007). Los varones obtuvieron puntuaciones promedio mayores en la prueba de aptitud matemática y de aprovechamiento matemático, mientras que las mujeres obtuvieron puntuaciones promedio mayores en la prueba de aptitud verbal y en la prueba de aprovechamiento en español.

Respecto a la prueba de aprovechamiento en inglés como segundo idioma, los varones obtuvieron una puntuación promedio mayor que las mujeres. No obstante, la correlación entre esta prueba y los criterios de éxito, promedios de primer año y de graduación, fue significativamente mayor para mujeres que para varones. Además, los modelos de regresión con los mejores tres

predictores para mujeres, para ambos criterios de éxito universitario, incluyeron como tercer mejor predictor la puntuación en la prueba de aprovechamiento en inglés. Por el contrario, la puntuación en esta prueba no apareció entre los mejores tres predictores de los modelos de regresión correspondientes a los varones.

Como se señalara anteriormente, se han invocado múltiples razones para explicar las diferencias por género en las puntuaciones en las pruebas, siendo las principales: sesgo en las pruebas, diferencias de interés y aspiraciones, factores socioeconómicos y hasta diferencias biológicas. Cada uno de estos factores debe ser analizado para tomar las acciones correspondientes que garanticen que los resultados en estas pruebas tengan la mayor validez posible. En primera instancia, corresponde a las organizaciones que confeccionan y administran estas pruebas evaluar periódicamente su validez y confiabilidad, de forma tal que, en la medida de lo posible, estén libres de sesgo por género.

Corresponde a la sociedad en general modificar sus prejuicios y estereotipos, que tradicionalmente tienden a ubicar a los varones en oficios y profesiones que suponen una sólida formación matemática y científica, y a desalentar a las mujeres a hacer lo mismo. Por su parte, el sistema educativo del país debe estimular y propiciar que las mujeres se interesen por carreras de este tipo para que se sientan inclinadas a tomar cursos preparatorios, a nivel de escuela superior, conducentes a estudios postsecundarios que requieran una sólida formación matemática y científica.

Respecto a la segunda pregunta de investigación, sobre las diferencias entre los coeficientes de correlación entre los predictores y el promedio de primer año para mujeres y varones, los resultados de este estudio no confirmaron las tendencias registradas en los Estados Unidos. Las diferencias entre los coeficientes no fueron significativas, excepto por la diferencia entre el coeficiente de correlación de la puntuación en la prueba de aprovechamiento en inglés, que resultó ser significativamente mayor para mujeres que para varones.

En lo que concierne a los coeficientes de correlación de los predictores con respecto al promedio de graduación, los resultados de este estudio confirmaron la tendencia de los varones a obtener una correlación más alta para la prueba de aptitud matemática y

para la prueba de aprovechamiento en matemáticas. Sin embargo, las mujeres no registraron un coeficiente de correlación mayor para la prueba de aptitud verbal y de aprovechamiento en español, sino, más bien, ocurrió todo lo contrario. Por tanto, podemos decir que solo se confirmó parcialmente la tendencia registrada en los Estados Unidos. Finalmente, los coeficientes de correlación de la prueba de aprovechamiento en inglés, para ambos criterios, fueron significativamente mayores para las mujeres. Esto confirma la tendencia de las mujeres a obtener mayores coeficientes de correlación en pruebas de aprovechamiento verbal.

Relativo a la tercera pregunta de investigación, los resultados de este estudio dejan meridianamente claro que el mejor predictor de éxito universitario, tanto a corto como a largo plazos, y para mujeres como para varones, es el promedio de escuela superior. Estos resultados también han sido confirmados por diversos estudios de validez en los Estados Unidos. Es por esto que, desde 1995, se le ha asignado el doble del peso (50%) en la fórmula de admisión a la Universidad de Puerto Rico que el peso que se le ha asignado a cada una de las pruebas de aptitud (25%). Todo parece indicar que un esfuerzo académico sostenido por varios años, como evidencia el promedio académico acumulativo del estudiante, es mejor predictor de éxito universitario que un esfuerzo momentáneo de un examen estandarizado. Por lo tanto, debe ser prioridad de todo sistema educativo que aspire a que un porcentaje considerable de sus estudiantes continúe estudios postsecundarios garantizar una educación de excelencia, proveyendo, en la medida de lo posible, los mejores recursos docentes, instalaciones, materiales educativos y servicios de apoyo al estudiante.

El segundo mejor predictor de éxito universitario, tanto a corto como a largo plazos, y para ambos géneros resultó ser la prueba de aptitud verbal. Para los varones y para promedio de primer año como criterio, el tercer mejor predictor correspondió a la prueba de aprovechamiento en matemáticas; para promedio de graduación, el tercer mejor predictor resultó ser la prueba de aprovechamiento en español. Para mujeres, sin embargo, el tercer mejor predictor de éxito universitario para ambos criterios correspondió a la prueba de aprovechamiento en inglés. Resulta interesante, y debe ser tema de investigaciones futuras, examinar



y buscar explicaciones a la prominencia que tuvo en este estudio, para mujeres, la puntuación en la prueba de aprovechamiento en inglés como predictor de éxito universitario, tanto a corto como a largo plazos.

Resalta la ausencia de la puntuación en la prueba de aptitud matemática como predictor de éxito universitario, tanto a corto como a largo plazos, especialmente cuando se le ha asignado una cuarta parte (25%) del peso en la fórmula de admisión actual. Podemos especular que si la variable moderadora estudiada hubiera sido área o disciplina de estudios universitarios, la validez de predicción de las pruebas de matemáticas, tanto la de aptitud como la de aprovechamiento, hubiera sido mayor para disciplinas que requieren una sólida formación matemática, como, por ejemplo, ciencias naturales e ingeniería. Un futuro estudio de validez podría considerar área de estudios como variable moderadora.

Finalmente, este estudio no generó resultados para examinar el fenómeno de subpredicción de éxito universitario para los modelos de regresión para mujeres, ni su contrapartida, el fenómeno de sobrepredicción de éxito universitario para los modelos de regresión para varones, que se han registrado en los Estados Unidos. Sería pertinente que un estudio futuro aborde este fenómeno para determinar si el mismo también se manifiesta en los alumnos de instituciones universitarias en Puerto Rico.

## REFERENCIAS

- Borg, R. B. & Gall, M. D. (1983). *Educational research: An introduction* (4ta. ed.). New York: Longman.
- Bridgeman, W., McCamley-Jenkins, L. & Ervin, N. (2000). *Prediction of freshman grade point average from the revised and recentered SAT I: Reasoning Test*. College Board Research Report No. 2000-1. New York: College Entrance Examination Board. Recuperado de: <http://research.collegeboard.org/sites/default/files/publications/2012/7/researchreport-2000-1-predictions-freshman-gpa-revised-recentered-sat-reasoning.pdf>
- Burton, N. W. & Ramist, L. (2001). *Predicting success in college: SAT studies of classes graduating since 1980*. College Board Research Report No. 2001-2. New York: College Entrance Examination Board. Recuperado de: <http://research.collegeboard.org/sites/>

- default/files/publications/2012/7/researchreport-2001-2-predicting-college-success-sat-studies.pdf
- Camara, W. J. & Echternacht, G. (2000). *The SAT and high school grades: Utility in predicting success in college*. The College Board, RN-10, July 2000. Recuperado de: <http://research.collegeboard.org/sites/default/files/publications/2012/7/researchnote-2000-10-sat-high-school-grades-predicting-success.pdf>
- College Board. (1998). SAT and gender differences. College Board Research Summary, No. 4. New York: College Entrance Examination Board. Recuperado de: <http://research.collegeboard.org/sites/default/files/publications/2012/7/researchinreview-1998-4-sat-gender-differences.pdf>
- Hawkins, D.A. & Clinedinst, M. (2006). *State of College Admission*. Alexandria: Virginia: National Association for College Admission Counseling. Recuperado de [http://www.immagic.com/eLibrary/ARCHIVES/GENERAL/NACAC\\_US/N060508H.pdf](http://www.immagic.com/eLibrary/ARCHIVES/GENERAL/NACAC_US/N060508H.pdf)
- Menéndez, A. (1995). Estudio sobre el proceso de admisiones a la Universidad de Puerto Rico. Informe presentado a la Administración Central de la Universidad de Puerto Rico.
- Menéndez, A. (1996). *The Predictive Validity of Admissions Measures at the University of Puerto Rico*. Dissertation University of Rutgers.
- Punch, K. F. (2004). *Introduction to social research: Quantitative and qualitative approaches*. Londres: SAGE Publications.
- Ramist, L., Lewis, C. & McCamley-Jenkins, L. (1993). *Student group differences in predicting college grades: Sex, language and ethnic groups*. College Board Research Report No. 93-1. New York: College Entrance Examination Board. Recuperado de: <http://research.collegeboard.org/sites/default/files/publications/2012/7/researchreport-1993-1-student-group-differences-predicting-college-grades.pdf>
- Zwick, R. (2007). *College Admissions Testing*. Report for the National Association for College Admission Counseling (NACAC). Recuperado de: <http://www.nacacnet.org/research/PublicationsResources/Marketplace/Documents/TestingWhitePaper.pdf>

# ¿Generación “fast forward”?

ESTUDIO DE CASO SOBRE LA EDUCACIÓN  
ACELERADA EN PUERTO RICO\*

*Yiselly M. Vázquez Guzmán*

Administración y Supervisión Educativa  
Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras  
yiselly.vazquez@upr.edu

*Aurora González Sierra*

Administración y Supervisión Educativa  
Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras  
ags.upr@gmail.com

*Dra. María de los A. Ortiz Reyes*

Facultad de Educación  
Departamento de Estudios Graduados  
Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras  
mariaortizreyes@yahoo.com

## RESUMEN

Este artículo presenta los resultados de un estudio de caso realizado en una institución de educación acelerada en Puerto Rico. El trabajo se realizó como parte de los requisitos de un curso en el Área de Administración y Supervisión Educativa de la Facultad de Educación del Recinto de Río Piedras de la Universidad de Puerto Rico. El propósito de dicho estudio era identificar las razones de los jóvenes que abandonan la educación regular para integrarse a un programa de educación acelerada. Se utilizaron varias fuentes de información, como entrevistas a estudiantes, personal de la escuela, así como análisis de documentos. Los principales hallazgos presentan el *bullying*, la presión de grupo y la baja calidad educativa en el sistema público del país como factores catalíticos para el cambio. La investigación propone una reflexión sobre las alternativas de educación a las generaciones actuales, desde la perspectiva del liderazgo educativo.

**Palabras clave:** educación acelerada, educación alternativa, deserción escolar, liderazgo educativo

**ABSTRACT**

This article presents the results of a case study with reference to an institution of accelerated education in Puerto Rico. The work was conducted as part of the requirements of a course in the area of Administration and Supervision, College of Education, University of Puerto Rico-Rio Piedras Campus. The purpose of this study was to identify the reasons for young people to leave traditional education to join accelerated education programs. Several sources of information such as interviews with students, school personnel, and documents were use as data. The main findings of this case study present bullying, peer pressure and low quality of education in the public system as catalysts for the student exchange. The research proposes a reflection on educational alternatives to current generations from the perspective of educational leadership.

**Keywords:** accelerated education, alternative education, educational leadership, school dropout

## ■ Introducción

En las últimas décadas han surgido movimientos de educación alternativa al enfoque tradicional. La educación tradicional, según la Ley 149 del 30 de junio de 1999: Ley Orgánica del Departamento de Educación de Puerto Rico, señala que el Gobierno debe establecer un sistema de educación pública libre, sin ninguna inclinación sectaria y gratuito en los niveles primario y secundario, siendo los estudiantes y su interacción con los maestros los fundamentos de esta política. En contraste con la educación tradicional, la educación alternativa propone explicar el sentido de la práctica, ofrecer una fundamentación y explicar lo que se espera que el alumno aprenda con ella (Mondette, según citado en Álvarez & Maldonado, 2007). La educación acelerada, en la que el estudiante obtiene el diploma de escuela superior en un período corto de tiempo, ha surgido como parte de este enfoque de educación alternativa.

La educación acelerada puede conceptualizarse como un acercamiento a la educación en el cual los métodos de enseñanza se enfocan en experiencias activas y holísticas diseñadas para aumentar el aprendizaje dentro de un marco de tiempo (Lee & Horsfall, 2010). Durante la búsqueda en distintos centros educativos en la modalidad acelerada, se identificó que el tiempo que las escuelas aceleradas en Puerto Rico utilizan para trabajar todas las

destrezas que un estudiante debe aprender en un año académico es aproximadamente un mes.

Pueden ser diversas las razones para tomar la decisión de estudiar de forma acelerada, al igual que las modalidades en las que se realice el proceso. Según el Consejo General de Educación (2011), existen 292 instituciones de educación no tradicional en Puerto Rico, de las cuales 102 ofrecen programas acelerados.

La Cámara de Representantes de Puerto Rico propuso la P. de la C. 191, o Ley Habilitadora para el Desarrollo de la Educación Alternativa de Puerto Rico. Esta propuesta de ley tiene como propósito atender las necesidades de los jóvenes que se encuentran fuera de la escuela. Como parte de este esfuerzo se pretende crear la Fundación para el Desarrollo de la Educación Alternativa de Puerto Rico, con los siguientes fines:

- Prestar servicios educativos, en todos los niveles, tomando en consideración las características de la etapa de desarrollo en que se encuentran los adolescentes y jóvenes no atendidos por la corriente regular y que estén fuera de la escuela, para que desarrollen óptimamente sus potencialidades, conocimientos, actitudes y competencias.
- Ofrecer a los adolescentes y jóvenes en edad escolar fuera de la escuela una alfabetización y educación alternativa acelerada, con niveles y acreditaciones dirigidas a brindarle oportunidades de recuperación y ascenso a niveles educativos superiores y técnicos.
- Brindar formación ocupacional y capacitación en carreras cortas a los participantes tomando como base las necesidades y expectativas de empleo de la población y de su inserción calificada en el mercado laboral cambiante, priorizando aquellas acciones dirigidas a la superación social, económica y política de los mismos (Cámara de Representantes de Puerto Rico, P. de la C. 191, 2009).

Esta propuesta de ley busca atender la necesidad de los estudiantes que, por alguna razón, abandonaron la escuela. El objetivo es evitar el rezago y desarrollar sus habilidades para incorporarse a la fuerza laboral del país. Sin embargo, cabe destacar que la Comisión de Educación y de Organizaciones Sin Fines de Lucro y Cooperativas, tras previo estudio del proyecto, recomendó a la

Cámara de Representantes la no aprobación de esta medida. A pesar de ello, la educación alternativa es un tema de actualidad, no solo para los líderes educativos, sino también para los líderes del país, ya que fue mencionado en el mensaje de estado de situación del gobernador de Puerto Rico durante el mes de febrero de 2012. Varios meses después, se aprobó una legislación similar a la propuesta del 2009, la Ley Habilitadora para el Desarrollo de la Educación Alternativa en Puerto Rico, que recoge los objetivos de la educación alternativa como herramienta para atender las necesidades de aquellos jóvenes que abandonan la escuela o están en riesgo de hacerlo.

### ■ Planteamiento del problema

El sistema de educación de Puerto Rico presenta situaciones difíciles que pueden afectar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos. La deserción escolar representa la pérdida de un número de estudiantes para los que la escuela deja de ser pertinente o atractiva. La literatura relacionada con este tema describe las experiencias sociales y escolares que llevan a un aprendiz a abandonar la escuela antes del grado 12, lo que incluye presiones de pares y estrés académico (Brown, 2010). En Puerto Rico, la deserción escolar es uno de los principales problemas sociales y económicos (Irizarry & Quintero, según citado en Viana & Rullán, 2010). Según datos del U.S. Census Bureau (2009), un 66.7% de la población mayor de 25 años completó su diploma de escuela superior en Puerto Rico. Por lo tanto, existe una gran cantidad de personas que quedan fuera del sistema educativo.

Actualmente, algunos estudiantes optan por la educación alternativa o acelerada, en lugar de abandonar la escuela. El marco de tiempo adoptado en esta opción depende de las agendas institucionales, las demandas administrativas y el contenido a ser discutido (Lee & Horsfall, 2010). En Puerto Rico, no existe una descripción clara de las diversas modalidades de la educación acelerada. A estos fines, el 2 de mayo de 2011 la Cámara de Representantes de Puerto Rico ordenó a la Comisión de Educación realizar un estudio sobre el estado de situación en Puerto Rico (R. de la C. 1677). Del mismo modo, el Senado de Puerto Rico radicó la Resolución 2246 el 17 de agosto de 2011, con el objetivo de

realizar una investigación en torno a la proliferación de centros de educación acelerada en Puerto Rico. Sin embargo, los informes de dichos estudios no están accesibles o no han sido publicados hasta la fecha.

Surgen controversias debido a la delegación que hace el estado de su responsabilidad de educar al pueblo y atender los cambios poblacionales que se presentan. Es por esto que es necesario garantizar que las experiencias de aprendizaje en esta modalidad de educación se den de forma adecuada para que atiendan las realidades personales, sociales y académicas de los estudiantes, así como sus aspiraciones.

### ■ Justificación

La importancia de que los estudiantes reciban información clara y consistente sobre los requisitos para sus estudios es un componente muy importante que se debe considerar en las instituciones educativas. De lo contrario, puede afectar la permanencia del alumno en ellas (Viana & Rullán, 2010). Asimismo, se debe reconocer que existe una diferencia entre los jóvenes que abandonan la escuela y nunca la completan, versus aquellos que la abandonan e ingresan a una educación alternativa. También, es necesario identificar los asuntos que llevan a un estudiante a seleccionar la educación acelerada como alternativa para completar la escuela superior en Puerto Rico.

### ■ Propósito

Esta investigación pretende identificar las razones por las cuales los jóvenes abandonan la educación regular para integrarse a un programa de educación acelerada. Intentará analizar cómo la elección de la educación acelerada influye en sus planes académicos futuros y cuál es la percepción de los estudiantes a partir de su experiencia. En adición, se presentará información relacionada con otras posibles causas por las cuales los jóvenes intercambian la educación tradicional por la acelerada. A su vez, se pretende presentar la visión que tienen los administradores en cuanto a la organización de estas instituciones, así como las ventajas y desventajas que tienen las mismas en el desarrollo académico y social de los estudiantes.

## ■ Preguntas de investigación

Las preguntas que dirigieron esta investigación son las siguientes:

- ¿Cuáles son los factores que llevan a los estudiantes a abandonar la educación tradicional?
- ¿Por qué los estudiantes ingresan en centros de educación acelerada?
- ¿Cómo la educación acelerada influye en los planes académicos futuros de los estudiantes?
- ¿Cuál es la percepción de los estudiantes de centros de educación acelerada sobre la calidad de la experiencia educativa en ambos escenarios (educación tradicional vs. educación acelerada)?
- ¿Cuál es la visión de los administradores de centros de educación acelerada sobre las ventajas o desventajas de esta educación?
- ¿Cómo se organiza una institución de educación alternativa acelerada?

## ■ Marco teórico

La función de las teorías es simplificar la comprensión humana ante la complejidad de la naturaleza (Green, según citado en Cotrell & McKenzie, 2009). Una teoría es un conjunto de conceptos, definiciones y propuestas relacionadas que presentan una visión sistemática de eventos o situaciones, especificando relaciones entre variables con el fin de explicar o predecir los mismos (Glanz, Rimer & Viswanath, 2008). Dentro de la amplia gama de teorías utilizadas para explicar los fenómenos, la teoría crítica sirve para desafiar conceptos desde un marco social.

La integración de la filosofía con el análisis y la crítica social orientada a alcanzar una teoría materialista de la sociedad supone un momento característico de las posiciones originarias de la teoría crítica (Honneth, 2009). Dicha teoría atiende los asuntos actuales desde perspectivas culturales, sociales y psicológicas. Además, se considera parte del paradigma interaccionista, que, a su vez, se basa en el conflicto.

Las teorías interaccionistas tienden a ser críticas, reflexivas, interpretativas y dialécticas (Sanders, 1983), y pretenden



replantear la visión de la educación a través de la diversidad de los sujetos involucrados en el proceso educativo. En esta investigación se utilizará la teoría crítica para analizar el asunto del abandono del sistema de educación tradicional a la luz de las necesidades de aquellos estudiantes que han decidido continuar estudios de forma acelerada.

## ■ Revisión de literatura

El sistema de educación tradicional presupone que los estudiantes adquieran ciertas destrezas cognitivas, sociales y culturales en un período de tiempo de un año por grado académico. En el proceso tradicional de educación, el aprendizaje es considerado un producto, ya que persigue el logro de objetivos establecidos bajo un diseño rígido y escalonado, lo cual conlleva avances fijos por edades e insiste en una evaluación cuantitativa de logro para medir la capacitación de habilidades mínimas en el individuo, para una posterior inserción en la sociedad (Valbuena, según citado en Aguirre Andrade y Manasía Fernández, 2008). Esta educación requiere una estructura física, una facultad capacitada, en las diferentes materias, y estudiantes para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje diario.

En ocasiones, este modelo se ha convertido en una estructura muy rígida que no toma en cuenta la diversidad de todas sus partes. Por tal razón, han surgido diferentes alternativas a la educación tradicional. Teóricos como David Ausubel han planteado que, ante el conductismo imperante, se debe desarrollar como alternativa un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en el descubrimiento (Ausubel, según citado en Rodríguez Palmero, 2011). Según Álvarez y Maldonado (2007) la educación alternativa valoriza la construcción y expresión del conocimiento, la creación en grupo y la capacidad de utilizar la información para la crítica y la reflexión.

En los últimos tiempos han surgido diferentes modalidades en la educación alternativa, entre las que se incluye la educación acelerada. Esta última puede verse en términos de la cantidad de tiempo lectivo o la cantidad de destrezas que se trabajan durante un periodo de tiempo (Lee & Horsfall, 2010). Esto significa que la educación acelerada es similar a la educación tradicional en términos de objetivos, pero en una menor cantidad de tiempo.

Los países orientales, como China, utilizan la educación acelerada. El Proyecto de Escuelas Aceleradas de Hong Kong pretende transformar la comunidad escolar bajo los principios de unidad en el propósito, apoderamiento con responsabilidad y el uso de las fortalezas (Lee, Levin & Soler, 2005). En América Latina, la educación acelerada ha cobrado auge como mecanismo para trabajar con el rezago de algunos estudiantes que, por fracaso académico, se retrasan en el nivel de estudio. En el caso de El Salvador, el objetivo de dicho programa es fortalecer la calidad educativa de la población de educación básica que se encuentra en situación de sobriedad, ofreciéndole un proceso de atención que le posibilite avanzar en su nivel de escolaridad y desarrollar competencias y actitudes para un mejor desenvolvimiento personal y social (Picardo & Victoria, 2009). Por otro lado, en los Estados Unidos de América, la educación acelerada tiene una función similar a América Latina, según el CEO de *Accelerated Schools Plus*, quien señala que esta tiene la función de lograr la integración de estudiantes que están rezagados en términos de edad y nivel académico (Siegle, 2006).

En Puerto Rico, actualmente existen alrededor de 100 organizaciones acreditadas por el Consejo General de Educación para ofrecer educación acelerada (Consejo General de Educación, 2011). Estas otorgan diplomas de escuela intermedia y superior en un corto periodo de tiempo. Este detalle contrasta con otros países, ya que el objetivo de las escuelas aceleradas en Puerto Rico no es el regreso de los estudiantes rezagados en términos de edad a su grado en la escuela tradicional. Las estrategias de enseñanza acelerada incluyen el uso de módulos, la educación a distancia y la educación presencial en una cantidad mínima de horas. Al presente la legislatura de Puerto Rico, tanto la Cámara de Representantes, como el Senado, han planteado resoluciones para investigar la modalidad de la educación acelerada de Puerto Rico y los efectos de la misma en la educación del país.

## ■ Método

### Diseño

Las investigaciones cualitativas estudian los fenómenos en sus ambientes naturales, tratan de buscarle sentido e interpretar los asuntos de acuerdo al significado que la gente le da (Cotrell

& McKenzie, según citado en Vázquez Guzmán, 2010). Este tipo de investigación ofrece la oportunidad de analizar a profundidad cierta información respecto a un tema de investigación. Un estudio de caso nos permite aproximarnos a una concepción múltiple de la realidad, al mismo tiempo que se comprende de manera crítica y reflexiva (Lucca & Berríos, 2003). El uso de este método hace posible establecer análisis particulares que nos lleven a una descripción profunda del problema de investigación. Para esta investigación se utilizó el estudio de caso para analizar profundamente las particularidades de las escuelas aceleradas, así como de los estudiantes que las seleccionan como método para completar sus estudios de escuela superior.

### Participantes

Los participantes de la investigación fueron tres estudiantes, una egresada, el director, la maestra de historia y la directora de admisiones de la escuela acelerada. Las edades de los estudiantes fluctuaron entre 14 y 16 años. Cursan actualmente los grados noveno, décimo y duodécimo. Todos iniciaron estudios en esta institución durante el presente año académico. En el caso de la egresada, es una joven de 19 años que cursa estudios universitarios en Trabajo Social. Ella no completó su escuela superior de forma acelerada, más bien tomó los cursos de historia para aumentar el promedio académico y ser admitida a la universidad.

En el caso del personal, el director y fundador de la institución educativa posee un doctorado en educación. Mientras, la directora de admisiones tiene un bachillerato en Humanidades e Historia y actualmente estudia Derecho; además, ha trabajado en otras ocasiones como maestra. En cuanto a la facultad, la maestra entrevistada ofrece el curso de Historia. Completó su bachillerato durante el año 2011, por lo que aún no tiene el certificado de maestra que otorga el Departamento de Educación de Puerto Rico.

### Desarrollo de los instrumentos

Los instrumentos utilizados para esta investigación fueron varias guías de preguntas para las entrevistas a la facultad, personal y administración, así como para los estudiantes. Estas se desarrollaron a base de las preguntas de investigación. Entre los temas que abarcaron las entrevistas se encuentran los estilos de liderazgo,

ventajas y desventajas de la educación acelerada y las experiencias de los estudiantes en ambos sistemas educativos.

### Procedimiento

La investigación inició con la revisión de literatura y la redacción de la propuesta, junto con el desarrollo de los instrumentos de recopilación de datos. Debido a que esta se realizó como parte de un curso, el proceso del CIPSHI para garantizar la protección de participantes en la investigación se realizó a través de la profesora del curso. Una vez finalizado este proceso, se hizo el acercamiento a varias escuelas, de las cuales esta organización aceptó. Se coordinó una reunión con el director para presentar el propósito del estudio, y una vez se recibió la aprobación, se procedió a coordinar la recopilación de datos. Se entregaron hojas de consentimiento, asentimiento e invitación al personal de la escuela para que notificaran a los padres e invitaran a los estudiantes a participar de la investigación.

Previo a la recopilación de datos, se recibieron las hojas de consentimiento y asentimiento de los participantes. Se realizaron entrevistas semiestructuradas a dos estudiantes y a la egresada. En una siguiente ocasión, se visitó la escuela para entrevistar al personal. En adición, se entrevistó a una estudiante que se encontraba presente. El director envió, mediante correo electrónico, los documentos relacionados con la visión y el perfil de la escuela, los cuales se utilizaron para la triangulación de los datos.

Una vez recopilados los datos, se procedió a la transcripción y el análisis de las entrevistas de forma individual y luego una categorización de las respuestas más frecuentes. Finalmente, se utilizaron varias perspectivas teóricas para el análisis final, discusión y redacción del informe del estudio.

### ■ Análisis

El análisis es todo lo que se hace con la información recopilada para transformarla, es decir, reducirla y expresarla en otros términos con lógica, coherencia y de manera sistemática (Wolcott, según citado en Lucca & Berríos, 2003). Para el análisis de los datos, se realizó un análisis de contenido, en el cual se identificó la presencia de ciertas categorías en las respuestas de los participantes

durante las entrevistas. Dichas categorías fueron: planes futuros, presión de grupo, *bullying* y falta de recursos del Departamento de Educación. Una vez identificadas dichas categorías, se establecieron ciertas relaciones entre ellas, de modo que se presentan las voces de los estudiantes para identificar las razones por las que salen del sistema de educación tradicional e ingresan a un sistema de educación acelerada. Luego, se identificó la relación de estas respuestas con los datos del perfil de los estudiantes.

Triangular los datos procedentes de otras fuentes ayuda a descubrir nuevos ángulos en torno al caso para proponer interpretaciones alternas (Lucca & Berríos, 2003). Para el proceso de triangulación, se utilizaron las entrevistas a estudiantes y personal de la escuela, así como documentos suministrados por el director de la organización: Principios, Misión, Visión y Perfil de los estudiantes. La clave de una buena triangulación está en escoger una combinación de estrategias para recopilar información, que se complementen entre sí pero que a la vez permitan sondear el mismo fenómeno desde ángulos diversos (Lucca & Berríos, 2003). De esta manera, se podrá corroborar la información recibida por parte de los estudiantes y el personal.

## ■ Hallazgos

Los hallazgos de la investigación reflejan el contexto de una institución de educación acelerada, así como el perfil de su facultad, personal y estudiantes. Dicha institución cuenta con una matrícula de aproximadamente 291 estudiantes, entre los niveles de séptimo a duodécimo grado. Se utiliza un sistema de educación acelerada que incluye el uso de módulos y un sistema "híbrido" en el cual se utiliza la modalidad presencial y a distancia. El tiempo de estudio a través de estas modalidades es de 30 días para el módulo o clase, y siete semanas para el híbrido.

En términos administrativos, la escuela se organiza de manera jerárquica. Tiene un director que, a su vez, es su presidente y fundador, que cuenta con una preparación académica doctoral en el área de educación; una directora de admisiones, quien cuenta con un bachillerato en humanidades e historia y actualmente cursa estudios conducentes a un Juris Doctor; una registradora y cinco maestros pertenecientes a las materias básicas (matemática,

español, inglés, ciencia e historia). El requisito principal para los maestros es poseer un bachillerato en el área de educación. Según el director, esta escuela no cuenta con una Junta Asesora, ya que ha tenido varios intentos fallidos para constituirla.

La institución está basada en cinco principios filosóficos, entre los que se encuentran los siguientes: (1) toda persona tiene la capacidad y el derecho de ser exitoso; (2) respeto a la individualidad; (3) la educación es asunto de experiencia; (4) educación holística; (5) educación sin barreras. La visión de la institución es proveer acceso a la educación a jóvenes y adultos con desventajas económicas y sociales. Su misión es promover el éxito y el desarrollo integral de los estudiantes en su plano social, personal y profesional, capacitándolos para su integración a la sociedad y el mundo del trabajo mediante programas educativos alternos que se ajusten a sus necesidades.

Según la administración de la escuela, el perfil de los estudiantes es el siguiente: 52% son varones, y 48%, mujeres. En términos de región geográfica, el 45% proviene del área sur, 43% del área central y el restante de otras áreas de la Isla. El último grado aprobado al momento de matricularse en la institución acelerada fluctúa entre sexto y undécimo grados. El 75% de los estudiantes está matriculado en programas acelerados para completar la escuela secundaria; el restante toma algún curso de forma remediativa. La edad promedio se encuentra en el rango de 16 a 18 años (52%). Sobre la ejecución de la escuela, actualmente tiene una tasa de graduación del 97%. El 65% de los estudiantes egresados continúan estudios universitarios, otro 25% continúa estudios post-secundarios en otras instituciones educativas.

Uno de los métodos para responder las preguntas de investigación consistió de las entrevistas a los estudiantes. La primera pregunta de la entrevista estaba relacionada con la opinión de los estudiantes sobre la escuela tradicional. Todos mencionaron que esta educación presenta deficiencias en los recursos materiales y humanos. Además, señalaron que su escuela ideal es aquella en la que se trabaja lo académico y áreas de interés, como los son la música y el deporte. Uno de los entrevistados mencionó que “no había casi materiales en la escuela, casi nunca daban la clase”.

También resaltaron la constante presión de grupo. El entrevistado número dos señaló: "hay mucha presión de grupo".

Sobre las razones para dejar la educación tradicional, hubo consistencia en la necesidad de adelantar la etapa de escuela superior para ingresar a la universidad. En el caso de la egresada, esta señaló: "me interesaba subir el promedio para entrar a la universidad". La educación acelerada resultó una herramienta para atender las necesidades que el sistema tradicional no atendía. Por ejemplo, la entrevistada número cuatro mencionó "quiero terminar más rápido e ir a la universidad". También resaltaron deficiencias en términos de la calidad de la educación. El entrevistado número dos señaló como principal problema la actitud de los maestros: "el maestro de salud no hacía nada, yo me iba a jugar baloncesto o cartas, eso me gustaba, pero eso no es bueno para mí". Por otro lado, la egresada mencionó: "los libros están sucios, no hay materiales, es lo mismo de siempre, el maestro al frente hablando".

Los estudiantes establecieron una comparación entre ambos sistemas de educación. Las principales semejanzas, desde su perspectiva, fueron el contenido y la metodología de evaluación. La entrevistada cuatro expresó: "el material es el mismo, hay cosas que no sabía antes, hay electivas como artes industriales, música, educación física y computadora, duran siete semanas". La egresada, por su parte, dijo: "la información de las clases fue la misma". En términos de las principales diferencias, los estudiantes mencionaron la dificultad para establecer lazos sociales, la individualización del material y la motivación para cumplir las tareas. El entrevistado uno señaló: "no me botan del salón, porque no tengo maestro". Mientras que el entrevistado número dos apuntó: "aquí se hace más en menos tiempo, pero no veo muchas nenas".

En términos generales, los entrevistados consideran mejor la educación acelerada por diversas razones, como la independencia, la seguridad, la motivación y los intereses individuales. A pesar de esto, no la consideran la mejor alternativa. El entrevistado dos enfatizó: "no es la mejor alternativa, pero hay que cambiar el Departamento de Educación para que haya motivación y se estudie más". En cuanto a los planes futuros, los cuatro entrevistados desean continuar estudios universitarios en áreas relacionadas al deporte, la ingeniería, la criminología, el trabajo social y

las ciencias naturales. Todos interesan completar la educación de forma acelerada para continuar con estos planes.

Otras de las preguntas de investigación están relacionadas con la visión del personal y la estructura organizacional. Para estos fines se entrevistó al director, a la directora de admisiones y a una maestra. Esta última señaló que ofrece el curso de historia con el grupo híbrido que asiste un día a la escuela. Su curso dura cuatro horas y cuenta con tres estudiantes. No utiliza un módulo: tiene un libro de texto con un cuaderno de actividades como guía para la clase. Cada clase es un capítulo en donde utiliza presentaciones y otras actividades. También ofrece apoyo adicional a través de correo electrónico y teléfono. Evalúa a los estudiantes mediante un examen por clase, así como informes orales y trabajos escritos. Desde su punto de vista las principales razones para que los jóvenes lleguen a la escuela acelerada son: “problemas de comportamiento” y “los papás no quieren que pierdan el tiempo”. Al comparar ambos sistemas de educación la maestra señala que en la educación acelerada se cubre más material y se ofrece ayuda individualizada, pero el proceso de socialización no está presente de la misma manera.

La oficial de admisiones comenzó como maestra en la escuela y ahora es quien orienta a los posibles estudiantes sobre los requisitos de ingreso, así como las razones para abandonar la educación tradicional. También trabaja en el proceso de publicidad para asegurar y aumentar la matrícula de la institución. Además, colabora en el proceso de corrección de módulos, sobre lo cual señala: “los módulos deben tener la misma letra; algunos los pasan con D especialmente en matemática y se corrigen con una clave”. Desde su percepción las principales razones para que los jóvenes lleguen a la escuela acelerada son:

[...] muchos son tímidos, a veces han fracasado hasta cuatro veces un mismo grado, tienen personalidades particulares, que no son aceptadas por los demás en la escuela. Hay un boom de bullying, otros llegan con depresión porque la novia los dejó, son como bipolares.

Al comparar ambos sistemas de educación esta señala: “aquí, el estudiante puede realizar una carrera más rápido de lo espe-



rado, no pierde tiempo y logra independencia, pero se afecta su proceso de socialización”.

Para conocer sobre los aspectos administrativos de la institución, se conversó con el fundador, presidente y director de la escuela. Este señaló que la institución comenzó con una modalidad de adiestramientos para empleo (cursos de inglés, computadoras, entre otros) y que hace dos años se convirtió en una escuela acelerada. Sobre la organización escolar destacó: “hay una consejera que está on call, maestros para todas las clases, y ninguno ha sido parte del Departamento de Educación, la registradora y la oficial de admisiones”. Mencionó que no reciben fondos, ya que el Consejo General de Educación establece un periodo mínimo de tiempo (cinco años) para solicitar ese tipo de ayuda y solo llevan dos. Ofrecen oportunidad de estudiar libre de costo a un 5% de los estudiantes, ya que “creemos en dar de lo que se recibe”. En términos del perfil de los estudiantes, expresó que la mayoría tienen entre 17 y 18 años, y que su principal razón para ingresar a esta institución fue el fracaso escolar. Según el director, en los pasados dos años se han graduado 145 personas. Su principal motivación para crear esta escuela se relaciona con sus experiencias: “Se supone que yo fuera un desertor, pero no lo fui. Soy el octavo de 13 hermanos, el primero que se graduó de la universidad”. Desde su perspectiva, “la escuela tradicional dejó de ser pertinente a los estudiantes, ya que no responde a los adelantos, dejó de ser un lugar seguro; por eso aquí tratamos de fomentar que aprendan a hacer el bien”.

En términos de la administración de la educación acelerada, menciona que es similar a la tradicional, pero que no pierde tiempo y tiene más contacto con sus estudiantes. Desde su perspectiva, las principales razones para que los jóvenes lleguen a esta escuela son: bajo aprovechamiento, bullying, embarazos, inestabilidad en el sistema, seguridad, mudanzas y que los maestros en la escuela tradicional no den clases. Entre las ventajas y desventajas de la educación acelerada resalta que sus estudiantes desarrollan responsabilidad, ya que hay flexibilidad en el tiempo y rompe la visión paternalista. Por otro lado: “hay que trabajar todo el tiempo para romper esquemas tradicionales y prejuicios”. Además, señaló que, de sus egresados, el 95% va a la universidad: “somos un ejemplo

de que la educación se debe transformar, vamos a otra velocidad, ya hasta las universidades lo hacen”.

Tanto los estudiantes como el personal administrativo y docente nos proveyeron la información necesaria para contestar las preguntas de investigación en este estudio de caso. A su vez, de los datos obtenidos de la administración (visión, misión, objetivos y perfil) se puede establecer relaciones que validan la información, ya que ofrecen datos similares en relación a los propósitos de la educación acelerada y el perfil de sus estudiantes.

## ■ Discusión

La institución educativa en este estudio de caso opera bajo ciertos principios filosóficos, los cuales pueden relacionarse bajo la administración idiosincrática del paradigma funcionalista. Según Sanders (1983) la perspectiva idiosincrática enfatiza la dimensión individual del sistema educativo y se orienta hacia las necesidades y disposiciones personales de sus participantes. Ya que estos principios van enfocados a atender las necesidades individuales de los alumnos, se pueden clasificar con el funcionalismo en la administración. Esta organización cuenta con una estructura organizacional jerárquica, lo que también se relaciona con el paradigma funcionalista de la administración. Existe una distribución de roles y tareas con el fin de lograr un comportamiento organizacional que enfatiza la subjetividad y las relaciones humanas para la satisfacción de los participantes del sistema educativo (Sanders, 1983). En términos del clima organizacional, la institución genera un ambiente que favorece la eficiencia de sus participantes, maximizando los recursos disponibles.

El poder utilizado en esta organización, desde la Teoría de Cumplimiento de Etzioni, es el normativo ya que están enmarcados en la figura del director como líder educativo y las normas y reglamentos establecidos en la institución. El proceso que se da para la toma de decisiones en el equipo de trabajo recae en la figura del director. Sin embargo, este líder realiza un avalúo continuo del personal y el funcionamiento de la organización a través de reuniones y consultas con el equipo. El producto de este proceso resume la realidad de la organización, es decir, el líder toma en consideración la cantidad de estudiantes, las calificaciones

obtenidas, cuántos culminan el programa y el ingreso de estos a la universidad. Dicha realidad se vincula con atender las necesidades de estudiantes que por diversas razones no funcionaron en la educación tradicional.

Para lograr un análisis crítico de este asunto, es necesario analizar la educación acelerada desde un paradigma interaccionista, ya que nos ofrece la posibilidad de analizar situaciones desde una perspectiva crítica enfocada en la acción humana. Utilizando la visión transformadora de la educación de Freire, se puede resaltar que la educación se desarrolla desde situaciones concretas para conducir a la inserción social comprometida y liberadora (Rojas, 2009). La administración interaccionista del conflicto tiene por objeto la concientización y la interpretación crítica de la realidad, el alcance de la emancipación humana y la transformación estructural y cultural de la escuela y la sociedad (Sanders, 1983). Lo que hace necesario la interacción de maestro y estudiante para lograr el fin de la educación, tanto en la tradicional como en la alternativa.

En la actualidad, la educación tradicional ha sido objeto de críticas por el rendimiento académico de los estudiantes, la falta de atención a las necesidades particulares de todos los entes del sistema, así como el desempeño de la facultad. Por su parte, la educación alternativa valoriza la construcción y expresión del conocimiento, la creación en grupo y la capacidad de utilizar la información para la crítica y la reflexión (Álvarez & Maldonado, 2007). Los hallazgos nos muestran que los estudiantes comparan ambos sistemas educativos, y aunque, en ocasiones, resaltan la educación acelerada por diversas razones, como la independencia, seguridad, motivación y énfasis en intereses individuales, reconocen que en la educación acelerada dedican menor tiempo a ciertas destrezas, así como menos interacción con sus pares.

La educación acelerada en Puerto Rico se ha incorporado como parte de la educación alternativa, pero presenta retos similares a la educación tradicional en términos del tiempo y las relaciones sociales. Según la Ley Habilitadora para el Desarrollo de la Educación Alternativa (Cámara de Representantes de Puerto Rico, P. de la C. 3865, 2012), esta educación debe atender, de forma integrada, las necesidades particulares cognoscitivas, académicas, bio-psicosociales, vocacionales y empresariales de la población de

niños y jóvenes que se encuentran fuera de la escuela o con potencial de alto riesgo de abandono escolar. Ante los hallazgos de este estudio de caso, se presenta la necesidad de realizar un análisis de cómo la educación acelerada es parte de la educación alternativa y cómo se vincula con dichos fines. Identificar estos detalles, contribuiría a desarrollar una política educativa que responda a todas las realidades, necesidades e intereses de los estudiantes, tanto en la educación tradicional como en la alternativa.

## ■ Conclusiones

El objetivo de esta investigación ha sido identificar la percepción de los estudiantes sobre sus razones para intercambiar la educación tradicional por la educación acelerada. Pudimos ver que entre estas razones está el bullying, la presión de grupo y la baja calidad educativa en el sistema público del país. De la investigación se desprende que los centros de educación acelerada se han convertido en una alternativa a los problemas de la educación tradicional. No obstante, la perspectiva de los estudiantes resalta que esta no es la mejor alternativa. Por otro lado, la educación acelerada se vincula con los planes académicos de los estudiantes, ya que estos están interesados en ingresar al mundo universitario y laboral de una manera más rápida, lo que tendría un impacto en su vida, pero también en la situación del país a nivel económico y social.

En fin, esta investigación refleja la necesidad de dar una mirada crítica a la educación tradicional para identificar las razones por las cuales han surgido otros modelos de educación que buscan satisfacer las necesidades de los educandos en el sistema de educación tradicional. Asimismo, abre un espacio para futuras investigaciones que pueden relacionarse con la percepción de los estudiantes sobre las destrezas y el conocimiento adquirido a través de la educación acelerada y el futuro desempeño en una institución de educación superior.

## REFERENCIAS

- Aguirre Andrade, A., & Manasía Fernández, N. (2008). Educación transpersonal y tutoría académica: Valores en la educación integral a distancia. *Revista Omnia* 14(1), 117-134.

- Álvarez, M., & Maldonado, M. (2007). Educación alternativa: Una propuesta de práctica y evaluación de aprendizajes. *Revista electrónica de tecnología educativa*, 24. Recuperado de <http://edutec.rediris.es>
- Brown, B. (2010). Social hostility and the "dropout" syndrome: Leadership assisting youths' re-entry into school? *Educational Review*, 1(62), 53-67. doi: 10.1080/00131910903469577.
- Consejo General de Educación (2011). *Directorio de instituciones privadas con enfoques de enseñanza no tradicional a junio 2011*. Recuperado de: <http://ceg.gobierno.pr>
- Cotrell, R.R. & McKenzie, J.F. (2005). *Health promotion and education research methods: Using the five-chapter thesis/dissertation model*. Sudbury, MA: Pearson, Jones and Bartlett.
- Glanz, K., Rimer, B.K. & Viswanath, K. (2008). *Health behavior and health education: Theory, research and practice*. California, Estados Unidos: John Wiley & Sons.
- Honneth, A. (2009). *Patologías de la razón. Historia y actualidad de la Teoría Crítica*. Madrid: Katz Editores.
- Lee, J. C., Levin, H. & Soler, P. (2005). Accelerated schools for quality education: A Hong Kong perspective. *The Urban Review*, 37(1), 63-81. doi: 10.1007/s11256-005-3562-6
- Lee, N. & Horsfall, B. (2010). Accelerated learning: A study of faculty and student experiences. *Innovative High Education*, 35(3), 191-202. doi 10.1007/s10755-010-9141-0.
- Ley Orgánica del Departamento de Educación de Puerto Rico, Ley Núm. 149 del 30 de junio de 1999. Recuperado el 2 de diciembre de 2011 de <http://www.lexjuris.com>
- Lucca, N., & Berríos, R. (2003). *Investigación cualitativa en educación y ciencias sociales*. Puerto Rico: Publicaciones Puertorriqueñas.
- Picardo, O. & Victoria, J. (2009). *Estudios de políticas inclusivas. Programas de aceleración. Educación acelerada El Salvador*. Madrid: Fundación Iberoamericana para la Educación, la Ciencia y la Cultura (FIECC).
- Puerto Rico, Cámara de Representantes (2009). Proyecto de ley 191: Ley habilitadora para el desarrollar de la educación alternativa de Puerto Rico. Recuperado de <http://www.camaradepresentantes.org>
- Puerto Rico, Cámara de Representantes (2012). Proyecto de ley 3865: Ley habilitadora para el desarrollar de la educa-

- ción alternativa de Puerto Rico. Recuperado de <http://www.camaradepresentantes.org>
- Rojas, C. (2009). La educación y la responsabilidad ciudadana en la democracia. *Revista Umbral*, 1, 66-80.
- Rodríguez Palmero, M. (2011). La teoría del aprendizaje significativo: Una revisión aplicable a la escuela actual. *Revista Electrónica de Investigación e Innovación Educativa y Socioeducativa* 3(1), 29-50.
- Sanders, B. (1983). Consenso e conflito na administração da educação. *Revista Brasileira de Administração Porto Alegre: ANPAE*, 1(1), 12-34.
- Siegle, D. (2006). The Last Word: An Interview With Gene Chasin, CEO of Accelerated Schools Plus. *Journal of Advanced Academics*, 18(1), 146-154.
- US Census Bureau. (2009). *Puerto Rico Community Survey*. Recuperado de <http://factfinder.census.gov/>
- Vázquez Guzmán, Y. (2010). *Roles del educador para la salud en el escenario correccional puertorriqueño*. Tesis de maestría inédita. Recinto de Ciencias Médicas, Universidad de Puerto Rico.
- Viana, N., & Rullán, A. (2010). Reflexiones sobre la deserción escolar en Finlandia y Puerto Rico. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 18 (4). Recuperado de <http://epaa.asu.edu/ojs/article/vie>

#### NOTA

- \* Como parte de los requisitos del curso: EDUC8016: Teoría Administrativa y Organizacional se desarrolló el siguiente estudio, cuyo foco es la identificación de las razones por las cuales los jóvenes estudiantes deciden completar sus estudios de escuela superior de manera acelerada. El escenario identificado para dichos fines es una escuela no tradicional.

# Entrevista a José Gimeno Sacristán

5 DE MARZO DE 2013, FACULTAD DE  
EDUCACIÓN, UNIVERSIDAD DE PUERTO RICO,  
RECINTO DE RÍO PIEDRAS

La siguiente entrevista al destacado educador José Gimeno Sacristán fue efectuada el martes, 5 de marzo de 2013, en la Facultad de Educación de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras, con motivo del XII Congreso Puertorriqueño de Investigación en la Educación. La Dra. Annette López de Méndez, Directora del Centro de Investigaciones Educativas, y el Dr. Roamé Torres González, Director del Departamento de Fundamentos de la Educación, ambos de dicha facultad, fueron los entrevistadores. La estudiante graduada Sarai Deprat Rojas, asistente de investigación en el CIE, tuvo a su cargo la transcripción de la entrevista.

Dra. Annette López de Méndez (AL): Buenos días. Estamos con el Prof. [José] Gimeno Sacristán, de la Universidad de Valencia, invitado a los actos del XII Congreso Puertorriqueño de Investigación en la Educación. Vamos a hacer una breve entrevista. Tenemos aquí también al Dr. Roamé Torres, que está a cargo de algunas de las preguntas de la entrevista, y también la profesora a cargo de la entrevista, la Dra. Annette López de Méndez.

Dr. Roamé Torres (RT): El tema general del Congreso es “Las Competencias del Siglo XXI”, y sabemos que usted ha sido uno de los principales críticos de esa concepción de una educación basada en las competencias. Quisiéramos saber su posición con relación a ello [ya que] ese va a ser el tema principal de su conferencia magistral el jueves por la noche. ¿Podría resumir un poco su posición con relación a ello?

Dr. José Gimeno Sacristán (GS): Bueno, yo no es que esté en contra de ello porque qué más quisiera yo que todo el mundo fuera competente. Lo que ocurre es que, al hablar de competencias, [esto] es un lenguaje muy polivalente, muy polisémico, y entonces, ¿qué está diciendo cada cual cuando habla de competencias? Porque podemos estar tratando de intercambiar puntos de vista cuando tenemos los referentes distintos, y, por lo tanto, el diálogo fracasaría. Y hay un problema que forma parte de mi carácter intelectual y personal: y es que cuando algo sale tan lanzado, como una moda, sospecho de ello. Tengo el principio de la prevención epistemológica de que no hay nada nuevo en el mundo que pueda ser abordado de una forma revolucionaria, solucionando todos los problemas cuando a nadie se la había ocurrido anteriormente. Entonces, me parece que es una corriente que triunfa por varias razones. Primero, porque los valores sociales, económicos, políticos, están muy cargados de pragmatismo, de eficientismo y de economicismo, y este es un planteamiento que le viene bien a esa ideología. Por otra parte, los gobiernos de los distintos países donde se aplica esto están tratando de dulcificar los controles cada vez más fuertes que están introduciendo los sistemas educativos, y esta es una forma de tecnificarlo, y al tecnificarlo, parece que no sea ningún tema ideológico ni ningún tema polémico discutible en definitiva. Y después, en el tercer punto —que no quiere ser ofensivo con nadie—, pero esto tiene una actualidad y un triunfo porque el cuerpo profesional de los pedagogos, sicólogos, psicopedagogos, o como queramos llamarle, es un colectivo débil intelectual e institucionalmente. Quiero decir que no es un cuerpo con una autonomía profesional que imponga por sí mismo, independientemente de los poderes establecidos. Los maestros y maestras han estado siempre controlados por los poderes de la iglesia, de los gobiernos; desarrollan una función política, que no es neutral a los gobiernos y las fuerzas ideológicas; representan modelos de vida que son de desigual valor para las personas y, por lo tanto, aquí hay una lucha ideológica implícita en un tema como el de las competencias. Y a mí me causó impresión el tema; lo conocía desde



hacía mucho tiempo porque, como diré pasado mañana, no hay nada nuevo porque esto tiene su historia. Y habíamos hablado de competencias, estilos, destrezas durante mucho tiempo. Pero, ¿por qué cobra ahora tanta actualidad? Pues porque los organismos internacionales están metiendo su táctica, su ideología y su forma de operar y su forma de calibrar la rentabilidad por procedimientos de este tipo. Esta la OECD, el propio Estados Unidos por sí mismo, y en Europa, la Unión Europea, que están introduciendo estos lenguajes que han alterado las formas de percibir los problemas educativos que teníamos. No hay ninguna lengua, no hay ningún término que sea neutral, no hay ningún concepto que sea neutral, y elegimos unos u otros. Y ahora se ha elegido los términos del discurso dominante, [que] son eficiencia, respuesta, comprobación de resultados, eficacia, control, outputs. Hay una serie de jerga que...

RT: En inglés, *accountability*, uno que se menciona mucho.

GS: ...*accountability*, o rendimiento de cuentas. Antes le llamaban responsabilidad y dar cuentas de, y ahora le llamamos *accountability* y nos quedamos como muy satisfechos por haber manejado un concepto absolutamente nuevo. Y creo que el tema merece la pena analizarlo en múltiples vertientes. La vertiente [que] yo tengo, [o] el planteamiento que haré en la conferencia, es que es un procedimiento que se debe analizar desde los supuestos epistémicos que hay detrás de él. Hay que analizarlo desde el punto de vista de para qué sirve a la educación, qué tiene de nuevo y por qué es útil o no para la educación, y tercero si es factible o no es factible prácticamente. Porque esto es un sistema que apela a otra forma de comportarse los profesores, y eso significa un intento de cambiarles la profesionalidad, lo cual nadie lo ha logrado en siglos porque la profesionalidad docente es una cultura que va evolucionando lentamente y no hay conversiones por caída del caballo. Yo de la noche a la mañana no salgo haciendo un trabajo distinto: pienso lo mismo, voy traduciendo, recomponiendo mis puntos de vista, pero no altero mi comportamiento. Y las competencias es un planteamiento que es muy novedoso —entre comillas— para

los profesores que no trabajan así, no han trabajado y, yo creo que nunca trabajarán [así]. Pero mientras se comprueba el fracaso en términos de no triunfar ese discurso habremos perdido mucho tiempo y energías. Ahora, dicho esto, también tendría que precisar que las competencias tienen una filosofía detrás, que es positiva en un sentido: en el de que tratan de fijar su atención en una forma de entender el aprendizaje contrapuesto al aprendizaje memorístico, al aprendizaje mecánico, al aprendizaje de contenido sin sentido, y en ese sentido, pues, van a decir que las competencias quieren buscar la eficacia del aprendizaje, lo cual es un digno objetivo. Pero, ¿qué es eficacia del aprendizaje? Si la competencia es demostrar lo que vale uno por números, tests y pruebas objetivas, pues no me interesa. Si comprobar el aprendizaje es ver en qué medida modifica la capacidad crítica del sujeto, la forma de entender el mundo, pues eso le llamábamos antes aprender significativamente, aprender con sentido, razonar, elaborar argumentos, saber explicarse. Y esas son las competencias que siguen siendo válidas. Ahora les llamamos competencias antes les llamábamos objetivos, finalidades, da igual. Ahora la competencia pone el énfasis en esto: que ha de servir para algo.

- AL: En específico, en las competencias del siglo XXI, el énfasis viene precisamente en el uso de la tecnología, en la globalización, en tener destrezas de comunicación para poder no solamente comunicarnos en nuestra comunidad, sino comunicarnos a nivel mundial. Y eso tiene... me gustaría que abordara las dos cosas: la parte buena y la parte que es un reto o que presenta, para nosotros, una problemática. A mí personalmente, pues, me preocupa mucho cómo fomentamos en nuestros estudiantes la creatividad, pero por el otro lado dónde está la ética, etc. Así que, quizás podría abordar algo sobre su pensar.
- GS: En primer lugar, no quiero deshacer tu argumento; todo lo contrario. A mí el siglo XXI no me importa; ya estamos en él. Educar para el siglo XXI o XXI y medio o XXII no me interesa porque ese futuro depende del presente. Y lo que interesa es ver qué estamos haciendo en el presente porque, según lo que

hagamos en el presente, será el futuro de una forma u otra. A mí, cuando me dicen las competencias para el siglo XXI... Usted dígame las competencias para el mundo de hoy porque el futuro es mañana, y mañana depende de lo que hayamos hecho hoy. El futuro es muy interesante suelo decir yo, como dice Woody Allen: el futuro es muy importante porque es donde voy a vivir el resto de mi vida. Estos lenguajes de la pedagogía del siglo XXI, la pedagogía del milenio tercero, no forma parte de mi estructura mental porque a mí no me preocupa el siglo XXI. Me preocupa lo que estamos haciendo en estos años. Y en estos años es cuando se está prefigurando el futuro. Y el futuro será en función de lo que hagamos hoy porque no será nada nuevo, hay una continuidad más o menos suave o abrupta a veces. La humanidad no cambia su forma de pensar súbitamente, repentinamente, como dije antes. Es que en el fondo somos de la cultura cristiana más que de la cultura científico-protestante. Creemos más en las conversiones por iluminación de una nueva fe, que en el evolucionismo, que dice que las cosas van cambiando no siempre para adelante, a veces para atrás, pero el progreso es una carrera no predecible. Dicho eso, las competencias del siglo XXI, pues, son los principios normales de la educación; que ahora le decimos globalización a lo que antes llamábamos historia universal o universalismo, contexto económico mundial. La globalización es muy importante porque ha traído consecuencias muy notables, unas para bien y otras para mal. La globalización ha sido muy buena para los globalizadores, pero para los globalizados no. Entonces, hablarme a mí de la globalización como una cuestión del siglo 21... [digo, veamos] lo que la globalización significa para América Latina según estés en el norte o en el sur, o para los restos de los estados según estén en el este o el oeste. Es decir, los retos de la educación a mí me parece que deben sustentarse en función de un discurso universal que ha sido siempre válido. Y aquí tiendo a simplificar, pero creo que tengo razón, al menos yo lo pienso. El que quiera mejorar la educación, el que quiera partido político o gobierno, estructura internacional lo tiene muy claro si quieren. Mejorar la

educación es mejorar el acceso a la educación para lograr la universalidad del derecho a la educación. Y eso en el mundo queda mucho por hacer: universalizar la educación. Una vez universalizada, hay mucho por hacer en la regla efectiva, porque se puede tener la escolarización teórica en América Latina, en muchos casos, donde tienen una escolarización teóricamente obligatoria hasta los 16 años, pero después tienen una media de escolarización real de cinco a seis años, como mucho. Es decir, ahí hay un terreno para el siglo XXI, para el XXII y para el XXIII porque no seremos capaces de hacerlo en este siglo solo. El que quiera mejorar el sistema educativo puede mejorar su universalización, que es la mejor forma de globalización: que todos tengan la misma doctrina. Intentaron las religiones, que todos tengan la misma educación. Lo intentamos las religiones de tipo laico después de la revolución francesa, sobre todo, de la independencia norteamericana. Mejorar el acceso para mejorar la calidad, tenemos muchas formas, y hay muchos déficits que se pueden notar. El derecho a la educación no es efectivo en función de condicionamientos familiares. Los niños que van y no van a la escuela tienen sus connotaciones sociales y económicas. Ahí el que quiera mejorar tiene todo el campo. La educación es desigual en sociedades desiguales. Si usted quiere hacer el derecho universal más equitativo, iguale. ¿Iguale cómo? Dándoles más a los que menos tienen. Es decir, que hay formas muy sencillas de estructurar un programa del siglo XXI; lo podemos hacer nosotros aquí. Después, ¿en qué consiste mejorar técnicamente o pedagógicamente?, como le he oído al presidente del Banco Mundial, que viene por aquí por... no sé a qué país se refería en la televisión que he visto. Pues, está muy claro cómo se puede mejorar la enseñanza: mejorando sus contenidos, mejorando la formación de sus maestros y maestras, mejorando las condiciones objetivas de organización y de medios, y haciendo una pedagogía más atractiva que abominable. La pedagogía puede hacer mucho más amistosa las relaciones que hay mucho por progresar. Es decir, de la naturaleza que veo en el sistema educativo,

deduzco las metas que puedo establecer. ¿Qué me dice...? Recuérdame una competencia del siglo 21.

AL: El uso de la tecnología, el énfasis en la comunicación, el dominio de varios idiomas, el de poder leer las imágenes y poder problematizar la imagen visual.

GS: Sí, sí, ya tengo referentes. Para explicártelo en unos términos que lo ponéis. La tecnología... Pues mira, yo no es que sea pesimista, pero como decía Carlos Fuentes, con una poca información no se puede ser optimista. La tecnología no ha entrado en la escuela, las máquinas de escribir no entraron en las escuelas. Mientras yo estudiaba, en la formación de profesores en la España de hace bastantes años, caligrafía, las personas íbamos a academias externas a aprender mecanografía. Cuando se inventó la cámara fotográfica y la proyección óptica de imágenes, se produjo una gran posible revolución. En la mayoría de las escuelas, la cámara fotográfica y las imágenes no han entrado; han entrado por los libros de textos más básicamente. Es decir, no puedo ser muy optimista. Después ya el tipo de convergencia a ayudar a que la gente sepa expresarse en idiomas, pues eso ha sido... Sabíamos hace mucho tiempo que hay que saber inglés para andar por el mundo de hoy, como al principio de siglo había que saber francés y como en la Edad Media, en Europa, había que saber latín. Es decir, quien preconizaba la enseñanza del latín estaba globalizando la expresión. Al Papa lo van a elegir estos días, y lo van a elegir en latín, van a discutir en latín. Es decir, que la tendencia globalizadora ha estado presente en toda la historia. Los contenidos de la globalización y las ocasiones de globalizarse. Por lo demás, a mí me parece estupendo manejar la imagen, manejar otras formas de comunicación porque la escuela está empobrecida en ese sentido. La escuela no se puede hablar.

RT: Usted mencionó y destacó que uno de los aspectos que hay que darle prioridad es el acceso a la educación. Y educación ahí se refiere básicamente [al] acceso a la escuela. A través de la escuela o de instituciones escolares a través de la cual se va a dar ese acceso a la educación en un mundo que se llama

de la información etc., y la información está por todas partes (choreta, como diríamos por ahí). ¿No cabe la posibilidad de que lo que planteó [Iván] Illich hace 30 o 20 años —un mundo desescolarizado— sea el futuro de la educación?

- GS: Tú pregunta o planteamiento me sugiere varias cosas distintas. En primer lugar, es cierto que hablamos de educación como escolarización. No es lo mismo la educación que la escolarización, y la declaración universal de los derechos del hombre y de la mujer y de los seres humanos dice que tiene el derecho universal a la educación, no a la escolarización. Se sobreentiende que quien dijo eso estaba pensando en la escolarización, pero hay que destacar la salvedad de que no toda la educación es la escolarización, y que hoy, fuera, se aprende de muchas cosas mucho más que dentro, y fuera a veces no se aprende cosas muy importantes que se aprenden de dentro. Entonces, parece que el mundo exterior no se haya modificado las metas, y [en] el mundo interior tenemos que representar un intento de acercarnos a ello. Se implica muchos problemas en esta perspectiva. La escuela no siempre es educadora. La escuela nace como un instrumento de progreso universal en el siglo XIX y en el XX —y hay países, como he destacado antes, donde no ocurre todavía— y se instala en nuestras mentes como un aparato liberador, como un aparato que nos da cultura para liberarnos. Pero esto la escuela lo ha traducido no siempre muy bien, y la escuela que nace para enseñar a la gente enseña a odiar el saber, a la gente, a las personas. La escuela que dice redimir al ignorante condena a veces al ignorante porque el hecho de que haya educación fuera de la escuela, influencias educativas fuera de la escuela, es un hecho que siempre se ha tenido en cuenta. No todo se reduce a lo que predicaba la iglesia o a lo que predicaba la escolarización. Eso, desde luego, creo que es uno de los aspectos que caracterizan el mundo actual: el pensar que la escuela puede estar dejando de valer para cosas que creíamos que era valiosa porque estamos manteniendo un tipo de comportamiento que no se adecua al mundo moderno. Aprender idiomas, pues eso ya lo hemos dicho, no es una competencia del siglo XXI. Eso es ya el que tiene

idiomas vende, y toda la vida quien ha comprado y vendido más es el que más sabía comunicarse. Las tendencias vienen a lo largo de la historia manifestándose. Ahora tienen unas determinadas connotaciones. Iván Illich decía... Yo he dicho en alguna ocasión —que ahora puede ser verdad— [que] la utopía de Iván Illich yo no la deseo porque fuera no es controlable la educación; dentro es algo controlable. Si la educación tiene que tener un sentido, ha [de] tener que tener una institución que la dirija porque el medio ambiente no va a ser más favorable a los menos capacitados o a los menos pudientes que el otro medio. La escuela es una puesta para todos por igual; no es igual para todos, pero es una puesta para todos por igual. Lo de fuera es el mercado, las fuerzas pudientes, las empresas de comunicación. Y no tengo yo la seguridad de que siempre se comporten como merecería la pena comportarse.

AL: En el futuro, ¿cómo usted visualiza la educación? Tiene un libro que sacó ahora que se titula *Educación con sentido*... En busca del sentido de la educación.

GS: Con el título no quise ser ofensivo, pero le tenía que haber puesto *En busca del sentido común de la educación*, pero le quité lo de común porque parecía que era una especie de... Pues, bueno, un título a un libro se le pone después de haberlo hecho y no explica todo. Tiene algo de literario como los títulos de las películas: “Lo que el viento se llevó”.

AL: Pero es un título hermoso y para mí muy significativo.

GS: Idos con el tiempo, lo que el viento se llevó. Entonces, en los libros —yo lo tengo prohibido— no me gusta ponerles nombres de asignaturas académicas porque eso degrada cualquier intento de mensaje. Si los libros escolares solo llaman la atención a los que están escolarizados, un libro con otra forma de presentación puede llamar a otros públicos. Pero lo hago más por divertirme, que por otra cosa. Yo lo que creo, pienso y compruebo es que hemos perdido el sentido común muchas veces, y en otras muchas no damos valor al sentido que tienen las cosas o al que tendrían las cosas. Pongo un ejemplo: ¿qué es normal: enseñar bien y evaluar poco, o enseñar no se

sabe cómo y evaluar mucho? ¿Qué tiene sentido: evaluar porque hemos aprendido o aprender porque evaluamos? Parece que se haya convertido en todo lo anterior, se han convertido las cosas en sentido maligno. Y, entonces, hemos perdido el sentido de que la evaluación. Por ejemplo, he tomado este ejemplo que estamos explicando en dos capítulos —no quisiera hacer publicidad del libro. La evaluación se practica exhaustivamente, desafortadamente, inhumanamente e ineficazmente, inútilmente. Los niños pasan más tiempo en determinadas circunstancias en aprender para salir bien en las pruebas externas que para [que] el profesor enseñe más en función de cómo va a examinar que en función de lo que debería ser. Y hoy le dices a una persona que no tienes por qué evaluar a todo lo que ocurre en las escuelas y te dicen que eres un utópico, o que eres un imbécil, depende no. Yo solo decir que todas las cosas son evaluables; evaluables, no medibles. No todas las cosas que son evaluables hay por qué evaluarlas. No puede andar por la vida... yo voy al cine y no me preguntan a la salida que haga una evaluación de la película. La puedo ver, pero no me obligan. Y, además de que no todas las cosas son evaluables [y] no hay que evaluarlas, hay cosas que evaluándolas se destruyen. Y hay cosas que evaluándolas se destruyen. Y lo que no podemos hacer es creer que solo es objeto de la educación lo que es evaluable porque la educación trabaja con la intención de modificar las estructuras de las personas, no cambiar las conductas de la noche a la mañana. Es decir, nosotros trabajamos por una mente que ha de conformarse lógicamente, sin prejuicios, con fundamentos razonables, y eso no es asunto de un solo día. Eso es un objetivo que se logra a largo o medio plazo, y que no puedes evaluarlo de momento. Yo puedo saber si un niño puede poner la “b” de burro alta o baja, o vaca, según sea en castellano, pero no puedo evaluar la escritura creadora porque para eso tendría que pasar un tiempo para verlo. Es decir, que la evaluación distorsiona la realidad. Hay un pedagogo español del siglo XIX, Ginés de los Ríos, que dice que evaluamos a los estudiantes porque no los conocemos y cuando lo conozco no necesito evaluarlo. Y los alumnos



me preguntan a veces —“¿Y cómo...?”—, mandándoles que hagan un análisis de un caso o vean a un niño problema y vean cómo funciona en casa, y me dicen: “¿Y qué pruebas aplico?” Las mismas que tu madre te aplica para conocerte a ti. Que no te aplican ningún test y te conoce mejor que el maestro o la maestra. Es decir, conocer a la gente... Yo iba a la escuela, cuando iba a la escuela primaria, mi maestro no me evaluaba; me llevaba bien, me atendía bastante bien, pero las notas las ponía al final del trimestre y no sabías cómo te las había puesto porque nunca te había aplicado una prueba. Y evaluar, además, no es aplicar pruebas; evaluar es valorar, y eso se hace de forma... Podemos nosotros evaluar todos los días sin aplicarle ninguna medida. Podemos tener en cuenta lo que dice el termómetro, pero aun así la temperatura del termómetro dirá temperatura: 20; sensación de frío más de menos temperatura. Es decir, que lo que tú sientes de frío se incorpora como un dato de evaluación de la climatología de un día. Es decir, hasta en una cosa tan aparentemente objetiva, 20 grados no son 20 grados: para ti son 15, para mí es una delicia, porque supone otra cosa diferente. Y al querer evaluarlo todo y hacerlo además con pruebas llamadas objetivas, o de conocimiento, es padecer de una miopía epistémica muy seria. Porque lo nuestro es evaluación. En inglés eso está bien claro: una cosa es el *assessment* y otra cosa es la evaluación. Nosotros en castellano lo hemos juntado en una misma palabra: evaluación. Y evaluación es valorar, no puntuar. Y la valoración que se hace es cualitativa, de un juicio. Yo no opino de ti tres o cuatro: opino que eres más o menos agradable, más o menos colaboradora, pero yo no digo tienes tres en colaboración.

AL: Exacto.

RT: Hay agencias poderosas —y usted las menciono al principio— que insisten en el principio de *accountability*, de la evaluación. Aquí en Puerto Rico tenemos al gobierno federal con la ley *No Child Left Behind*, que nos obliga a darles unas pruebas, atosigar con pruebas a los estudiantes. ¿Qué usted le recomendaría, en términos de estrategias ante esos poderosos intereses que existen: de compañías de tests, etc. ¿Qué

estrategias le recomendaría a un profesor para poder lidiar con esa situación? Que obviamente no va a poder transformar inmediatamente; implicaría un cambio en términos de la estructura de poder.

- AL: Inclusive, el énfasis tan grande que esas pruebas tienen en como marca la escuela entre plan de mejoramiento o una escuela que no está en plan de mejoramiento, porque en Puerto Rico prácticamente el 90% de las escuelas está en plan de mejoramiento, lo que quiere decir que esas escuelas y los estudiantes no sacan unos puntajes que son vistos como buenos, sino, por el contrario: deficientes.
- GS: Como estoy en un país democrático, creo que no tendré problema por lo que voy a decir. Yo le pondría... Tengo una canción que en España se aprecia mucho, que se titula "Resistiré". Y lo primero que debería hacerse es poder resistir porque es una cuestión discutible. Entonces, no puede haber un gobierno que se empece en llevar una cosa acabo que es discutible, [que de] esto opina la gente de distinta manera. Los gobiernos no tendrían por qué entrar en el cosmos de la educación, sino regular los parámetros generales de su funcionamiento para que sea igual aquí que en la otra esquina de Puerto Rico, o se parezca a los estados norteamericanos en determinados mínimos. Es decir, los gobiernos, creo que deben intervenir. Yo no soy del radicalismo que dice que la escuela hay que inventarla todos los días porque hay problemas de igualdad entre zonas, regiones, y hay que asegurar unos mínimos. Hay que asegurar que todo el mundo conozca el inglés aquí y el castellano porque es un mundo de doble lengua. Es decir, hay que asegurar eso. Ahora, decirle como tiene que enseñar la lección de inglés o la lección del castellano o la de matemáticas, eso ya es inmiscuirse en un territorio que no es propio. Y no es propio porque la administración de justicia no hace eso al gobierno: deja que los jueces valoren. No es lo que ocurre en medicina, donde al médico no le dicen —en mi caso, el Ministerio de Sanidad, en vuestro caso no sé cómo se le llamará— pero los médicos no curan de acuerdo con lo que dice la administración de la salud. Lo que sí hace la administración es garantizar las

camas, la asistencia de vida, pero no se inmiscuye en territorios, digamos, en términos con cuidados técnicos porque nada es puramente técnico. Entonces, ¿qué hacer? Pues darle razones a quien gobierna para que considere que por este camino no va a mejorar. A ustedes, vosotros contáis con un contexto especialmente duro porque los Estados Unidos se han distinguido en la historia por implantar el sistema de evaluación de pruebas y de tests. Es un poco la locura de la “cuantofrenia” que reinó en los años durante el siglo XX en general. Y aquí están los pioneros de la medición de la inteligencia, están los pioneros —junto con algunos europeos— creadores de las pruebas objetivas, están los análisis de [Charles] Spearman de la inteligencia en base de números de test, está toda la psicología psicométrica con una tradición fortísima en Estados Unidos. Hasta que han tomado corrientes europeas de tipo de Piaget, Vygotski, que no las mencionaban antes. Y ahora en Europa hay un equilibrio entre el empirismo y otras orientaciones epistémicas. Es que aquí intervienen varios factores: el que cree que el aprendizaje se demuestra en unas pruebas de lápiz y papel, y no se lo manda ningún gobierno; eso se lo inventa él o se lo ha dicho un psicólogo, un pedagogo, o dice que lo que no se palpa no vale. Me decía a mí una compañera, participando en un órgano de control de la investigación en España, me decía: “Mira, es que lo que no se mide no existe”. Y yo decía: “Pues ya me dirás cómo vas de amor, cómo va de amores cuantificando lo que hiciste.” Es decir, vale más la prueba... En una familia, ¿vale más la prueba que aplicara hipotéticamente un padre a un hijo, una madre a un hijo, o vale más la nota del test? A mí una vez cuando era estudiante me sacaron subnormal, salí subnormal en unos tests. Menos mal que la profesora no creía porque ya nos decían cuando yo estudiaba profesorado: si tienes duda entre la nota y lo que crees que vale el alumno, fíate de lo que vale el alumno y no te fíes de la nota. Es decir, hay muchas creencias que se agolpan en este núcleo. No es el malo la administración o el nefasto administrador —que puede haberlo—, sino el débil profesorado que es víctima de las sacristías distintas que gobiernan la fe en

el conocimiento de la ciencia. Si yo creo que el único conocimiento es válido es el que es demostrable en pruebas de papel y lápiz —porque me podría poner a demostrar cómo va en la vida, como hace determinadas cosas, pero no son en papel y lápiz— el papel y lápiz solo da lugar a un tipo de pruebas. Y esto es muy evidente en los trabajos de la OECD: se evalúa —dicen— la lengua, pero evalúan la lectura; no evalúan la escritura porque la escritura es inevaluable por procedimiento de papel y lápiz. Sería evaluable, pero no sería corregible porque habría que corregirla. Valorar si es “b” o “v” en una palabra es fácil, pero cómo el niño se expresa, o la niña cómo se expresa, pues eso es muy complicado. Se expresa de una manera o de otra, con más sutileza, con mayor riqueza de lenguaje, utiliza más las adverbiales, que son las subordinadas, que son formas de pensamiento más complejo, y eso no se puede hacer pruebas masivas de millones de pruebas a lo largo del año. Tienen que ser pruebas de papel y lápiz, evaluables mecánicamente y traducidas en un número. Yo con un número no entiendo a los alumnos. Sé que tienen un número, pero no sé lo que hay detrás de un cuatro y lo que hay detrás de un siete. Entonces, si los pedagogos creen o los psicólogos creemos eso, reforzamos que el poder actúe a través de eso. Yo siempre digo que las reformas tienen un tonto útil que proporciona el lenguaje como coartada y en términos de estos factores. Después, es que los gobiernos se han dedicado ahora, últimamente, en lugar de dar, empiezan a decir que lo importante son los resultados, no lo que se ingresa. Y claro, eso es una forma bonita de retirarse de la política porque dicen: “Yo no tengo que con que lo hay en el terreno. Yo lo evaluo y lo gradúo.” Pero, ¿usted para qué está? ¿Para graduar o para resolver problemas? Y los políticos empiezan a plantear las pruebas como una especie de dogma que técnicamente tienen sus inconvenientes como lo he dicho. En el libro hay un capítulo dedicado a esa nueva forma de literatura que le llamo, que son los informes de investigación de estos organismos internacionales. [...] Lo que opina Piaget, lo que opina Vygotski, lo que opina Spearman, o Brunner, por ejemplo, que es un

santo del pensamiento norteamericano, mucho más sensato que la realidad de las prácticas educativas porque la educación es cultura.

RT: Algo así como Dewey, que no es un santo, pero tampoco le hacen mucho caso.

GS: Que es padre de la pedagogía progresista norteamericana. Que a mí siempre, en España, es un bestseller su libro *La Democracia y educación*. Y su libro *Experiencia y educación* marca un camino de que solo merece el aprendizaje aquello que se experimenta. Pero se experimenta si puede incorporarlo a la forma de ser, a los poderes, no a que demuestre en un papel. Entonces estos aprendizajes son superficiales, muy poco efectivos, muy pocos duraderos, pero fáciles de controlar. La señora [Diane] Ravitch ha publicado un libro que traducido al castellano sería “Vida y muerte de la grandeza del sistema educativo norteamericano”, y dice que los males han sido las pruebas y el *accountability*, y que por ese camino no nos planteamos a otros problemas nada más que a los que nos dicen que hay que plantear. En los años 80 nos decían que había que redactar, según los pedagogos norteamericanos, también las competencias en términos de objetivos, y desde [Benjamin] Bloom, con su taxonomía de objetivos, Gagné con su teoría psicológica, fundamentaron aquello que en España fue una locura. El libro de Benjamín Bloom, *La taxonomía de objetivos [de la educación]*, se lo encargó la Asociación Norteamericana de Supervisión Educativa —si no me equivoco— para elaborar pruebas de examen, para que las pruebas de examen no fueran tan memorísticas, de puntuar sí o no, arriba o abajo, correcto o incorrecto, sino para que hubiera otro tipo de pruebas. Pero, sin embargo, se interpretó, no como una rejilla para examinar, sino como una rejilla para enseñar. Y, entonces, la gente se volvía loca distinguiendo lo que era una actividad de un objetivo. Y ahora se vuelve loca diciendo la diferencia entre una competencia, un objetivo y un contenido. Un triplete mucho más complicado de hacer.

- RT: Interesantemente, por poco coinciden usted con Diane Ravitch aquí porque era una de las personas que teníamos pensado en invitarla para que participara en el Congreso.
- GS: Y su libro nos ha interesado mucho porque es la deslegitimación de quien ha estado en la sartén viendo al final, después de su experiencia, y dice: “Pues esto no...” Pero eso no hace falta esperar a la señora Ravitch.
- RT: Ella ha estado vinculada a los gobiernos más conservadores en Estados Unidos.
- AL: Bueno para un poco ir terminando. Mientras lo escuchaba pensaba: bueno, y si a usted le dieran la posibilidad de transformar la Facultad de Educación que forma a los maestros, ¿qué cambio usted le haría a ese programa? ¿Qué serían cosas esenciales que debemos considerar para mover al magisterio hacia una posición más humana, más con sentido?
- GS: Si me ofrecieran esa posibilidad, lo primero que haría sería rechazarla porque ser redentor es un oficio muy complicado. ¿Cómo mejorar la formación del profesorado o la figura del profesorado? Pues es muy sencillo, muy difícil y a veces imposible, pero es muy sencillo decirlo. Primero tenemos que tener [al] profesor escultor. Decía aquel informe que se publicó aquí, “El futuro de la educación”, de Phillip Coombs —en el año 75 se tradujo en castellano; el original debía ser un par de años, no más, antes—, decía que, mientras no pongamos en el sistema para desarrollarlo a los mejores productos de ese sistema, no habremos resuelto el problema de la calidad de la enseñanza. Dicho en otros términos, mientras no metamos a los mejores en la formación de profesorado y en el profesorado no tendremos oportunidades de verlo mejorar. Entonces, yo primero haría una política de selección del profesorado muy fuerte. Y esto significa ahora con el tema de los rendimientos y de los rankings y todas las bagatelas estas —se habla de Noruega como un ejemplo de eficacia y de sistema educativo ejemplar—, pues el profesorado entra después de haber pasado un proceso de selección de tres pruebas —conocimientos generales, entrevista de actitud y después una prueba de conocimientos— entrevista

uno a uno de los que entran al sistema. Hay que mejorar la base. Pero, de paso, habrá que mejorar la base de los formadores de profesorado porque si no será desbordada. Esto es más complicado ya porque hay que remover estructuras, pero se pueden hacer caminos. Se puede hacer camino, andando, caminando. Un maestro, o una maestra, tiene que ser una persona culta; si no, no puede transmitir el saber, ni amarlo, ni transmitir el amor al saber. Y eso es fácil de lograr porque es una pura selección. Después, hay que formarlo con un componente, supuesto que tiene una base cultural, habrá que enseñarle que las bases culturales son necesarias, pero no suficientes para hacer que un sujeto débil, pequeño e inmaduro aprenda. Y después habrá que pagarle medianamente bien para que esté satisfecho y no quiera irse de la profesión, como ocurre en algunos estados de Estados Unidos, que importan profesorado español porque no hay para dar en las zonas bilingües. Donde el castellano es fuerte, no hay profesorado. Y el profesorado no está bien pagado. Y en los últimos decenios ha descendido el valor adquisitivo en todo el mundo, de los profesores, y en España. Y después les pondría una formación teórico-práctica, práctico-teórica, de que vean la práctica, de que analicen la práctica, de que discutan la práctica, de que critiquen negativamente la práctica. Y, después, lo que habría que hacer es proporcionarles una visión de las buenas prácticas, de las prácticas ejemplares. Creo que la profesión docente no tiene que inventar nada nuevo, sino lo que tiene que hacer es recoger inventos, porque la pedagogía no puede inventar la práctica. La práctica la hacen los prácticos. Y los pedagogos sí somos prácticos. Pero, yo sabiendo, leyendo un libro en busca del sentido de la educación, le cambiaré las ideas, pero yo no cambio las prácticas. Para cambiar las prácticas, hay que ir a la práctica, mojarse y ensayar. La teoría la puedo tener clara, pero la práctica siempre es un problema de ensayo. Y no sé qué más haría, pero no me daría tiempo para hacer la primera cosa porque me echaría...

RT: La más difícil de todas, porque yo creo que las otras son manejables, [sería] pagarle bien al profesor. No sé cómo es

la situación en España pero aquí el maestro lo que se le paga es una miseria.

GS: Relativamente mejor que aquí. Porque ahora está la cosa muy fastidiada y está deteriorándose el sistema, a mí me han descontado el 15%. La crisis ha hecho una mella muy fuerte. Los recortes presupuestarios afectan principalmente a educación y a sanidad porque es un gobierno conservador que quiere privatizar eso, y lo mejor antes de privatizarlo es deteriorarlo para venderlo rápido por poco precio. Esto entra dentro de lo que podríamos llamar la dignificación de la función docente. Las encuestas que tenemos de mi contexto español dice que las familias, según el Centro de Investigaciones Sociológicas, las familias aprecian mucho la profesión docente, pero no recomendarían nunca que la hicieran sus hijos. Es decir, que somos una figura un tanto mística, pero después, efectivamente, no se traduce ni en prestigio social, ni en privilegios de algún tipo, ni en remuneración. También, es verdad que no han sido los más titulados, los más altamente titulados del sistema, porque han tenido formación más baja que los médicos, por ejemplo. Pero hay otros que tienen menos conocimiento y tienen muchos más medios. Pero entraría dentro de la dignificación social. [En] países como España, el maestro no tiene... nadie se pone, como yo digo, en la puerta de la casa un cartelito de bronce que dice —psicólogo, sí— pero luego verás que no pongan uno de “maestro de primaria”. Ni nadie lleva tarjetas de visita diciendo “yo soy maestro de primaria”. Es una profesión... bueno, es que nosotros, como suelo yo suelo decir, nosotros procedemos de la esclavitud. El pedagogo era un esclavo en la Roma antigua. Era un esclavo que cuidaba la infancia. El pedagogo era el que acompañaba al niño a la palestra.

RT: Hay lugares en donde la situación es distinta. Mencionó a Noruega, Finlandia entiendo también que se prepara un maestro culto. Además, se le paga relativamente bien en términos de compararlas con otras profesiones, entiendo yo.



GS: Sí claro, el estatus económico es básico, no para tener dignidad y para tener... Hay países en América Latina que hay un estudio de las maestras argentinas detectando las carencias de calcio que repercuten en el deterioro de la salud muy visible para la docencia. Hay problemas de alimentación en los maestros, hay problemas de persecuciones, hay problemas de encarcelamiento de profesores, hay falta de libertad en el principio de libertad de cátedra. Es decir, somos una profesión controlada porque es muy peligrosa, a la vez que muy potente. Entonces, todo el mundo está encima para imponer su ideología. Y nosotros tenemos muy poca reacción; el magisterio tiene muy poca reacción ante esa situación. A un médico no le dicen lo que tiene que hacer, y a un profesor se lo dicen y se lo cree. La gente tiene que empezar a pensar que... Yo tengo un punto de vista un poco anarco en este sentido: yo creo que las leyes obligan a mucho, pero a veces, y en muchas ocasiones, permiten un amplio margen de actividad. Y todo lo que no está prohibido está permitido. Y aunque nos prohíben muchas cosas, el cambio de actitud no depende del ministro de la gobernación ni del de educación. El cambio de actitud ante los alumnos es una cuestión personal que hay que controlar, que hay que educar, que hay que concienciar porque maltratar a un niño no lo obliga, no lo hace la administración. La administración lo que debe hacer es vigilar ese tipo de conducta, en lugar de vigilar si objetivo y la competencia 33 coincide con el objetivo 27.

AL: Pues ha sido un placer. ¿Alguna otra cosa que usted quiera dejarle de mensaje al profesorado?

GS: Darles ánimo y que piensen que el camino no ha empezado ahora, que lleva muchos siglos, y que cada siglo, cada tiempo tiene su penitencia, y que las dificultades se pueden resolver. Y hay ciertas cosas que si fuera pertinente le pondría ahora la canción del dúo dinámico “Resistiré”.

AL: Gracias.

