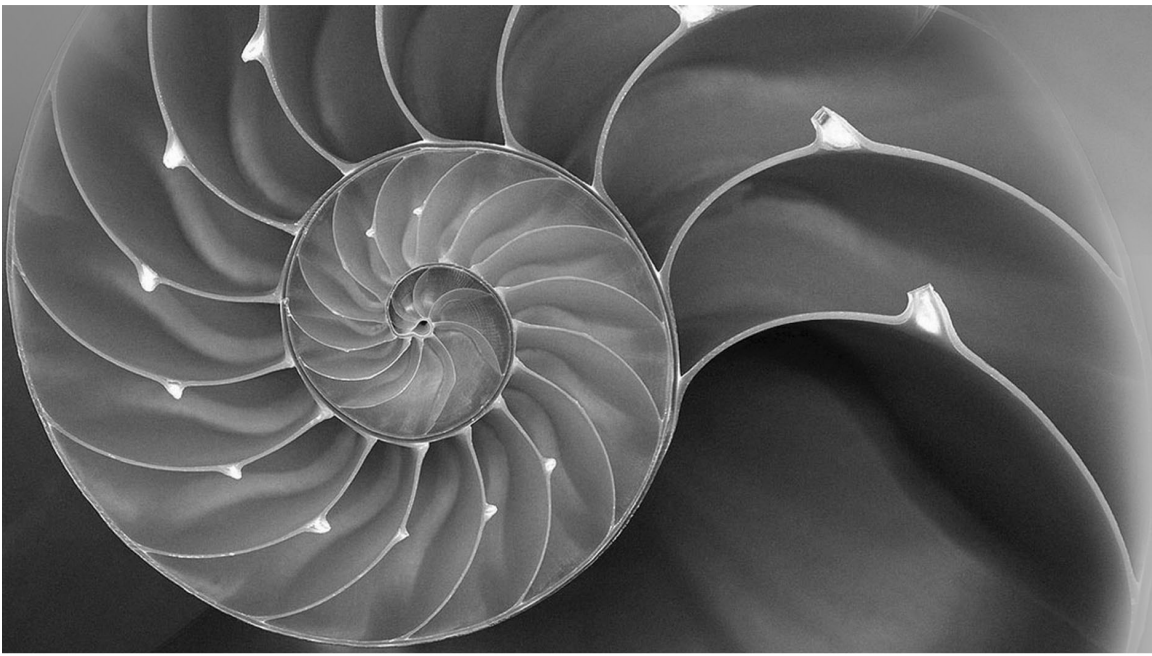
UNIVERSIDAD DEL ESTE

Derechos Reservados © 2013. Universidad del Este del Sistema Universitario Ana G. Méndez. Ninguna parte de esta publicación puede ser reproducida total o parcialmente sin la autorización del Sistema Universitario Ana G. Méndez.

ámbito de encuentros



REVISTA DE LA UNIVERSIDAD DEL ESTE

UNIVERSIDAD DEL ESTE

Sistema Universitario
Ana G. Méndez

JUNTA EDITORA

DIRECTOR: Dr. Manuel S. Almeida

JUNTA:
Dra. María M. Arana/Universidad del Este
Dr. Alex Betancourt/Universidad de Puerto Rico-RP
Dr. Gabriel De La Luz/Universidad de Puerto Rico-RP
Dr. Jorge F. Figueroa/Universidad del Este
Dra. Yolanda López/Universidad del Este
Dr. Jaime Partsch/Universidad del Este
Dr. Guillermo Rebollo/Universidad Metropolitana
Dra. Josefa Santiago/Universidad de Puerto Rico-Bayamón

JUNTA ASESORA
Dra. Mildred Huertas/Vicerrectora, UNE
Luis Iturralde/Vicerrector Asociado de Investigación, UNE
Rosario Del P. Meléndez/Directora, Programa de Comunicaciones, UNE

DISEÑO: Marcos R. Pastrana

IMPRESIÓN: Imprenta Sistema Universitario Ana G. Méndez

ESTA REVISTA ESTÁ INDEXADA EN:
- **LATINDEX** (Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal –UNAM– México).

SUMARIO

ARTÍCULOS

9 ARE PUERTO RICANS NATIVE-BORN U.S. CITIZENS? THE 1948 PAGÁN/FERNÓS-ISERN AMENDMENT

CHARLES R. VENATOR-SANTIAGO

31 RICARDO ALEGRÍA Y LA UNESCO: LA INTERNACIONALIZACIÓN DE LA CULTURA PUERTORRIQUEÑA

JAIME L. RODRÍGUEZ CANCEL

51 EL EFECTO DEL USO DE LA ESTRATEGIA DE LA BITÁCORA ELECTRÓNICA EN EL NIVEL DE EJECUCIÓN DE LA COMUNICACIÓN ESCRITA ARGUMENTATIVA DEL ESTUDIANTADO DE PRIMER AÑO DE CURSOS DE ESPAÑOL BÁSICO DE UNA INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA PRIVADA

MARITZA OCASIO VEGA

75 ESTRATEGIAS ANTE LA CONDUCTA DELICTIVA EN EL CIBERESPACIO

JORGE APONTE VEGA Y CARMEN GONZÁLEZ CONTRERAS

97 CONCEPCIONES DE NIÑOS PREESCOLARES SOBRE LA FAMILIA

EZEQUIEL BAYUELO Y ARLENE SERRANO

119 DOSSIER: EL PROCESO DE MENTORÍA Y EL DESARROLLO PROFESIONAL DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

(EDITORAS DEL DOSSIER: NILDA G. MEDINA SANTIAGO Y ARACELIS ESCABÍ MONTALVO)

121 EL PROCESO DE MENTORÍA DENTRO DE UN PROYECTO PARA EL DESARROLLO DE INFRAESTRUTURA DE INVESTIGACIÓN A NIVEL UNIVERSITARIO

LILLIAN ARVELO MÁRQUEZ Y NILDA G. MEDINA SANTIAGO

129 MIRADA A LA MENTORÍA EN INVESTIGACIÓN DESDE LA PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL DE VYGOTSKY

NILDA G. MEDINA SANTIAGO, TANIA M. CRUZ RIVERA Y NATALIA JORDÁN ORTÍZ

141 EXPERIENCIA DE PARTICIPACIÓN EN UN CONTEXTO DE MENTORÍA UTILIZANDO LA TEORÍA ECOLÓGICA DE URIE BRONFENBRENNER

MARÍA S. MUÑOZ BERRÍOS

RESEÑA

151 *POSTCOLONIAL THEORY AND THE SPECTER OF CAPITAL*, POR VIVEK CHIBBER (VERSO, 2013)

GABRIEL DE LA LUZ RODRÍGUEZ

157 *RETHINKING A LOT: THE DESIGN AND CULTURE OF PARKING*, POR ERAN BEN-JOSEPH (MIT PRESS, 2012)

CARLOS A. SUÁREZ CARRASQUILLO

165 NOTA SOBRE LOS AUTORES

168 DESCRIPCIÓN DE LA REVISTA Y NORMAS PARA SOMETER TRABAJOS

ÁMBITO DE ENCUENTROS
Vol. 6 • Núm. 2 • 2013 • pp. 9-29

ARE PUERTO RICANS NATIVE-BORN U.S. CITIZENS?

THE 1948 PAGÁN FERNÓS-ISERN AMENDMENT

CHARLES R. VENATOR-SANTIAGO

Recibido: 13 de febrero de 2013
Aceptado: 15 de junio de 2013

RESUMEN

Este artículo describe la historia legal de la extensión de un status de ciudadanía del tipo *jus soli* o nativo de Estados Unidos a personas nacidas en Puerto Rico con la implementación de la Ley de Nacionalidad del 1940 y explica como la ley estadounidense y los administradores públicos afirman este principio a través de los 1940s. Esta historia legal contradice las interpretaciones dominantes sugiriendo que nacimiento en Puerto Rico es equivalente a nacimiento en los Estados Unidos para efectos de ciudadanía. El artículo explica las interpretaciones dominantes del status de ciudadanía de personas nacidas en Puerto Rico, el status constitucional de Puerto Rico, los tres tipos de ciudadanías implementadas para gobernar a los puertorriqueños y discute la enmienda Pagán/Fernós-Isern de 1948 que afirma el status de nativo de Estados Unidos de la ciudadanía de todas las personas nacidas en Puerto Rico después del 13 de enero de 1941.

Palabras claves: Puerto Rico, nativo, ciudadanía

ABSTRACT

This article describes the legal history of the extension of a native-born citizenship status to persons born in Puerto Rico

with the enactment of the *Nationality Act of 1940* and explains how United States law and policymakers affirmed this principle throughout the 1940s. This legal history contradicts prevailing interpretations suggesting that birth in Puerto Rico is tantamount to birth in the United States for citizenship purposes. The article explains the prevailing interpretations of the citizenship status of persons born in Puerto Rico, the constitutional status of Puerto Rico, the three types of citizenships enacted to govern Puerto Ricans, and discusses the 1948 Pagán/Fernós-Isern amendment affirming the native-born citizenship status of all persons born in Puerto Rico after January 13, 1941.

Key Words: Puerto Rico, Native-Born, Citizenship

> A peculiar thing is not until 1941 by virtue of the Nationality Code was Puerto Rico, for citizenship purposes, considered a part of the United States. So, since January 12, 1941, persons born in Puerto Rico are native-born citizens, although persons born in Puerto Rico prior to that time, strange as it may seem, although being born in a United States possession, had the classification of a naturalized citizen.
>
> Statement by Edward J. Shaughnessy, *Hearings for H.R. 6165*, June 17, 1942

Since the United States (U.S.) annexed Puerto Rico in 1898, Congress has enacted legislation ascribing three distinct types of citizenships to Puerto Ricans, all affirming different degrees of inclusive-exclusion (Ophir, Givoni and Hanafi 2009) within the Anglo-American polity. The *Foraker Act of 1900* invented a Puerto Rican citizenship that ascribed the residents of the island a status tantamount to that of a non-alien national, a membership category that situated Puerto Ricans somewhere between a national and an alien. Starting in 1906, Congress began to enact legislation conferring a derivative form of parental or *jus sanguinis* citizenship on Puerto Ricans and conferring a naturalized status on the residents of the island who were eligible to become United

States citizens. More than three decades later, Congress enacted the *Nationality Act of 1940* and began to treat Puerto Rico as a part of the United States for the purposes of conferring a statutory form of birthright or *jus soli* citizenship on persons born in the island. To be sure, by 1942 a consensus existed among law and policymakers that the *Nationality Act* conferred a native-born citizenship status on Puerto Ricans, a consensus that was ultimately affirmed with the 1948 Pagán/Fernós-Isern amendment to the latter law.

Notwithstanding the historical record, in 1989 the Congressional Research Service (CRS) introduced a memorandum during the so-called Johnston Plebiscitary hearings arguing that persons born in Puerto Rico were mere statutory citizens and lack sufficient constitutional protections to prevent Congress from enacting denaturalizing legislation. Since then, U.S. law and policymakers have overwhelmingly argued that birth in Puerto Rico is tantamount to birth outside of the United States for citizenship and constitutional purposes. Should Congress decide to enact legislation providing for the automatic denaturalization or expatriation of persons born in Puerto Rico, the CRS interpretation suggests, Puerto Ricans would not have access to any constitutional protections that would limit congressional action. Since then, at least one legal scholar has challenged this interpretation. In his essay *The Empire Strikes Out*, Professor José Julían Álvarez González invokes the legal history of the *Nationality Act of 1940* to challenge the CRS interpretation and argue that this law treats Puerto Rico as a part of the sovereignty of the United States for citizenship purposes.

In the pages that follow, I expand the argument offered by Álvarez González and argue that the United States Congress, exercising its *enumerated* powers under the so-called Territories Clause of the Constitution (Art. IX, §3, cl. 2), conferred a "native-born" citizenship status on persons born in Puerto Rico and subsequently affirmed this status with the enactment of a 1948 amendment to the *Nationality Act of 1940*. This article is divided in four parts. Part 1 outlines the debates over the citizenship status of Puerto Ricans through a brief explanation of the key arguments used in the 1989 CRS Memorandum and by Álvarez González in his article *The Empire Strikes Out.* Part 2 provides a brief explanation of the constitutional status of Puerto Rico and the three types of citizenship extended to the island between 1900 and 1940. Part 3

discusses the legal history of the1948 Pagán/Fernós-Isern amendment to the *Nationality Act of 1940.* Part 4 concludes with an articulation of the present constitutional conundrum informing the citizenship status of persons born in Puerto Rico since 1941. The goal of this article is to provide a clearer sketch of the debates to follow should the question of the citizenship status of persons born in Puerto Rico arise in subsequent political debates.

CONTEMPORARY DEFINITIONS

The United States Supreme Court has yet to offer an interpretation clarifying the constitutional status of persons who acquire a U.S. citizenship at birth in Puerto Rico. The most recent round of debates over the citizenship status of persons born in Puerto Rico was introduced in 1989 during the public hearings for the so-called Johnston plebiscite (S. 710, 711, and 712). More specifically, the Congressional Research Service submitted a Memorandum offering an interpretation of the constitutional status of the citizenship status of Puerto Ricans. A response to the 1989 CRS Memorandum by Puerto Rican law professor José Julían Álvarez González, subsequently published in the *Harvard Journal of Legislation* provides the most comprehensive alternative interpretation of the status of Puerto Ricans.

The 1989 CRS Memorandum was written in response to the question of "whether Congress may be constitutionally constrained in decision making with regard to the citizenship status of Puerto Ricans" (PRFAA 1992: p. 81). More specifically, the CRS Memorandum sought to clarify the scope of Congressional power to denaturalize Puerto Ricans who acquired their U.S. citizenship as a result of their birth in the island should Puerto Rico become a sovereign or independent country. Central to this question were two concerns. First, would U.S. citizenship imbue Puerto Ricans with constitutional civil rights that could curtail the powers of Congress in legislating for the potential change of status of Puerto Rico? Second, could Puerto Ricans retain their U.S. citizenship (with all its accompanying privileges) and permanently reside in a sovereign or independent Puerto Rico? The CRS Memorandum answered these questions by arguing that Congress possessed a plenary power to denaturalize persons born in Puerto Rico.

Although the Memorandum offered a wide array of interpretations, it is possible to discern four key arguments. The CRS began by noting that persons born in Puerto Rico acquired their citizenship under the terms of §5 of the *Jones Act of 1917*, a congressional statute providing for the collective naturalization of Puerto Ricans. Accordingly, Puerto Ricans are "naturalized" citizens. From a constitutional perspective, the CRS further argued, the question is whether Puerto Ricans were naturalized inside or outside the United States. If Puerto Ricans were naturalized *in* the United States, the CRS reasoned, they would be entitled to a constitutional citizenship status as provided by the precedents established in *Afroyim v. Rusk* [387 U.S. 253 (1967)]. In *Afroyim*, the Supreme Court established that naturalized citizens acquired due process protections that would protect them from arbitrary denaturalization or expatriation statutes or legislation. However, if Puerto Ricans were naturalized *outside* of the United States then the precedent established by *Rogers v. Bellei* [401 U.S. 815 (1971)] would apply. In the latter case, persons who were naturalized outside of the U.S. only acquired a statutory rather than a constitutional citizenship status (PRFAA 1992: p. 82).

The CRS then turned to define the status of Puerto Rico in order to clarify the constitutional status of the citizenship of Puerto Ricans. Citing the precedent established by the *Insular Cases*, the CRS argued "case law establishes that Puerto Rico, whatever its exact status and relationship to the United States is not itself *in* the United States" (Ibid.). Stated differently, the CRS concluded, birth or naturalization in Puerto Rico was tantamount to birth or naturalization *outside* of the United States. Thus, while Puerto Ricans born *in* the United States could claim a constitutional citizenship under the terms of the first sentence of the 14th Amendment, persons born in Puerto Rico could at best claim a statutory citizenship status (Ibid.: p. 84). Given that island-born Puerto Rican citizens did not have the appropriate constitutional status Congress was free to enact legislation providing for the denaturalization or expatriation of Puerto Ricans. The *Jones Act* citizenship did not confer on Puerto Ricans the same constitutional protections afforded to persons born or naturalized *in* the United States, or so the CRS Memorandum concluded.

Álvarez González' response to the CRS Memorandum offers a second, albeit less popular, interpretation of the citizenship status of Puerto Ricans. Central to Álvarez González' response are three core argu-

ments. First, while it is true that the *Insular Cases*, or more specifically a concurring opinion endorsed by three judges in *Downes v. Bidwell* [182 U.S. 244 (1901)], established that Congress could govern Puerto Rico as a "foreign" country in a "domestic sense," it also established Puerto Rico "was not a foreign country" in an international sense "since it was subject to the sovereignty and was owned by the United States" (Álvarez González 1990: p. 336). Stated differently, while Congress could enact legislation treating Puerto Rico as a foreign country in a domestic or constitutional sense, Puerto Rico was a part of the United States for international purposes. To this extent, Álvarez González further noted, birth in Puerto Rico was not the same as birth in a sovereign country such as Italy or Poland and located outside of the sovereignty of the United States.

In addition, Álvarez González noted that Congress enacted citizenship legislation conferring a native-born status on persons born in Puerto Rico. To be sure, in 1940 Congress enacted the *Nationality Act* conferring a statutory form birthright citizenship on all persons born in Puerto Rico. While it is true that lawmakers eschewed the extension of the first sentence of the 14th Amendment, which would have extended a constitutional form of birthright citizenship to the island, Congress replaced the *Jones Act* citizenship and began to treat birth in Puerto Rico as tantamount to birth in the United States. It followed that U.S. citizens in Puerto Rico could invoke the *Afroyim* precedent in order to claim "individual civil rights" or due process protections against congressional action seeking to "unilaterally revoke the United States citizenship of any or all Puerto Ricans merely because a republic is proclaimed on the Island" (Ibid.: p. 340).

Notwithstanding Álvarez González' careful critique, U.S. law and policymakers continue to embrace the 1989 CRS Memorandum's interpretation. Evidence of this is readily available in post-1989 congressional plebiscitary hearings and all Presidential Task Forces' Reports. For example, the in the legal analysis section of the 2007 *Report by the President's Task Force on Puerto Rico's Status,* President Bush' committee reasoned that "if Puerto Rico were to become an independent nation, Puerto Rico's resident could become citizens of the newly independent nation, and cease to be citizens of the United States, unless a different rule were prescribed by legislation or treaty" (2007: p. 7). In

the absence of a Supreme Court opinion clarifying the citizenship status of persons born in Puerto Rico, Federal law and public policymakers continue to argue that birth in Puerto Rico is tantamount to birth outside of the United States.

EXTENDING CITIZENSHIP TO PUERTO RICO

The United States annexed Puerto Rico following the Spanish-American War of 1898 and subsequently invented a new territorial status with a hierarchy of three corresponding citizenships to govern the island and it's inhabitants. Between 1898 and 1901, the United States invented a new territorial status that both departed from prior territorial precedents and normalized a military territorial law and policy. Moreover, whereas prior territorial law and policy extended the Citizenship Clause of the 14th Amendment to annexed territories, Congress abandoned this precedent and between 1900 and 1940 developed legislation ascribing three distinct types of citizenship on persons born in Puerto Rico. Both the new territorial status and the ensuing citizenship laws affirmed the inclusion of Puerto Rico and its inhabitants within the nascent U.S. global Empire, while simultaneously excluding the island and Puerto Ricans from equal membership within the Anglo-American polity.

The United States began to develop a global form of expansionism with corresponding territorial laws and policies to govern the territories acquired from Spain during the War of 1898 (LaFeber 1986; Torruella 2007). Prior to 1898, U.S. expansionism was premised on either the colonial annexation of new territories for the purpose of construction new states for the Union or the imperialist occupation of territories for the strategic military and/or commercial purposes. The new expansionist policy was in large measure driven by Navalists (Mahan 1898; Shulman 1995) (and other advocates of global empire building) seeking to annex territories strategically situate around the world without binding the United States to colonize or grant statehood to the new territories. The ensuing territorial policy enabled the United States government to annex new territories and develop governing institutions that were not bound to prior colonialist or imperialist territorial precedents. More importantly, the military defined the contours and substance of the ensuing global expansionist territorial law and policy

The earliest expressions of the global expansionist territorial law and policy were articulated in the *Treaty of Paris of 1898,* the treaty used to end War of 1898 and cede Puerto Rico to the United States. More specifically, the military's territorial law and policy were primarily imbued in the two clauses of Article IX of the treaty. To be sure, the second clause of Article IX granted Congress a plenary power to determine the future status of Puerto Rico and the civil and political rights of the island's residents. This provision abandoned established precedents used in the annexation of colonial territories in two important ways. First, as Secretary of War Elihu Root later argued in his memoirs, Congressional power to enact legislation for Puerto Rico would be based on the *Treaty of Paris* rather than on the Constitution (Bacon and Brown Scott 1916/1970: 161) Second, by 1898 it was well established that the residents of annexed territories were granted the same civil or constitutional rights of citizens residing in the United States [*American Insurance v. Canter* 26 U.S. 511, 542 (1828)*;* Revised Statutes §1891]. The new territorial policy granted Congress a plenary power to enact legislation extending rights to the island without constitutional restrictions. The new territorial policy affirmed the absolute control of Puerto Rico (and other similarly situated territories) without constitutional limitations.

In addition, the first clause of Article IX ascribed a separate and unequal status on the island-born Spanish citizens residing in Puerto Rico and abandoned prior precedents. To be sure, the first clause established that whereas peninsular-born Spanish residents of Puerto Rico could choose to retain their Spanish citizenship, island-born subjects would become Puerto Rican nationals. All prior U.S. treaties of territorial annexation included provisions that either collectively naturalized the inhabitants of an annexed territory or promised to do so at a later time (Thorpe 1909). More importantly, whereas peninsular-born Spanish residents were allowed to acquire a U.S. citizenship through naturalization, island-born residents were barred from technically barred from retaining their Spanish citizenship or undergoing the U.S. naturalization process. The *Treaty of Paris* ascribed island-born Puerto Ricans to an ambiguous status subject to the whim of Congress.

Simultaneously, the President authorized the use of military dictators to rule Puerto Rico between July 15, 1898, when General Nelson Miles occupied the island on behalf of the U.S. and May 1, 1900, when

congressional legislation replacing the military government took effect. During this period, local military governors were tasked with developing local governing institutions to rule the island. Perhaps the most important of the local military dictators, Brigadier General George W. Davis subsequently described the effect of their rule in a 1902 report on the local affairs of the island:

> It has been pointed out that the course adopted is understood to have been, tacitly at least, approved by Congress, for with two slight exceptions, specified in the act of April 12, 1900, every order promulgated by the military governors has been confirmed by Congressional enactment, has become part of the supreme law of the land, and will so remain until abrogated or changed by Congress or by the legislative assembly of the island (H. Doc. 2, 1902: 45).

Suffice it to say that the military not only developed the local institutions that would be used to govern the island, but also shaped the Federal law and policy that was used to develop a new territorial status for the island and rule it until 1952 (some remain under the Puerto Rico Federal Relations Act) (Trías Monge 1991).

Congress replaced the military dictatorship with a civilian government that normalized the military institutions, and its broader territorial law and policy, under the terms of the *Foraker Act of 1900*. Central to the *Foraker Act* were the legal construction of a new territorial status and a corresponding subjectivity that would enable the U.S. government to rule the island without the constitutional limitations imposed by established colonialist or territorial precedents. Lawmakers sought to create a new territorial status, consistent with the military's logic, that would enable the U.S. government to selectively rule Puerto Rico as a foreign or occupied country for constitutional purposes, yet domestic for international interests. To be sure, during the congressional debates over the enactment of the *Foraker Act*, Senator John C. Spooner (R-WI) explained that the new organic act would establish that "(t)erritory belonging to the United States, as I think Puerto Rico and the Philippine Archipelago do, become a part of the United States in the *international sense*, while not being a part of the United States in the *constitutional sense"* (36 Cong. Rec. 3629). The *Foraker Act* incorporated this logic

in Section 3 by extending the *Dingley Act of 1897* and imposing a 15% tax, tariff, or duty on merchandise trafficked between Puerto Rico and the United States. The revenues collected from this tax were used to finance the colonization of the island. At the time the prevailing interpretation of the Uniformity Clause of the Constitution (Art. 1, §8, cl. 1) barred the imposition of a tariff or duty on merchandized trafficked within the United States. The *Foraker Act* enabled Congress to selectively govern Puerto Rico, a territorial possession belonging to the United States and situated within its sovereign domain, as a foreign country for domestic or constitutional purposes.

The *Foraker Act* also abandoned prior precedents relating to the status of inhabitants residing in annexed territories. Prior organic or territorial legislation provided for the collective naturalization of the inhabitants of annexed territories. In contrast, Section 7 of the *Foraker Act* essentially codified the first clause of Article IX of the *Treaty of Paris* and created a Puerto Rican citizenship that situated the residents of the island in a legal and political limbo. To be sure, at the time U.S. immigration and naturalization laws required petitioners seeking citizenship to renounce their allegiance to a sovereign. Puerto Rican citizens found themselves unable to renounce their allegiance to a sovereign (Puerto Rico? United States?), and thus were unable to comply with one of the key basic requirements of the U.S. naturalization process (McGovney 1934). The Puerto Rican citizenship affirmed the inclusion of the island's residents within the nascent U.S. global empire, while simultaneously excluding them from access to U.S. citizenship, a precondition for equal membership in the Anglo-American polity. The Puerto Rican citizenship relegated its bearer to a separate and unequal status within the Anglo-American polity.

Within a year the Supreme Court began to provide constitutional legitimacy to the new global territorial law and policy in a series of rulings generally known as the *Insular Cases* (Willoughby 1929; Torruella 1988; Rivera Ramos 2007; Sparrow 2006). Efrén Rivera Ramos, however, notes that while the Court introduced the basic elements of the corresponding constitutional interpretation or legal doctrine in 1901, it would not be until 1904 that a majority of justices agreed with the new interpretation. More importantly, the Court developed the new constitutional interpretation between 1901 and 1922, when the Court extended

the new territorial doctrine to U.S. citizens residing in Puerto Rico (Rivera Ramos 2007: pp. 74-75). Also known as the doctrine of territorial of incorporation, the new constitutional interpretation combined elements of prior colonialist and imperialist territorial jurisprudence and constructed a new interpretation of the power of Congress under the Territories Clause and a corresponding territorial status to govern Puerto Rico and all territories acquired after 1898.

The core arguments of the doctrine of territorial incorporation were established in Justice Edward D. White's concurring opinion to the Supreme Court's ruling in *Downes v. Bidwell* [182 U.S. 244 (1901)]. Again, while Justice White's initial opinion only garnered three additional supporters (not enough to gain a majority opinion in a court comprised of nine members), the opinion provided the key elements of the doctrine of territorial incorporation, which have since defined the constitutional status of Puerto Rico within the U.S. global Empire. In *Downes* the Court addressed the constitutionality of Section 3 of the *Foraker Act* or the ability of Congress to enact legislation that would selectively treat Puerto Rico as a foreign country for the purposes of the Uniformity Clause. A majority of five justices held that Section 3 was constitutional and offered at least three different rationales. Nonetheless, Justice White's opinion essentially established that the *Foraker Act* did not incorporate Puerto Rico or make it a territory that would be colonized for the purposes of creating a new state of the Union. Instead, Section 3 established that Puerto Rico could be selectively governed as an unincorporated territory, which Justice White described in the following terms:

> The result of what has been said is that while in an international sense Porto Rico [sic] was not a foreign country, since it was subject to the sovereignty of and was owned by the United States, it was foreign to the United States in a domestic sense because the island has not been incorporated into the United States but was merely appurtenant thereto as a possession…in other words the provision of the Constitution just referred to was not applicable to Congress in legislating for Porto Rico (182 U.S 244, 341-342).

It followed that so long as Congress did not violate the "fundamental" rights of the residents of the island, lawmakers could enact legislation

selectively applying or withholding the extension of the Constitution to the island. To be sure, whereas Congress was previously bound to treat colonial territories (subsequently described as incorporated territories) as constitutional parts of the United States, unincorporated territories could be selectively treated as foreign localities for constitutional purposes.

But how would the doctrine of territorial incorporation affect the extension of citizenship to Puerto Rico? Notwithstanding the range of interpretations offered between 1901 and 1922, the doctrine of territorial incorporation established that Congress could extend or withhold the birthright citizenship provision of the 14th Amendment to unincorporated territories like Puerto Rico. In fact, Congress has never extended this provision to Puerto Rico. To be sure, persons born in Puerto Rico do not acquire a 14th Amendment or constitutional citizenship at birth.

Since 1901, Congress has enacted a series of citizenship laws conferring two different types of citizenship to persons born in Puerto Rico. Between 1906 and 1940, Congress enacted legislation conferring the right to a parental or derivative form of *jus sanguinis* (blood-right) citizenship. Initial citizenship legislation enabled Puerto Ricans to undergo an individual process of naturalization. For example, in 1906, Congress enacted the *Bureau of Immigration and Naturalization Act* (*BINA*) enabling island-born Puerto Ricans to formally acquire a U.S. citizenship through naturalization. The *BINA* established that Puerto Ricans were "racially qualified" to acquire a U.S. citizenship and contained a residential exception enabling Puerto Ricans to migrate to a state or incorporated territory in order to undergo a process of individual naturalization [*In re Giralde*, 226 F. 826, at 3 (1915)]. More specifically, Section 30 of the act provided:

> That all the applicable provisions of the naturalization laws of the United shall apply to and be held to authorize the admission of all persons not citizens who owe permanent allegiance to the United States, and who may become residents of any State or organized Territory of the United States, with the following modifications: The applicant shall not be required to renounce allegiance to any foreign sovereignty; he shall make his declaration of intention to become a citizen of the United States at least two years prior to his admission; and residence within the jurisdiction of the United

> States, owing such permanent allegiance, shall be regarded as residence within the United States within the meaning of the five year's residency clause of the existing law (34 Stat. 607).

More importantly the *BINA* enabled island-born Puerto Ricans to acquire a constitutional citizenship as a direct result of undergoing a naturalization process *in* the United States (states and/or incorporated territory).

In 1917, Congress also enacted the *Jones Act* enabling the collective naturalization of the residents of Puerto Rico. Section 5, the citizenship provision of the act, contained three relevant clauses. The first clause declared all Puerto Rican citizens became U.S. citizens unless they chose to retain their current status. The latter two clauses established time frames for aliens and their underage children residing in Puerto Rico to petition a U.S. citizenship under the terms of the *Jones Act*. The *Jones Act*, however, did not contain any provision establishing that it had incorporated Puerto Rico or changed the island's territorial status in any way. Section 5 merely provided for the naturalization of the residents of Puerto Rico.

Because the *Jones Act* citizenship did not incorporate or change the territorial status of Puerto Rico, persons born in the island could acquire a citizenship from their father's. After the enactment of the *Jones Act*, citizenship in Puerto Rico could only be transferred through blood-right or by special legislation. Between 1918 and 1940, Congress enacted three corrective amendments to Section 5 of the *Jones Act*. In 1927, Congress passed an amendment (Section 5a) enabling Puerto Rican citizens, aliens, and the children of aliens who did not acquire a U.S. citizenship in 1917 to now avail themselves of a U.S. citizenship. In 1934, Congress passed a second amendment (Section 5b) permitting the naturalization of Puerto Rican women who had previously lost their U.S. citizenship as a result of marriage to an alien (48 Stat. 1245). Finally, in 1938 Congress passed a third amendment (Section 5c) providing for the retroactive naturalization of the children of aliens who failed to avail themselves of the opportunity to acquire a U.S. citizenship under the terms of either Section 5 or Section 5a (52 Stat. 377). In the latter case, lawmakers estimated that upwards of 6,000 children of aliens had established permanent residency in Puerto Rico since April 11, 1899 and had become stateless inhabitants of the island (S. Rept. 1679 1938:

3). What is especially important to note about these amendments is that lawmakers found themselves consistently having to enact corrective legislation to naturalize permanent residents of Puerto Rico who acquired anomalous citizenship statuses as a result of the exclusions created by the *Jones Act* citizenship and its relationship to the island's unincorporated territorial status. Simply put, whereas the *Jones Act* citizenship affirmed the inclusion of Puerto Ricans as naturalized citizens, it simultaneously affirmed the continued exclusion of Puerto Rico from equal membership in the Anglo-American polity. Persons born in Puerto Rico could only acquire a derivative form of parental or *jus sanguinis* citizenship.

Soon after taking office, President Franklin D. Roosevelt created a special committee comprised of relevant cabinet members and other officials and tasked with drafting a nationality law that could unify the wide array of prevailing and contradictory United States immigration and citizenship laws. The ensuing *Nationality Act of 1940* provided the first major effort to create a unified U.S. citizenship and immigration code. This act also contained several provisions that replaced the *Jones Act* citizenship clause and ascribed a new type of citizenship to the residents of Puerto Rico, namely a statutory form of birthright or *jus soli* citizenship. The law took effect in Puerto Rico on January 13, 1941 and all persons born in the island acquired citizenship at birth. Yet, while the *Nationality Act* extended a statutory form of birthright citizenship that conferred a native-born status on persons born in Puerto Rico, Federal lawmakers refused to extend the Birthright Citizenship Clause of the 14th Amendment to Puerto Rico, a precondition for equal constitutional membership within the U.S. global Empire.

The *Nationality Act of 1940* contained two core provisions defining the status of Puerto Rico and its inhabitants. The *Nationality Act* began by establishing a distinction between the United States and its outlying possessions or unincorporated territories. Section 101(d) defined the United States as a geographical term that included the forty-eight states, Alaska, Hawaii, Puerto Rico, and the U.S. Virgin Islands (54 Stat. 1137). In contrast, Section 101(e) defined the remaining territorial possessions, including the Guam and the Panama Canal Zone, as outlying possessions or unincorporated territories. According President Roosevelt's special committee, the original authors of the *Nationality Act*, Section

101(d) established that "bringing" Puerto Rico within the definition of the "United States" was tantamount to the incorporation of the island within the United States for the for the purpose of conferring a *jus soli* citizenship on persons born in Puerto Rico after 1941 (President 1939, 1: p. 4). It followed that birth in Puerto Rico would now have "the same effect as birth in the continental United States" (Ibid.). Persons born in Puerto Rico were now entitled to a U.S. native-born citizenship status.

The *Nationality Act* also replaced the *jus sanguinis* citizenship provision of the *Jones Act* with a *jus soli* or birthright citizenship provision establishing that all racially eligible persons born in Puerto Rico after 1941 would acquire citizenship at birth regardless of the citizenship status of their parents. Section 202 began by retroactively naturalizing all persons born in Puerto Rico on or after April 11, 1899 (54 Stat. 1137, at 1139). More importantly, according to the President's special committee, Section 202 applied "the rule of *jus soli* to Puerto Rico as of the date of its annexation to the United States, treating Puerto Rico for such purpose as an incorporated territory of the United States (President 1939, p. 14). Together with Section 101(d), these provisions established that Congress treated Puerto Rico as a part of the United States for the sole purpose of extending a statutory form of *jus soli* citizenship. Since January 13, 1941, birth in Puerto Rico was tantamount to birth in the United States.

THE 1948 PAGÁN/FERNÓS-ISERN AMENDMENT

Within a year of the enactment of the *Nationality Act*, Puerto Rican Resident Commissioner Bolivar Pagán (C-PR) began to introduce a sort of corrective legislation seeking to establish that persons born in Puerto Rico should be treated as "native-born" citizens for the purposes of U.S. immigration laws (*H.R. 6165*). To be sure, Section 404(c) of the *Nationality Act of 1940* established that naturalized citizens who resided outside of the United States for five continuous years after acquiring a U.S. citizenship would be automatically denaturalized or expatriated merely on account of his or her residence in a foreign country. At the time, Puerto Ricans were prone to maintaining businesses in other Latin American countries such as the Dominican Republic and Venezuela and were often residing outside of the United States for prolonged periods of time.

Resident Commissioner Pagán was concerned that Puerto Ricans who acquired their citizenship as a result of the *Jones Act of 1917* would be subjected to the denaturalization provision of the *Nationality Act* and submitted a bill requesting that they should be exempted from Section 404(c) and treated as native-born citizens. In a report accompanying *H.R. 6165,* Francis Biddle, United States Attorney General, summarized the problem that Resident Pagán sought to resolve:

> While under sections 101(2), 201(a) and 601 of the Nationality Act of 1940 persons born in Puerto Rico after January 12, 1941 are native-born citizens of the United States, persons born in Puerto Rico prior to that date are not deemed native-born citizens of the United States but are considered naturalized citizens pursuant the provisions of section 5 of the Act of March 2, 1917, as amended by the act of June 27, 1934, which declared all persons born in Puerto Rico on or after April 11, 1899, and who were not citizens, subjects, or nationals of any foreign power to be citizens of the United States (H. Rept. 2373 1942: 2).

Suffice it to say that during the 1940s there was little question in Congress that all persons born in Puerto Rico after the enactment of the *Nationality Act of 1940* were native-born U.S. citizens. Questions, however, remained about persons born in Puerto Rico prior to January 13, 1941.

Resident Commissioner Pagán's amendment was well received in Congress, but it is probable that the exigencies of World War II delayed its passage. To be sure, Resident Commissioner Pagán subsequently introduced the bill in 1942 and in 1943 (*H.R. 1037*). Later, Resident Commissioner Jesús T. Piñero (PPD-PR) reintroduced the amendment in 1946 (*H.R. 5975*). The available legislative record again suggests that lawmakers did not object to the enactment of the amendment, but the bill failed to gain traction in the House and Senate. A version of the original Pagán Amendment, however, was passed in Congress in 1948 under the guidance of then Resident Commissioner Antonio Fernós-Isern (PPD-PR). The final language of the Pagán/Fernós-Isern amendment stated:

> Section 404(c) of the Nationality Act of 1940, shall not be applicable to persons who acquired citizenship under the provisions of sections 5 and 5a of this act [62 Stat. 1015 (1948)].

Puerto Ricans who acquired their citizenship as a result of the *Jones Act of 1917* and its amendments were exempted from the denaturalization provisions of Section 404(c) of the *Nationality Act of 1940*. The new law was intended to eliminate the distinction between persons born prior to January 13, 1941, the effective date in which the *Nationality Act* was implemented, and those born after.

It is important, however, to acknowledge that while the public hearings and accompanying reports to the 1948 version uses a different language than the 1941-46 versions of the Pagán amendment, the intent was the same. To be sure, whereas the pre-1948 versions of the bill were clear in the usage of the terms "native and natural-born citizen" to describe birth in Puerto Rico after 1941, the 1948 version described *all* citizenship legislation for Puerto Rico as conferring a "naturalized" citizenship. While the legislative record is clear that the 1948 Fernós-Isern bill intended to affirm the prior versions of the Pagán amendment, the language of the public documents appears to be somewhat confusing. More importantly, the language of subsequent amendments to the denaturalization provision of the *Nationality Act of 1940* affirmed the prior use of the term "native-born citizen" to describe birth in Puerto Rico after 1941. For example, in a report accompanying a 1949 special amendment (*H.R. 173*) protecting persons born in Hawai'i and Puerto Rico prior to 1898 from the denaturalization provisions of the *Nationality Act,* Representative Monroe M. Redden (D-NC) unequivocally stated that since April 11, 1899, "all persons born in Hawaii and Puerto Rico are considered citizens by birth" (H. Rept. 385 1949: 2). Moreover, Fernós-Isern's son, the noted law professor Antonio Fernós, subsequently clarified the interpretation that all persons born in Puerto Rico after 1941 were considered by "natural-born citizens" under the terms of the *Nationality Act of 1940* (Fernós 1996: p. 21). In sum, the point is that notwithstanding the vagaries of Resident Commissioner Fernós-Isern's description of the citizenship status of Puerto Ricans, the overall legislative history of the 1948 Pagán/Fernós-Isern amendment affirmed the principle that birth in Puerto Rico after January 13, 1941 is tantamount to birth in the United States for citizenship purposes and all Puerto Ricans born after 1941 have acquired a native-born citizenship status within the Anglo-American Empire.

THE PUERTO RICAN CONUNDRUM

The 1989 CRS Memorandum created an important conundrum. The CRS argued that the native-birth citizenship status of Puerto Ricans was based on whether Puerto Rico was incorporated and whether Congress had extended the Birthright Citizenship Clause of the 14th Amendment to the island. First, as the experience of the U.S. Virgin Islands demonstrates, Congress can extend the Birthright Citizenship Clause of the 14th Amendment to an unincorporated territory without incorporating it into the United States (S. Rept. 650 1926: p. 2). In the case of Puerto Rico, however, both the President's special committee and Congress modeled the native-birth citizenship provisions of the *Nationality Act of 1940* after the U.S. Virgin Island's citizenship provisions, but sought to bar the extension of a 14th Amendment citizenship to Puerto Rico. Persons born in Puerto Rico after 1941 became U.S. citizens at birth without being able to claim a constitutional citizenship. More importantly, and here lies the conundrum created by the CRS, Congress has established that birth in Puerto Rico is tantamount to birth in the United States, but it has also affirmed that the island is no located inside the U.S. for the purposes of the 14th Amendment's Birthright Citizenship Clause. Puerto Ricans acquire a native-born status under Congressional legislation, but according to the CRS and other law and policymakers, Puerto Rico is not located inside the United States.

REFERENCES

Álvarez González, J.J. (1990). "The Empire Strikes Out: Congressional Ruminations on the Citizenship Status of Puerto Ricans", *Harvard Journal on Legislation* (27): 309-366.

Bacon, R. and Brown Scott, J. (eds) (1916; 2nd edn 1970). *The Military and Colonial Policy of the United States, Addresses and Reports by Elihu Root,* New York: AMS Press.

Bureau of Immigration and Naturalization Act of 1906, Public Law 338, 59th Cong., 1st sess., *United States Statutes at Large* 34 (1906): 596.

Dingley Act of 1897, Chapter 11, 55th Cong., 1st sess., *United States Statutes at Large* 30 (1897): 151.

Fernós, A. (1996). *La ciudadanía nacional de los Puertorriqueños,* Santurce: Ediciones Situm.

Foraker Act of 1900, Chapter 191, 56th Cong., 1st sess. *United States Statutes at Large* 31 (1900): 77.

Jones Act of 1917, Public Law 368, Chapter 368, 64th Cong., 2nd sess., *United States Statutes at Large* 39 (1917): 951.

LaFeber, W. (1986). 'The 'Lion in the Path': The U.S. Emergence as a World Power', *Political Science Quarterly,* 101: 705-718.

Mahan, A.T. (1898). *The Interest of America in Sea Power, Present and Future,* Boston: Little, Brown and Company.

McGovney, D.O. (1934). 'Our Non-Citizen Nationals, Who Are They?' *California Law Review* (22): 593-635.

Nationality Act of 1940, Public Law 853, Chapter 876, 76th Cong., 3rd sess., *United States Statutes at Large* 54 (1940): 1137.

Ophir, A., Givoni, M. and Hanafi, S. (eds.) (2009). *The Power of Inclusive Exclusion, Anatomy of Israeli Rule in the Occupied Palestinian Territories*, New York: Zone Books.

President. (2007). *Report By The President's Task Force on Puerto Rico's Status*, Washington, D.C.

Puerto Rico Civil Government Act of 1927 (Section 5a), Public Law 797, Chapter 503, 69th Cong., 2nd sess., *United States Statutes at Large* 44 (1927): 1418.

Puerto Rico Civil Government Act of 1934 (Section 5b), Public Law 477, Chapter 845, 73rd Cong., 2nd sess., *United States Statutes at Large* 48 (1934): 1245.

Puerto Rico Civil Government Act of 1938 (Section 5c), Public Law 521, Chapter 225, 75th Cong., 3rd sess., United States Statutes at Large 52 (1938): 377.

Puerto Rico Federal Affairs Administration. (1992). *Puerto Rico: Political Status Referendum, 1989-1991, Volume 2: Reports and Studies on The Puerto Rico Political Status and Related Issues*, Washington, D.C.: PRFAA.

Rivera Ramos, E. (2007). *American Colonialism in Puerto Rico: The Judicial and Social Legacy*, Princeton: Markus Wiener Publishers.

Senator Spooner of Wisconsin, speaking for the *Foraker Act of 1900*, on April 2, 1900, H.R. 8245, 56th Cong., 1st sess., *Congressional Record* 33, part 4: 3629.

Shulman, M. R. (1995). *Navalism and the Emergence of American Sea Power: 1882-1893*, Annapolis: Naval Institute Press.

Sparrow, B. H. (2006). *The Insular Cases and the Emergence of the American Empire,* Lawrence: University Press of Kansas.

Thorpe, F. N. (ed) (1909). *The Federal and State Constitutions, Colonial Charters, and Other Organic Laws, States, Territories, and Colonies Now or Heretofore Forming the United States of America,* 7 vols. Washington, D.C.: Government Printing Office.

To Amend the Organic Act of Puerto Rico (1948 Pagán/Fernós-Isern Amendment). Public Law 776, Chapter 649, 80th Cong., 2nd sess., *United States Statutes at Large* 62 (1948): 1015.

Torruella, J. R. (1988). *The Supreme Court and Puerto Rico, The Doctrine of Separate and Unequal*, Río Piedras: Editorial de la Universidad de Puerto Rico.

_____. (2007). *Global Intrigues, The Era of the Spanish-American War and the Rise of the United States to World Power*, Río Piedras: Editorial de la Universidad de Puerto Rico.

Trías Monge, J. (1991). *El choque de dos culturas juridicas en Puerto Rico, el caso de la responsabilidad civil extracontractual*, Austin: Equity Publishing Company.

United States Congress. (1878). Revised Statutes of the United States, 1873-1874, 43rd Cong., 1st sess., Washington: Government Printing Office.

United States Congress. House of Representatives. *Report of the Military Governor of Porto Rico on Civil Affairs*, *Part 13* located in U.S. War Department, *Annual Reports of the War Department for the Fiscal Year Ended June 30, 1900*, 56th Cong., 2d sess., (1902): H. Doc. 2.

United States Congress. House of Representatives. *Preserving the Nationality of a Person Born in Puerto Rico Who Resides For 5 Years in a Foreign State,* 77th Cong., 2d sess., (1942): H. Rept. 2373.

United States Congress. House of Representatives. *Hearings for H.R. 6165: Preserving the Nationality of a Person Born in Puerto Rico Who Resides For 5 Years in a Foreign State,* 77th Cong., 2d sess., June 17, 1942.

United States Congress. House of Representatives. *Amending the Organic Acts of Hawaii and Puerto Rico to Prevent the Loss of Nationality of*

Certain Persons Declared to be Citizens of the United States Under Said Acts, 81st Cong., 1st sess., (1949): H. Rept. 385.

United States Congress. Senate. *Citizenship for the Inhabitants of the Virgin Islands*, 69th Cong., 1st sess. (1926): S. Rept. 650.

United States Congress. Senate. *Correcting United States Citizenship Status of Certain Persons Born in Puerto Rico*, 75th Cong., 3rd sess., (1938): S. Rept. 1679.

United States. President. *Nationality Laws of the United States: Message From the President of the United States Transmitting A Report Proposing a Revision and Codification of the Nationality Laws of the United States, Prepared at the Request of the President of the United States by the Secretary of State, the Attorney General, and the Secretary of Labor*, 76th Cong., 1st sess. (1939): House Committee Print.

Willoughby, W. W. (2nd edn 1929). *The Constitutional Law of the United States,* New York: Baer, Voorhis and Company.

ÁMBITO DE ENCUENTROS
Vol. 6 • Núm. 2 • 2013 • pp. 31-50

RICARDO ALEGRÍA Y LA UNESCO:
LA INTERNACIONALIZACIÓN DE LA CULTURA PUERTORRIQUEÑA

JAIME L. RODRÍGUEZ CANCEL

Recibido: 1 de abril de 2013
Aceptado: 25 de junio de 2013

RESUMEN

En este breve ensayo se explican los contextos históricos de la segunda post guerra del pasado siglo xx, entre los cuales se fueron gestando los reclamos del cumplimiento con la llamada segunda generación de derechos humanos fundamentales. Entre éstos, los referentes al bienestar económico, social, educativo y cultural. La UNESCO promovió estos principios y los correspondientes a las políticas culturales nacionales e internacionales necesarias para su implantación, dentro de los procesos de descolonización y desarrollo económico emergentes. Se presenta documentación inédita sobre el rol del doctor Ricardo Alegría en su campaña por lograr la inclusión de Puerto Rico como miembro Asociado en esta organización internacional, reconociendo el carácter distintivo de las expresiones culturales puertorriqueñas y la naturaleza colonial de las relaciones políticas con Estados Unidos. Queda en evidencia la oposición a esta inclusión por parte de los sectores políticos que promueven la estadidad en la federación estadounidense para nuestro archipiélago. La documentación provista ilustra el debate en Puerto Rico, la posición del Departamento de Estado de Estados Unidos y el apoyo a esta iniciativa, tanto al nivel nacional como internacional. El doctor Alegría sentenció ante el Comité de Descolonización, la conversión del caso puertorriqueño como, "un foco de conflictos que hará imposible la exis-

tencia de unas relaciones libres y justas entre los pueblos de América, y de todos aquellos de Europa y África que de modo especial están vinculados a nosotros". El reclamo continúa.

Palabras claves: Política cultural, Derecho cultural, UNESCO, Descolonización

ABSTRACT

In this brief essay the historical context of the post World War II period is explained, during which the claim was forged for the upholding of the so-called second generation of the fundamental human rights. Among these, in particular the ones referring to the economic, social, educational, and cultural well-being. The UNESCO promoted these aims and the corresponding national and international cultural policy necessary for their implementation, within the context of the emergent processes of decolonization and economic development. Unedited documentation is presented in regards to the role played by doctor Ricardo Alegría in his campaign towards including Puerto Rico as an Associate member of this international organization, recognizing the distinctive character of Puerto Rican cultural expressions and the colonial nature of the relationship between Puerto Rico and the United States. The opposition by some of the political groups that promote statehood for the island is evidenced. The documentation discussed illustrates the debate in Puerto Rico, the position of the Department of State of the United States, and the support, both national and international, that this initiative accomplished. Doctor Alegría sentenced, before the Decolonization Committee, that the transformation of the case of Puerto Rico as "a focal point of conflicts that will make imposible the existence of free and just relations between the countries of the Americas, and of all those of Europe and Africa that are in a special way linked to us". The claim persists.

Key Words: Cultural policy, Cultural rights, UNESCO, Decolonization

> "Puerto Rico goza de soberanía deportiva y los atletas pueden competir con cualquier atleta norteamericano…Ahora, en el campo de la cultura se nos ignora".
>
> Ricardo Alegría

ORÍGENES DEL DERECHO A LA CULTURA

El fin de la Segunda Guerra Mundial representó el debilitamiento y la transformación del orden colonial europeo sobre vastas regiones y pueblos del planeta. El segundo intento de imponer la hegemonía alemana sobre Europa debilitó enormemente las relaciones coloniales de países como Francia, Gran Bretaña, Portugal, Bélgica, Holanda, Italia, España, Nueva Zelandia, Australia y Estados Unidos, entre otros, creando la segunda oleada descolonizadora mundial. A las promesas de la Carta del Atlántico, le siguió la resistencia metropolitana y su interés por la descolonización gradual, apoyada por Estados Unidos, pero resistida por los países que durante la Guerra Fría buscaron una tercera vía para su desarrollo económico, político y cultural.

Es en este contexto histórico-político internacional, convenientemente olvidado cuando se hacen los análisis culturales, que finalizada la guerra surgen las grandes instituciones de carácter internacional. Entre ellas, destaca principalmente la Organización de las Naciones Unidas (ONU), fundada en 1945. Sin embargo, los primeros intentos por alcanzar acuerdos internacionales sobre la protección del patrimonio cultural se remontan a la Sociedad de Naciones, que tras la Primera Guerra Mundial estableció la Comisión Internacional de Cooperación Intelectual. La Carta de Atenas del 1931 fue su principal acuerdo, y antecedente para las iniciativas posteriores al triunfo aliado contra Alemania.

A partir de la Carta de San Francisco (1945), se organiza la ONU y comienzan sus esfuerzos internacionales, estableciendo las pautas de lo que se conocerá en breve como la responsabilidad en torno "al patrimonio cultural". En 1946 se creó la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura" (UNESCO).[1] Desde entonces, la UNESCO –fundamentada en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (adoptados en 1948)– ha promovido el dere-

cho a la educación, la ciencia y la cultura, como valores universales. El destacado historiador español Ignacio González Varas, ha reconocido el significado de las acciones de esta institución internacional:

> "…la actuación de la UNESCO se ha centrado en los últimos decenios…en la conservación del patrimonio cultural de aquellos países no desarrollados o en vías de desarrollo, que adolecen de dificultades económicas y técnicas para la tarea de conservación de su patrimonio cultural…ha demostrado una sensibilidad creciente por las distintas culturas populares e indígenas, consciente desde su creación de la necesidad de eliminar las consecuencias del colonialismo y de la urgencia de establecer mecanismos de protección para las culturas frente al neo-colonialismo y la expansión globalizadora del progreso tecnológico".[2]

LA UNESCO: DERECHOS, POLÍTICAS Y RELACIONES CULTURALES INTERNACIONALES

Del 24 de agosto al 2 de septiembre de 1970, se celebró en Venecia la Primera Conferencia Intergubernamental Mundial sobre Aspectos Institucionales, Administrativos y Financieros de las Políticas Culturales. La misma fue convocada por la UNESCO y resultó ser el primer cónclave internacional de Ministros de Cultura y Responsables de Políticas Culturales al nivel internacional. La conferencia atendió de manera particular los temas del acceso y la participación en la cultura; la protección y el desenvolvimiento de las culturas nacionales y su difusión, así como el contenido cultural de la educación y las comunicaciones. De igual forma, se discutió la organización de la acción cultural por los poderes públicos, sus aspectos institucionales, administrativos, financieros y sus recursos humanos. Finalmente, los temas de la investigación de las políticas culturales y el rol de la UNESCO en ellas.[3] Entre las principales discusiones, se observó el interés por la idea del desarrollo cultural como parte indispensable del desarrollo nacional; el reconocimiento del derecho, tanto individual como cultural a la cultura; la ciudadanía cultural; el derecho de las comunidades a la identificación cultural; la igualdad de las culturas ante el derecho; el respeto a las minorías culturales; su derecho a sobrevivir la transformación mundial y la protección de los bienes culturales de la humanidad.

A pesar de que en Puerto Rico existió una política de Americanización de la educación y de la cultura a lo largo de la primera mitad del siglo XX, el doctor Ricardo Alegría inició temprano su propuesta cultural nacional. Es irónico reconocer que mientras estos reclamos sobre la cultura nacional se llevaban a cabo en los debates internacionales de la postguerra, sin la presencia de Puerto Rico, el doctor Alegría las promovía desde el 1947. En sus palabras:

> En el Museo de la Universidad de Puerto Rico y el Centro de Investigaciones Arqueológicas de la misma, habíamos iniciado un programa cuya finalidad era demostrar la existencia de una tradición cultural puertorriqueña.[4]

Con la aprobación de la Ley 89 del 30 de junio de 1955, el país contó con una política cultural, "dedicada al estudio, conservación, divulgación y enriquecimiento de nuestra cultura nacional".[5] Aquellos quienes declaran al presente la inexistencia de una política cultural en Puerto Rico deberán estudiar la legislación previa al 1955, así como toda la aprobada posteriormente, para reconocer su error o ignorancia. Esta obra se inserta claramente en los principios que orientaron las políticas culturales internacionales fomentadas por la UNESCO. No hemos sido parte de esos cónclaves internacionales, pero gracias a la obra del doctor Alegría, las hemos incorporado a nuestro entorno institucional.

La Conferencia Intergubernamental sobre Políticas Culturales en Europa, celebrada en Helsinski, del 19 al 28 de junio de 1972, adelantó nuevas variables de las políticas culturales para Europa, así como para la comunidad internacional. Entre los acuerdos se alcanzaron los siguientes: garantizar el derecho a la cultura y el libre acceso a todos los miembros de la comunidad nacional a sus valores, tanto nacionales como universales; considerar el desarrollo cultural como un objetivo prioritario del progreso; promover la democracia cultural; establecer las bases jurídicas para el derecho a la cultura; emprender programas de política cultural a largo plazo y estimular el desarrollo de nuevos modelos de promoción cultural.[6] En la obra compleja, extensa y amplia del Instituto de Cultura Puertorriqueña, se observan los avances de estas políticas con respecto a Puerto Rico.

En enero del 1978 se celebró en Bogotá la Conferencia Intergubernamental de la UNESCO sobre Políticas Culturales en América Latina

y el Caribe. Entre los temas tratados destacaron, la investigación, la planificación y el financiamiento cultural; la integración de los valores culturales en los procesos educativos; la participación en la vida cultural; el fomento de la creación y la educación artística y la formación del personal para el desarrollo cultural. Entre las recomendaciones aprobadas, destacan además, la preservación del patrimonio cultural; la preservación de los sitios y conjuntos urbano-rurales; la transferencia ilícita de bienes culturales y su restitución; el fomento de la creación artística; la integración de los valores culturales en los procesos educativos; cultura y comunicación; legislación cultural y el derecho a la cultura; las instituciones culturales privadas; el financiamiento del desarrollo cultural nacional y la formación y capacitación de los administradores en asuntos culturales; la investigación aplicada al campo del desarrollo cultural y la cooperación cultural.[7]

Como podemos observar, gran parte de los temas considerados, se adelantaron en Puerto Rico desde el documento de trabajo sometido por Alegría a la Junta de Directores del Instituto de Cultura Puertorriqueña en 1955.[8] Gracias a su visión, a su obra y su compromiso transparente con la cultura del país, Puerto Rico adelantó estos objetivos internacionales, a pesar de nuestras propias contradicciones y retrocesos, producto de las visiones alternas de nuestra política nacional. Otros aspectos importantes, adelantados en la gestión cultural puertorriqueña, responden además a las políticas culturales internacionales, propuestas dentro del ámbito latinoamericano en la Carta de Quito (1967), la Resolución de Santo Domingo (1974), las Conclusiones del Coloquio de Quito (1977), la Carta de Veracruz (1992) y la Declaración de San Antonio (1996).[9]

Pedro Reina Pérez entrevistó al doctor Alegría en el 2003. Entre los múltiples aspectos considerados, inquirió sobre "sus esfuerzos particulares por conectar a Puerto Rico con organismos internacionales". La respuesta mantiene su vigencia.

> Puerto Rico, por su condición política, ha estado aislado del mundo. No tenemos representación en otros países, mucho menos agregados culturales… Carecemos de soberanía política y los costos económicos de traducción y divulgación pueden ser también onerosos… A mí me duele cada vez que veo un congreso

> de poetas en Latinoamérica y Puerto Rico no aparece porque no tiene soberanía. Últimamente, hemos conseguido bastante apoyo, pero otras veces nos han ignorado… Hemos tenido esa limitación, no hemos tenido una representación adecuada en el extranjero.[10]

LA CONFERENCIA MUNDIAL DE POLÍTICAS CULTURALES (MUNDIACULT) DE MÉXICO

Del 26 de julio al 6 de agosto de 1982, se celebró la Conferencia Mundial de Políticas Culturales en Ciudad México. En este cónclave participaron delegaciones de 129 países, los movimientos de liberación africanos reconocidos por la Organización de la Unión Africana (OUA), la Organización para la Liberación de Palestina (OLP), las organizaciones de la ONU, las organizaciones internacionales no gubernamentales y las organizaciones inter-gubernamentales. Puerto Rico nuevamente fue excluido. Bajo la presidencia de Amadou Mahtar W'Bow, Secretario General de la UNESCO, se abordaron las experiencias a partir de la Conferencia de Venecia (1970), reconociendo los problemas fundamentales de la cultura en el mundo contemporáneo y el futuro.[11]

Entre los temas considerados, cabe destacar la creación de instituciones gubernamentales para promover las políticas culturales, la fortaleza de las artes populares, el turismo cultural, la cooperación cultural internacional, la conservación del patrimonio, así como la libre circulación de información y de productos culturales. En torno a este encuentro internacional, deseo destacar las principales tendencias observadas: las encabezadas por la Unión Soviética, en favor del desarme; Estados Unidos y su reclamo de un neoliberalismo cultural para sus empresas transnacionales; el grupo de los 77, países en desarrollo, los cuales reclamaron un nuevo orden cultural mundial y los países europeos, en búsqueda de zonas de influencia cultural dominante.

El Secretario General de la UNESCO advirtió sobre lo destructiva que puede ser la unión de la ciencia y la cultura, si se utilizan con fines de dominación.[12] Amadou Mahtar M'Bow, advirtió que, "ninguna cultura puede estar sobre otra, sin un trasfondo de dominación", reconociendo que los estados tienen la obligación de, "proteger las culturas naciona-

les y evitar una excesiva presión de modo de vida foráneos". Estados Unidos reclamó frente a esta posición, la limitación de los estados nacionales a proteger el ámbito nacional, por entenderlo como una, "limitación a las libertades". En esta posición neoliberal se orientó a proteger los intereses internacionales de las multinacionales del cine, televisión y transmisiones por satélites.[13] Esta posición fue caracterizada por Jack Lang, Ministro de Cultura de Francia, como "imperialismo cultural", política que sin apropiarse de territorios, lo hace con las conciencias. Lang rechazó el control de los medios transnacionales, principalmente la televisión y el cine, por ser medios de dominación financiera y cultural.[14]

En la Declaración de México se estableció "que la identidad cultural de los pueblos, exige la eliminación del colonialismo, el neocolonialismo, el racismo, el apartheid y de toda forma de agresión, dominación o intervención". Se rechazó además la carrera armamentista, por sus consecuencias de pérdida de recursos para la educación, la ciencia y la cultura. La delegación de Estados Unidos se opuso, "inconformes con que se primase tanto en el texto el concepto de identidad cultural de los pueblos, en tanto que escaseaban a su juicio las alusiones a la libre circulación de las ideas".[15]

RICARDO ALEGRÍA Y LA CAMPAÑA POR LA UNESCO DEL 1982

En el contexto de la Conferencia de la UNESCO en México y la gobernación de Carlos Romero Barceló en Puerto Rico, caracterizada precisamente por sus ataques a los principios que se reconocían internacionalmente, el doctor Ricardo E. Alegría inició sus reclamos por la participación del país en el organismo internacional. En una carta de 9 de julio de 1982, dirigida a George Schultz, Secretario de Estado de Estados Unidos, Alegría expone lo siguiente:

> "No se le escapará a usted la razón por la cual los puertorriqueños carecen del apoyo y el impulso que a su vida cultural podría brindar una institución internacional tan poderosa e influyente como la UNESCO, ni la razón por la cual Puerto Rico tampoco puede, como las demás naciones, dar a conocer su cultura mediante la actividad cultural de embajadas o legaciones diplomáticas. La razón es que nuestro pueblo carece de soberanía política. Esta condición de subordinación a otro país, anómala

> en América, ha sido la causa del relativo aislamiento cultural de Puerto Rico".[16]

Con idéntico propósito, Alegría le dirigió una carta a Amadou Mahtar M'Bow, Secretario General de la UNESCO. En ella, expone la ausencia de Puerto Rico del organismo internacional, "por el hecho de carecer de soberanía", y peticiona de la organización el apoyo para, "recabar nuestra independencia cultural".[17]

Alegría solicitó además, el apoyo del Presidente de México, José López Portillo;[18] del Presidente de Colombia, Belisario Betancourt;[19] del Presidente de la República Dominicana Salvador Jorge Blanco;[20] y del Presidente de Venezuela Luis Herrera Campis.[21] En todas sus peticiones, Alegría expuso sus preocupaciones en torno a la exclusión de Puerto Rico:

> La admisión de Puerto Rico a la UNESCO tendría suma trascendencia para nuestra patria. Estamos seguros de que tanto Su Excelencia como la nación hermana que preside habrán de ayudarnos a seguir siendo parte integrante de la vasta comunidad de naciones hispanoamericanas. Sobre todos esos pueblos, a que nos unen indestructiblemente vínculos históricos, de raza y de cultura –y muy particularmente, el idioma– descansan ahora nuestras esperanzas.
>
> Los Estados Unidos no pueden ignorar el hecho de que estos pueblos siempre han considerado a Puerto Rico como parte de su geografía, su historia y su cultura".[22]

Alegría había creado para este reclamo el Consejo Nacional de Instituciones Culturales de Puerto Rico (CNICPR). Entre sus objetivos fundacionales, únicos en puerto Rico, destacaron: el fortalecimiento de la unión y la colaboración de las diferentes organizaciones que fomentan la cultura puertorriqueña; propone como meta la defensa, conservación, fomento y enriquecimiento de la cultura puertorriqueña; adelantar ayudas para fortalecer sus manifestaciones; auspiciar la participación de representaciones culturales en las actividades culturales internacionales en las que el país esté ausente y contribuir a las divulgaciones de las manifestaciones culturales puertorriqueñas y su reconocimiento en el exterior.[23]

Entre las instituciones y organizaciones que apoyaron el ingreso de Puerto Rico a la UNESCO, se unieron al CNICPR, el Ateneo Puertorriqueño; la Academia Puertorriqueña de la Lengua Española; la Academia Puertorriqueña de la Historia; el PEN Club de Puerto Rico; el Centro de Estudios Avanzados de Puerto Rico y el Caribe; el Consejo de estudiantes del CEAPRC, la Casa del Autor Puertorriqueño; la Sociedad de Escritores Puertorriqueños; la Fundación Puertorriqueña de las Humanidades; el Colegio de Arquitectos de Puerto Rico; la Asociación de Maestros de Puerto Rico; el Colegio de Abogados de Puerto Rico; la Facultad de Estudios Hispánicos de la Universidad de Puerto Rico; la Casa Nacional de la Cultura; la Sociedad de Periodistas de Puerto Rico; los Centros Culturales de Ponce, Sabana Grande, Florida y Ángeles; la Conferencia Episcopal de Puerto Rico; la Logia Masónica; la Unión General de Trabajadores de Puerto Rico; el Congreso Puertorriqueño de Trabajadores, la Liga de Cooperativas de Puerto Rico, la Asamblea Municipal de Caguas, la Gran Logia de Oriente y el Instituto de Estudios Sociales, entre otras organizaciones. En un país de tanta diversidad política e ideológica, forjar esta coalición resultó ser un hecho sobresaliente, el cual respondió precisamente a la credibilidad y liderato del doctor Alegría.[24]

La iniciativa del doctor Alegría contó además con apoyo internacional. Aprovechando la inauguración de la Conferencia de la UNESCO en México, un distinguido grupo de intelectuales y artistas españoles se pronunciaron a favor del ingreso de Puerto Rico en la organización cultural internacional. Reconocieron, "que Puerto Rico es parte de la comunidad de naciones latinoamericanas y que sería un atentado contra la unidad del mundo latinoamericano y un precedente peligroso para otras naciones del continente, el que se viole su autodeterminación cultural". Entre ellos destacaron Rafael Alberti, Jorge Guillén, Antonio Buero Vallejo, Enrique Tierno Galván, Jorge Luis Cano, Pedro Laín Entralgo, José Luis Abellán, José Luis Aranguren, Antonio Gádez, Antonio Saura, Ana Belén y José Hierro.[25] Otros destacados artistas latinoamericanos se unieron a la campaña con su apoyo, entre ellos Mario Benedetti y Eduardo Galeano, para, "constatar que la isla de Puerto Rico se encuentra interiormente bajo asedio de poderosas fuerzas políticas y económicas empeñadas en destruir su identidad cultural".[26]

Otros apoyos internacionales provinieron de intelectuales venezolanos,[27] el Sindicato Nacional de Periodistas Profesionales de la República

Dominicana,[28] la Asociación Dominicana de Sociólogos[29] y el Comité de Intelectuales Dominicanos.[30] Por su parte, el Congreso Puertorriqueño de New Jersey, se unió también al reclamo a través de Enrique Arroyo, su Director Ejecutivo.

OPOSICIÓN Y REPRESENTACIÓN EN LA DELEGACIÓN ESTADOUNIDENSE A LA UNESCO

La Conferencia General de la UNESCO, determinó que habría de enmendarse su Constitución para, "permitir la admisión en calidad de Miembros Asociados de la Organización a los territorios o grupos de territorios que no asuman por sí mismos la responsabilidad de la dirección de sus relaciones exteriores".[31] Los miembros asociados tendrían el derecho a participar sin voto en la Conferencia General, comisiones y comités; a participar en igualdad en los trabajos de la Conferencia General, comités y comisiones; a ser convocados y recibir la documentación requerida para esta participación. Aunque Puerto Rico es un territorio no soberano, el cual tampoco ha ejercido su derecho a la autodeterminación e independencia, la propuesta de la delegación estadounidense y la aprobación de dos terceras partes de los países presentes, sería suficiente para alcanzar la categoría de miembro asociado (Art. II, Inciso 3, de la Constitución de la UNESCO). Se utilizó como ejemplo la participación de las islas inglesas del Caribe Oriental, con el apoyo de Gran Bretaña.

Poco después, la respuesta provino de C. Edward Dillery, Asistente Interino del Secretario de Asuntos de Organización Internacional, del Departamento de Estado de Estados Unidos. Dillery despachó el asunto, contestándole a "Mr." Alegría en un breve párrafo, en el cual le indicó, "que el Departamento de Estado consideró que esta reclamación deberá hacerse al Gobierno de Estados Unidos desde el Gobierno de Puerto Rico".[32] Con un poco más de discreción diplomática, se dirigió el Embajador Donald R. Toussaint, Sub Secretario de Buró de Asuntos de Organización Internacional, en una carta dirigida al Cardenal Luis Aponte Martínez. En ella, amplía la posición estadounidense a la petición a través del Departamento de Estado de Puerto Rico y le recordó, "el acceso de Puerto Rico a los programas de la UNESCO a través de la delegación de Estados Unidos, evidenciado recientemente por el nombra-

miento de Luis A. Ferré a nuestra delegación en ocasión de celebrarse la IV Conferencia de la UNESCO en París, y por la exposición de arte puertorriqueño a exhibirse en la UNESCO bajo los auspicios de Estados Unidos".[33]

Alegría le solicitó a Carlos Quirós, Secretario de Estado de Puerto Rico, y al Gobernador Carlos Romero Barceló para que asumieran una posición al respecto.[34] Sobre el particular, el Gobernador Romero expresó su oposición, advirtiendo que, "la posible admisión de Puerto Rico en ese organismo es sumamente negativa, sobre nuestro pueblo, sobre nuestra cultura y sobre lo que se está haciendo".[35] Expresó que Puerto Rico estaba pasando por "una explosión cultural", por lo cual no debe mantener vínculos solo con América Latina, "sino también con todos los demás países del mundo… con esa experiencia y esos conocimientos es que el artista se fortalece y crece y no solamente representa su pueblo, sino que va más allá de las fronteras".

El Secretario de Estado Quirós también se opuso al ingreso. Reconoció el derecho del Consejo de Instituciones Culturales a reclamar ante el Gobierno de Estados Unidos, "por ser ciudadanos americanos", pero que deberán esperar por la decisión gubernamental. Reclamó que la posición de aislamiento internacional de Puerto Rico no sea cierta, "porque a través del cine, de la radio, de la televisión, de la prensa escrita, de los museos, del Centro de Bellas Artes, de las escuelas, de las universidades, puertorriqueños de todas las categorías sociales aprecian la cultura y pueden discernir, no solo los rasgos diferenciales del ser colectivo, sino los que compartimos con el resto de la humanidad".[36]

Ante esta situación, el Presidente Ronald Reagan le extendió un nombramiento al Senador Luis A. Ferré, como miembro de la Comisión de Estados Unidos ante la Conferencia de la UNESCO en París. En esta ocasión, se refirió a la posición estadounidense, reiterando que, "los derechos humanos son la garantía para el desarrollo pleno del potencial humano creativo para que se haga realidad". En medio de los complejos debates sobre el impacto transnacional de las comunicaciones, en su ponencia sobre La cultura y el futuro, elaboró los temas, "del amor a la belleza, amor a la justicia, amor a la verdad, la compasión humana y la fe en la trascendencia humana".[37] Por su parte, el doctor Alegría aclaró que Ferré, "no podrá defender la cultura puertorriqueña en Latinoamérica por encontrarse fuera de jurisdicción". Aclaró que Estados

Unidos pertenece a la región europea de la UNESCO. Alegría planteó además, "Puerto Rico tiene una cultura nacional distinta a la de Estados Unidos, por lo tanto es absurdo que una comisión norteamericana sea la que nos represente ante un organismo esencialmente cultural".[38] De acuerdo con Alegría, los gobiernos de México, Venezuela, Guatemala y República Dominicana, expresaron su apoyo a la inclusión.[39]

Por su parte, el Alcalde de San Juan, Hernán Padilla, señaló su oposición, a partir de lo planteado en el Comité de Descolonización de la ONU. Para Padilla, "mientras Puerto Rico sea parte de Estados Unidos, la representación internacional, aceptada por Puerto Rico, es a través de Estados Unidos".[40]

APOYO A LA INCLUSIÓN COMO MIEMBRO ASOCIADO

En el ámbito legislativo hubo un debate amplio sobre el asunto. El apoyo a la medida provino de diversos legisladores. La Senadora Velda González de Modestti presentó legislación para apoyar la solicitud del Consejo Nacional de Instituciones Culturales. Le recordó al Gobernador Romero sus palabras ante la Comisión de "Status" en 1965, al indicar inequívocamente, "que cuando la cultura se convierte en un obstáculo para el desarrollo –para él desarrollo es llegar a la estadidad– a ese obstáculo hay que destruirlo".[41] Por su parte, el Presidente del Senado, Miguel Hernández Agostó, respaldó la iniciativa del doctor Alegría y destacó, "que ya existen precedentes con otros países que han sido admitidos como son las islas inglesas del Caribe y que espera que el gobierno de Carlos Romero Barceló respalde la solicitud".[42] De otra parte, el Presidente de la Cámara de Representantes, Severo Colberg, radicó una resolución para declarar política pública la gestión en favor de que Puerto Rico fuera admitido como Miembro Asociado de la UNESCO.[43] La mencionada Resolución Conjunta, adelantó los siguientes objetivos:

> Elevar a política pública del Estado Libre Asociado de Puerto Rico la gestión iniciada por el Consejo Nacional de Instituciones Culturales de Puerto Rico para que Puerto Rico ingrese como Miembro Asociado de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).
>
> Solicitar formalmente del Gobierno de los Estados Unidos, que en su condición de estado Miembro de la UNESCO, radique

> una petición a nombre del Estado Libre Asociado de Puerto Rico para que ingrese como Miembro Asociado… .[44]

En apoyo de esta iniciativa se manifestó la Iglesia Católica de Puerto Rico, a través del Cardenal Luis Aponte Martínez. En un extenso documento expresaron las razones para este apoyo. En su punto 13, la Conferencia de Obispos de Puerto Rico expuso el siguiente planteamiento justificativo:

> En la perspectiva de los criterios relativos a la dignidad tienen vigencia las palabras de SU Santidad Pablo VI, quien afirmó frecuentemente: 'El deber más importante de la justicia es el de permitir a cada país promover su propio desarrollo, dentro del marco de una cooperación exenta de todo espíritu de dominio económico y político…' Sea cual fuere la decisión de nuestra comunidad política, es de trascendental importancia el salvaguardar su personalidad propia, pues, 'en breve plazo no habrá pueblos dominadores ni pueblos dominados…No hay ya comunidad que quiera estar sometida al dominio de otra'…Si bien es cierto que en la actualidad la autodeterminación es relativa, también es cierto que las naciones caminan hacia una interdependencia entre iguales que respeta la peculiaridad de cada pueblo y rechaza la uniformidad cultural.[45]

Un editorial poco usual de El Reportero, dirigido al Presidente de Estados Unidos, reclamando nuestro derecho cultural y nuestro espacio geográfico histórico y reprobó el dominio estadounidense sobre el reclamo:

> Sí, señor Presidente, Eso es lo que somos. Y aquí es donde estamos. Y sin dejar de reconocer nuestras lógicas y naturales limitaciones e imperfecciones, y sin negar tampoco las muchas virtudes y potencialidades –de que vuestra nación anglosajona, con aglutinación de otras razas, puede sentirse legítimamente orgullosa– tenemos el deber imperioso e ineludible de recordarle que: el imperialismo, sea de orden político, económico o cultural, o de los tres elementos juntos, no está precisamente entre las condiciones enaltecedoras que pueden reconocerse como virtudes ni como ingredientes positivos en la escala de valores que dignifican y engrandecen a una nación.[46]

A pesar de toda la campaña, la amplitud del movimiento, la solidaridad internacional y el mérito de la petición, se impuso el aislamiento cultural. El Gobernador Romero Barceló vetó la medida.
Pero debemos de precisar que esta visión conservadora en torno a la soberanía cultural del país, se extiende a sectores del Partido Popular Democrático. En el 2003, el Secretario de Estado Ferdinand Mercado, le respondió al Presidente del Senado Antonio Fas Alzamora, señalado, "que en su agenda de trabajo no figura pedir ingreso a la UNESCO". En respuesta a peticiones semejantes del Presidente de la Cámara de Representantes Carlos Vizcarrondo, Mercado ilustró el proceso, como uno "paso a paso".[47]

CONCLUSIONES

En su ponencia ante el Comité de Descolonización de la ONU, el doctor Ricardo E. Alegría en representación del Consejo Nacional de Instituciones Culturales, expresó su condena por los males del colonialismo, por la defensa de los valores culturales del país, por el reclamo a participar en organizaciones internacionales, al igual que otros países que no han alcanzado su soberanía plena, y concluyó, expresando su preocupación sobre el futuro del país:

> Señores miembros del Comité de Descolonización, mientras Puerto Rico siga careciendo de plena soberanía y gravite sobre él la amenaza de la integración política a un país que es culturalmente distinto; mientras su cultura nacional esté sujeta a las trabas y limitaciones que actualmente impiden su libre desarrollo cultural y comunicación con los demás países del mundo, especialmente los de nuestro común origen histórico, existirá en pleno centro de América un foco de conflictos que hará imposible la existencia de unas relaciones libres y justas entre los pueblos de América, y de todos aquellos de Europa y el África que de modo especial están vinculados a nosotros.[48]

En una de sus últimas entrevistas, el doctor Alegría rememoró este periodo y esta intensa campaña para romper el aislamiento de nuestra cultura en el contexto internacional. Recordó cómo los Estados Unidos se separó de la UNESCO por la oposición internacional a sus políticas

culturales y en la forma en que con su regreso, retomó la campaña, "pero no he tenido mucho respaldo del país". Recordó cómo ante la recomendación del doctor Enrique Laguerre para un Premio Nobel, sus amigos latinoamericanos le mencionaron, "es que nadie sabe quién es él".[49] Pocos ejemplos pueden ilustrar mejor la necesidad de representación internacional que éste.

En sus textos, siempre subrayó la importancia de la perseverancia y la claridad de visión en el objetivo de la soberanía cultural. Esa cultura, que define nuestra nacionalidad y que nos permite existir, aunque como nación fragmentada. Esta es una de sus tareas inconclusas y por lo tanto, una de las que debemos retomar.

NOTAS

[1] González Varas, Ignacio. *Conservación de bienes culturales: Teoría, historia, principios y normas*. Madrid: Ediciones Cátedra, 2000 Págs. 458-507.

[2] Ibid., pág. 459.

[3] Harvey, Edwin. *Políticas Culturales en Iberoamérica y el Mundo*. Madrid: Editorial Tecnos y Sociedad Estatal Quinto Centenario, 1990. Págs. 66-67.

[4] Hernández, Carmen Dolores. *Ricardo Alegría: Una vida. San Juan*: Centro de Estudios Avanzados de Puerto Rico y el Caribe, Fundación Puertorriqueña de las Humanidades, Instituto de Cultura Puertorriqueña y la Academia Puertorriqueña de la Historia, 2002. Pág. 114.

[5] Alegría, Ricardo. *El Instituto de Cultura Puertorriqueña, 1955-1973: 18 Años contribuyendo a fortalecer nuestra conciencia nacional*. San Juan: Instituto de Cultura Puertorriqueña, 1973. Pág. 7.

[6] Harvey, op. cit., págs. 73-76.

[7] Ibid., págs. 76-89.

[8] *Los primeros dieciocho meses del Instituto de Cultura Puertorriqueña (diciembre 1955-junio 1957), Programa de actividades sometido a la consideración de la Junta de Directores por el Director Ejecutivo, Ricardo Alegría*. Archivo de la Fundación Luis Muñoz Marín, Secc. V, Luis Muñoz Marín, Gobernador de Puerto Rico, Serie 1, Correspondencia General, Sub Serie, Instituto de Cultura Puertorriqueña, Cartapacio 173, documento 5.

[9] González Varas, op. cit., págs. 500-507.

[10] Reina Pérez, Pedro A. *La semilla que sembramos; Autobiografía del proyecto nacional*. Rio Piedras: Editorial Cultural, 2003. Págs. 167-168.

[11] Beaumont, José F., *La UNESCO estudia en México los problemas de la cultura en la sociedad actual*, *El País*, lunes 26 de julio de 1982, pág. [16], en el Centro Documental Ricardo E. Alegría, Centro de Estudios Avanzados de Puerto Rico y el Caribe (CEAPRC), Carpeta UNESCO, documento 26.

[12] *La UNESCO hacia su segunda cumbre, El Nuevo Día*, 28 de julio de 1982, sin página, en el Centro Documental Ricardo E. Alegría, CEAPRC, Carpeta UNESCO, documento 29.

[13] Ceberio, Jesús, *El director de la Unesco pide a los países ricos respeto para la dignidad cultural de los pueblos, El País*, lunes 2 de agosto de 1982, pág. 20, en el Centro Documental Ricardo E. Alegría, CEAPRC, Carpeta UNESCO, documento 37.

[14] Ceberio, Jesús, *El francés Jack Lang convoca en México a una cruzada contra el imperialismo cultural, El País*, 29 de julio de 1982, sin página, Centro Documental Ricardo E. Alegría, CEAPRC, Carpeta UNESCO, documento 30.

[15] Ceberio, Jesús, *La cultura del mundo halla la paz en México, La conferencia de la Unesco terminó con un estimulante principio de acuerdo internacional, El País*, pág. 19, Centro Documental Ricardo E. Alegría, CEAPRC, Carpeta UNESCO, documento 44.

[16] Carta del Dr. Ricardo Alegría a George Schultz, 9 de julio de 1982, Centro Documental Ricardo E. Alegría, CEAPRC, Carpeta UNESCO, documento 24.

[17] Carta del Dr. Ricardo Alegría a Amadou Mahtar M'Bow, 12 de julio de 1982, Centro Documental Ricardo E. Alegría, CEAPRC, Carpeta UNESCO, documento 25.

[18] Carta del Dr. Ricardo E. Alegría al Presidente de México José López Portillo, del 8 de septiembre de 1982, Centro Documental Ricardo E. Alegría, CEAPRC, Carpeta UNESCO, documento 50.

[19] Carta del Dr. Ricardo E. Alegría al Presidente de Colombia Belisario Betancourt, del 8 de septiembre de 1982, Centro Documental Ricardo E. Alegría, CEAPRC, Carpeta UNESCO, documento 51.

[20] Carta del Dr. Ricardo E. Alegría al Presidente de la República Dominicana Salvador Jorge Blanco, del 8 de septiembre de 1982, Centro Documental Ricardo E. Alegría, CEAPRC, Carpeta UNESCO, documento 52.

[21] Carta del Dr. Ricardo E. Alegría al Presidente de Venezuela Luis Herrera Campis, del 8 de septiembre de 1982, Centro Documental Ricardo E. Alegría, CEAPRC, Carpeta UUNESCO, documento 53.

[22] Ibid.

[23] Reglamento del Consejo Nacional de Instituciones Culturales de Puerto Rico, Centro Documental Ricardo E. Alegría, CEAPRC, Carpeta UNESCO, documento 12.

[24] Instituciones culturales de Puerto Rico que apoyan el ingreso a la

UNESCO como Miembro Asociado, Centro Documental Ricardo E. Alegría, CEAPRC, Carpeta UNESCO, documento 22.

[25] *Españoles desean "salvar" a los puertorriqueños, El Nuevo Día*, 27 de julio de 1982, pág. 21, Centro Documental Ricardo E. Alegría, CEAPRC, Carpeta UNESCO, documento 28.

[26] Resolución, enviada a través del Dr. Elías López Sobá, Centro Documental Ricardo E. Alegría, CEAPRC, Carpeta UNESCO, documento 22.

[27] Carta al Secretario de Estado de Estados Unidos, 1 de septiembre de 1982, Centro Documental Ricardo E. Alegría, CEAPRC, Carpeta UNESCO, documento 47.

[28] Carta del Sindicato Nacional de Periodistas Profesionales al Dr. Ricardo Alegría, 25 de octubre de 1982, Centro Documental Ricardo E. Alegría, CEAPRC, Carpeta UNESCO, documento 71.

[29] Carta de la Lcda. Miriam Díaz Santana, Presidenta de la Asociación Dominicana de Sociólogos, al Dr. Ricardo Alegría, 7 de noviembre de 1982, Centro Documental Ricardo E. Alegría, CEAPRC, Carpeta de la UNESCO, documento 79.

[30] Carta del Comité de Intelectuales Dominicanos al Secretario de Estado de Estados Unidos, George Schultz, Centro Documental Ricardo E. Alegría, CEAPRC, Carpeta de la UNESCO, documento 92.

[31] Derechos y obligaciones de los Miembros Asociados, Resolución 41.2 aprobada por la Conferencia General en su Sexta Reunión, Centro Documental Ricardo E. Alegría, CEAPRC, Carpeta de la UNESCO, documento 9.

[32] Carta de C. Edward Dillery a *Mr.* Ricardo E. Alegría, del 3 de agosto del 1982, Centro Documental Ricardo E. Alegría, CEAPRC, Carpeta UNESCO, documento 39.

[33] Carta del Emb. Donald R. Toussaint al Cardenal Luis Aponte Martínez, del 1 de diciembre de 1982, Centro Documental Ricardo E. Alegría, CEAPRC, Carpeta UNESCO, documento 107.

[34] Castrodad, José, *Alegría le pide al Gobernador que se defina, El Nuevo Día*, 27 de octubre de 1982, pág. 2, Centro Documental Ricardo Alegría, CEAPRC, Carteta de la UNESCO, documento 73.

[35] *Gobernador y Alcalde, No creen Puerto Rico deba de ingresar a la UNESCO, El Vocero*, 5 de noviembre de 1982, sin página, Centro Documental Ricardo E. Alegría, CEAPRC, Carpeta UNESCO, documento 78.

[36] *Quirós difiere de Alegría: En cuanto al aislamiento cultural, El Vocero*, 3 de noviembre de 1982, sin página, Centro Documental Ricardo E. Alegría, CEAPRC, Carpeta UNESCO, documento 74.

[37] *Luis Ferré recalcó en UNESCO primacía de los derechos humanos, El Mundo*, 3 de diciembre de 1982, sin página, Centro Documental Ricardo E. Alegría, CEAPRC, Carpeta UNESCO, documento 109.

[38] *Ferré no tendrá ni voz ni voto en la UNESCO, El Nuevo Día*, 9 de noviembre de 1982, pág. 9, Centro Documental Ricardo Alegría, CEAPRC, Carpeta UNESCO, documento 80.

[39] *Paralitici, José F., Ferré representa a EU, no a PR, El Reportero*, 9 de noviembre de 1982, sin página, Centro Documental Ricardo E. Alegría, CEAPRC, Carpeta UNESCO, documento 81.

[40] Merino Méndez, Ruth, *Padilla duda UNESCO acepte a la isla, El Mundo*, 1 de octubre de 1982, pág. 3-A, Centro Documental Ricardo E. Alegría, CEAPRC, Carpeta UNESCO, documento 67.

[41] Cabán, Luis, *Medida de Senadora solicita apoyo Senado incluir Isla en la UNESCO, El Mundo*, 10 de noviembre de 1982, pág. 6-A, Centro Documental Ricardo E. Alegría, CEAPRC, Carpeta UNESCO, documento 89.

[42] *Respaldan PR sea admitido a UNESCO, El Vocero*, 2 de agosto de 1982, sin página, Centro Documental Ricardo E. Alegría, CEAPRC, Carpeta UNESCO, documento 35.

[43] Dávila, Jesús, *Cámaras pedirán ingreso Puerto Rico en la UNESCO, El Reportero*, 23 de noviembre de 1982, sin página, Centro Documental Ricardo E. Alegría, CEAPRC, Carpeta UNESCO, documento 98.

[44] R. C. de la C. 1233, del 22 de noviembre de 1982, Centro Documental Ricardo E. Alegría, CEAPRC, Carpeta UNESCO, documento 97.

[45] Declaración sobre la situación política de Puerto Rico, fotocopiado, sin fecha, Centro Documental Ricardo E. Alegría, CEAPRC, Carpeta UNESCO, documento 61.

[46] *Mensaje al Presidente de EE UU, El Reportero*, 27 de noviembre de 1982, sin página, Centro Documental Ricardo E. Alegría, CEAPRC, Carpeta UNESCO, documento 104.

[47] Rodríguez Sánchez, Israel, *Desacuerdo popular por la UNESCO, El Nuevo Día*, 9 de febrero de 2003, pág. 30, Centro Documental Ricardo E. Alegría, CEAPRC, Carpeta UNESCO, documento 116.

[48] Ponencia del Dr. Ricardo Alegría, Presidente del Consejo Nacional de Instituciones Culturales de Puerto Rico ante el Comité de Descolonización de las Naciones Unidas, 2 de agosto de 1982, Centro Documental Ricardo E. Alegría, CEAPRC, Carpeta UNESCO, documento 36, página 7.

[49] *Ricardo Alegría: La última entrevista, Claridad*, 28 de julio al 3 de agosto de 2011, págs. 11-12 y 29-30.

REFERENCIAS

Alegría, Ricardo. (1973). *El Instituto de Cultura Puertorriqueña, 1955-1973: 18 Años contribuyendo a fortalecer nuestra conciencia nacional*. San Juan: Instituto de Cultura Puertorriqueña.

_____. Centro Documental Ricardo Alegría, Centro de Estudios Avanzados de Puerto Rico y el Caribe, Carpeta UNESCO. Documentos inéditos.

González Varas, Ignacio. (1990). *Conservación de bienes culturales: Teoría, historia, principios y normas*. Madrid: Ediciones Cátedra.

Harvey, Edwin. (1990). *Políticas culturales en Iberoamérica y el mundo*. Madrid: Editorial Tecnos y Sociedad Estatal Quinto Centenario.

Hernández, Carmen Dolores. (2002). *Ricardo Alegría: Una Vida*. San Juan: Centro de Estudios Avanzados de Puerto Rico y el Caribe, Fundación Puertorriqueña de las Humanidades, Instituto de Cultura Puertorriqueña y Academia Puertorriqueña de la Historia.

Reina Pérez, Pedro. (2003). *La semilla que sembramos: Autobiografía del proyecto nacional*. Río Piedras: Editorial Cultural.

ÁMBITO DE ENCUENTROS
Vol. 6 • Núm. 2 • 2013 • pp. 51-73

EL EFECTO DEL USO DE LA ESTRATEGIA DE LA BITÁCORA ELECTRÓNICA

EN EL NIVEL DE EJECUCIÓN DE LA COMUNICACIÓN ESCRITA ARGUMENTATIVA DEL ESTUDIANTADO DE PRIMER AÑO DE CURSOS DE ESPAÑOL BÁSICO DE UNA INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA PRIVADA

MARITZA OCASIO VEGA

Recibido: 13 de septiembre de 2012
Aceptado: 12 de febrero de 2013

RESUMEN

El propósito de esta investigación fue determinar el efecto del uso de una bitácora electrónica en el nivel de ejecución de la comunicación escrita argumentativa del estudiantado de primer año de cursos de español básico de una institución universitaria privada. El marco teórico que sustentó el estudio fue: la Teoría Sociocultural de Vigotsky (1979); la Teoría de la Cognición Distribuida de Salomon (2001) y el Modelo de Escritura de Bereiter y Scardamalia (1992). Se utilizó un diseño cuasi experimental con un enfoque mixto. Los participantes fueron dos grupos de estudiantes universitarios de primer año de un curso de español básico. Los instrumentos de investigación fueron una pre prueba, una pos prueba y una rúbrica para medir los niveles de ejecución de los participantes. Se utilizaron dos metodologías: la primera se basó en la enseñanza tradicional del tema de la comunicación escrita argumentativa a través de un módulo educativo para trabajarlo en manuscrito; la segunda, un módulo educativo integrado en una bitácora electrónica para llevarse a cabo en un

laboratorio. Se utilizaron medidas descriptivas con un nivel de significación de 0.05. Los resultados de este estudio revelaron que: la bitácora electrónica sugirió ser un medio eficaz para el desarrollo de la comunicación escrita argumentativa; estudiantado que utilizó una bitácora electrónica alcanzó mayores niveles de ejecución. La evaluación del producto desarrollado por el estudiantado bajo tratamiento indicó un nivel de ejecución mayor, en comparación con los de la metodología tradicional; hubo cambios significativos en el estudiantado que formó parte del tratamiento.

Palabras claves: bitácora electrónica, comunicación escrita argumentativa

ABSTRACT

The purpose of this investigation was to determine the effect of the use of an electronic blog at the performance level in argumentative written communication of students in their freshman year of basic Spanish in a private university. The theoretical framework that sustained this study was Vigotsky's Sociocultural Theory (1979); Salomon's Theory of Distributed Cognition (2001); and Bereiter and Scardamalia's Writing Model (1992). A quasi experimental design with a mixed approach was utilized. The participants were two groups of freshmen college students enrolled in a basic Spanish course. The instruments of investigation utilized were a pre-test, a post-test, and a rubric to measure the performance level of the participants. Two methodologies were used: the first one was based on traditional teaching of the topic of argumentative written communication through an instructional module to be worked on in manuscript form; the second, an instructional module integrated in an electronic blog carried out in a lab. Descriptive measures were utilized with a level of significance of 0.05. The results of this study revealed the following: The electronic blog suggested being an effective means to develop argumentative written communication; students who utilized the electronic blog reached higher levels of performance. The evaluation of the developed product by the students under experiment indicated a higher performance in comparison to those under the traditional methodology; there were significant changes in the students who formed part of the treatment.

Key Words: electronic blog, argumentative written communication

INTRODUCCIÓN

El uso de una bitácora electrónica como canal de comunicación responde a la necesidad de incorporar nuevas herramientas tecnológicas al proceso de redacción en el ámbito universitario, con la finalidad de fortalecer las competencias de la escritura correcta a través de su aplicación. Los avances tecnológicos se han visto aplicados en nuevos entornos de enseñanza y aprendizaje que han surgido a partir de su uso en el sistema educativo. Estos ambientes se apoyan en la *World Wide Web* (WWW o W3) la cual incluye una gama de herramientas que se pueden adaptar a las necesidades de los educadores de forma sincrónica o asincrónica. Una de estas nuevas formas de enseñanza lo constituye la bitácora, una plataforma electrónica puesta al servicio público para permitir ampliar la potencia comunicativa dentro del contexto educativo y que en la Era Virtual, sustituye el lápiz y el papel.

Se ha destacado el uso de las bitácoras electrónicas como unas plataformas interactivas y recursos de carácter didáctico-social de las cuales los educadores pueden desarrollar contenidos intrínsecos en su metodología educativa. Este tipo de plataforma tecnológica promueve un espacio para la lecto-escritura (De la Torre 2006); apoya un ambiente de aprendizaje natural e informal (Hamburg & Hall 2008); permite mayor colaboración (Mishra & Koehler 2006) e interacción (*Committee of Inquiry* 2009) en una comunidad de aprendices y además, constituye un canal de comunicación que elimina barreras de espacio y tiempo y potencia la interculturalidad y la accesibilidad de la información (Martínez & Raposo 2006). Es decir, las bitácoras electrónicas promueven el desarrollo de diversas habilidades comunicativas, socializadoras y educativas, tanto del instructor como del estudiantado, bajo una perspectiva didáctica que promueve la capacidad crítica y creativa de los usuarios dentro y fuera del aula escolar. Las bitácoras son el primer género nativo y la herramienta más utilizada del *Read/Write Web* (Richardson 2006) a través del mundo. Utilizar este tipo de plataforma electrónica (*blogs*) a través del currículo ofrece al estudiantado y a la facultad, no solamente la habilidad para infundir la escritura en todas las disciplinas, sino facilitar conexiones que un simple papel no puede hacer (Richardson 2006).

Con atención en estos postulados, se puede afirmar que la sociedad del conocimiento a la que se enfrenta el estudiantado de la generación

Net y los educadores, debe tomar en consideración esta nueva forma de enseñanza como un complemento de clases presenciales en un intento de mejorar los procesos educativos. Diferentes estudios la perciben como una herramienta multifuncional, atractiva por su capacidad de almacenamiento y de comunicación digital.

La competencia comunicativa es primordial dentro del desarrollo integral del alumnado, más aun, el texto argumentativo, que de acuerdo con Feliciano (2010) despunta como uno de los discursos más importantes en el mundo académico y su práctica convierte al estudiantado en seres pensantes. Con esto se desprende que con el desarrollo de la destreza básica de comunicación escrita se accede al mundo para poder interactuar en las diferentes situaciones y contextos sociales.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El enfoque comunicativo en el sistema educativo actual tiene como objetivo capacitar al estudiantado para una comunicación real, no sólo en la vertiente oral, sino también en la escrita. Con ese propósito, en el proceso instructivo y como parte de las actividades educativas, se emplean textos y materiales tecnológicos auténticos y se realizan actividades de redacción de informes, trabajos investigativos, ensayos, entre otros, en las que se hace necesaria la redacción de textos escritos. Los aprendices no sólo asimilan de la facultad un cúmulo de datos, vocabulario, información, sino que, adquieren las destrezas para aprender a utilizar esos conocimientos en su beneficio cuando se trata de redactar escritos. La comunicación escrita tiende a ser una de las principales actividades dentro de cada salón de clases e indisociable de las acciones de los sujetos dentro de una comunidad sociolingüística.

El problema se basa en que el estudiantado no posee ciertas habilidades de comunicación, tanto escritas como tecnológicas (Solé 2000). Por uso y costumbre, se han familiarizado más con el *chat* y el correo electrónico como medio de comunicación informal, echando a un lado el de tipo formal, a través de la red, que incluya pensamientos de nivel superior como la investigación y la argumentación. Un número importante de estudiantes universitarios carecen de las competencias de estrategias discursivas escritas (Parodi 2000; Villardín, Álvarez & Yáñiz 2008). Caldera (2003) afirmó que al proceso de escritura deben aña-

dirse ciertas estrategias que influyan de manera determinante en la producción de textos. Navarro (2004) insistió en la ineficiencia de las instituciones de educación superior que permiten que los estudiantes almacenen información y la reproduzcan mecánicamente sin llegar a la adquisición de habilidades o estrategias que les permitan transferir sus conocimientos. En el caso de Puerto Rico, hasta el momento no se han encontrado estadísticas que reflejen el estatus de la escritura argumentativa en estudiantes de educación superior a partir del uso de los medios tecnológicos como herramientas efectivas para dicha finalidad.

El bajo nivel de competencias relativas al lenguaje escrito se constituye en un problema generalizado en las universidades latinoamericanas, tal como lo afirmaron Barrera (1989), Céspedes (2000) y Rivaud (2000). Según estas autoridades, existe una carencia significativa en la comprensión de textos y en el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas en la producción de textos escritos, el cual se refleja en un bajo rendimiento académico. Se torna imperativo reinventar la metodología de enseñanza frente a la denominada generación *Net*. Ferreiro (2000) añadió que esta generación posee una asombrosa capacidad de adaptación en toda actividad que implique la tecnología en general y un apetito por lo nuevo. La creación de páginas *Web*, navegación por Internet, imágenes, uso de portales educativos y participaciones en *blogs*, son algunas de las habilidades mínimas que todo estudiante *Net* tiene, o puede adquirir con solamente ver cómo se hace (Córica & Dinerstain 2009).

PROPÓSITO DEL ESTUDIO

Este estudio tuvo como propósito determinar el efecto del uso de la estrategia de una bitácora electrónica en el nivel de ejecución de la comunicación escrita argumentativa del estudiantado de primer año de cursos de español básico de una institución universitaria privada.

JUSTIFICACIÓN

González (2003) afirmó que la habilidad que el estudiante tenga para escribir es funcional y socialmente importante. Esto significa que el alumnado debe ver este proceso comunicativo como parte esencial de

su desarrollo y como una herramienta imprescindible para la adquisición y transmisión de conocimientos.

La discusión escrita argumentativa mantiene su sitial como un método efectivo para comunicar las ideas. Tanto para comprender como para producir textos escritos, es preciso poseer una competencia léxica que permita una mejor ejecución del discurso escrito. El éxito de la comunicación depende de acceder a su significado, a saber organizarlo, relacionarlo y aplicarlo según las exigencias textuales (Giammatteo 2002). En este sentido, el instructor se encarga de familiarizar al estudiantado con los procesos inferenciales de manera que este logre ir adquiriendo la destreza necesaria para descubrir significados a partir de las indicaciones contextuales.

Puerto Rico no está exento al problema expuesto por los investigadores mencionados. De acuerdo con el Informe de Resultados de las Pruebas de Certificación de Maestros (PCMAS) (Sistema Universitario Ana G. Méndez 2010) las tasas de aprobación general en los años académicos 2006-07 y 2008-09 reflejaron que ninguna de las instituciones sobrepasó el límite establecido por el Departamento de Educación Federal de 75.0%. Por ejemplo, una de las instituciones del Sistema Universitario Ana G. Méndez, específicamente la Universidad del Este (UNE), estuvo a 2.0 puntos porcentuales por debajo de ese límite. Es precisamente este indicador el que se utiliza para determinar las instituciones universitarias con programas de educación en riesgo de bajo aprovechamiento académico. Existe la preocupación de que los estudiantes prospectos a certificarse carecen de las habilidades de escritura que se requieren para este propósito. Esto significa que la UNE debe reforzar sus estrategias para lograr mejores resultados en estas pruebas.

Solé (2000) expresó que cada vez son mayores las cifras de estudiantes que no manejan autónomamente la escritura en su desempeño personal, académico o social. De allí se deriva la necesidad de crear espacios oportunos para la discusión, nuevos métodos de enseñanza y el intercambio de posibilidades que permitan afrontar esta problemática. Este estudio también se justifica a partir de los hallazgos de Guiloff y Farcas (2007) quienes expusieron que no existe suficiente información sobre el compromiso e interacción tecnológica relacionada con las actividades de aprendizaje formal de estudiantes y con Condie y Bob (2007) que explicaron que existen estudios sobre el uso de las tecnolo-

gías de información, pero que varían de acuerdo con las regiones, sus estudiantes y sus disciplinas, lo que justifica la realización de estudios específicos.

MARCO TEÓRICO

Para realizar esta investigación se utilizaron las aportaciones de: la Teoría Sociocultural de Lev Vigotsky (1979); la Cognición Distribuida de Gavriel Salomon (2001) y el Modelo de Producción de Textos de Carl Bereiter y Marlene Scardamalia (1992).

TEORÍA SOCIOCULTURAL DE VIGOTSKY

El proceso de la escritura se considera como una actividad social y cultural. El lenguaje escrito está destinado a un público que no comparte ni el tiempo ni el lugar del contexto de la producción. Por esta razón, quien escribe debe realizar lo que Vigotsky (1979) denominó como un proceso de descontextualización de este contexto, para crear uno nuevo. Esta transformación surge por una exigencia social del empleo de lenguaje escrito en una sociedad alfabetizada, en la que los intercambios comunicativos con los demás son tanto orales como escritos. La Teoría Sociocultural de Lev Vigotsky ayuda a comprender cómo la escritura puede ser una experiencia de aprendizaje y cómo estructura la conciencia humana. De acuerdo con esta teoría, los procesos psicológicos superiores tienen su origen en la vida social y de instrumentos psicológicos creados culturalmente. Para aprender la lengua escrita, es ineludible participar de procesos de socialización específicos como la educación. Para que la interacción ambiente-individuo se produzca se precisa de un proceso de mediación a través de instrumentos de comunicación como la lengua, los símbolos y otras extensiones comunicativas o instrumentos conectivos de una sociedad dada con el individuo que accede a ella.

Vigotsky (1979) expuso sobre los instrumentos de mediación, el conjunto de las manifestaciones culturales, como herramientas psicológicas armadas mediante los signos que las hacen comprensibles y asequibles. La cultura se muestra como el medio fundamental para la formación del conocimiento; se destaca una estrecha relación entre el

aprendizaje y el alumno dentro de un contexto social. La Teoría Sociocultural de Vigotsky afirma que con el uso de medios artificiales, la mediación cambia las funciones psicológicas superiores y modifica el sujeto generando nuevas capacidades. El estudiantado puede llevar a cabo actividades de escritura argumentativa con la ayuda de su mediador (el educador) a través de un artefacto material (la bitácora electrónica), la cual promoverá la interacción de todos los que participan y la acción de la apropiación del conocimiento que defiende Vigotsky a través de su teoría. Las herramientas, artefactos materiales o dispositivos físicos modifican el estímulo. Los signos o símbolos median en las acciones, modifican a la persona que los utiliza y actúan sobre la interacción de esa persona en su entorno.

TEORÍA DE LA COGNICIÓN DISTRIBUIDA DE SALOMON

Por otro lado, otra teoría que avala el proceso de la comunicación escrita es la Teoría de la Cognición Distribuida de Gavriel Salomon (2001). De acuerdo con este exponente, la cognición, al igual que las herramientas, artefactos y sistemas simbólicos son saberes compartidos por los individuos, de manera tal que el pensamiento estaría situado y distribuido socialmente en contextos particulares de intenciones e instrumentos. Algunas ideas presentadas por este autor han señalado que la computadora y la Internet son herramientas cognitivas y extensiones y prótesis de la mente, además de que el aprendizaje se realiza en conjunción con la tecnología, la cual tiene efectos en la mente. Para este exponente, distribución significa compartir: compartir autoridad, lenguaje, experiencias, tareas y herencia cultural. Las cogniciones se reúnen en un sistema que comprende un individuo y sus pares, docentes y herramientas suministradas por la cultura. Todos estos elementos producen una interacción recíproca, la que a su vez, se promueve dentro de actividades en las que las cogniciones son compartidas. El pensador recalca en su hipótesis que los participantes aprenden el modo de utilizar la tecnología de manera más eficaz, a interrogarse y guiarse unos a los otros de una manera más hábil durante la enseñanza común.

Este modelo ha establecido una diferencia entre los efectos de la tecnología y los efectos con la tecnología. En esta teoría, se supone que la cognición se comparte con otros individuos así como con otras

herramientas y artefactos. Esto significa que el pensamiento está situado en un contexto particular de intenciones, compañeros y herramientas. Salomon (1991) consideró la tecnología como una alternativa propicia para la formación de metáforas mediante las cuales los sujetos intentan comprender el mundo. El uso de instrumentos transforma paulatinamente tanto al mundo como al individuo que los utiliza; produce cambios a las manifestaciones culturales de estos. Salomon rescató el modo en que el uso de instrumentos tecnológicos produce efectos directos sobre las capacidades cognitivas. Ha puesto de manifiesto que la asociación con herramientas computacionales, en especial las que se diseñan para proporcionar una guía constante, incide en la capacidad del escritor para guiarse a sí mismo, con lo que influye poco a poco en la forma como sus cogniciones se distribuyen en asociaciones superiores. Se espera del alumnado el manejo de situaciones nuevas y enfrentar nuevos desafíos intelectuales, incluyendo la capacidad de delegar tareas intelectuales en entornos tecnológicos y sociales, al igual que otras competencias. Este autor recuperó el concepto de Zona de Desarrollo Próximo de Vigotsky (1979) y de internalización para dar cuenta de cómo el uso del instrumento tecnológico puede cambiar el modo en que se ejercen las actividades intelectuales.

Los efectos del uso de las tecnologías dependerán del individuo que las utilice y no de las características propias de estas herramientas (Salomon 1991). Él defendió la perspectiva de la persona más el entorno, que se resumen en dos principios: 1) el entorno, que son los recursos físicos, sociales y simbólicos, funge como fuente de suministros y vehículos de pensamiento; 2) remanente del pensamiento, lo que se aprendió, que se encuentra en la mente de la persona. De acuerdo con Salomon (1988) la tecnología ha ofrecido nuevos vehículos físicos como apoyo a la cognición del estudiantado. De la misma manera, el investigador citado avaló la mediación dentro del proceso de redacción y la utilización de la tecnología, porque según él, les proporciona oportunidades y motivación a los alumnos. Su método de *socio redactor* permite que el estudiantado recuerde cosas que le conviene preguntarse al momento de escribir. Para este exponente, la obra de un estudiante en colaboración con la tecnología podría ser mucho más inteligente que la obra del individuo a solas. Su modelo sugiere los trabajos en parejas como estrategia de mediación estudiante-estudiante, con el profesor

como guía. La cognición distribuida es un sistema que contiene a un individuo, sus iguales, herramientas, artefactos culturales y es la relación entre todos estos elementos que provee los ingredientes para la construcción del conocimiento tanto a nivel individual como a nivel colectivo (Salomon 1991).

Este autor destacó el papel que puede asumir la tecnología en las cogniciones de los individuos. Subrayó que los elementos de los artefactos y los entornos en el proceso de escritura fungen como asociados, una especie de delegación cognitiva, que incitan, guían y reorientan el pensamiento de los escritores, especialmente los inexpertos. Salomon (2001) compara el beneficio que ofrece la tecnología y sus elementos, es decir, la bitácora con sus diferentes enlaces, imágenes, instrumentos sonoros, el docente, los estudiantes, entre otros, con lo que él mismo llamó *Writing Partner*. Este asociado de la escritura se utiliza para mejorar los estilos propios de cada estudiante; sirve como una especie de estimulación guiada en el que escritores expertos ponen en acción la actividad cognitiva de otros, le otorgan significado, la dirige y de esta forma, modifica cualitativamente las acciones de los demás. El concepto provee una guía metacognitiva en conexión con la escritura y está basado en la teoría de Bereiter y Scardamalia (1992) que se explicará más adelante.

Salomon (2001) sugirió adoptar un modelo de transacción entre las cogniciones de los individuos y las cogniciones distribuidas (culturalmente compartidas). Esto es, una guía que permita que haya una especie de interacción entre la facultad de procesamiento de información de cada individuo y las herramientas que utilizan. Su hipótesis general fue que los componentes interactúan entre sí a manera de un espiral. Los aportes de los individuos, a través de sus actividades en colaboración, afectan la naturaleza del sistema conjunto y distribuido. Este a su vez afecta las cogniciones de aquéllos, de manera que su participación posterior se ve modificada, lo que resulta en una posterior transformación de las actuaciones y los productos conjuntos. Las posibilidades que ofrecen los nuevos sistemas de escritura (bitácoras electrónicas) transforman los procesos cognitivos y éstos a su vez, afectan las actividades relacionadas a la composición escrita, las cuales conducen a una comunicación más efectiva.

MODELO DE PRODUCCIÓN DE TEXTOS DE BEREITER Y SCARDAMALIA

Dentro del proceso de producción escrita, cabe destacar la aportación del Modelo de Producción de Textos de Carl Bereiter y Marlene Scardamalia (1992). Ellos afirmaron que las personas que escriben utilizan dos estrategias cognitivas en su producción textual, que calificaron como *decir el conocimiento* y *transformar el conocimiento*. En la primera, el escritor produce su texto en la marcha, paso a paso, y tiende a relatar lo que conoce tal y como lo sabe, como lo ve, con una especie de actitud egocéntrica. La escritura no supone un reto para los estudiantes de este nivel. En esta estrategia se ubican a los escritores novatos o inexpertos, no acostumbrados a escribir. Este escritor recurre al conocimiento previo y lo realiza a través de las pistas que le sugiere la tarea asignada. Dichas pistas, que suelen ser palabras claves dentro de lo que se les solicita, ponen en marcha conceptos asociados y a partir de allí, es que éstos escriben. El escritor novato se ayuda con las asociaciones de los elementos que le son pertinentes.

Por otro lado, la estrategia de *transformar el conocimiento* se proyecta con asociaciones más complejas, en las que se descifran problemas de representación, se disciernen del contenido y se solventan en la retórica escrita. Esta estrategia la poseen los escritores expertos. En este modelo, se pasa de *decir el conocimiento* a *transformar el conocimiento*. Este sugiere que la generación de ideas se corresponde con las necesidades retóricas, tales como defender un punto de vista, justificar creencias, argumentar y ejemplificar. Un escritor experimentado ejecuta procesos complejos delimitando, elaborando y refinando conocimientos que ya están disponibles en su memoria. En este nivel, la tarea de escribir supone el análisis del problema y de sus objetivos. Los estudiantes expertos poseen representaciones mentales al igual que los del primer nivel, solo que estos gestionan el proceso cognitivo de una manera más profunda.

No todos los estudiantes procesan una información de la misma manera. A los jóvenes inexpertos que pertenecen al nivel de *decir el conocimiento* se les puede llevar gradualmente a *transformar el conocimiento* con actividades e instrumentos educativos innovadores que permitan que su cognición vaya más allá de encadenar ideas que ten-

gan en su mente y los ayuden a aprender a gestionar ideas y aprovechar el tiempo para ejecutarlas. El lapso de puesta en marcha para los inexpertos es corto y no varía aunque se les otorgue más tiempo para escribir. En otras palabras, pierden mucho tiempo antes de comenzar a redactar y se toman pocos minutos escribiendo. El autor y la autora de este modelo propusieron la búsqueda de estrategias sistemáticas, unas guías, que ayuden al estudiantado en la reconstrucción de su estructura cognitiva. La teoría surgida de Bereiter y Scardamalia (1992) en el área de la escritura incide también en la importancia que le otorgó Salomon a la cognición distribuida y el proceso de interacción entre personas, entornos y artefactos de Vigotsky. El desarrollo del conocimiento se formaliza a través de la interacción en la que el aprendiz y el experto comparten ideas y contenidos, dentro de la ZDP, que para efectos de este estudio, se creó electrónicamente. Los conocimientos se externalizan de manera discursiva y los escritores novatos pueden aprender de las contribuciones de los expertos.

PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

A continuación se presentan las preguntas de investigación que dirigieron el estudio.

1. ***¿Cuál es el nivel de ejecución de comunicación escrita argumentativa*** del estudiantado de primer año de cursos de español básico de una institución universitaria privada que utiliza la bitácora electrónica y el del estudiantado que no la utiliza, antes del tratamiento?
2. ¿Cómo compara el nivel de ejecución de comunicación escrita argumentativa del estudiantado de primer año de cursos de español básico de una institución universitaria privada que utiliza la bitácora electrónica con el del estudiantado que no la utiliza, antes del tratamiento?
3. ***¿Cuál es el nivel de ejecución de comunicación escrita argumentativa*** del estudiantado de primer año de cursos de español básico de una institución universitaria privada que utiliza la bitácora electrónica y el del estudiantado que no la utiliza, después del tratamiento?

4. ¿Cuál es el efecto del uso de la bitácora electrónica en el nivel de ejecución de la comunicación escrita argumentativa del estudiantado de primer año de cursos de español básico de una institución universitaria privada?

HIPÓTESIS

En esta sección se incluyen las hipótesis del estudio.

Ho_1: No existen diferencias significativas entre el nivel de ejecución de comunicación escrita argumentativa del estudiantado de primer año de cursos de español básico de una institución universitaria privada que utiliza la bitácora electrónica y el del estudiantado que no la utiliza, antes del tratamiento.

Ha_1: Existen diferencias significativas entre el nivel de ejecución de comunicación escrita argumentativa del estudiantado de primer año de cursos de español básico de una institución universitaria privada que utiliza la bitácora electrónica y el del estudiantado que no la utiliza, antes del tratamiento.

Ho_2: No existen diferencias significativas entre el nivel de ejecución de comunicación escrita argumentativa del estudiantado de primer año de cursos de español básico de una institución universitaria privada que utiliza la bitácora electrónica y el del estudiantado que no la utiliza, después del tratamiento.

Ha_2: Existen diferencias significativas entre el nivel de ejecución de comunicación escrita argumentativa del estudiantado de primer año de cursos de español básico de una institución universitaria privada que utiliza la bitácora electrónica y el del estudiantado que no la utiliza, después del tratamiento.

METODOLOGÍA

El estudio se enmarcó en un diseño cuasi experimental con enfoque mixto, ya que hubo manipulación de la variable independiente (uso de la bitácora electrónica) con el propósito de comprobar su efecto sobre la variable dependiente (comunicación escrita argumentativa). Fue mixto

porque se recolectaron y se analizaron datos cualitativos con la administración de una pre prueba y una pos prueba con una pregunta abierta y cuantitativos, con el uso de una rúbrica para la evaluación de los escritos. El tratamiento que se aplicó al grupo experimental fue el uso de la estrategia de la bitácora electrónica a través de un módulo educativo en un taller-laboratorio multimedial con la finalidad de determinar su efecto en el nivel de ejecución de la comunicación escrita argumentativa.

Diseño de dos grupos de comparación

G_1 -	P_1	X_1	P_2
G_2 -	P_1		P_2

En este diseño de dos grupos de comparación: G representa a los grupos 1 y 2; P_1 significa la pre prueba y P_2 la pos prueba; X_1 es el tratamiento. El grupo experimental (G_1) recibe el tratamiento de la bitácora electrónica; el grupo control (G_2) no lo recibe.

Población

La población que se utilizó en este estudio la conformó un grupo heterogéneo de estudiantes universitarios de primer año de la Universidad del Este de Carolina, matriculados en el curso *Lectura, Redacción y Comunicación Oral en Español II* (SPAN 116).

Muestra

La identificación de la muestra de este estudio tuvo lugar en febrero de 2012 en la Universidad del Este de Carolina. Se identificaron cuatro grupos de los cursos de español básico que estaban programados para ofrecerse durante el semestre de enero a mayo de 2012 y a tres facilitadores a cargo de éstos. Los criterios para la selección de la muestra fueron: estudiantes universitarios de ambos sexos; mayores de 18 años de edad; estudiantes universitarios activos del centro de educación superior; matriculados en los cursos de español básico (SPAN 116) del componente de Educación General de la UNE de Carolina; que estuvieran dispuestos a participar y que firmaran el consentimiento informado.

El total de la muestra fue de 38 estudiantes. El tipo de muestreo fue no probabilístico, por disponibilidad. Después de identificar los grupos participantes, se seleccionaron al azar un grupo control y uno experimental.

Instrumentos de investigación

Los instrumentos utilizados con la finalidad de corroborar la información pertinente a este estudio fueron diseñados por la investigadora. Los mismos constituyeron una pre prueba que se administró previo a la unidad y tratamiento sobre la comunicación escrita argumentativa, una pos prueba posterior al tratamiento y una rúbrica para medir el nivel de ejecución de la comunicación escrita argumentativa de los estudiantes de cursos de español básico de primer año de la UNE de Carolina. Con las pruebas se buscó generar respuestas individuales específicas, por lo que se utilizó el formato abierto, en el que se requiere la realización de tareas cognitivas (McMillan & Schumacher 2007). De acuerdo con estos autores, este tipo de prueba de lápiz y papel se pueden realizar en papel u ordenador. Dichas pruebas tuvieron como base la exposición de la siguiente afirmación como punto de partida para que los estudiantes argumentaran en forma de párrafo*: Las redes sociales como Facebook y Twitter ayudan al desarrollo de la personalidad de los jóvenes.*

Tratamiento

El tratamiento de este estudio se llevó a cabo a través de dos módulos educativos, uno a modo de un taller-laboratorio multimedial creado en una bitácora electrónica que el grupo experimental realizó en *The Multi Language Laboratory Center* de la UNE de Carolina y el otro de manera impresa que realizó el grupo control en un salón de clases en ese mismo recinto. En la bitácora electrónica el estudiantado pudo leer artículos, escribir, escuchar y ver vídeos relacionados, observar imágenes y comunicar una postura elegida frente a lo demás, intercambiar ideas, incrementar las propias con el aporte de los compañeros, compartir experiencias y dar a conocer las producciones escritas a través de una misma pantalla. La información generadora provino de una fuente base (información y vídeo relacionado con el tema) y pudo ser ampliado por parte de la investigadora con imágenes y otros materiales. El estudiante leyó la información provista, observó los visuales y posteriormente logró generar su escrito argumentativo en la sección de co-

mentarios de la bitácora. La misma es de uso simple y accesible, que no requiere de un intenso adiestramiento. Se acomoda a los diferentes estilos de aprendizaje de los estudiantes y puede utilizarse por alumnos con distintas habilidades cognitivas y niveles educativos. La bitácora electrónica que se diseñó con este propósito se puede acceder a través de la siguiente dirección electrónica: http://www.comunicacionescritargumentativa.blogspot.com.

DISCUSIÓN DE LOS HALLAZGOS

El propósito de este estudio fue determinar el efecto del uso de la estrategia de la bitácora electrónica en el nivel de ejecución de la comunicación escrita argumentativa del estudiantado de primer año de cursos de español básico de una institución universitaria privada. Para lograr este propósito, se formularon las siguientes preguntas de investigación y se respondieron cada una de estas:

1 ***¿Cuál es el nivel de ejecución de comunicación escrita argumentativa*** del estudiantado de primer año de cursos de español básico de una institución universitaria privada que utiliza la bitácora electrónica y el del estudiantado que no la utiliza, antes del tratamiento?

Para responder esta pregunta, primero se resumieron todos los porcentajes obtenidos de los participantes de ambos grupos antes y después del tratamiento. En la pre prueba, el nivel de ejecución de comunicación escrita argumentativa del grupo control fluctuó entre promedio y deficiente. La pre prueba del grupo experimental indicó un porcentaje de nivel de ejecución deficiente. Esta clasificación en cada grupo, control y experimental, representa a todos los participantes, porque fue la más frecuente entre estos. Igualmente, se realizó un análisis estadístico descriptivo de las medias de los grupos antes del tratamiento. El mismo demostró que no existe diferencia significativa entre el promedio de los estudiantes del grupo experimental y los del grupo control previo al tratamiento.

La pre prueba para cada grupo consistió en la siguiente afirmación para que argumentaran en forma de párrafo; el grupo control respondería a manuscrito en el salón de clases tradicional y el experimental en el laboratorio con la bitácora electrónica: *Las redes sociales como Face-*

book y Twitter ayudan al desarrollo de la personalidad de los jóvenes. La misma se calificó con una rúbrica para medir el nivel de ejecución de comunicación escrita argumentativa de estos.

2. ¿Cómo compara el nivel de ejecución de comunicación escrita argumentativa del estudiantado de primer año de cursos de español básico de una institución universitaria privada que utiliza la bitácora electrónica con el del estudiantado que no la utiliza, antes del tratamiento?

Cuando se comparan los niveles de ejecución del grupo control y del experimental en la pre prueba, los del grupo experimental superaron a los del grupo control, con una leve diferencia, aunque no significativa. Esta leve diferencia puede relacionarse con lo discutido en el estudio que realizó la agencia Zed Digital en el 2007. Varios de los hallazgos más relevantes de esa investigación fueron, en primer lugar, que este tipo de espacio tecnológico forma parte del ocio de los jóvenes de la generación a la que pertenecen los universitarios (*Net*); ofrece independencia a los usuarios; la principal motivación para ellos era compartir con personas afines (pares) y además, se considera como una manera divertida de aprender. Se puede inferir que los alumnos que tuvieron la oportunidad de trabajar sus escritos a través de la bitácora electrónica encontraron en esta el espacio oportuno para relacionarse con una herramienta educativa que, aunque innovadora para ellos, era similar a lo que experimentan diariamente y les sirvió de estímulo al momento de realizar la pre prueba.

Aun así, los grupos obtuvieron promedios casi similares en términos de porcientos y no representan diferencias estadísticamente significativas en el nivel de ejecución de comunicación escrita argumentativa en la pre prueba de ambos grupos.

3. ¿Cuál es el nivel de ejecución de comunicación escrita argumentativa del estudiantado de primer año de cursos de español básico de una institución universitaria privada que utiliza la bitácora electrónica y el del estudiantado que no la utiliza, después del tratamiento?

Para describir cuál es el nivel de ejecución de comunicación escrita argumentativa del estudiantado de primer año de cursos de español básico de una institución universitaria privada después del tratamiento, se

consideraron los porcentajes obtenidos en la pos prueba diseñada por la investigadora, para medir la variable dependiente nivel de ejecución de comunicación escrita argumentativa. Los resultados de la pos prueba para los participantes del grupo control, demostró un nivel de ejecución de la comunicación escrita argumentativa de *no aprobado*. Este dato reflejó que en la pos prueba, el estudiantado que trabajó bajo la estrategia tradicional, únicamente con el módulo educativo, disminuyó su nivel de ejecución en vez de aumentarlo.

En general, los resultados de este estudio descubrieron que en ausencia de la estrategia de la bitácora electrónica y bajo una instrucción genérica, los alumnos mostraron niveles mínimos de ejecución. Por el contrario, el estudiantado del grupo experimental que fue expuesto a la estrategia tecnológica incrementó su ejecución hasta lograr niveles más altos, a pesar del breve tiempo en que se llevó a cabo.

Este resultado ostentó que la metodología con la bitácora electrónica aportó de forma positiva a que el estudiantado aumentara su nivel de ejecución. Se puede decir que después del tratamiento, hubo diferencias significativas en el nivel de ejecución de comunicación escrita argumentativa del estudiantado de primer año de cursos de español básico de una institución universitaria privada que utilizó la bitácora electrónica.

4. ¿Cuál es el efecto del uso de la bitácora electrónica en el nivel de ejecución de la comunicación escrita argumentativa del estudiantado de primer año de cursos de español básico de una institución universitaria privada?

En este estudio se manipuló la variable independiente (uso de la bitácora electrónica) para ver el efecto que esta tenía sobre la variable independiente (nivel de ejecución de la comunicación escrita argumentativa). Un grupo se expuso a la bitácora electrónica y otro no. Luego, ambos grupos fueron comparados con la prueba *t* para saber si el grupo experimental a la variable independiente difería del grupo control. Para medir el efecto de la variable independiente se utilizó una rúbrica para analizar los párrafos argumentativos de los alumnos. Los porcentajes obtenidos por el grupo experimental después del tratamiento reflejaron que existen diferencias estadísticamente significativas en el nivel de ejecución de comunicación escrita argumentativa de estos. La estadística descriptiva que se llevó a cabo para demostrar este dato reveló

que el grupo experimental obtuvo un promedio más alto que el grupo control en la pos prueba.

Los datos resultantes del tratamiento con la bitácora electrónica proporcionaron suficiente evidencia para concluir que existen diferencias significativas entre el nivel de ejecución de comunicación escrita argumentativa del estudiantado de primer año de cursos de español básico de una institución universitaria privada que utiliza la metodología tecnológica versus el estudiantado que no la utiliza, esto después del tratamiento.

CONCLUSIONES

En vista de los resultados obtenidos se pudo concluir que:

1. La bitácora electrónica sugirió ser un medio eficaz para el desarrollo de la comunicación escrita argumentativa. El estudio que realizó Wrede en el 2003 en Occidente confirma los hallazgos de esta investigación en relación a que la bitácora electrónica facilita los discursos académicos. Douglas en el 2005 garantizó al *blog* como un medio efectivo para el desarrollo de la escritura, a pesar de haberlo hecho con alumnos de octavo grado. De la misma manera, Blankership (2007) concluyó en su estudio que este tipo de plataforma cambia las prácticas de escritura de estudiantes universitarios. En el 2009, Andrade recomendó en su estudio que se utilizaran recursos tecnológicos como las bitácoras para promover la escritura en los universitarios, aunque su proceso metodológico fue tradicional.
2. Aquellos estudiantes que utilizaron una bitácora electrónica diseñada con el propósito de desarrollar escritura argumentativa alcanzaron niveles de ejecución más altos que los que no la utilizaron. La evaluación del producto desarrollado por el estudiantado bajo tratamiento indicó un nivel de ejecución mayor, en comparación con los de la metodología tradicional. El estudio de Blankership (2007) apoyó este dato. Los alumnos, al tomar en consideración los comentarios externos y los enlaces que se incluían, lograban puntuaciones más altas en sus evaluaciones.

3. Hubo cambios significativos en los estudiantes que formaron parte del tratamiento de la bitácora electrónica. Su nivel de ejecución antes del tratamiento era deficiente y hubo un aumento después del tratamiento, lo que significa un nivel de ejecución más alto.

RECOMENDACIONES

De acuerdo con los resultados obtenidos en esta investigación, se diseña una propuesta académica que puede fortalecer, contribuir y facilitar a los estudiantes, la producción de textos argumentativos y el desarrollo de las competencias que conforman los procesos de redacción. Para ello, se recomienda:

I. A la institución educativa:

1. Difundir la presente investigación con el fin de fomentar en los educadores la aplicación de estrategias de escritura que integren las capacidades cognitivas, procedimentales y actitudinales a fin de elevar el nivel de ejecución del estudiantado.
2. Promover el uso de estrategias tecnológicas innovadoras que estimulen a la facultad y al estudiantado en el desarrollo de sus habilidades de escritura.
3. Organizar talleres de capacitación, formación y actualización docente relativos a la creación y diseño de plataformas electrónicas con el fin de fortalecer sus cursos de escritura.
4. Habilitar sistemas de apoyo y asesoramiento a la facultad y a los estudiantes, tales como tutoriales, laboratorios y los equipos necesarios, para realizar actividades que integren la tecnología y desarrollar destrezas de apresto académico.

II. A la facultad:

1. Investigar otras destrezas que se pueden desarrollar a través de la plataforma electrónica.
2. Ajustar la estrategia aquí propuesta a otros cursos, niveles y/o años académicos.
3. Crear líneas de investigación por géneros con esta misma estrategia y utilizar otras variables dependientes.

5. Promover la escritura en clase mediante recursos individuales como las bitácoras.
6. Se les recomienda tomar en cuenta las características de sus estudiantes antes de llevar a cabo actividades con la bitácora electrónica y tomarse el tiempo en explicar detalladamente cómo se usa, con el fin de agilizar la comprensión y obtener mejores resultados.
7. Verificar la disponibilidad de equipos y laboratorios en la institución con el fin de proporcionar un proceso efectivo.
8. Ampliar el lapso de inducción de los usuarios de la estrategia de la bitácora electrónica, ya que para efectos de este estudio, la inducción fue de solo una hora y media por dos días. Se deben tener en cuenta a los estudiantes que adolecen de conocimientos sobre el uso de este tipo de herramienta electrónica.

REFLEXIÓN FINAL

De los resultados obtenidos, se confirma el logro del propósito de esta investigación en cuanto a la implementación de la estrategia de la bitácora electrónica para mejorar los niveles de ejecución de la comunicación escrita argumentativa de estudiantes universitarios de cursos de español básico. Queda entonces en cada uno de los educadores y líderes administrativos, unirse en esfuerzos para un mejor rendimiento académico del estudiantado.

REFERENCIAS

Andrade, M. (2009). La escritura y los universitarios. *Universitas Humanística*, 68, Colombia.

Barrera, L. (1989). Alcances y expansión de la psicolingüística. *Estudios lingüísticos y filosóficos*. Caracas: LUPEMAR.

Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y aprendizaje*, 58.

Blankeship, L. (2007*). Interactivism: Transforming the Composition Classroom through Blogging.* University of Arkansas. UMI Number 3276880.

Caldera, R. (2003). El enfoque cognitivo de la escritura y sus consecuencias metodológicas en la escuela. *Educere*, 6 (20).

Céspedes, E. (2000). *Estudiar mejor en la modalidad presencial y a distancia. Unaexperiencia universitaria de lectura para estudiar***.** Ponencia presentada en el 27º Congreso iBbY. Cartagena de Indias. Colombia.

Committee of Inquiry into the Changing Learner Experience (2009**).** Higher Education in a Web 2.0 World**.** *JISC*. Recuperado el 10 de febrero de 2011, de http://www.jisc.ac.uk/publications/documents/heweb2.aspx

Condie, R., & Bob, M. (2007). *The impact of ICT – a landscape review*. Londres: Becta Research.

Córica, J., & Dinerstain, P. (2009*). Diseño Curricular y Nuevas Generaciones*. Argentina: EVA Editorial Virtual Argentina.

De la Torre, A. *(2006).* Web Educativa 2.0. *Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa,* 20.

Douglas, J. (2005). *Using Blogs to Enhance Grade Eight Reading and Writing at Abbotsford Middle School*. Canadá: Royal Roads University.

Feliciano, J. (2010). *Didáctica de los talleres de redacción*. San Juan: Editorial Plaza Mayor.

Ferreiro, R. (2000). Nuevos ambientes de aprendizaje*. INPUT,* 21.

Giammatteo, M., & Basualdo, M. (2002). *Interrelaci*ón entre léxico, Comprensión y *Producción Textual: Un Estudio Contractivo.* Simposio Internacional de la Subsede Universidad Nacional de Cuyo. Buenos Aires: Universidad de Cuyo.

González, R. (2003). *El lenguaje integral: un camino fácil para el desarrollo del lenguaje*. Simposio. Agencia Interamericana para la Cooperación y el Desarrollo. Recuperado el 15 de enero de 2011, de http://www.iacd.oas.org/Interamer/Interamerhtml

Guiloff, A., & Farcas, D. (2007). *Generación Net Choque cultural en la sala de clases*. Santiago de Chile: Centro de Estudios Universitarios UNIACC.

Hamburg, I., & Hall, T. (2008). *Informal learning and the use of the Web 2.0*

within SME training strategies. Recuperado el 3 de febrero de 2011, de http://www.elearningpapers.eu.

MacMillan, J., & Schumacher, S. (2007). *Investigación Educativa*. Madrid: Pearson Educación, S.A.

Martínez, M., & Raposo, M. (2006). Las TICS en manos de estudiantes universitarios, *Revista Latinoamericana de Tecnologia Educativa*, 5 (2).

Mishra, P., & Koehler, M. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge. *Teachers College Record*, 108(6).

Navarro, R. (2004). *La educación y el desarrollo de habilidades cognitivas*. Recuperado el 5 de febrero de 2011, de http://www.redcientifica.com/doc/doc200411134401.html

Parodi, G. (2000). La evaluación de la producción de textos escritos argumentativos: una Alternativa cognitivo-discursiva. *Revista Signos*, 33 (47). Doi: 10.4067/S0718-09342000000100012.

Richardson, W. (2006). *Blogs, Wikis, Podcasts, and other Powerful Web Tools for Classrooms.* California: Corwin Press.

Rivaud, A. 2000. *Nadie me dijo que era importante leer. La lectura de los jóvenes universitarios.* Ponencia presentada en el 27º Congreso iBbY. Colombia.

Sistema Universitario Ana G. Méndez (2010). *Informe de Resultados de las Pruebas de Certificación de Maestros, PCMAS, Año Académico 2008-09*.

Salomon, G. (1991). *Culture, Schooling and Psicological Development*. Norwood: Ablex Publications.

Salomon, G. (1988). All in reverse: Computer tools that turn cognitive. *Journal of Educational Computer Research*, 4.

Salomon, G. (2001). *Cogniciones distribuidas: consideraciones psicológicas y educativas*. Buenos Aires: Amorrortu.

Solé, I. (2000). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.

Vigotsky, L. (1979). *Desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo-Crítica.

Villardín, L., Álvarez, M., & Yáñiz, C. (2008). Aprender a escribir, escribir para aprender. *Univest08.* Recuperado el 15 de enero de 2011, de http://dugidoc.udg.edu/bitstream/10256/896/1/141.pdf

Wrede, O. (2003). Weblogs and Discourse - Weblogs as a transformational technology for higher education and academic research. *BlogTalks.* Austria. Recuperado el 5 de febrero de 2011, de http://weblogs.design.fhaachen.de/owrede/publikationen/weblogs_and_discourse

Zed Digital (2007). Estudio sobre usos, percepciones y tendencias de la Blogosfera en España. Madrid. Recuperado el 2 de febrero de 2011, de http:// www.zeddigital.es.

ÁMBITO DE ENCUENTROS
Vol. 6 • Núm. 2 • 2013 • pp. 75-95

ESTRATEGIAS ANTE LA CONDUCTA DELICTIVA EN EL CIBERESPACIO

JORGE APONTE VEGA
CARMEN GONZÁLEZ CONTRERAS

Recibido: 19 de septiembre de 2012
Aceptado: 28 de febrero de 2013

RESUMEN

Las Tecnologías de Información y Comunicación (TICs) se han convertido en instrumentos de entretenimiento y trabajo para todas las comunidades. La Internet como una de las tecnologías emergentes, ha estimulado un enorme crecimiento en la economía mundial, motivando y aumentando la innovación, creatividad y la productividad en todos los niveles. Por medio de la Internet; los gobiernos, las organizaciones e individuos realizan diversas actividades y negocios para su beneficio. Pero es lamentable que a través de este medio se estén dando eventos de amenazas que ponen en peligro la seguridad y privacidad de la comunidad cibernauta. La información que transita por la Internet puede ser interferida por individuos inescrupulosos, causando muchas veces daños irreparables. Es por eso que es necesario el establecimiento de soluciones técnicas así como elaboración de leyes, normas, políticas y procedimientos que permitan minimizar los delitos cibernéticos.

Palabras clave: Estrategias, Tecnología de Información y Comunicación, Crímenes Cibernéticos, Ciberespacio, Seguridad

ABSTRACT

Information and Communication Technologies (ICTs) have become instruments for entertainment as well as working tools for all communities. The internet, as one of the emerging technologies, has encouraged an enormous growth in the worldwide economy, motivating and increasing innovation, creativity, and productivity at all levels. Through the Internet, governments, organizations, and individuals accomplish diverse activities and businesses for their benefit. But it is unfortunate that events are taking place, threats that endanger the security and privacy of the cybernaut community. The information that makes its way through the Internet can be intercepted by unscrupulous peoples, causing damages and in some cases irreparable damage. This is the reason why it is necessary to establish technical solutions and the development of laws, regulations, policies, and procedures to minimize cybercrime.

Key Words: Strategies, Communication and Information Technology, Cybercrime, Cyberspace, Security

INTRODUCCIÓN

Las Tecnologías de Información y Comunicación (TICs) han permitido que las naciones y países se hayan integrado para convertirse en un solo mundo. Además, han logrado la disminución de brechas y distancias entre individuos, países y organizaciones, y, más aun, han permitido que las economías de la mayoría de las naciones estén accesibles a través de los medios electrónicos. Si bien las TICs han reducido la distancia y acelerado los procesos, también han atraído a los ciberdelincuentes que no escatiman en recursos ni esfuerzos para robar identidades, propiedad intelectual, secretos comerciales, para acosar, para la piratería y pornografía infantil, todo de forma cibernética.

La *World Wide Web* (WWW), la Internet, el correo electrónico, el comercio electrónico, las unidades móviles, las redes sociales, entre otros, han sido responsables del éxito de las sociedades modernas. Sus avances conducen a cambios en los estilos de vida, trabajo y en las organizaciones.

El desarrollo vertiginoso de las TICs nos lleva a una globalización que trae efectos positivos como negativos. La seguridad y la privacidad como factores relevantes, están siendo afectadas por medio de las TICs poniendo en peligro a toda la comunidad mundial de usuarios de la Internet. En la medida en que se incrementa el acceso y la utilización de la Internet, aumenta la preocupación por el uso inadecuado de las mismas (Newburn 2007, p. 104; Agustina 2009, p. 2). Agustina (2009, p. 2) designa con el término *cybercrime* a las nuevas formas de delincuencia cibernética. Thomas y Loader (2000; Agustina 2009, p. 3), definen *ciberdelitos* como:

> aquellas actividades mediadas por el uso de ordenadores que son ilegales o se consideran ilícitas por parte de terceros y que pueden llevarse a cabo a través de redes electrónicas de alcance global.

Eric Holder, secretario de Justicia de los Estados Unidos, en su discurso ante la Academia de Derecho de Singapur[11] establece que "ningún país o gobierno puede combatir por sí solo el delito cibernético" e instó a una mayor colaboración internacional para elaborar una estrategia global para combatir los delitos por Internet y delitos informáticos.

El objetivo de este trabajo es explorar, a través de la revisión de literatura; diferentes delitos en el ciberespacio y qué estrategias están tomando las organizaciones para minimizar su impacto.

ACTOS DELICTIVOS EN EL CIBERESPACIO

La Internet es hoy día una infraestructura informática con una alta tasa de inversión, que consume una parte considerable del presupuesto de cualquier organización. La misma es imprescindible para el comercio electrónico, la adquisición de información y la interacción entre la comunidad o comunidades remotas. Dentro de este contexto señala Agustina (2009, p. 2), que nos hallamos ante el reto de enfrentarnos a nuevos canales, especialmente inclinados para la comisión de delitos, a novedosas formas comisivas que, como se verá, poseen una mayor capacidad lesiva. En la medida en que se incrementa de forma progresiva el acceso y la utilización de la Internet, aumenta la preocupación por su uso inadecuado (Newburn 2007, p. 104; Agustina 2009, p. 2).

Reportes de agencias federales informaron que ciertas empresas han tenidos pérdidas de billones de dólares a consecuencia de los invasores y sus virus (Garg 2003, pp. 22-33). Compañías como Amazon.com, Yahoo, eBay, CNN y MSN fueron atacas a través de la Internet en febrero de 2000. Garg (2003, pp. 22-33) plantea el impacto financiero de dicha acción:

> First, the actual losses on a per-incident basic area substantially greater than previous studies indicate. We estimate that security incidents can cost companies between $17 and $28 million per incident or 0.5 to 1.0 percent of annual sales for the average publicly listed company. Second, investor reactions to IT breaches extend to more than breached party; they also "spill over", to Internet security vendors and insurance carries.

Incidentes delictivos en el ciberespacio siguen aumentando cada año. Algunos de los problemas mayores son las inversiones inadecuadas en seguridad y la poca o ninguna preparación del personal en seguridad cibernética. Applegate (2003, p. 188), en su libro, nos dice:

> In February 2002, Richard Clarke, the U.S. national coordinator for security, infrastructure protection, and counterterrorism, told an audience at a San José, California, security conference that both private and public sectors had much work to do before they would have secure computing infrastructures. In particular, he chided companies for spending an average of 0.0025 percent of their budgets on information security. "That's less than most companies spend on coffee," he observed. He continued: "If you spend as much on information security as you do on coffee, you will be hacked, and you'll deserve to be hacked".

No todos los eventos son maliciosos o destructivos, pero hay ciertos eventos que se consideran incidentes cuando impactan a los sistemas de redes. Existen numerosos portales en la Internet que tratan aspectos de incidentes cibernéticos y profesionales de seguridad de la información. Para mencionar un ejemplo, tenemos el http:isc.sans.edu donde este recibe *Inputs* ('insumos') de redes y administradores de sistemas.

Según Ehimen y Bola (2010, p. 94), los crímenes en computadoras se pueden definir como una actividad criminal que envuelve las in-

fraestructuras de tecnología de información, incluyendo acceso ilegal o no autorizado. Los crímenes en computadoras o cibernéticos se están convirtiendo en noticias de primera plana. Nos señala Charlton (2011, p.14), en su artículo "Crime of the Times en International Report", que la policía de Alemania Federal informó que ocurrieron 59,839 crímenes cibernéticos en Alemania para el año 2010, un 20% de aumento comparado con el año 2009 que fueron 50,254. El aumento se lo acreditan en parte al gran uso de la banca en línea, que ofrece más oportunidades para cometer delito o fraude en la Internet. Además, señala Charlton (2011, p. 14) en el mismo artículo, que en el Reino Unido un reporte reciente por las firmas "*Gabinet Office and IT security and BAE Systems Detica*", afirma que el crimen cibernético costó alrededor de 27 billones de euros (sobre 38.12 billones de dólares americanos), esto representa un gran por ciento de su economía cada año, con 21 billones de euros (sobre 29.67 billones de dólares americanos) por las empresas.

En los Estados Unidos muchas organizaciones e individuos han sido impactados por los crímenes cibernéticos. La *Internet Crime Complaint Center* (IC3)[2], respaldada por el FBI y el *Bureau of Justice Assistance*, reportó recientemente que había recibido 303,809 querellas en el año 2010 (Charlton 2011, p. 14). De acuerdo al reporte, 25,000 querellas fueron procesadas en un mes; gran parte de éstas estaban relacionadas con productos no entregados ("*nondelivery*") y pagos, robo de identidad y varios fraudes. Un informe por *Computer Security Company Norton* afirmó que el 65% de las personas creen que han sido víctimas de la delincuencia informática o el crimen cibernético (Charlton 2011, p. 14). Lo triste de esto es que los incidentes siguen aumentando cada año.

De acuerdo a Charlton (2011, p. 14), el Profesor Andrew Blyth, jefe del *Information Research Group*, de la Universidad de Glamorgan, comenta que las cifras del Reino Unido son difíciles de medir en términos de precisión. El Profesor Andrew Blyth entiende que existen otros factores envueltos en el crimen cibernético, como es el caso de la propiedad intelectual y se pregunta cómo se mide la propiedad intelectual en este aspecto. En conclusión, el profesor Andrew Blyth considera que la estimación de los crímenes cibernéticos es mayor a las cifras reportadas. Por otro lado, la investigadora Tatiana Tropina, de *crímenes cibernéticos* en el *Max Planck Institute for Foreing and International Criminal Law* en Friburgo, Alemania, nos señala que la situación de los

crímenes cibernéticos no pueden ser evaluados correctamente basado solo en estadísticas oficiales y que existen muchos delitos que no se denuncian, en particular, los relacionados con el sabotaje informático y manipulación de datos (Charlton 2011, p. 14). Ambos investigadores citados por Charlton (2011, p. 14), coinciden en que las estimaciones de delitos cibernéticos son mayores a los reportados estadísticamente. Según Tatiana Tropina (Charlton 2011, p. 14), muchas de las compañías no están interesadas en reportar ciertos incidentes debido a su reputación.

Es muy importante considerar y analizar todo lo que ocurre en el ciberespacio, en particular, cuando tomamos la decisión de realizar diversas actividades, sean sociales o de negocios. Katyal (2002, p.117; Agustina 2009, p. 4), señala con acierto que:

Hoy en día, el ciberespacio es oscuro. No se puede ver qué están haciendo el resto de usuarios en un momento dado. Sin embargo, en la medida en que la preocupación por el delito informático va en aumento, la arquitectura podría suponer un giro repentino del mismo modo a como sucedió con la irrupción de la luz de gas y la electricidad y arrojar así luz sobre los usuarios en el ciberespacio.

Agustina (2009, p. 28), en su artículo, basado en el análisis de diferentes estudios de empresas encuestadas en relación a los "Actos desleales de trabajadores usando sistemas informáticos e Internet", llega a sus propias consideraciones y conclusiones, con respecto a los actos delictivos en el espacio cibernético, en términos de prevención de la delincuencia:

- corregir la ausencia de controles externos fiscales,
- corregir la configuración de las reglas de navegación excesiva generosa, que fomente un anonimato ilimitado y contraproducente.

A través de estos mecanismos, estaríamos garantizando la participación y confianza de los usuarios. Señala Agustina (2009, p. 28), que se debe buscar soluciones técnicas y jurídicas que permitan una utilización del espacio virtual que combine el necesario orden y control de las autoridades (seguridad) y la libre navegación de los usuarios (libertad). La seguridad es un punto crítico y que si no se toma en cuenta, las consecuencias podrían ser fatales. Toda organización debe tomar medidas y

esto envuelve la compra de equipo adicional y de una política sobre el uso de los equipos y accesos a los sistemas. Toda compañía debe tener un plan de contingencia y de resguardo de información en caso de un ataque de parte de un "hacker" o de algún desastre natural. Agustina (2009, p. 29) nos comenta además:

En el contexto dialéctico entre la libertad versus seguridad, la búsqueda de un punto de equilibrio no dejará de estar condicionada, en gran medida, por las opciones valorativas y políticas que sean dominantes en cada sociedad, sin perjuicio de que, en esta materia, mas que en ninguna otra, sea necesaria armonizar las reglas de juego, entre otras razones, por tratarse de un espacio inevitablemente globalizado.

Aunque la noción de lo que es el crimen en el ciberespacio esté cargada de ambigüedad, ha adquirido en las últimas dos décadas una creciente relevancia, tanto en el ámbito individual como en el empresarial. Un estudio realizado en el África subsahariana (particularmente, en la ciudad de Nigeria), sobre "Criminal Uses of Information & Communication Technologies in Sub-Saharan Africa: Trends, Concerns and Perspectives," por los autores Longe, O., Ngwa, O., Wada, F., Mbarika, V., y Kvasny, L. (2009, p. 158), plantean que, a pesar de todas las implicaciones positivas sobre las tendencias en las tecnologías y la Internet, también se han convertido en medio o vehículo barato para la penetración de los crímenes cibernéticos, particularmente, los correos no deseados (*Spam mails*).

Cada país o nación es responsable de desarrollar o adoptar estrategias para combatir los crímenes. Ciertamente, una nación con alta incidencia criminal no puede crecer o desarrollarse (Longe et al., 2009, p. 159). Es así porque el crimen es la oposición directa al desarrollo (Sylvester, 2001; Longe et al., 2009, p. 159). Argumenta Longe et al. (2009, p. 159), que un sinnúmero de estudios han sido revisados y examinados en cuanto a la evolución, tendencias y uso de las tecnologías de comunicación e información para actividades delictivas o criminales en África. Señala Longe et al. (2009, p. 159) que, en consenso, es que a pesar del desarrollo de grandes y maravillosas TICs en el África subsahariana hay un sector que utiliza las tecnologías para fines distintos, contrarios a los que se contemplaban cuando fueron originalmente desarrolladas. De acuerdo a Longe et al. (2009, p. 159), África en los últimos diez años ha sido impactada a través de la Internet y los teléfonos celulares como

herramientas para el robo de identidad, fraude por correo electrónico, tráfico, explotación sexual y la prostitución. Por lo tanto, estos eventos delictivos les han costado millones de dólares a los empresarios y muchas veces a llevarlos a la bancarrota.

Las redes sociales en la Internet, se han convertido en el fenómeno favorito de los cibernéticos, tanto individuos como organizaciones. Es un sistema abierto donde se puede interactuar con otras personas (sean conocidas o no). Además, es el espacio donde se almacenan datos, como el perfil de cualquier persona u organización, fecha de nacimiento, fotos, direcciones, lugar de trabajo, cuentas bancarias en línea, entre otros, y que pueden ser utilizados por los delincuentes informáticos sin el consentimiento de los usuarios. Comenta Raymond Orta (en Silva y Quiñonez 2010, p. 4), abogado, experto grafotécnico y en informática forense y seguridad informática, sobre las redes sociales en la Internet:

> Al inscribirnos en lugares como Facebook o My Space, colocamos nuestra información real a efectos de poder ser ubicados fácilmente por amigos u otras personas con intereses comunes. Muchos de estos sitios tienen dentro de sus condiciones de inscripciones el suministro de su fecha de nacimiento autentica. La fecha de nacimiento es utilizada por el 10% de los usuarios de Internet como su contraseña de acceso o como parte de ellas para acceder a sistemas protegidos. Igualmente estos sitios nos solicitan nombres y apellidos complejos, los cuales son utilizados otro 15% de los usuarios de sistemas de información como password [contraseña] o palabras claves. Solo con esta información tenemos que el 25% de los usuarios de estas redes pueden ser vulnerables a los delincuentes informáticos.

Silva et al. (2010, p. 16-17), en su investigación, comparte los siguientes casos y pleitos en cuanto a los delitos en las redes sociales:

> Uno de los casos más conocidos en los Estado Unidos es United States vs. Lori Drew. Fue un caso criminal en el que Lori Drew fue condenada y posteriormente absuelta de cargos sobre violaciones al Computer Fraud and Abuse Act por el "ciber-acoso" o cyber-bullying de una niña de 13 años, Megan Taylor Meier. Megan, residente del estado de Missouri, como muchos de los adolescentes tenía una cuenta en una de las redes sociales más populares, MySpace. Poco después de abrir la cuenta, comenzó a recibir

mensajes de Lori Drew, una mujer de 47 años quien había creado una cuenta bajo el pseudónimo de Josh Evans. "Josh" alegadamente era un joven de 16 años quien comenzó a intercambiar comunicaciones electrónicas con Megan a través de MySpace. La joven Megan comenzó a entusiasmarse con la relación y luego Lori (a través de la cuenta de "Josh") comenzó a enviar mensajes tales como: "No sé si quiera seguir siendo amigo tuyo porque me dicen que tú no eres buena con tus amigos". Mensajes similares comenzaron a ser distribuidos entre los amigos de Megan y en los tablones de expresión. Los mensajes continuaron: "eres una mala persona", "todo el mundo te odia", "el mundo sería uno mejor sin ti". 25 minutos después de la última conversación, Megan fue hallada ahorcada en el armario de su cuarto. Había cometido suicidio.

Recientemente en el Reino Unido, un depredador sexual, Peter Chapman fue condenado a cadena perpetua por el secuestro, violación y asesinato de una adolescente la cual fue engañada a través de la red social Facebook. El delincuente utilizaba una cuenta en la cual aparentemente tenía 17 años y había hecho una cita con la joven Ashleigh Hall de 17 años. El cuerpo de la joven fue luego hallado sin vida en una granja en un pueblo colindante. Chapman tenía un historial previo de abuso sexual y había sido condenado por violación sexual en 1992. Había sido puesto en libertad en 2001.

Una de las controversias que envuelven el derecho a la intimidad en las redes sociales es el pleito de clase Sean Lane, et al., v. Facebook Inc., et al., No. 08-cv-3845 RS. En este pleito el demandante alega que el demandado Facebook Inc. fallo al no brindar una notificación adecuada u obtener un consentimiento informado de sus usuarios al trasmitir información personal de los usuarios a terceros, a través Facebook Beacon y sus afiliadas, violando así su derecho a intimidad. El demandante alega que Facebook Inc. violo las siguientes disposiciones: Electronic Communications Privacy Act ("ECPA"), el Video Privacy Protection Act ("VPPA"), el Computer Fraud and Abuse Act ("CFAA"), el California Consumer Legal Remedies Act ("CLRA"), y el California Computer Crime Law ("CCCL"). La información trasmitida incluía compras realizadas, información de los artículos, quien había realizado la compra, etc. El acuerdo de negociación entre las partes incluye la terminación del programa Beacon, la designación de un fondo de $9.5 millones que serán designados a una entidad privada con el propósito de educar a los usuarios y a las empresas sobre temas como la protección de la identidad

e información personal. Facebook también pagará una compensación total de $23,500 a los demandantes por haber litigado el pleito de clase.

En Venezuela, una banda delictiva robaba viviendas de usuarios de la red social Facebook. El modus operandi de la banda era que extraía información de las cuentas, utilizaba las fotos de las viviendas de los usuarios y tomaba las direcciones para robar objetos personales y electrodomésticos principalmente celulares, computadoras, dvds y consolas de juegos, entre otros." (publicado en un artículo de http://www.*informaticaforense.com*)

Señala Silva et al. (2010, p. 20), que para el año 2009 FaceBook, Twitter y otros sitios de redes sociales solidificaron su posición y tuvieron su auge en el corazón de las actividades diarias de muchos usuarios de la Internet y que estos sitios web se vieron convertidos en un objetivo principal para los hackers. Según Silva et al. (2010, p. 20), un estudio realizado por SOPHOS (2010), sobre las amenazas de seguridad, muestra que hubo un aumento de 70% en la proporción de empresas que reportaron encontrarse con ataques de "Spam" y malware a través de las redes sociales durante el año 2009. Más de la mitad de todas las compañías encuestadas dijeron que había recibido "Spam" a través de las redes sociales, y más de un tercio dijo que había recibido de malware (Silva et al., 2010, p. 20).

Otro de los delitos que está de moda en el ciberespacio es el acoso cibernético ("cyberbullying"), sobre el que se ha realizado variedad de estudios. Hoy día, contamos con una juventud totalmente cibernética y expuesta a los delitos de la Internet. Un estudio realizado por teléfono de 886 usuarios (US) de la Internet entre las edades de 12 a 17 años (octubre a noviembre, 2006) encontró que un 32% de los jóvenes informaron que había sido objeto de acoso cibernético (Lenhard, 2007; Snell, & Englander, 2010, p. 508). En una encuesta realizada entre los años 2006 al 2008, a jóvenes de 18 y 19 años y estudiantes de primer año en una universidad en Massachusetts se encontró que el 42% de éstos reportaron haber sido "acosado, intimidado, acosado o amenazado a través de la mensajería instantánea" (Englander, 2006; Snell et al., 2010, p. 508). Más de una quinta parte (22%) de los encuestados en ese estudio también admitió ser ellos mismos acosadores cibernéticos ("cyber bully themselves"). Más de dos tercios (73%) habían experi-

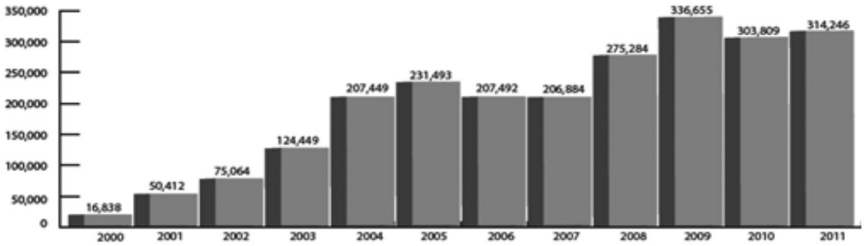
mentado un perfil ofensivo, amenazante o degradante en un sitio web de redes sociales como MySpace.

Según Snell et al. (2010, p. 509), el acoso cibernético es una forma indirecta de agresión que crea una sensación de anonimato. La cantidad de tiempo que invierten los usuarios en las nuevas tecnologías de comunicaciones electrónicas es un factor que está relacionado con la vulnerabilidad hacia al acoso cibernético y, por tanto, tienen consecuencias para los usuarios en cuanto a la privacidad y seguridad.

ESTADÍSTICAS SOBRE LOS DELITOS CIBERNÉTICOS EN ESTADOS UNIDOS

Considerando los últimos tres años del informe presentado por IC3 (2011), las estadísticas demuestran que hay un aumento considerable en los delitos cibernéticos. De acuerdo a su informe (IC3, 2011), se reportaron para el año 2009, 336,655 querellas (cifra más alta hasta la fecha). Esto constituyó un aumento de 22.3% en comparación con el 2008, cuando recibieron 275,284 querellas (ver gráfica 1).

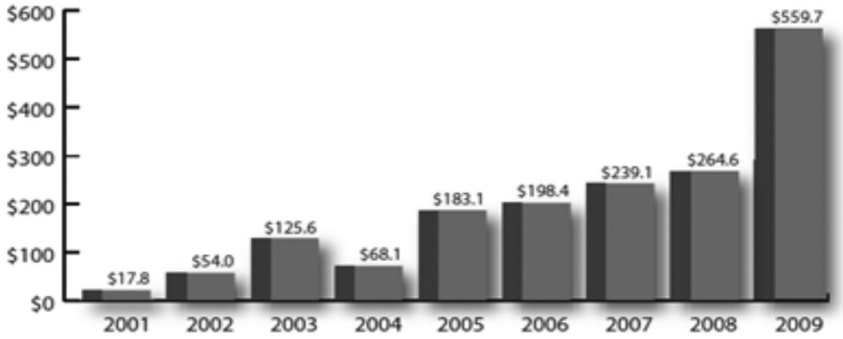
Gráfica 1: Comparación anual de querellas recibidas



Fuente: *Internet Crime Complaint Center* 2011

De acuerdo al informe, de las 336,655 querellas recibidas, 146,663 fueron referidas a las agencias legales locales, estatales y federales a través del país. La mayoría de los casos contenía elementos de fraude e implicaba pérdidas financieras para los querellantes. Estos casos provocaron la cantidad de $559.7 millones de dólares en pérdidas con una mediana de $575. Esto es un aumento de $264.6 millones de las pérdidas reportadas en el 2008 (ver gráfica 2).

Gráfica 2: Pérdida Anual (millones) de dólares sobre las querellas referidas (2009)



Fuente: *Internet Crime Complaint Center* 2009

Para el año 2011, el IC3 recibió el segundo mayor número de querellas desde su creación, con 314,246 (ver gráfica 1), provocando un total de $485,253,871 dólares en pérdidas. El IC3 (2011) recibió y tramitó más de 26,000 querellas al mes. Basado en las querellas de las víctimas, los cinco estados de mayor incidencia fueron: California (34,169), Florida (20,034), Texas (18,477), Nueva York (15,056) y Ohio (12,661). Las víctimas en California reportaron las mayores pérdidas en dólares con un total de $70.5 millones. Para las víctimas que denunciaron pérdidas financieras, el promedio fue de $4,187.

Por otro lado, el fraude fue el delito más reportado, seguido por el robo de identidad y fraude de cuota por adelantado. IC3 se refiere principalmente a las querellas de las reclamaciones de pérdidas en dólares. Otras querellas, que pueden representar un porcentaje relativamente elevado de las querellas recibidas, no contienen reclamaciones de pérdidas de dólares, sino que están destinadas sólo para alertar a IC3 del fraude.

Según IC3 (2011), las estadísticas sobre la categoría de querellas no siempre produce una imagen precisa. Éstas se basan en la percepción del demandante. Sin embargo, el Sistema de Gestión de Querellas (*Complaint Management System [CMS])*, fue diseñado para mitigar cierto grado de subjetividad permitiendo que la categorización de que-

rellas sea reportada con mayor consistencia. Entre los hallazgos más significantes relacionados al análisis de la información de las querellas y tipo de delitos reportados por IC3 (2011), se puede observar en la siguiente gráfica (ver gráfica 3):

Gráfica 3: Tipo de delitos reportados (Top Five)

Fuente: *Internet Crime Complaint Center* 2011

En las principales cinco categorías de las ofensas reportadas ante las autoridades legales durante el año 2011, se presentan las estafas al FBI con 35,764, robo de identidad con 28,915, fraude por adelanto de pago con 27,892, fraude de subastas/no entrega de mercancía con 22,404 y fraude por pago en exceso, con 18,511.

ESTRATEGIAS PARA MINIMIZAR LOS DELITOS INFORMÁTICOS EN EL CIBERESPACIO

La información, que es uno de los activos más apreciados de las organizaciones e individuos, al igual la tecnología que la representa, requiere de una protección adecuada y seria. Por lo tanto, las organizaciones deben contar con sistemas de seguridad que protegen a éstos de las diferentes amenazas, a efectos de asegurar la continuidad de las diferentes operaciones de la empresa, minimizar los daños del negocio y maximizar la confianza, el regreso de los inversionistas y las oportuni-

dades del negocio. Las organizaciones deben ser documentadas sobre experiencias o incidentes pasados de otras organizaciones de parte de sus administradores de seguridad de información.

En la investigación de Longe et al. (2009, p.166) se comenta que la responsabilidad de la prevención y solución de los crímenes tecnológicos contra las víctimas no es meramente un asunto de las agencias gubernamentales; tanto locales como federales y que de acuerdo a los eventos que se suscitan a diario; esto es una responsabilidad global. En cuanto al sector bancario, recomienda Longe et al. (2009, p. 166), la creación de una base de datos con el propósito de registrar toda la información razonable y pertinente a las transacciones bancarias, y por otro lado, la creación de políticas mandatarias a los proveedores de servicio de la Internet para poder reportar el tráfico de correos electrónicos sospechosos e inusuales por los puntos de servicio que van a través de sus sistemas, ya que esta práctica podría levantar una bandera en la identificación de los estafadores, su ubicación y su eventual encausamiento. Longe et al. (2009, p. 166) concluyen en su investigación que debido a que los crímenes cibernéticos trascienden límites, son un fenómeno global que requieren una solución global. Se requiere la colaboración de distintos países para poder lidiar con este fenómeno. Por consiguiente, toda organización debe tener en sus infraestructuras tecnológicas: normas, políticas y procedimientos de seguridad informáticas funcionales y operacionales para disminuir el riesgo administrativo.

Un informe publicado por la oficina del *Attorney General Martha Coakley*, de Massachusetts, titulado "The Massachusetts Strategic Plan for Cyber Crime" (2007), tenía como propósito la capacitación para prevenir, investigar y procesar los crímenes cibernéticos. Se comenta que el éxito para combatir el crimen cibernético será posible a través de la colaboración entre las agencias federales, estatales y de justicia criminal. Además, se señala que es importante que a aquellos expertos que están relacionados y combatiendo el crimen cibernético:

- se le provea adiestramiento y apoyo en todo momento,
- el desarrollo de políticas, normas y procedimiento en común,
- la asignación y garantía de fondos,
- nuevas leyes efectivas.

A través de estas medidas de prevención se estaría tratando y respondiendo a los ataques cibernéticos y, a su vez, la protección de las TICs.

Tanto gobiernos como las organizaciones que realizan diversas actividades y negocios en la Internet para sus beneficios, deben implantar medidas más rigurosas en el uso de las TICs, con la intención de proteger y asegurar el activo más valioso, la información, en particular, la de los usuarios. Las estrategias que se describen a continuación aportarían a la minimización de los delitos informáticos en el ciberespacio.

Infraestructuras Tecnológicas. La Infraestructura de las TICs determina grandemente la diferencia de las capacidades de las compañías. Infraestructuras eficientes aumentan sus capacidades, de lo contrario las hace ineficientes. Musich (2005, p. 16) escribió en su artículo comentando lo siguiente sobre la importancia de la infraestructura tecnológica:

> IBM wants to help it users bridge the gap between finding good ideas and putting those methods to work. The company last week unveiled its new ITIL (IT Infrastructure Library) service, a combination of Tivoli software and IBM Global Services consulting, designed to help IT reduce operational costs by moving away from silo-based technology management to IT service management. Customers spend $25 billion on management applications and $450 billion in labor to operate the current IT infrastructure.

Contar con una Infraestructura tecnológica de vanguardia garantiza, no tan solo la seguridad de los usuarios y consumidores, sino que atraerá nuevos prospectos al ciberespacio.

Capacitación. La capacitación en el campo tecnológico debe ser sensitiva a las características de las empresas para que éstas puedan desarrollar sus programas, proyectos, procesos y actividades de manera efectiva, eficiente, responsable y transparente. Muchas veces la falta del conocimiento sobre la seguridad cibernética por parte de los usuarios, empleados, administradores y la falta de personal adiestrado, provocan grandes daños que repercuten en el factor económico. Por lo tanto, la creación de programas de adiestramiento y educación adecuados, fomentaría la seguridad cibernética en todos los sectores (gobierno, organización, individuos, entre otros).

Medidas de prevención. La responsabilidad de la prevención y solución de los delitos cibernéticos recae en todos los sectores. De acuerdo

a Miró (2011, p. 47), la prevención de los delitos cibernéticos requerirá la adopción de medidas que permitan a la víctima convertirse en su propio guardián capaz y, a la vez, evitar la realización de las conductas que facilitan la ejecución del delito. Aumentar su formación para una mejor autoprotección y para la adopción de rutinas seguras, potenciar la utilización de sistemas de autoprotección que eviten riesgos no deseados, e incluso enseñar a limitar los bienes personales y patrimoniales que pone en contacto con el ciberespacio, deberían ser objetivos político-preventivos básicos en relación con la cibercriminalidad (Miró 2011, p. 47). Otro aspecto importante sobre medidas de prevención radica en el núcleo familiar. Fomentar valores en nuestros niños, en particular, con el uso de la tecnología, ya que últimamente se están dando casos de delitos en niños y por niños.

Colaboraciones. Establecer y desarrollar colaboraciones bien pensadas, coordinadas, efectivas y eficientes. Históricamente, se ha observado que la colaboración intra e intersectorial de las organizaciones y el gobierno tiende a ser esporádica y de corto plazo. Las organizaciones, el gobierno, agencias estatales, federales, de justicia criminal, entre otros, deben procurar unir esfuerzos de manera concertada para proveer más y mejores servicios de manera continua y segura.

Políticas. Promover la adopción o creación de normas, políticas y procedimientos más agresivos como mecanismo para facilitar y apoyar la administración efectiva, responsable y transparente en las empresas, en cuanto a TICs. La creación de políticas gubernamentales para las compañías que ofrecen servicios de Internet, donde éstas tengan la responsabilidad de reportar cualquier evento extraño en las redes de comunicaciones, facilitando la identificación de los estafadores, su localización y todo aquello que ayude al esclarecimiento de un delito cibernético.

Las normas, políticas y procedimientos operacionales de seguridad no pueden anticipar todas las cosas que pueden necesitar nuestros usuarios o las situaciones que podrían surgir. No obstante, estos son documentos oficiales y deben estar accesibles a todo aquel que se beneficia de la tecnología en las empresas.

Base de Datos. Crear base de datos para la compilación, almacenamiento, análisis y divulgación de información sobre las transacciones bancarias. Esto pone en expectativas a las organizaciones sobre eventos no esperados o sospechosos.

Publicaciones. Desarrollar guías y publicaciones diseñadas para las organizaciones e individuos como medio de prevención e informativo, en cual se estaría ayudando a la formación y educación.

Actualización a la legislación penal. La implementación de mecanismos o instrumentos aptos para combatir una forma de delincuencia claramente entre naciones. Además, se deben unir esfuerzos con diferentes organismos internacionales ya existentes, facilitando la cooperación entre sí.

Hillary Clinton, exsecretaria de Estado de los Estados Unidos, presentó ante la Casa Blanca: *La estrategia internacional para el ciberespacio* (16 de mayo 2011). Según Caro (2011), Estados Unidos quiere cumplir con la meta de dedicarse a nivel internacional a fomentar una infraestructura de comunicación abierta, interoperable, segura y confiable, que respalde el comercio internacional, refuerce la seguridad internacional e impulse la libre expresión y la innovación. De acuerdo a Caro (2011), esta estrategia establece siete áreas clave:

1. *Economía*. La participación económica para impulsar la innovación y el comercio y la protección de la propiedad intelectual.
2. *Protección de la red*. Seguridad cibernética para proteger las redes y fortalecer la seguridad internacional.
3. *Cumplimiento legal*. Aplicación de la ley para mejorar la capacidad de respuesta a los delitos informáticos, incluyendo el fortalecimiento de las leyes y los reglamentos internacionales según corresponda.
4. *Militar*. La cooperación militar con los aliados para afrontar junto las amenazas cibernéticas y al mismo tiempo garantizar que las redes militares continúen protegidas.
5. *Gobierno de Internet*. Una gobernabilidad de Internet en la que estén representadas las múltiples partes interesadas para que las redes funcionen de la manera que deben.
6. *Desarrollo internacional*. Impulsar la aparición de nuevos socios ayudando a los países a desarrollar sus infraestructuras digitales y crear capacidades propias para defenderse contra las amenazas cibernéticas.
7. *Libertad en Internet*. Iniciativas dirigidas a apoyar a actores de la sociedad civil en la consecución de plataformas seguras y con-

fiables que permitan la libertad de expresión, asociación, entre otros.

En la gran mayoría de los estados en los Estados Unidos han hecho algún tipo de legislación relacionada con el crimen por computadora. A estas leyes estatales se le suman leyes federales que aplican a todos los Estados, inclusive a Puerto Rico. En Puerto Rico algunos de los avances que se han hecho en estas áreas son la Unidad Investigativa de Crímenes Cibernéticos (UICC) adscrita el Departamento de Justicia y el Laboratorio especializado en crímenes cibernéticos.

La Orden Administrativa Núm. 2012-02, (OA 2012-02), del Departamento de Justicia, establece la creación de un Laboratorio especializado en crímenes cibernéticos en Puerto Rico, a cargo del Departamento de Justicia, cuya responsabilidad será: recopilar, extraer, preservar y analizar toda la evidencia relacionada a crímenes cibernéticos, incluyendo el fraude, la piratería, robo y falsificación, ataques a sistemas, la interceptación ilegal de redes, interferencia de datos y violación de información confidencial.

El Proyecto de la Cámara 3896, presentado el pasado 30 de marzo de 2012, por el representante José F. Aponte Hernández, tiene como propósito la creación de una Unidad Investigativa de Crímenes Cibernéticos (UICC) adscrita el Departamento de Justicia, la cual estará a cargo de investigar y procesar delitos o faltas graves y menos graves relacionadas con el derecho a la intimidad, propiedad, identidad y la seguridad de las transacciones electrónicas. Además, intenta elevar a rango de ley La Orden Administrativa Núm. 2012-02, (OA 2012-02), que crea el Laboratorio especializado en crímenes cibernéticos. El mismo fue radicado el 30 de marzo de 2012, su primera lectura, y la asignación a la comisión de lo jurídico el 17 de abril de 2012.

Por último, la formación y la educación en los usuarios ayudará a crear conciencia sobre los comportamientos en el ciberespacio.

CONCLUSIÓN

La información es la piedra angular que todo individuo y empresa necesita para apoyar la toma de decisiones. La utilidad de la información dependerá de la confiabilidad, precisión y prontitud en que se obtenga. El recurso que permite que los datos cumplan con estos parámetros

previamente mencionados es la tecnología. Por tanto, es importante la presencia de unidades administrativas especializadas en el campo de la seguridad de las TICs en las distintas organizaciones.

Según Pease (2005; Miró 2011, p. 47), la teoría de la prevención de la delincuencia se ocupa de comprender los mecanismos que causan el evento criminal, siendo la cuestión central el cómo lograr perturbarlos. Por lo tanto, cada individuo debe tomar sus propias iniciativas y proteger sus actividades porque al final de cuenta es la persona quien toma la decisión en el ciberespacio.

Las organizaciones deben tener en cuenta que las soluciones técnicas, por sí sola, no solucionarán los delitos cibernéticos. Por tanto, la elaboración de leyes que sean más directas y robustas en torno a los crímenes cibernéticos, al igual que normas, políticas y procedimientos como estrategia en las organizaciones, minimizarán los delitos cibernéticos y por ende, aumentaría la confianza de los participantes de la Internet.

Reconociendo los avances tecnológicos, sus usos y las ventajas que ofrecen las redes cibernéticas al desarrollo empresarial, es responsabilidad de la administración velar porque su uso sea de forma eficiente, segura y digna. Es por ello que se deben de establecer protocolos, políticas de utilización, privacidad y normas de uso que estén acordes con las legislaciones locales, estatales y federales. Además, orientar a todo el personal sobre los delitos y/o faltas graves y menos graves relacionadas con el derecho a la intimidad, propiedad intelectual, identidad, acoso y seguridad en las transacciones comerciales a través de los medios electrónicos.

Concluye Holder en su discurso que citamos más arriba: "Los países deben darse cuenta que el delito cibernético seguirá evolucionando y que han de elaborar una estrategia integral para combatir las amenazas, con el fin de proteger la seguridad nacional y a la población civil."

NOTAS

[1] Discurso pronunciado el 19 de julio de 2012.

[2] IC3 es una asociación entre el Federal Bureau of Investigation (FBI), el National White Collar Center (NW3C), y el Bureau of Justice Assistance (BJA).

REFERENCIAS

Agustina, J. R. (2009). La arquitectura digital de Internet como factor criminógeno: Estrategias de prevención frente a la delincuencia virtual. *International e-Journal of Criminal Science* 4(3), 1-31.

Aponte, J. (2012). Proyecto 3896 de la Cámara de Representante de Puerto Rico. Gobierno de Puerto Rico. 30 de marzo de 2012.

Applegate, L. M. (2003). *Corporate Information Strategy and Management* (6ta. Ed.). Boston: McGraw-Hill.

Caro, J. (2011). *La Estrategia Internacional para el Ciberespacio*. Documento informativo. Recuperado de http://.www.ieee.es/Galerias/fichero/docs_informativos/2011/DIEEEI21-2011EstrategiaInternacionalCiberespacio.pdf

Charlton, J. (2011). Crime of the Times. *International Report*. September 2011. Recuperado de www.Infotoday.com

Clinton, H. (2011). *International Strategy for Cyberspace: Prosperity, Security, and Openness in a Networked World*. Recuperado de http://www.whitehouse.gov/sites/default/files/rss_viewer/internationalstrategy_cyberspace.pdf

Coakley, M. (2007). *The Massachusetts Strategic Plan for Cyber Crime*. Commonwealth of Massachusetts: Office of Attorney General Martha Coakley. Recuperado de http://boston.com/news/daily/25/strategic_plan.pdf

Ehimen, O. R., & Bola, A. (2010). Cybercrime in Nigeria. *Business Intelligence Journal*. 3(1), 94-98. Recuperado de http://www.saycocorporativo.com/saycoUK/BIJ/journal/Vol3No1/Article_7.pdf

Englander, E.K. (2006). *Understanding Violence* (3rd Ed.). New Jersey: Lawrence Erlbaum and Associates.

Etter, B. (2001). *Computer Crime*. Australian Institute of Criminology. 4th National Outlook Symposium on Crime in Australia – New Crimes of New Responses. Canberra. Australian Institute of Criminology. Recuperado de http://aic.gov.au/media_library/conferences/outlook4/etter.pdf

Garg, A. (2003). The Financial Impact of IT Security Breaches: What Do Investors Think? *Security Management Practice*. 22-33.

Internet Crime Complaint Center. (2011). *2011 Internet Crime Report*. 2-27. Recuperado de www.ic3.gov/media/annualreport/2011_ic3report.pdf

Katyal, N.K. (2002). Digital Architecture as Crime Control, *The Yale Law Journal*, 113(8), 2261-2290.

Lenhart, A., (2007). Cyberbullying and online teens. Pew Internet and American Life Project. http://www.pewinternet.org/~/media/Files/Reports/2007/PIP%20Cyberbullying%20Memo.pdf.pdf

Longe, O., Ngwa, O., Wada, F., Mbarika, V., & Kvasny, L. (2009). Criminal Uses of Information & Communication Technologies in Sub-Saharan Africa: Trends, Concerns and Perspectives. *Journal of Information Technology Impact*. Vol. 9, No. 3, pp. 155-172.

Musich, P. (2005). *IBM aids IT management, eWeek,* 22(21), 16.

Miró, F. (2011). La oportunidad criminal en el ciberespacio: aplicación y desarrollo de la teoría de las actividades cotidianas para la prevención del cibercrimen. *Revista Electrónica de Ciencia Penal y Criminología*, 13, 7: 1-7: 55. Recuperado de http://criminet.ugr.es/recpc/13/recpc13-07.pdf

Newburn, T. (2007). *Criminology*. Cullompton: William.

Pease, K. (2005). Science in the service of crime reduction. *Handbook of Crime Prevention and Community Safety*. United Kingdom: William.

Silva, A, & Quiñonez, O. (2010). Delitos informáticos de las redes sociales. Facultad de Derecho Eugenio María de Hostos. Seminario de investigación penal.

Snell, P. A., & Englander, E. K. (2010). Cyberbullying Victimization and Behaviors Among Girls: Applying Research Finding in the Field. *Journal of Social Sciences*, 6(4), 508-512.

SOPHOS. (2010). *Security Threat Report: 2010*. 1-41, Recuperado de http://www.sophos.com/en-us/medialibrary/gated%20assets/white%20papers/sophossecuritythreatreportjan2010wpna.pdf

Sylvester, L. (2001). The importance of victimology in criminal profiling. Retrieved from http://isuisse.ifrance.com/emmaf/base/impvic.html

Thomas, D., Loader, B. (2000). *Cybercrime: Law enforcement, security and surveillance in the information age*. Londres: Routledge.

ÁMBITO DE ENCUENTROS
Vol. 6 • Núm. 2 • 2013 • pp. 97-117

CONCEPCIONES DE NIÑOS PREESCOLARES SOBRE LA FAMILIA

EZEQUIEL BAYUELO
ARLENE SERRANO

Recibido: 14 de septiembre de 2012
Aceptado: 28 de junio de 2013

RESUMEN

Este estudio cualitativo exploró las concepciones de familia en un grupo de niños preescolares. Para explorar las concepciones se utilizaron las técnicas: Representaciones gráficas de los niños y la entrevista "Sobre ejemplos". La categoría que prevaleció en las concepciones de los niños fue la "Familia Tradicional". Otras categorías presentes fueron "familia extendida", "familia monoparental", "familia con miembros no humanos" y "familia con miembro imaginario". Se concluyó que las concepciones sobre la familia de los niños en edad preescolar están relacionadas con su contexto familiar y vivencias.

Palabras claves: Concepciones de niños, concepciones familiares, ideas alternativas, conocimiento previo

ABSTRACT

This qualitative study explored the conceptions of family in a group of preschool children. The following techniques were utilized to explore the conceptions: Graphic representations of the children and the "example-based" interview. The category that prevailed in the conceptions of the children was the "Traditional Family". Other categories present were: "extend-

ed family", "mono-parental family", "family with nonhuman members" and "family with an imaginary member". It was concluded that the conceptions of family in preschool children are related to their familiar context and life experiences.

Key Words: Children's conceptions, Family conceptions, Alternative ideas, Prior knowledge

INTRODUCCIÓN

Desde muy temprana edad las personas presentan concepciones, ideas previas, creencias, ideas alternativas o ideas ingenuas que son producto de sus interpretaciones del mundo (Chareka 2010; Thompson y Logue 2006). Diversos estudios exploraron (Bayuelo 2000; Evans 2000; Gabel, Stockton, Monaghan y Mackinster 2001; Young-loveridge y Taylor 2005), compararon (Thormberg 2010; Trundle, Troland y Pritchard 2008; Yea-ling 2004) o usaron (Cote, Goldman, Gjellstad, Keeton y Millican 1995; Yan-Yip 1998) las concepciones de los niños. Otros estudios exploraron en niños concepciones relacionadas con las ciencias naturales, por ejemplo, la concepción sobre nube, flotación, animal, luz, color, cerebro, difusión y ósmosis (Bartoszeck y Bartoszeck 2012; Nicos y Charoula 2008; Shih-Huei y Chi-Hsiung 1998; Smolleck y Hershberger 2011; Tekkaya 2003; Thompson y Logue 2006). En los anteriores estudios, se exploraron dichas concepciones con el propósito de compararlas con las concepciones científicamente establecidas. Otros estudios (Chareka 2010; Clements, Swaminathan y Zeithen 1999; Thormberg, 2010; Trundle, Troland y Pritchard 2008; Yea-ling 2004; Slomokowski, Killen 1992; Yan-Yip 1998; Xiaobao y Yeping 2008), exploraron concepciones en los niños relacionadas con reglas o normas escolares, la amistad o enemistad, figuras geométricas, las matemáticas, las fases de la luna, la reproducción, el futuro de la comunidad o el futuro del mundo. También, se exploraron concepciones para corregirlas utilizando estrategias de enseñanza innovadoras (Tekkaya 2003; Xiaobao y Yeping 2008). Sin embargo, son pocos los estudios que han abordado las concepciones de los niños sobre el concepto familia.

Los estudios que exploran el concepto familia mencionan, por ejemplo, que en los niños existe una variedad de concepciones durante los diferentes grados elementales. En los primeros grados, utilizan criterios concretos al describir el contexto familiar y por lo general lo relacionan con las personas que viven en su hogar (Borduin, Mann, Cone y Borduin, 1988; Peterschick y Bell, 2006). Además, en los primeros grados de escolaridad las niñas a diferencia de los niños evidencian tener un concepto más parecido a los que presentan los textos sobre la estructura familiar (madre, padre e hijos), mientras que en grados superiores no se experimenta esta diferencia de concepciones en los géneros (Borduin, Mann, Cone y Borduin 1988; Wedemeyer, Bickhard y Cooper 1990). El contexto social familiar individual de los niños de mayor edad no parece afectar sus ideas sobre el concepto familia; caso diferente sucede con los niños de menor edad (Borduin, Mann, Cone y Borduin 1988; Wedemeyer, Bickhard y Cooper 1990). Esto puede ser posible porque los niños mayores pueden diferenciar con mayor claridad los núcleos familiares de los compañeros del salón de clases y aprenden más de sus experiencias de socialización.

Los lazos emocionales y de convivencia parecen representar criterios importantes en los niños para constituir una familia. Muchos niños preescolares y de primer grado elemental excluyen de su concepción de familia a personas que dejan de convivir con ellos; indican que el amor, los lazos emocionales, lazos biológicos (parentesco) y actividades compartidas son factores importantes al formar una familia (Brophy y Alleman 2005; Brophy y Alleman 2001; Diez-Martínez y Remigy 1999). Con relación a las relaciones de parentesco, a los niños se les hizo más fácil identificar e incluir en la familia a los abuelos, más que a los tíos, primos o medios hermanos (Brophy y Alleman 2005; Peterschick and Bell 2006). La construcción social del concepto familia se fundamenta, también, en que desde niños nos enseñan que las familias están constituidas por un padre, una madre y unos hijos. Además, que una de las forma como los niños aprenden este significado es a través del juego. Los juegos sumados a las experiencias particulares de estos niños contribuyen a construir el concepto o la construcción subjetiva del concepto (Iturrieta, 2001). La construcción subjetiva de la realidad permite interpretar lo que sucede a nuestro alrededor. De tal forma, que probable-

mente los niños utilizarán su construcción subjetiva del concepto familia para tipificar la estructura de la misma.

La poca literatura existente que estudia las concepciones sobre familia en niños preescolares generó la necesidad de abordar este tema con la realización de un estudio en el contexto puertorriqueño. El propósito de estudio fue explorar las concepciones que sobre el concepto familia tiene un grupo de niños preescolares en un centro preescolar puertorriqueño. Para conducir este estudio se generaron las siguientes preguntas de investigación: ¿Cómo son las concepciones que sobre el concepto familia tiene un grupo de niños preescolares? ¿Qué particularidades tienen las concepciones de familia en preescolares? ¿Existen diferencias o semejanzas entre las concepciones sobre familia en los preescolares? Y ¿Las concepciones halladas en este estudio son semejantes a las concepciones convencionales sobre familia?

METODOLOGÍA

Este estudio fue cualitativo fenomenológico (Denzin y Lincoln 1994; Lucca y Berríos 2003) y exploró en profundidad las concepciones sobre familia en un grupo de niños preescolares. Los participantes fueron diez niños preescolares, con edades entre 3 y 5 años. Los niños participantes fueron seleccionados por disponibilidad en un campamento preescolar de verano, organizado por una universidad del área metropolitana de San Juan, Puerto Rico. El grupo de participantes estuvo constituido por ocho niños y dos niñas. Para recopilar la información se utilizó la entrevista sobre ejemplos (Osborne y Gilbert 1980) y las representaciones gráficas de los niños (Bayuelo 2000). El grupo de niños estuvo a cargo de cuatro maestras, las cuales llevaban a cabo las actividades programadas en el campamento de verano. Uno de los investigadores estuvo todos los días con el grupo de participantes durante un mes, el otro investigador estuvo por espacios de una o dos horas diarias con el grupo. En la primera semana, los investigadores interactuaron con los niños y participaron en las actividades programadas para el campamento. Se participó, por ejemplo, en una salida de campo a un jardín botánico y a un parque de la ciudad; esto contribuyó para que los investigadores establecieran lazos de confianza con los participantes del estudio. En la segunda semana, los investigadores familiarizaron a los niños con las

grabadoras de audio; en esta interacción los niños jugaron con las grabadoras, grabaron y escucharon sus imitaciones de sonidos de animales. Con esta exposición, los niños participantes del estudio, calmaron la curiosidad con la grabadora de audio y perdieron el temor ante esta. En la tercera semana, los autores de este estudio administraron a los participantes individualmente las entrevistas "sobre ejemplos"; con una duración aproximada de veinte minutos cada una. En estas entrevistas se le presentaron a cada participante dibujos que contenían grupos de personas, animales o cosas y se les preguntó si estos grupos formaban una familia. Los investigadores lograron profundizar la exploración sobre las concepciones de los participantes al formular preguntas que surgieron de las respuestas de estos. En la cuarta semana los investigadores pidieron individualmente a los participantes que dibujaran su representación gráfica de una familia; a partir de esta representación se le preguntaba sobre las características o particularidades de la misma. De esta forma se logró, también, profundizar en el significado del concepto familia.

Las respuestas de los participantes, en las entrevistas "sobre ejemplos" y las entrevistas derivadas de las representaciones gráficas, se grabaron en cinta de audio. Las cintas de audio fueron transcritas *at verbatum* y analizadas para establecer los resultados. El análisis de la información recopilada se realizó utilizando el modelo "DAI" de Wolcott (2003). Este modelo de análisis cualitativo presenta tres etapas que son Descripción, Análisis e Interpretación.

RESULTADOS (DESCRIPCIÓN)

Los resultados de este estudio se presentan teniendo en cuenta las categorías de análisis que emergieron. Las categorías fueron llamadas de la siguiente forma: Familia tradicional, familia monoparental, familia extendida, familia con miembros no humanos y familia con miembro imaginario.

Categoría "Familia Tradicional"

Esta categoría presenta las concepciones de familia que incluye al padre, madre e hijos. De esta forma, los niños identifican la estructura familiar convencionalmente, ligada a lo que comúnmente se describe

como familia. La presencia del padre, la madre y los hijos es característica de esta categoría.

Como ejemplo de esta categoría se ubica lo expresado por Julián, quien respondió así a las preguntas que le hicieron después de realizar su representación gráfica sobre la familia:

Entrevistador: ¿Y vas a dibujar a tu familia?
Julián: A mi hermana
Entrevistador: ¿Esa es tu hermana? ¿Qué necesitas ahora?
Julián: Me voy a dibujar yo. Soy más grande que ella.
Entrevistador: ¿A quién más va a dibujar?
Julián: Mi papá que es más grande que yo.
Entrevistador: ¿Quién más?
Julián: Mi mamá

Se le pregunta a Javier por los integrantes de la familia que él construyó con las figuras de plástico:

Entrevistador: ¿Quién es esta figura?
Javier: La mamá
Entrevistador: ¿A quién más vas a colocar?
Javier: Otra mamá. Van a buscar a las nenas. Dos nenas.
Entrevistador: ¿Y quién más?
Javier: Dos niñas
Entrevistador: ¿Y quién más hace falta para que sea una familia?
Javier: Dos nenes de las dos mamás. Ella tiene una nena.
Entrevistador: ¿Y quién más hace falta?
Javier: Un bebé
Entrevistador: ¿Y quién más hace falta para que sea una familia?
Javier: Dos papás de ellas (de las niñas).
Entrevistador: ¿Tiene dos mamás y dos papás?
Javier: Las mamás de ellos. Sí, los papás de ellos.

Categoría "Familia Extendida"

En esta categoría los niños agregan personas a su estructura familiar, como abuelos e inclusive a amigos recientes. Esta característica incrementa la cantidad de miembros en la familia y la extiende a

otros parientes o a amigos. Después que Jairo dibujó su familia, se le preguntó:

> *Entrevistador: ¿Quién es esa muchacha?*
> *Jairo: Mi mamá*
> *Jairo:* Sí. Mi mamá es grande pero mi papá es más grande y más alto.
> *Entrevistador: ¿Y es gordo o flaco?*
> *Jairo: Es un poquito gordo.*
> *Entrevistador: ¿Quién es esa?*
> *Jairo: Mi abuela*
> *Entrevistador: ¿Y esa abuela es mamá de quién?*
> *Jairo: De mi mamá*
> *Entrevistador: Le dibujaste la barriga grande ¿Es gordita?*
> *Jairo: Un poquito. Esta es mi abuela, tiene el cabello hacia delante. Ya hice a mi mamá. Falta mi abuelo.*
> *Entrevistador:* ¿Qué *más hace falta?*
> *Jairo: Mi abuelo*
> *Jairo: Los voy a dibujar a ustedes.*
> *Entrevistador: ¿Y quién es ese que está ahí?*
> *Jairo: Tú. No, Arlene (co-investigadora)*
> *Entrevistador ¿Arlene es tu familia?*
> *Jairo:* Sí, por*que los conozco.*
> *Entrevistador: ¿Dibujaste a Arlene?*
> *Jairo: Sí, con la barriga flaca. Ahora vas tú.*
> *Entrevistador: Vamos a repasar. ¿Quiénes son estos?*
> *Jairo: Mi mamá, mi pap*á, mi abuela, mi abuelo, *Arlene y tú.*

En la siguiente conversación, se observa como el niño incluye a todos sus abuelos en su estructura familiar:

> *Entrevistador: ¿A quién dibujas?*
> *José: Mi abuela Lilí y tiene un cristal en el ojo.*
> *Entrevistador: ¿Y quién más hace falta para que sea tu familia?*
> *José: Mi abuelo*
> *Entrevistador: ¿Quién más hace falta?*
> *José: Yo tengo dos abuelos, uno gordo y uno flaco.*

Entrevistador: ¿Y el gordo quién es?
José: Abuelo…
Entrevistador: ¿Y éste quién es?
José: El flaco, ahora viene el gordo…
Entrevistador: ¿Y el flaco es el papá de quién?
José: De mi mamá. También abuela Lola
Entrevistador: ¿Vas a dibujar a alguien más?
José: A más nadie

La siguiente participante extiende la familia a los abuelos y tíos.

Entrevistador: Angélica dibuja una familia por favor…
Entrevistador: ¿Quién es ella?
Angélica: Mi hermana
Entrevistador: ¿Quién más hace falta en tu familia?
Angélica: Me voy a dibujar yo. Soy más grande que ella.
Entrevistador: ¿A quién más va a dibujar?
Angélica: Mi papá que es más grande que yo.
Entrevistador: ¿Quién más hace falta en tu familia?
Angélica: Mi mamá
Entrevistador: ¿A quién más vamos dibujar?
Angélica: Mi otra familia
Entrevistador: ¿Quién es tu otra familia?
Angélica: Titi Mary
Entrevistador: ¿Esa es tu tía?
Angélica: Sí. Voy a dibujar a mi abuelo y a mi tío que es un poco alto.
Entrevistador: ¿Ese es tu tío?
Angélica: Sí
Entrevistador: ¿Quién es esta otra persona?
Angélica: Mi abuela pero mañana la escribo.

Categoría "Familia con miembros no humanos"

En esta categoría los niños integran en el concepto familia a sus mascotas o algún artefacto utilizado en la casa. Los niños pueden agregar a la familia el elemento mascota, juguete o un electrodoméstico común en las casas. Daniel respondió de la siguiente forma cuando se preguntó sobre el dibujo que había realizado:

Entrevistador: Dibuja una familia, por favor
Entrevistador: ¿Quién es ese?
Daniel: Sí. Mi hermanito parlante.
Entrevistador: ¿Por qué le dices así?
Daniel: Por que grita mucho.
Entrevistador: Tiene cabello tu hermano?
Daniel: Sí, se lo arranca
Entrevistador: ¿Y quiénes son estos?
Daniel: Yo, mi mamá, mi papá y el bebé.
Entrevistador: ¿Quién es esa?
Daniel: Mi mamá; esta es su nariz y el pie.
Entrevistador: ¿Y quién más hace falta en tu familia?
Daniel: El televisor
Entrevistador: ¿Quién más hace falta?
Daniel: Mi mamá, Antonio (hermano), mi papá, el monstruo
Entrevistador: ¿Quién es ese monstruo?
Daniel: El monstruo de Elmo
Entrevistador: ¿Quien más hace falta en tu familia?
Daniel: Más nadie

Otro participante, Pedro, incluye en su concepción de familia a su mascota al responder las siguientes preguntas sobre su dibujo:

Entrevistador: ¿Y esos quiénes son?
Pedro: Mi hermana, mi mamá, mi papá, mi perro.
Entrevistador: ¿No hace falta más nadie?
Pedro: No

Categoría "Familia con Miembro Imaginario"

En esta categoría los niños describen a su familia teniendo en cuenta sus anhelos. Incluyen en su familia a miembros que no existen como por ejemplos hermanos o se representan como grandes y fuertes. Se le preguntó a Judith sobre su dibujo, ella incluyó en su dibujo una hermana que no existe:

Entrevistador: Te voy a pedir que dibujes una familia.
Judith: Voy a dibujar a mi hermana.

Entrevistador: ¿Tu hermana es grande o chiquita?
Judith: Grande
Entrevistador: ¿Y a quién más vas a dibujar?
Judith: A mi mamá.
Entrevistador: ¿Y cómo es tu mamá?
Judith: Es grande.
Entrevistador: ¿Y a quien más vas a dibujar?
Judith: A mi papá
Entrevistador: ¿Y tu papá es grande o chiquito?
Judith: Es grande.
Entrevistador: ¿Tu papá tiene bigote?
Judith: Sí
Entrevistador: ¿Y esa quién es?
Judith: Yo
Entrevistador: ¿Y cómo tú eres?
Judith: Grande y alta.
Entrevistador: ¿Quién más hace falta en tu familia?
Judith: Mi perro pero no sé dibujarlo.
Entrevistador: Yo te voy a dibujar un perrito.
Judith: Sí, es mío.
Entrevistador: ¿Quién más hace falta?
Judith: Más nadie.
Entrevistador: ¿Y esos quiénes son?
Judith: Mi hermana, mi mamá, mi papá, mi perro.
Entrevistador: ¿No hace falta más nadie?
Judith: No

Categoría "Familia Mono-parental"

Esta categoría presenta las concepciones de familia en las que sólo se menciona al padre o la madre, además de los hijos. En esta categoría los niños omiten a un progenitor en el concepto familia porque no convive con ellos. En el siguiente ejemplo se observa la omisión del padre:

Entrevistador: ¿Esa es tu familia?
Pascual: Esa nada más es mi familia porque a mi papá se lo llevaron preso.

Entrevistador: ¿Quiénes forman parte de tu familia?
Pascual: Mi mamá, mi abuela, mi abuelo.
Entrevistador: ¿Quién es ese?
Pascual: Mi mamá
Entrevistador: ¿Ese quién es?
Pascual: Yo

En este participante vemos como omite la figura del padre; incluye en su familia a la madre y abuelos pero no incluye al padre.

Entrevistador: ¿Dibuja una familia?
Zully: Mi abuela que tiene los pelos parados y mi abuelo… que es gordo.
Entrevistador: ¿Es gordo?
Zully: Sí
Entrevistador: ¿A quién más vas a dibujar?
Zully: Abuela Ma
Entrevistador: ¿A quién más vas a dibujar?
Zully: Mi abuelo… bien gordo.
Entrevistador: ¿Quién está en tu familia? ¿Quién es esa?
Zully: Mami
Entrevistador: ¿Y esa?
Zully: Abuela
Entrevistador: ¿Y ese?
Zully: Mi abuelo…
Entrevistador: ¿Y quién más?
Zully: Ya.
Entrevistador: ¿Tú estás ahí?
Zully: Sí.

En las entrevistas "Sobre ejemplos" los dibujos que se mostraron a los niños para que estos indicaran si eran una familia, eran agrupaciones de animales, personas o cosas. El siguiente participante evidencia una concepción de familia tradicional, la figura de mamá, papá e hijos se identifica:

Entrevistador: ¿Tú crees que esto es una familia?
Javier: Sí

Entrevistador: ¿Por qué crees que es una familia?
Javier: Está el bebé
Entrevistador: ¿Por qué más?
Javier: Está el papá y la mamá

El siguiente ejemplo muestra que es imprescindible para el niño la presencia del padre y la madre para constituir la familia.

Entrevistador: ¿Es una familia?
José: No
Entrevistador: ¿Por qué?
José: Falta el papá
Entrevistador: ¿Y quién más?
José: La mamá
Entrevistador: ¿Y quiénes están?
José: Los abuelos y la niña

La familia extendida es otra categoría que se hace presente en esta fase. Se observa la presencia de los abuelos y demás miembros de la familia. Las respuestas de la siguiente participante se incluyen en esta categoría.

Entrevistador: ¿Tú crees que esto es una familia?
Angélica*: Sí*
Entrevistador: ¿Por qué?
Angélica*: Porque hay mucha gente*
Entrevistador: ¿Quiénes son los que están ahí?
Angélica*: Un papá, una abuelita, el abuelo, la abuela que le va a dar un regalo…*

Otro ejemplo de concepciones que se incluye en esta categoría es la siguiente:

Entrevistador: ¿Esto es una familia?
Jairo: Sí
Entrevistador: ¿Por qué?
Jairo: Porque hay dos niños, el papá, la mamá. Falta el abuelo y la abuela.

En las respuestas de los niños también emerge la categoría "Familia Monoparental", la vemos en el siguiente participante:

Entrevistador: ¿No hace falta nadie? Tú me dices que está la mamá, la abuela, el niño, el abuelo, el niño y el niño
Judith: Nadie
Entrevistador: ¿No hace falta nadie?
Judith: No

En la exploración con esta técnica (entrevistas sobre ejemplos), se observó que unos participantes clasificaban como familia un grupo de personas que mostraban afecto o felicidad. Con estas características identificamos las siguientes respuestas:

Entrevistador: ¿Tú crees que es esto una familia?
Pedro: Sí
Entrevistador: ¿Por qué?
Pedro: Porque se sonríen
Entrevistador: ¿Tú crees que esto es una familia?
Zully: Sí
Entrevistador: ¿Por qué?
Zully: Porque están felices
Entrevistador: ¿Están felices?
Zully: Por qué la mama está bien feliz.

Entrevistador: ¿Y ellos son una familia?
José: Sí
Entrevistador: ¿Por qué?
José: Porque se aman
Entrevistador: ¿Por eso son una familia?
José: Sí
Entrevistador: ¿Cómo se ve que ellos se aman?
José: Abrazándose

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

Los resultados evidenciaron que la categoría "Familia Tradicional" tuvo mayor presencia en las concepciones que sobre "familia" tienen

los niños preescolares participantes en este estudio. Esta categoría estuvo presente en más de la mitad de las respuestas de los niños. Las otras categorías que emergieron, en orden de frecuencia, fueron: "Familia extendida, familia mono-parental, familia con miembros no humanos y familia con miembro imaginario. Es importante resaltar que la información recopilada en las entrevistas "sobre ejemplos" y en las representaciones gráficas fue consistente en términos de las categorías que emergieron. Muy a pesar que los resultados evidencian el predominio de una categoría sobre las otras, se pueden observar diferencias entre las concepciones de los niños; esto representa cierta diversidad o variedad en las concepciones.

En la categoría "familia tradicional" se resalta la importancia que tiene el contexto social en que viven los niños en la construcción de la concepción. Estos resultados son consistentes con los de Borduin, Mann, Cone y Borduin (1988); Brophy y Alleman (2005); Diez-Martínez y Remigy (1999); Iturrieta (2001) y Wedemeyer, Bickhard y Cooper (1990), quienes señalan que los niños de edades tempranas utilizan como modelo de pensamiento criterios concretos restringidos al micro nivel de las actividades individuales o de la familia. De esta forma, los niños en edades tempranas pueden construir las concepciones de familia a partir de su mundo conocido y por lo general las relacionan con las personas que viven en su hogar. Es tan importante el contexto en la construcción de las concepciones de los niños que en este estudio un participante expresó tener cinco familias; este participante hacía referencia a las familias que lo habían tenido en adopción. Otro participante incluyó en su familia a los investigadores de este estudio, debido a la interacción recurrente o lazos de amistad que habían surgido con estos en el proceso del estudio.

Los resultados indican, también, la presencia de la categoría "Familia extendida"; en este sentido la inclusión de abuelos en su gran mayoría, tíos y primos coincide con las características de socialización y dependencia que pueden tener los grupos familiares (Peterschick and Bell, 2006). Estos resultados son consistentes con los hallazgos de Brophy y Alleman, (2005) quienes hallaron que en las relaciones de parentesco a los niños se les hace más fácil identificar e incluir en la familia a los abuelos más que a los tíos, primos o medios hermanos. Indican, además que las actividades compartidas por los miembros de un grupo pueden incidir en las definiciones que los niños tienen de familia. Es im-

portante mencionar, que en Puerto Rico el núcleo familiar normalmente se extiende a otros parientes por razones culturales. Esto puede explicar el por qué los niños incluyen en su familia a parientes que conviven con ellos o que estén en permanente contacto o socialización.

De igual forma, los niños pueden omitir a uno de sus padres cuando describen su familia (Familia Monoparental), esto podría indicar la separación o divorcio de los padres de este. Es curioso que en muchos casos se omita al padre o madre, pero se incluye a los abuelos como miembros. Normalmente el hijo de padres separados busca compensar la figura paterna o materna ausente con sus parientes más cercanos como son abuelos o tíos. Esto podría explicar la presencia de los parientes en la descripción que hace el niño de la familia en estos casos. Esta concepción monoparental podría estar relacionada con la realidad que presenta Puerto Rico en la actualidad. Según el informe Anual de Estadísticas Vitales: 2007-2008 del Departamento de Salud de Puerto Rico (2011), hubo un incremento en la tasa de los divorcios en el año 2008 con relación al 2007. Para los mencionados años el incremento de divorcios fue de 69.7% a 79.7%. Recalcando estos datos, el mencionado informe indica que en el 2008 por cada 100 matrimonios sucedieron 80 divorcios en Puerto Rico.

La incorporación de mascotas en la concepción de familia no sólo está presente en los niños; muchos adultos tienen estas concepciones. De esta forma, no resulta sorprendente que los niños incorporen a sus mascotas en su concepción de familia. En su mundo, los niños pueden estar convencidos que en realidad una mascota (ser vivo o no) hace parte de su familia, más cuando son animales u objetos muy frecuentes en las casas. Es importante mencionar, que esta creencia es propia de la imaginación y de la edad de los niños y posteriormente podría ser modificada.

Este estudio identificó la tendencia de algunos niños en incorporar en la estructura familiar sus anhelos (familia con miembro imaginario); de este modo se observan las necesidades que pueden tener los niños ligadas con la realidad que desean. La tendencia de incorporar hermanos que no existen o amigos imaginarios, es frecuente en niños en etapas tempranas de su vida (Trionfi y Reese 2009).

Otro aspecto identificado en este estudio es que algunos niños utilizaron como criterio para que un grupo de personas sea familia el que re-

flejaran felicidad o afecto. Este criterio puede estar relacionado con las expectativas que tienen los niños sobre el núcleo familiar teniendo en cuenta su propia experiencia. Este último hallazgo es consistente con lo encontrado por Diez-Martínez y Remigy (1999) en niños franceses los cuales consideraron el amor como un factor importante al formar una familia. De igual forma, estos resultados son consistentes con Brophy y Alleman (2005), quienes hallaron que la mayoría de las definiciones de familia en los niños de su estudio estuvieron relacionadas con lazos emocionales y actividades compartidas.

CONCLUSIONES

Las concepciones halladas en este estudio son semejantes a las concepciones encontradas en la literatura disponible. La preponderancia de las concepciones de familia tradicional podría estar enmarcada en el supuesto que los niños de edades tempranas establecen una estructura familiar relacionada con sus vivencias en el hogar, su contexto o en las enseñanzas en la escuela. La presencia de las concepciones de familia extendida en que se incluye a los abuelos de manera fundamental, también, es consistente con la literatura que existe. La figura de los abuelos marca un grado de acercamiento o relación en el grupo familiar; a su vez los estudios mencionan que a los niños se les hace más fácil identificar e incluir en la familia a los abuelos que a otros parientes. De igual forma, en este estudio se identificaron los lazos emocionales como uno de los criterios que les permitía a los niños identificar una familia. Este criterio también es señalado por la literatura disponible como una característica importante en las concepciones que tienen los niños sobre la familia.

En este estudio, también, emergieron las categorías "familia monoparental", "familia con miembros no humanos" y "familia con miembro imaginario". Estas categorías podrían ser explicadas por la realidad que viven los niños (padres separados), por la edad de los participantes, su imaginación o por sus necesidades. Los maestros, principalmente, podrían beneficiarse con la utilización de las concepciones o ideas previas de los alumnos. La importancia educativa de las concepciones sobre familia radica en que ofrecen una información aproximada del cuadro familiar de los niños. Los maestros o personal escolar deberían examinar

continuamente las percepciones de los niños sobre la estructura familiar y hallar nuevas formas para incluir a los parientes en la educación de los niños (Combs-Ronto, Olson, Lunkenheimer y Sameroff 2009; Garris 2006; Grossman 1999; Lee, Eckert, Fiese, Di Gennaro y Wildenger 2007; Peterschick y Bell 2006; Rimm-Kaufman y Zhang 2005; Wildenger and Lee 2011).

Este estudio identificó que existe una variedad en las concepciones sobre familia en los participantes. Dicha variedad puede plantear una redefinición de este concepto en diferentes vías. Los libros de texto podrían replantear la concepción que presentan de la familia (madre, padre e hijos) y adaptarla a la realidad existente en el contexto actual "variedad en la constitución familiar". De igual forma, la escuela debe adecuarse a la tendencia de la variedad de realidades sobre familia e incorporarla en su enseñanza.

Este estudio aporta una evidencia, adicional, para documentar que las entrevista sobre ejemplos y representaciones gráficas son técnicas muy adecuadas para explorar las concepciones en los niños preescolares. La utilización de estas técnicas no generaron cansancio o rechazo de los niños, la exploración de las concepciones resultó ser un proceso productivo. De igual forma, se evidencia que el enfoque cualitativo representa una alternativa útil en la exploración de concepciones en niños preescolares o de más edad. La riqueza cualitativa permite conocer en profundidad los significados que son construidos en la mente de los participantes de este estudio. Con el método cualitativo se describen en detalle las concepciones de los niños, lo que quizás es poco probable realizar si se utiliza el enfoque cuantitativo.

Queda el camino expedito para continuar con la exploración de las concepciones en los niños puertorriqueños. Las concepciones podrían explorarse en niños de diferentes edades y de esta forma conocer si existen patrones en los significados construidos.

En el proceso educativo se podrían explorar concepciones en los niños, jóvenes y adultos para compararlas con las concepciones científicas establecidas. Esta exploración permitiría el uso de las concepciones en la enseñanza y el aprendizaje. La utilidad de las preconcepciones a todo nivel educativo, focaliza la necesidad de su exploración desde etapas tempranas en la vida de las personas y por supuesto su uso en el proceso educativo.

REFERENCIAS

Bartoszeck, B. y Bartoszeck, K. (2012). Investigating Children's Conceptions of the Brain: First Steps. *International Journal of Environmental and Science Education, 7*(1), 123-139.

Bayuelo, E. (2000). *Preconcepciones sobre el concepto "lo vivo" en estudiantes de séptimo grado*. Tesis de maestría, Universidad del Puerto Rico, Recinto de Río Piedras.

Borduin, C., Mann, B., Cone, L., y Borduin, B. (1988). Development of the Concept of Family in Elementary School Children. *The Journal of Genetic Psychology, 151*(1), 33-43.

Brophy, J., y Alleman, J. (2005). Primary Grade Students' Knowledge and Thinking about Family. *Journal of Social Studies Research, 29*(1), 18-22.

Brophy, J., y Alleman, J. (2001). Primary Grade Students' Knowledge and Thinking about Family Living as Cultural Universal (130-page. Technical Report). (ERIC Document Reproduction Service No ED 454150)

Chareka, O. (2010). A Matter of Prior Knowledge: Canadian Young Children's Conceptions about the Future in the Global Community. *International Electronic Journal of Elementary Education, 2*(2), 287-304.

Clements, D., Swaminathan, S., y Zeithen, M. (1999). Young Children's Concepts of Shape. *Journal for Research in Mathematics Education, 30*(2), 192-212.

Combs-Ronto, L., Olson, S., Lunkenheimer, E., y Sameroff, A. (2009). Interactions between Maternal Parenting and Children's Early Disruptive Behavior: Bidirectional Associations across the Transitions from Preschool to School Entry. *J. Arbnorm Child Psychology, 37*, 1151-1163.

Cote, N., Goldman, S., Gjellstad, L., Keeton, J., y Millican,C. (1995). Children's Use of Prior Knowledge and Experience in Making Sense Information Text. *American Educational Research Association,* 381-752.

Denzin, N., y Lincoln, Y. (1994). *Handbook of Qualitative Research*. California: Sage.

Bezares Salinas, M. y Cartagena Colón, M. (2011). Informe anual de estadísticas vitales: 2007-2008, nacimientos, matrimonios y divorcios. San Juan, PR: Departamento de Salud.

Diez-Martínez. E., y Remigy, M. (1999). Mexican and French Children's Conceptions about Family: A Developmental Approach. *Journal of Comparative Family Studies, 30*(1), 95-112.

Evans, M. (2000). The Emergence of Beliefs about the Origins of Species in School-age Children. *Merril-Palmer Quarterly, 46*(2), 221-154.

Gabel, D., Stockton, J., Monoghan, D., y Makinster, J. (2001). Changing Children's Conception of Burning. *School Science and Mathematics,101*(8), 439-451.

Garris, L. (2006). Understanding Families: Applying Family Systems Theory to Early Childhood Practice. *Beyond the journal. Young children on the web*. 1-8.

Grossman, S. (1999). Examining the origins of our beliefs about parents. *Childhood Education, 76*(1), 7-24.

Iturrieta, S. (2001). *Conflictos familiares ¿cómo resolverlos?.* Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica del Norte.

Lee, L., Eckert, L., Feise, B., Di Genaro, F., y Wildenger, L. (2007). Transitions to Kindergarten: Family Experiences and Involvement. *Early Childhood Education Journal, 35*(1), 83-88.

Luca, N., y Berrios, R. (2003). *Investigación cualitativa en educación y ciencias sociales*. San Juan, PR: Publicaciones Puertorriqueñas.

Nicos, V., y Charoula, A. (2008). Distributed Cognition in a Sixth-grade Classroom: An Attempt to Overcome Alternative Conceptions about Light and Color. *Journal of Research on Technology in Education, 40*(3), 309-336.

Osborne, R., y Gilbert, J. (1980). A Method for the Investigation of Concept Understanding in Science. *European Journal of Science Education, 2*(3), 311-321.

Peterschick, D., y Bell, K. (2006). We Are Family: Using Diverse Family Structure Literature with Children. *Reading Horizons journal. 46*, 279-299.

Rimm-Kaufman, S., y Zhang, Y. (2005). Father-School Communication in Preschool and Kindergarten. *School Psychology Review, 34*(3), 283-308.

Shih-Huei, C., y Chi-Hsiung, K. (1998). Aboriginal Children's Alternative Conceptions of Animal and Animal Classification. *Proc. Natl. Sci. Counc, 8*(2), 55-67.

Slomokowski, C., y Killen, M. (1992). Young Children's Conceptions of Transgressions with Friends and Non-friends. *International Journal of Behavioral Development, 15* (2), 2-47.

Smolleck, L. y Hershberger, V. (2011). Playing with Science: An Investigation of Young Children's Science Conceptions and Misconceptions. *Current Issues in Education*, *14*(1). Recuperado de http://cie.asu.edu/ojs/index.php/cieatasu/article/view/

Tekkaya, C. (2003). Remediating High School Students' Misconceptions Concerning Diffusion and Osmosis through Concept Mapping and Conceptual Change Text. *Research in Science and Technological Education, 21*(1). DOI: 10.1080/0263514032000062088.

Thompson, F., y Logue, S. (2006). An Exploration of Common Student Misconceptions in Science. *International Education Journal, 7*(4), 553-559.

Thornberg, R. (2010). A Study of Children's Conceptions of School Rules by Investigating their Judgments of Transgressions in the Absence of

Rules. *Educational Psychology, 5*(30), 583-603. Recuperado de http://dx.doi.org/10.1080/01443410.2010.492348

Trionfi, G., and Reese, E. (2009). A Good Story: Children with Imaginary Companions Create Richer Narratives. *Child Development, 80*(4), 1301-1313.

Trundle, K., Troland, T., y Pritchard. T. (2008). Representations of the Moon in Children's Literature: An Analysis of Written and Visual Text. *Journal of Elementary Science Education, 20*(1), 17-27.

Wedemeyer, N., Bickhard, R., y Cooper, R. (1990). The Development of Structural Complexity in the Child's Concept of Family: The Effect of Cognitive Stage, Sex and Intactness of Family. *Journal of Genetic Psychology, 150*, 341-357.

Wildeger, L., y Lee, L. (2011). Family Concerns and Involvement during Kindergarten Transition. *J. Child Fam. Stud, 20*, 387-396.

Wolcott, H. (1994). *Transforming Qualitative Data: Description, Analysis and Interpretation.* Thousand Oaks, CA: Sage.

Yan-Yip, D. (1998). Children's Misconceptions on Reproduction and Implications for Teaching. *Journal of Biological Education, 33* (1), 6-21.

Yea-ling, T. (2004). A Comparison of American and Taiwanese Students: Their Math Perception. *Journal of instructional psychology, 31*(3), 206-213.

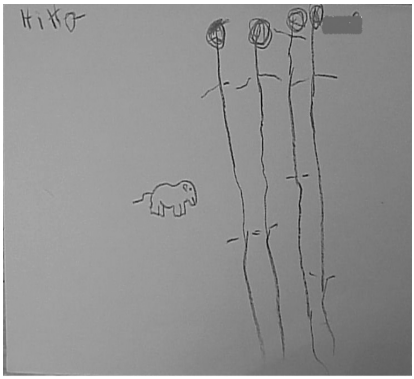
Young - Loveridge, J., y Taylor, M. (2005). Children's View about Mathematics Learning after Participation in a Numeracy Initiative. *Research in Education,* 74, 83-90.

Xiaobao, L., y Yeping, L. (2008). Research on Student's Misconceptions to Improve Teaching and Learning in School Mathematics and Science. *School Science and Mathematics, 108*(1), 1-7.

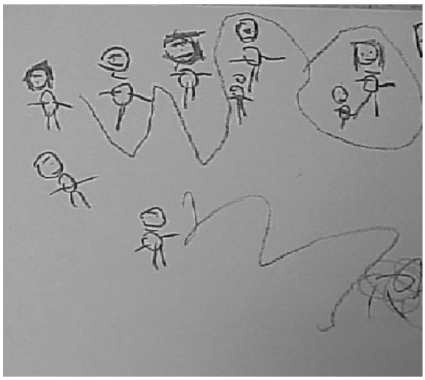
ANEJOS

Representaciones Gráficas de los Niños

Judith

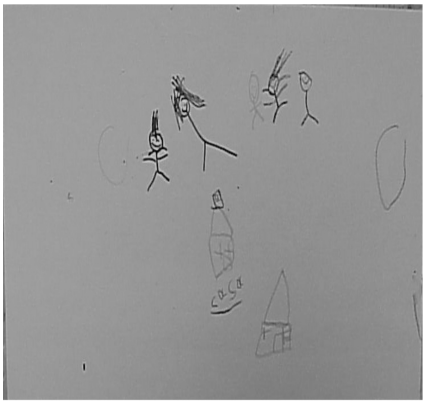


Jairo



Daniel

Julián



INTRODUCCIÓN AL DOSSIER- EL PROCESO DE MENTORÍA Y EL DESARROLLO PROFESIONAL DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

NILDA G. MEDINA SANTIAGO
ARACELIS ESCABÍ MONTALVO
(EDITORAS DEL DOSSIER)

Esta sección surge como resultado de los esfuerzos realizados por el Proyecto VIAS-RIMI (*Violence & Asthma – Research Infrastructure in Minority Institutions*) de la Universidad del Este (UNE) para desarrollar y promover la mentoría en investigación en dicha institución. En el primer artículo las autoras exponen la labor realizada a través del Componente de Desarrollo Estudiantil del Proyecto para articular relaciones de mentoría y cómo este proceso ha servido a los/as estudiantes participantes a lograr sus metas académicas y profesionales. En los siguientes artículos, mentoras participantes del Programa de Mentoría auspiciado por VIAS-RIMI exploran a fondo las relaciones de mentoría y la manera en que diferentes perspectivas del desarrollo pueden servir de fundamento teórico para las mismas. En uno de ellos, mentora y mentoreadas enmarcan su experiencia de mentoría en la teoría sociocultural de Lev Vygostky, resaltando la interacción social como aspecto indispensable en la educación. En el siguiente, otra mentora participante del Programa reflexiona acerca de su experiencia en el proceso de mentoría desde la Teoría Ecológica de Urie Bronfenbrenner. Esperamos que este primer esfuerzo sirva de incentivo para que cada vez más profesores/as y estudiantes se involucren en este tipo de relación que ha probado ser beneficiosa no solamente para los/as participantes de la mentoría, sino para las instituciones universitarias que al igual que la UNE, están en proceso de evolución hacia la investigación y la integración comunitaria.

ÁMBITO DE ENCUENTROS
Vol. 6 • Núm. 2 • 2013 • pp. 121-128

EL PROCESO DE MENTORÍA DENTRO DE UN PROYECTO PARA EL DESARROLLO DE INFRAESTRUCTURA DE INVESTIGACIÓN A NIVEL UNIVERSITARIO

LILLIAN ARVELO MÁRQUEZ
NILDA G. MEDINA SANTIAGO

Recibido: 26 de julio de 2013
Aceptado: 20 de agosto de 2013

RESUMEN

Este artículo pretende recoger la experiencia del Proyecto VIAS - RIMI (*Violence & Asthma – Research Infrastructure in Minority Institutions*) de la Universidad del Este en Puerto Rico para cumplir con uno de sus principales objetivos: desarrollar y fomentar la mentoría en investigación. Se describe la forma en que el Proyecto ha operacionalizado los procesos de mentoría para posibilitar el empoderamiento de los/as mentoreados/as, así como aspectos innovadores referentes al adiestramiento a los/as profesores/as mentores/as. Las autoras argumentan que la mentoría ha sido clave para lograr las metas de los/as estudiantes que han participado del proyecto y recomiendan continuar fomentando iniciativas de este tipo en el ámbito universitario.

Palabras clave: mentoría, investigación, mentores/as, mentoreados/as

ABSTRACT

This article aims to describe the experience of Proyecto VIAS - RIMI (Violence & Asthma - Research Infrastructure in Minority

Institutions) of Universidad del Este in Puerto Rico to achieve one of its main objectives: the development and promotion of mentoring in research. It describes the way the project has operationalized the mentoring process to empower mentees, as well as the innovative ways in which university professors have received training to become better mentors. The authors argue that mentoring has been fundamental to achieve the goals of the students who have participated in the project and recommend continuing such initiatives in academia.

Key Words: mentoring, research, mentors, mentees

INTRODUCCIÓN

Desde los años ochenta la comunidad científica en Estados Unidos ha reconocido que los grupos poblacionales identificados como racial y étnicamente diversos han experimentado condiciones de salud adversas de manera desproporcionada al compararse con el resto de la población (*National Institutes of Health (NIH)* 2013). Ha planteado además que esta disparidad se debe a la interacción compleja de factores biológicos y ambientales, así como a conductas específicas que no se han atendido adecuadamente debido, entre otras cosas, a la escasez de profesionales e investigadores/as que provengan de dichos grupos. Se argumenta que éstos podrían aportar nuevas perspectivas y experiencias que contribuirían a entender las dinámicas dentro de sus comunidades, lo cual a largo plazo contribuiría a disminuir la mencionada disparidad (Shavers, Fagan, Lawrence, McCaskill-Stevens, McDonald, Browne, McLinden, Christian & Trimble 2005).

No obstante, la tarea de desarrollar estos/as profesionales e investigadores/as ha sido difícil debido a la presencia de barreras tales como infraestructura de investigación inadecuada y falta de mentoría, entre otras (Kameny, DeRosier, Taylor, Sturtz McMillen, Knowles, & Pifer 2013). Debido a esto, se han desarrollado una serie de iniciativas por parte de los Institutos Nacionales de Salud (NIH por sus siglas en inglés) para fomentar el desarrollo de investigadores de diversos orígenes étnicos y raciales y su inclusión en el quehacer científico (*National Institute*

on Minority Health and Health Disparities (NIMHD) 2013). Entre ellas se encuentra el programa *Research Infrastructure in Minority Institutions (RIMI),* el cual otorga fondos a instituciones de educación superior cuya matrícula provenga mayormente de comunidades racial y étnicamente diversas con el fin de desarrollar y fortalecer la infraestructura necesaria para conducir investigaciones básicas, clínicas y translacionales que impacten las condiciones de salud que afectan a dichas poblaciones. El Proyecto VIAS RIMI (*Violence & Asthma – Research Infrastructure in Minority Institutions*) de la Universidad del Este (UNE) es uno de los proyectos financiados para ese propósito en Puerto Rico.

VIAS-RIMI tiene como misión principal mejorar la infraestructura de investigación de la UNE, ofreciendo para ello oportunidades de desarrollo profesional y académico, a sus profesores/as y estudiantes en la investigación en áreas de disparidad en salud y comportamiento humano, con un enfoque de colaboración transdisciplinaria entre las escuelas profesionales de la universidad, y de participación comunitaria (*Community Based Participatory Research - CBPR*) (Arvelo Márquez 2011). Para llevar a cabo la misión del Proyecto, se han desarrollado los siguientes componentes: infraestructura de investigación institucional, desarrollo de facultad en investigación, facilidades de investigación y mejoramiento de la tecnología, así como desarrollo estudiantil. En este artículo pretendemos recoger la experiencia del Componente de Desarrollo Estudiantil de VIAS-RIMI para fomentar el desarrollo de futuros/as investigadores/as puertorriqueños/as a través de la mentoría en investigación.

COMPONENTE DE DESARROLLO ESTUDIANTIL

El Componente de Desarrollo Estudiantil del Proyecto VIAS-RIMI ofrece a los/as estudiantes subgraduados/as de la UNE la oportunidad de recibir adiestramiento y participación en investigación, a través de experiencias de mentoría con profesores/as investigadores/as cuyos intereses estén alineados con las metas del estudiante y relacionados a los temas en disparidad en salud estudiados en el Proyecto: asma y violencia. Debido a esto los criterios principales de inclusión en el Componente son que el/la estudiante tenga interés en investigación y en participar de una relación de mentoría. Una vez admitidos, los/as estudiantes tienen la oportunidad de aplicar y expandir los conocimientos

obtenidos en clase, así como desarrollar destrezas y competencias académicas que contribuyan a su éxito profesional y personal. Se espera que a largo plazo estos/as estudiantes prosigan estudios postgraduados y profesionales a partir de las experiencias vividas y las destrezas adquiridas durante su participación en el Proyecto.

Como ejemplo de esto, podemos mencionar que los/as estudiantes participantes del Proyecto se han convertido en líderes entre sus pares, ya que, según sus profesores/as, han demostrado un mayor dominio del material cubierto en sus clases. Más aun, muchos/as de ellos/as han desarrollado sus propias iniciativas de investigación y hasta han realizado actividades de adiestramiento no solo para otros/as estudiantes, sino incluso para sus mentores/as, tanto dentro de la universidad, como en actividades comunitarias auspiciadas por VIAS.

Proceso de mentoría

Tradicionalmente, la mentoría se ha conceptualizado como un proceso donde personas con mayor experiencia, asesoran y ayudan a otras, con un bagaje menor, a desarrollar todo su potencial (Valverde Macías, Oliveros Martín-Vares & Ruíz De Miguel 2004). No obstante, el concepto se ha ampliado para dar cuenta no solo de la interacción unidireccional entre un/a mentor/a y un/a mentoreado/a, sino también del desarrollo de comunidades de aprendizaje donde todos/as participan y aportan al desarrollo de los demás según sus capacidades (Rodríguez Arocho & Alom Alemán 2009).

En el Proyecto VIAS-RIMI el proceso de mentoría se operacionaliza al procurar que cada estudiante seleccionado/a sea ubicado con un/a profesor/a mentor/a que se destaque por sus ejecutorias en el área de concentración del estudiante y pueda ofrecerle la oportunidad de colaborar en alguno de sus proyectos de investigación o labor creativa al punto de que a largo plazo pueda generar sus propias iniciativas de investigación. De este modo aseguramos que la actividad en la que el estudiante colabore y el adiestramiento que reciba, tengan pertinencia con su preparación académica y campo de interés. Esto a su vez contribuye a que los/as mentoreados/as se apoderen (*empower*) de su propio aprendizaje.

Además es requisito que, al inicio de la relación de mentoría, cada mentor/a y mentoreado/a preparen en conjunto un plan de desarrollo y un plan de trabajo. El plan de desarrollo incluye las áreas específicas a

trabajar en cuanto al desarrollo académico, investigativo y profesional del estudiante y las actividades que se llevarán a cabo para lograr dicho desarrollo. El plan de trabajo contiene dichas actividades, los recursos necesarios y las fechas esperadas para completarlas. Para monitorear el proceso el/la mentoreado/a debe llevar una bitácora donde se recojan las actividades realizadas, la cual es revisada por el/la mentor/a durante las reuniones mentoría que deben tener semanalmente.

Asimismo en dos ocasiones, a mediados y al final del semestre, se requiere una evaluación del estudiante por parte de el/la mentor/a, pero también una evaluación del proceso de mentoría como tal, la cual es realizada por ambos. La evaluación del mentoreado/a incluye aspectos tales como: liderato, responsabilidad, participación, iniciativa, asistencia, puntualidad, servicio comunitario**,** manejo de conflictos, destrezas tecnológicas, así como destrezas de comunicación en español e inglés, entre otros. La evaluación de la relación de mentoría abarca temas tales como: responsabilidad del mentor para cumplir acuerdos con mentoreados/as (ej. horario de reuniones, facilitar recursos para realizar tareas, etc.), apoyo e insumo constructivo recibido, rigurosidad y reto intelectual al mentoreado/a, oportunidades ofrecidas para el desarrollo académico y profesional, etc. Estas evaluaciones se realizan con el propósito de evidenciar los logros alcanzados e identificar las áreas de oportunidad a las cuales es necesario brindarle mayor atención durante el proceso de mentoría.

Talleres de mentoría

Uno de los aspectos más innovadores del proceso de mentoría en el Proyecto ha sido el desarrollo de una serie de talleres dirigidos principalmente a los/as mentores en lo que constituyó el Programa de Mentoría del Proyecto VIAS RIMI. En dichos talleres llevados a cabo mensualmente durante todo un año académico se discutieron temas tales como: rol del mentor, estilos de mentoría, ética en la mentoría, inicio y mantenimiento de la relación de mentoría, comunicación efectiva, manejo de conflictos, desarrollo del perfil del mentoreado/a, diseño del plan de desarrollo y de trabajo, barreras y facilitadores del proceso, evaluación del proceso de mentoría, entre otros.

Este programa tuvo la particularidad de mantener una continuidad entre talleres, ya que no solo los/as mentores/as realizaron diversas ac-

tividades durante los mismos, sino que a raíz de éstas surgían nuevas actividades pertinentes a otros temas, las cuales fueron retomadas más adelante durante el programa. Esto dio lugar a un constante monitoreo que permitió la reflexión de los/as mentores/as acerca de sus estilos y prácticas de mentoría. En dichos talleres facilitados por profesionales con peritaje en mentoría, participaron profesores/as investigadores/as de VIAS-RIMI, así como otros/as profesores/as de distintas disciplinas que fungen como mentores en otros programas de la universidad o que tienen estudiantes a cargo, más allá de su rol como docentes (Ej. seminarios y cursos de práctica profesional en diversos campos).

IMPACTO DEL PROYECTO

Durante los cinco años de existencia del Proyecto VIAS RIMI, cuarenta y tres estudiantes subgraduados/as de diversos campos (educación, ciencias sociales, salud y ciencias naturales) han participado como estudiantes mentoreados/as y un total de diecinueve profesores/as de distintas disciplinas como mentores/as. De los estudiantes participantes, diecisiete han tenido la oportunidad de participar de internados de verano tanto en Puerto Rico, como en el exterior en lugares tales como Minnesota, Rochester, Illinois, Maryland, Islas Vírgenes y España. Además han presentado en diversos foros académicos y profesionales tales como la Conferencia Anual de Investigación Biomédica para Estudiantes Minoritarios (ABRCMS por sus siglas en inglés), la Convención Anual de la Asociación de Psicología de Puerto Rico, entre otros.

Más significativo aun, el 48% de los/as estudiantes participantes de VIAS RIMI completaron sus estudios de bachillerato y de éstos igualmente 48% prosiguieron estudios avanzados (*postbachelor*, maestría y doctorado). Estos datos, aunque acumulativos, parecen seguir la tendencia registrada por el Departamento de Educación de Estados Unidos (donde se incluye a Puerto Rico), la cual indica que en los últimos tres años ha habido un aumento en las tasas de graduación subgraduada de los estudiantes hispanos de 48 a 51%. No obstante, todavía hay mucho trabajo por hacer, ya que aunque estos datos son alentadores aún están por debajo de las tasas de graduación de otros estudiantes no minoritarios, lo cual hace menester continuar la tarea de apoyar iniciativas

que contribuyan al desarrollo de nuevos/as profesionales de diversos orígenes étnicos y raciales.

CONSIDERACIONES FINALES

Entendemos que las gestiones realizadas en el Proyecto para fomentar el proceso de mentoría han contribuido cada vez más a concienciar al estudiantado sobre el valor y la importancia de este tipo de relación para su desarrollo académico, profesional y personal. Ya muchos de nuestros estudiantes se han percatado de que su participación en este tipo de experiencia les ha permitido destacarse mucho más en el mundo académico y laboral, más allá de haber obtenido un grado académico. De igual modo los/as profesores/as que han servido como mentores/as dan cuenta del cambio en paradigma que se ha producido en ellos/as al trascender el rol de educadores/as y convertirse en facilitadores/as del desarrollo de futuros/as colegas investigadores/as. No es de extrañarse que estas transformaciones estén ocurriendo a la vez que la universidad va evolucionando de una institución dedicada exclusivamente a la enseñanza, a una donde se promueve además la investigación y la integración con la comunidad. Precisamente es en este tipo de contexto donde surgen las ideas innovadoras que distinguen a unas organizaciones de otras. Para continuar esta evolución, recomendamos que se continúe fomentando este tipo de iniciativa en el ámbito académico y se creen mecanismos para evaluar su eficacia a largo plazo en términos de la consecución de las metas trazadas por los/as mentoreados/as.

REFERENCIAS

Arvelo Márquez, L. (2011). *Estudiante en entrenamiento: Manual de políticas y procedimiento Componente Estudiantil Proyecto VIAS-RIMI - Universidad del Este*. Carolina, PR.

Kameny, R. R., DeRosier, M. E., Taylor, L. C., Sturtz McMillen, J., Knowles, M. M. and Pifer, K. (2013). Barriers to Career Success for Minority Researchers in the Behavioral Sciences. *Journal of Career Development, 00* (0), pp.1-19. DOI: 10.1177/0894845312472254

National Institutes of Health (NIH). (2013). NIH Fact Sheets - Health Disparities. Recuperado el 12 de agosto de 2013 de http://report.nih.gov/NIHfactsheets/ViewFactSheet.aspx?csid=124

National Institute on Minority Health and Health Disparities (NIMHD). (2013). *NIMHD Research Centers in Minority Institutions Program*. Recuperado el 12 de agosto de 2013 de http://www.nimhd.nih.gov/our_programs/research_centers.asp

Rodríguez Arocho, W. & Alom Alemán, A. (2009). El enfoque sociocultural en el diseño y construcción de una comunidad de aprendizaje. *Actualidades Investigativas en Educación, 9, pp. 1-21.*

Shavers, V. L., Fagan, P., Lawrence, D., McCaskill-Stevens, W., McDonald, P., Browne, D., McLinden, D., Christian, M. & Trimble, E. (2005). Barriers to Racial/Ethnic Minority Application and Competition for NIH Research Funding. *Journal of the National Medical Association*, *97*(8), pp. 1063-1077.

Valverde Macías, A., Oliveros Martín-Vares, L. & Ruíz De Miguel, C. (2004) El mentoring como herramienta de inclusión social. *Actas de la Conferencia Internacional de orientación, desarrollo de la carrera e inclusión social*. La Coruña: AIOSP.

ÁMBITO DE ENCUENTROS
Vol. 6 • Núm. 2 • 2013 • pp. 129-139

MIRADA A LA MENTORÍA EN INVESTIGACIÓN DESDE LA PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL DE VYGOTSKY

NILDA G. MEDINA SANTIAGO
TANIA M. CRUZ RIVERA
NATALIA JORDÁN ORTIZ

Recibido: 20 de mayo de 2013
Aceptado: 12 de agosto de 2013

RESUMEN

En este artículo se pretende explicar el proceso de mentoría usando como marco de referencia la perspectiva sociocultural de Vygotsky acerca de la educación y el desarrollo humano. Para ello las autoras exponen su experiencia desde sus roles como mentora y mentoreadas en un programa de mentoría en investigación a nivel subgraduado. Las autoras argumentan que este bagaje teórico y filosófico le brinda solidez a la mentoría como una opción real para contribuir al proceso de enseñanza y aprendizaje y recomiendan que se fomente esta iniciativa dentro de las universidades para que más profesores/as y estudiantes se beneficien del proceso.

Palabras clave: perspectiva sociocultural de Vygotsky, mentoría, mediación, zona de desarrollo próximo

ABSTRACT

In this article the authors illustrate the mentoring process through the framework of Vygotsky's sociocultural perspective regarding education and human development. To achieve this goal, they describe their experience as mentor and mentees in

a research training mentoring program for undergraduate students. The authors argue that this theoretical and philosophical perspective offers a solid background to mentoring as a real option that contributes to the learning process. They recommend these programs to be encouraged by academic institutions in order for more students and professors to benefit from this process.

Key Words: Vygotsky's sociocultural perspective, mentoring, mediation, zone of proximal development

"I am not a teacher, but an awakener." – Robert Frost

INTRODUCCIÓN

La mentoría se ha definido como un proceso de intercambio continuo de guía y apoyo orientador cuyo propósito es desarrollar un proceso de autorrealización y beneficio mutuo a nivel académico, profesional y personal (Velasco Quintana, P. J., Domínguez Santos, F., Quintas Barreto, S. y Blanco Fernández, A. 2009). También se plantea que es una estrategia utilizada para brindar consejo y un ejemplo constructivo a los/as mentoreados/as con el fin de ayudarles a alcanzar su potencial (National Mentoring Partnership 2005). A largo plazo, se espera que los/as mentoreados/as puedan aplicar las destrezas y conocimientos adquiridos durante el proceso de mentoría a todos los ámbitos de su vida. Pero, ¿en qué se fundamenta teóricamente la mentoría? ¿Qué perspectiva teórica podríamos utilizar para explicar este proceso? En este artículo reflexivo pretendemos explicar el proceso de mentoría desde la perspectiva sociocultural desarrollada por el psicólogo ruso Lev Vygotsky. Para ello, las autoras (mentora y mentoreadas) se referirán a su experiencia dentro de un programa de mentoría en investigación a nivel subgraduado y a cómo dicha experiencia ilustra la perspectiva vygotskiana acerca de la educación y el desarrollo humano.

LA PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL DE VYGOTSKY

El punto central de la perspectiva sociocultural sobre el desarrollo humano de Vygotsky con respecto a la educación es que las destrezas que aprendemos tienen un origen sociocultural (Das, Naglieri & Kirby 1994). En otras palabras, la educación no ocurre en un vacío, sino que se da dentro de un contexto social, histórico y cultural (Medina Santiago 2006). Este contexto define las interacciones y prácticas sociales complejas que continuamente constituyen nuestro cerebro, las cuales, a su vez, son mediadas por las herramientas culturales (Rodríguez Arocho 2003). Vygotsky (1978) privilegiaba el lenguaje como la herramienta cultural por excelencia debido a que permite la comunicación y la colaboración. Como se sabe, el lenguaje es un sistema de signos cuyo significado se adquiere a través de experiencias situadas en contextos socioculturales. En nuestro contexto actual, otras herramientas culturales podrían ser la computadora, el internet, los teléfonos celulares, etc. Según la perspectiva vygotskyana, estas herramientas son utilizadas por el ser humano para aprender acerca de la cultura en la cual está inmerso, a la misma vez que sirven para transformar dicha cultura. En ese proceso, el ser humano se transforma a sí mismo al internalizar el conocimiento y las habilidades que constituyen cogniciones distribuidas en el grupo social al que pertenece. Sin embargo, no se trata de un proceso mecánico en el que lo externo se copia, sino de un proceso de transformaciones en que el sujeto significa y se apropia de las herramientas culturales estampándole su propio carácter para hacerlas parte de su pensamiento.

Vygotsky (1978) puso gran énfasis en la interacción social al manifestar que la mediación constituye "el hecho fundamental de la psicología". El proceso de *mediación* se refiere a la necesidad de que otro traduzca el conocimiento de la sociedad y la cultura para que éste sea activamente internalizado por el estudiante (Ashman & Conway 1997). Vygotsky (1978) entendía que el buen aprendizaje es aquel que no solo parte del nivel de desarrollo del ser humano sino que acelera dicho desarrollo aumentando las capacidades cognitivas del sujeto. Planteaba que la mediación fomenta el desarrollo al despertar un sinnúmero de procesos internos y nuevos espacios de actividad que solo operan cuando la persona interactúa con otros en su ambiente y en coopera-

ción con sus pares (Corral Ruso 2001). A través de esta experiencia de interacción social dentro de un contexto histórico y cultural, el ser humano integra conocimientos y amplía sus destrezas cognitivas, lo cual facilitará su aplicación a nuevas situaciones (Das, Naglieri & Kirby 1994). El proceso de mediación, según Vygotsky, se manifiesta a través de lo que él denominó la zona de desarrollo próximo (ZDP). Esta zona define funciones que están en proceso de maduración, ya que consiste de lo que la persona puede hacer ahora solamente con ayuda, es decir, el nivel potencial de desarrollo, partiendo del nivel actual de desarrollo o lo que puede hacer en este momento de manera independiente (Vygotsky 1978). En este caso el proceso de mediación viene a ser el vehículo para lograr que el nivel potencial se convierta más adelante en nivel actual. Es decir, lo que el sujeto puede hacer ahora solamente con ayuda, en el futuro podrá hacerlo por sí mismo, gracias a la mediación de un adulto o par más capacitado (Medina Santiago 2006).EXPERIENCIA DE

MENTORÍA EN INVESTIGACIÓN

Las autoras participaron de una experiencia de mentoría en investigación a través del Proyecto VIAS-RIMI (Violence and Athsma Minority Health Network- Research Infrastructure in Minority Institutions) de la Universidad del Este (UNE) en Carolina, Puerto Rico. La misión principal de dicho proyecto, subvencionado por el Instituto Nacional de la Salud de las Minorías y Disparidades en Salud (parte del Departamento de Salud y Servicios Humanos del Gobierno de Estados Unidos), es mejorar la infraestructura de investigación en la universidad mediante el desarrollo profesional y académico de profesores/as y estudiantes en investigación tomando como base las disparidades en salud estudiadas en el proyecto (asma y violencia), con un enfoque transdisciplinario y de participación comunitaria (Community Based Participatory Research - CBPR) (Arvelo Márquez 2011). Como parte del proyecto, una selección de estudiantes subgraduados/as de la UNE recibe adiestramiento y mentoría en investigación a través de experiencias con profesores/as que trabajen alguno de los temas mencionados. En este caso, la mentora, que funge como primera autora de este artículo, es miembro del Componente de Prevención de Violencia del Proyecto VIAS junto a sus dos mentoreadas, ambas estudiantes subgraduadas

del Programa de Trabajo Social de la Escuela de Ciencias Sociales y Humanas de la UNE.

Como parte de los requisitos del proyecto, cada mentor/a debe elaborar junto a cada mentoreado/a un plan de desarrollo individualizado el cual debe revisarse periódicamente durante el año académico. El/la mentor/a y cada estudiante mentoreado/a deben reunirse por lo menos una vez a la semana para trazar la agenda de trabajo y discutir aspectos investigativos, académicos y/o personales. Además periódicamente deben completar individualmente un formulario de evaluación del proceso de mentoría y discutirlo entre ellos/as (mentor/a y mentoreado/a) con el fin de modificar y mejorar la experiencia. El formulario que llena el/la mentor/a incluye aspectos tales como participación en reuniones con el/la mentor/a, utilización del tiempo, organización, disciplina en el desempeño de sus funciones, integridad profesional, capacidad analítica, flexibilidad ante problemas imprevistos, dominio del tema de investigación, entre otros. El formulario que llena el/la mentoreado/a abarca asuntos tales como disponibilidad y accesibilidad de el/la mentor/a, identificación de desarrollo del estudiante, prontitud en recibir insumo escrito u oral sobre su trabajo, reto a la capacidad intelectual del estudiante, entre otros. El formulario es un medio que sirve para registrar las actividades realizadas y para intercambiar pensamientos y sentimientos con respecto a logros, dificultades y características del proceso investigativo. En el proceso de comunicación y colaboración se crea un vínculo en el que la experiencia del mentor/a-investigador/a sirve a mentoreados/as para significar sus propias experiencias y avanzar en su desarrollo. Esta modalidad ha mostrado ser exitosa no solamente en el desarrollo individual de los mentoreados/as sino en la constitución de comunidades de aprendizaje orientadas a la investigación (Rodríguez Arocho & Alom Alemán 2009) y su práctica (Sánchez Cardona & Rodríguez Arocho 2011). El proceso de desarrollo facilitado por la experiencias de aprendizaje y vivencias en el proceso de mentoría hacen de la misma una oportunidad para el empoderamiento (empowerment) de los/as mentoreados (Serrano Garcia 2006).

REFLEXIONES SOBRE EL PROCESO DE MENTORÍA

Mentoreada: Natalia Jordán Ort*íz*

El proceso de mentoría ha sido de beneficio en distintos ángulos de mi vida. Me ha ayudado a establecer metas a corto y largo plazo, tanto en el ámbito profesional, como el académico y personal. Así mismo, ha sido un proceso de introspección con el propósito de potenciar aquellas habilidades innatas para lograr mis metas futuras y reconocer aquellas áreas que debo fortalecer. En lo personal he utilizado este proceso para organizar dichas metas, establecer un plan para el futuro profesional y académico y adquirir nuevos conocimientos que me ayuden en este proceso.

Entiendo que para lograr éxito en el proceso de mentoría se debe tener en consideración varios aspectos tales como, por ejemplo, comenzar el proceso con una introducción para que ambas partes conozcan su rol y el fin de dicha experiencia. Además, se debe mantener una planificación durante todo el proceso para no perder la perspectiva lo que se espera y el objetivo de la relación. La organización permite que ambas partes vayan en la misma dirección durante todo el proceso de mentoría. Asimismo, la creación de metas permite evaluar el proceso, su desarrollo y alcanzar los objetivos esperados. Finalmente, la mentoría no puede ocurrir si no existe confianza y comunicación entre las dos partes para así lograr una relación exitosa.

Mentoreada: Tania M. Cruz Rivera

La mentoría es una estrategia probada por el tiempo que puede ayudar a las personas jóvenes de toda circunstancia a alcanzar su potencial a través de los/as educadores/as. Debe basarse en los intereses que el/la mentor/a y el/la mentoreado/a comparten, proporciona información valiosa, ofrece entrenamiento y apoyo y promueve el intercambio de pensamientos e ideas. Es útil porque el/la mentor/a continuamente nos brinda insumo acerca de nuestro trabajo y nos ayuda a corregir nuestros errores. Pero más que eso, el/la mentor/a y el/la mentoreado/a comparten una relación cercana de confianza, respeto y lealtad.

Mediante esta experiencia de mentoría he aprendido que existen diferentes visiones para resolver un problema y que tenemos que buscar la mejor manera para resolverlo de manera profesional. Además,

cualquier conflicto o dificultad que se presente hay que manejarla con mucho respeto y rigor científico.

Esta experiencia me ha servido para desarrollarme a nivel educativo y profesional. Gracias a este proceso, he podido adquirir nuevas experiencias investigativas, ampliar mis destrezas, modificar la manera de expresar mis ideas y presentar mi trabajo investigativo, así como compartir experiencias profesionales con otros/as compañeros/as y profesionales, lo cual me ha abierto muchas puertas en el campo de la investigación. Ahora tengo unas metas fijas y sé que puedo logarlas.

Mentora: Nilda G. Medina Santiago

A mi entender la mentoría es un proceso donde tanto el mentor o mentora como el mentoreado o mentoreada aprenden mutuamente ya que, no solo se aprende sobre el tema o contenido de la mentoría, sino también las destrezas mismas de enseñanza, aprendizaje y socialización, entre otras. El proceso de mentoría ha tenido un impacto muy favorable en mí como educadora, ya que me ha ayudado a profundizar en el proceso de enseñanza/aprendizaje. Me ha permitido ir más allá de dar un curso a un grupo de estudiantes para que aprendan un conocimiento para darle seguimiento al proceso educativo, facilitando la aplicación de lo aprendido por parte de el/la estudiante. En otras palabras es invertir tiempo y esfuerzo en un estudiante con el fin de que en el futuro pueda llegar a su potencial. Además, la mentoría, al igual que la enseñanza, me permite estar al día en mi campo de investigación, ya que tengo que estar relevante para poder asistir a el/la mentoreado/a en sus procesos decisionales referentes a su desarrollo académico y profesional. Asimismo, me permite hacer contactos con otros/as profesionales e investigadores/as que pueden contribuir, tanto a mi desarrollo profesional como al de el/la mentoreado/a. En estas interacciones se vivencia las ideas de comunidad de aprendizaje y de práctica, tan importantes para tener éxito en la actividad investigativa en la cultura académica contemporánea. Por último, y no menos importante, lo veo como parte de mi contribución al área (en mi caso, las ciencias sociales), a la academia, al país y al mundo. Tener la posibilidad de ayudar a una persona con potencial a alcanzar sus metas es algo de mucha satisfacción.

No obstante, para que una relación de mentoría sea exitosa lo principal es el respeto mutuo, lo cual implica conocer al mentoreado/a en tér-

minos de su nivel de desarrollo, tanto académicamente, como personal y profesionalmente. Si uno se toma el tiempo de conocer esto puede servir mejor al mentoreado/a en sus procesos. Por otro lado, debe existir respeto por parte del mentoreado/a hacia el mentor/a, especialmente en lo que concierne al tiempo de mentoría y a dar seguimiento a las actividades programadas para el mejor desarrollo del mentoreado/a. En otras palabras debe haber compromiso por parte de ambas partes para que el proceso fluya mejor. Otro elemento importante es la comunicación, la cual debe ser continua y abierta para que, cuando existan dificultades o conflictos durante el proceso, se puedan solucionar de forma satisfactoria para ambas partes.

LA MENTORÍA Y LA PERSPECTIVA VYGOTSKIANA

La experiencia de mentoría en investigación del proyecto VIAS ilustra cabalmente dos de los conceptos principales de la perspectiva sociocultural de Vygotsky: mediación y ZDP. En lo que respecta a la mediación, podemos ver que al inicio de la relación de mentoría, la mentora, una persona con mayor peritaje en el área de la investigación, comienza por identificar aquellas áreas de fortaleza y oportunidad de cada una de las mentoreadas a través de la creación de un plan de desarrollo individualizado, lo cual le sirve de guía para traducir su conocimiento en experiencias que enriquezcan el desarrollo de las estudiantes. Como mencionó en su reflexión una de las mentoreadas, esto incluye, por ejemplo, facilitar el proceso para expresar ideas y presentar su trabajo, lo cual puede manifestarse en el aprendizaje y utilización de unas reglas establecidas para citar y preparar referencias para afiches, presentaciones y publicaciones.

No obstante, también se manifiesta en ir desarrollando en las mentoreadas un sentido de identidad como investigadoras, elemento que no tenían al comenzar esta experiencia. Es decir, al principio, cuando fueron seleccionadas para VIAS, expresaron que les gustaba la idea de participar en proyectos de investigación bajo la tutela de un/a profesor/a investigador/a, pero luego de pasar por la experiencia de mentoría manifiestan sentirse también investigadoras. En otras palabras, en este caso ha ocurrido la transformación de la que hablaba Vygotsky a través de la internalización del conocimiento, porque han hecho suyo el proyecto de

investigación en el que laboran de una manera significativa para ellas. Más aún podemos ver claramente como el proceso de mediación ayudó a las estudiantes mentoreadas a convertir su nivel potencial de desarrollo en su nivel actual, tal y como lo plantea Vygotsky con el concepto de ZDP. En este caso, a través de la creación del plan de desarrollo, mentora y mentoreadas identificaron las áreas de fortaleza y de oportunidad de cada una de ellas en lo que respecta a las destrezas de investigación. Esto sirvió de guía a la mentora para facilitar diferentes oportunidades y alternativas que les permitieran desarrollar esas áreas donde tenían dificultad para que con el tiempo y la práctica pudieran sentirse competentes. Por ejemplo, al inicio de la relación, ninguna de las mentoreadas se sentía capaz de realizar presentaciones orales acerca de su trabajo en el proyecto de investigación. Sin embargo, hoy día ya han presentado exitosamente en diversos foros académicos y profesionales con y sin la mentora.

Asimismo, cabe destacar que la mentoría ha ocurrido a otros niveles, ya que junto a otros mentores y estudiantes de VIAS, las mentoreadas han aprendido a trabajar en grupo, para juntos/as intercambiar ideas y generar alternativas a la solución de problemas con el fin de lograr los objetivos de la investigación. En otras palabras, a insertarse y funcionar en una comunidad de práctica en investigación. Por ejemplo, las mentoreadas participaron junto a otros estudiantes e investigadores de VIAS y personas de distintas comunidades escolares en el desarrollo de un instrumento de observación de conducta violenta en el contexto escolar. Durante ese proceso participativo, las estudiantes aportaron ideas para modificar el instrumento, muchas de las cuales fueron adoptadas por los demás participantes por su gran valor para dicha investigación sobre violencia escolar.

Más aún se observó como la mentora no necesariamente es la única persona más capacitada sino que, dependiendo del tipo de aprendizaje y la tarea a realizar, puede haber otras personas que asuman ese rol en la ZDP para crear toda una comunidad de aprendizaje. Por ejemplo, otros compañeros profesores fueron incorporados al proceso de mentoría para satisfacer las necesidades de las mentoreadas cuando la mentora determinó que éstos tenían más peritaje que ella en algún área en particular (conocimiento sobre el campo de trabajo social o psicología social, etc.).

Al tomar como base teórica la perspectiva sociocultural propuesta por Vygotsky para explicar las relaciones de mentoría vemos como la interacción social se torna un aspecto indispensable en la educación. Esto podría ser una alternativa a los modos tradicionales de enseñanza que en innumerables ocasiones han sido criticados por no ajustarse a la realidad sociocultural que viven nuestros/as estudiantes y que incluso podrían ser la causa del fracaso académico de muchos/as de ellos/as (Baquero Orueta 2009).

CONCLUSIÓN

En este artículo hemos abordado el proceso de mentoría desde nuestra experiencia en el Proyecto VIAS, tomando como base teórica la perspectiva sociocultural de Vygotsky. Entendemos que este bagaje teórico y filosófico le brinda solidez a la mentoría como una opción real para contribuir al proceso de enseñanza y aprendizaje y, de esa manera, proveer oportunidades a los/as estudiantes para tomar control de dicho proceso con la guía de un/a mentor/a. Debido a esto recomendamos que se fomente esta iniciativa dentro de la universidad para involucrar a más profesores/as y estudiantes para que ambas partes puedan beneficiarse del proceso al igual que las autoras y que se creen mecanismos para evaluar su eficacia a largo plazo en términos de la consecución de las metas trazadas por los/as mentoreados/as. Entendemos que este tipo de experiencia podría tener un efecto positivo en el proceso de enseñanza/aprendizaje dentro de la institución, así como en otros espacios educativos para beneficio de nuestra sociedad en general.

REFERENCIAS

Arvelo Márquez, L. (2011). *Estudiante en entrenamiento: Manual de políticas y procedimiento Componente Estudiantil Proyecto VIAS-RIMI - Universidad del Este*. Carolina, PR.

Ashman, A.F. & Conway, R.N.F. (1997). *An introduction to cognitive education: Theory and applications*. Great Britain: TJ International, Ltd.

Baquero Orueta, R. (2009). Zona de desarrollo próximo, sujeto y situación: El problema de las unidades de análisis en psicología educativa. *Actualidades Investigativas en Educación, 9,* pp. 1-25.

Corral Ruso, R. (2001). El concepto de zona de desarrollo próximo: Una interpretación. *Revista Cubana de Psicología*,*18* (1), pp. 72-76.

Das, J.P., Naglieri, J.A. & Kirby, J.R. (1994). *Assessment of cognitive processing.* Massachusets: Allyn & Bacon.

Medina Santiago, N. G. (2006). *Educación Cognitiva: Una alternativa a la educación tradicional*. (

Ensayo de candidatura no publicado). Universidad de Puerto Rico, Rio Piedras, PR.

National Mentoring Partnership. (2005). *Cómo construir un programa de mentoría exitoso utilizando los elementos de la práctica efectiva: Juego de herramientas, paso a paso, para los directores del programa.* Alexandria, VA: National Mentoring Partnership, Inc. Recuperado de http://www.mentoring.org/downloads/mentoring_414.pdf.

Rodríguez Arocho, W. (2003). *La educación cognitiva y la actualidad de Hostos.* Ponencia presentada en el 4to Encuentro Internacional de Educación y Pensamiento el 27 de marzo de 2003 en Santo Domingo, República Dominicana.

Rodríguez Arocho, W. & Alom Alemán, A. (2009). El enfoque sociocultural en el diseño y construcción de una comunidad de aprendizaje. *Actualidades Investigativas en Educación, 9, pp. 1-21*.

Sánchez Cardona, I. & Rodríguez Arocho, W. (2011). Valoración crítica a la teoría de aprendizaje situado y del concepto de comunidades de práctica desde el enfoque histórico-cultural. *Revista Pedagogía*, *44*.

Serrano-García, I. (2006) Mentorship: A Power-ful Relationship. *Revista Pedagogía*, *39* (1), 99-124.

Velasco Quintana, P. J., Domínguez Santos, F., Quintas Barreto, S. y Blanco Fernández, A. (2009). *La mentoría entre iguales y el desarrollo de competencias*. JIMCUE´09 - IV Jornadas Internacionales Mentoring & Coaching: Universidad – Empresa (23, 24 y 25 noviembre, Madrid).

Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, Massachusetts, EE. UU.: Harvard University Press.

ÁMBITO DE ENCUENTROS
Vol. 6 • Núm. 2 • 2013 • pp. 141-150

EXPERIENCIA DE PARTICIPACIÓN EN UN CONTEXTO DE MENTORÍA UTILIZANDO LA TEORÍA ECOLÓGICA DE URIE BRONFENBRENNER

MARÍA S. MUÑOZ BERRÍOS

Recibido: 15 de mayo de 2013
Aceptado: 20 de junio de 2013

RESUMEN

En este artículo compartiré mi experiencia de mentoría con una estudiante de nuevo ingreso del programa graduado de Maestría de Justicia Criminal, Criminología e Investigación y la importancia reciproca del proceso para el desarrollo y crecimiento de un mejor ser humano y profesional. Dicha experiencia será enmarcada fundamentalmente en la Teoría Ecológica de Desarrollo Humano formulada por Urie Bronfenbrenner. Esta teoría trabaja el desarrollo y cambio conductual en el individuo, tomando en consideración el medio ambiente y su influencia en el sujeto hacia su cambio y desarrollo.

Palabras claves: mentoría, mentor, teoría ecológica

ABSTRACT

In this article I will share my mentoring experience with a first year student of the Master of Criminal Justice, Criminology and Research graduate program, as well as the mutual importance of the process for the development and growth of a better human and professional. This experience will be framed primarily in Urie Bronfenbrenner's Ecological Theory of Hu-

man Development. This theory focuses on development and behavioral change in the individual, taking into consideration the environment and its influence on the person's change and development.

Key Words: Mentoring, Mentor, Ecological Theory

INTRODUCCIÓN

El refranero popular es parte de la historia de cada pueblo. Así, en Puerto Rico se escucha un refrán popular que se ha transmitido por generaciones que dice "El que no oye consejos no llega a viejo". Esto es sinónimo a que cada persona con sus experiencias puede ser capaz de influir en el otro sin afectar su libertad y autonomía. La historia de la humanidad nos muestra con letras mayúsculas que cada ser humano disfruta de capacidades extraordinarias las cuales es capaz de desarrollar. Obviamente cada individuo expresa y desarrolla aquellas capacidades que giran en torno a sus intereses. Sin embargo esos intereses y/o motivaciones en la mayor parte del tiempo requieren de quien brinde guía y retroalimentación. Es ahí donde se hace patente el *rol del mentor.*

En los escritos bíblicos ya se observa el rol del mentor en el *discipulado* practicado por el judaísmo rabínico y la iglesia cristiana. La literatura desde los llamados clásicos griegos, como por ejemplo *La Odisea,* hacen mención de la influencia de una persona de mayor experiencia a quien Ulises confía la dirección de su hijo mientras él está en la guerra. Así también en la Edad Media y el Renacimiento se constata a través de los escritos, la importancia del mentor en el sistema de *maestro-aprendiz* dentro de los gremios medievales. Como cuestión de hecho, desde comienzos del Siglo XVIII el título de mentor pasa a la lengua como sustantivo para designar un guía, un consejero que acompaña una persona que es menos experimentada o que debuta en una función.[1] No es menos cierto que dando un salto a la historia de los países latinoamericanos, vivimos la influencia del libertador Bolívar, quien reconociese en sus batallas la importancia de un mentor en sus soldados (los cuales llama héroes).[2] La historia continúa y se hace patente que en todas las actividades que se llevan a cabo en la sociedad requieren de la asistencia del mentor. Esta presencia recorre todas las actividades que

el ser humano desempeña a través de todas las instituciones sociales y los diversos roles que se elaboran y ejecutan valorando diferencias y oportunidades, como decía el doctor Steven Covey, para sinergizar (Covey 1999).

LA MENTORÍA EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS

"Si quieres aprender enseña"
Cicerón (106 AC-43)

Una mirada a la sociedad globalizada muestra diáfana y claramente el rol de las universidades de preparar profesionales con una formación académica de solidas competencias que respondan al futuro escenario laboral. Es por ello que en este artículo nos circunscribiremos a la mentoría en las instituciones educativas; entendiéndose por mentoría: la relación personal y profesional extendida de acuerdo a las necesidades del/a estudiante y la naturaleza de los cambios que se requieren lograr a través de esta relación (Center for Health Leadership & Practice 2003). Así el mentor/a es la persona con experiencia que ayuda a otra/o a lograr sus metas y cultivar sus habilidades a través de una serie de conversaciones y actividades de tipo personal, confidencial, limitadas en cuanto al tiempo y otras actividades de aprendizaje. El/la mentor/a a su vez, tiene un interés especial en ayudar a que otra persona se desarrolle como profesional exitoso/a.

La Universidad del Este, en su Programa de Título V Graduado, promueve tanto en la facultad como en estudiantes graduados iniciativas de investigación las cuales van atadas al uso de la mentoría. Para entrar en el proceso de mentoría, se requiere que los/as investigadores/as con proyectos de investigación, o los investigadores/as que se encuentren en el proceso de redacción e implementación de una propuesta de investigación tengan a su haber estudiantes participando de la investigación. Dicho programa, en alianza con el Proyecto VIAS/RIMI[3] estableció un Plan de Mentoría con los siguientes objetivos:

- Fortalecer las destrezas de mentoría de los/as participantes.
- Fomentar, desde las relaciones de mentoría, el desarrollo de los/as destrezas académicas de lo/as estudiantes.

- Promover relaciones de apoyo y de colaboración con los/as estudiantes.
- Integrar las fortalezas del mentor y los/as estudiantes en la relación de mentoría.
- Manejar barreras que puedan surgir en la relación de mentoría.

La mentoría practicada ocurre en un marco "de estructura y una serie de procesos diseñados para crear relaciones de mentoría efectivas, guiar el cambio en el comportamiento deseado para los/as involucrados/as y evaluar los resultados conseguidos en los protegidos- es decir, las personas que reciben la mentoría- los mentores y la organización" (Murray 2001). El mentor o la mentora están presentes desde el inicio e incluso puede haber varios mentores que presentan diferentes perspectivas al mentoreado/a durante el proceso estudiantil.

El proceso de mentoría supone que todo/a estudiante desea lograr sus metas, desarrollar nuevas competencias y mejorar sus habilidades y destrezas. Es por ello importante el rol del profesor-mentor-facilitador (con quien me identifico), quien únicamente logra su cometido si logra desarrollar una empatía con su estudiante a través de conversaciones o actividades, donde ambos se sientan identificados y establezcan lazos que promuevan el desarrollo recíproco para ambos.

Para comenzar a dar forma a mi rol de mentora tomé como marco de referencia las palabras de David Starr Jordan según las cuales, "La sabiduría es saber qué hacer a continuación, la habilidad es saber cómo hacerlo y la virtud es hacerlo". En primer lugar comenzamos una comunicación abierta, de cordialidad y respeto donde acordamos responsabilizarnos por nuestras decisiones y el trabajo a realizar. Obviamente un paso sumamente importante para ello fue el acuerdo en valores (educativos, éticos, entre otros) y la influencia del medio ambiente (comunidad universitaria) ante ellos. Acto seguido se crearon unas metas y se estableció un tiempo de cumplimiento a corto y largo plazo, considerando fortalezas y debilidades tanto de la mentoreada, como de la mentora; ejercicio que requirió de mucha humildad y honestidad. Posteriormente y luego de una amplia discusión donde las destrezas del lenguaje, tanto verbal como no verbal se hicieron presentes en su máxima expresión, se establecieron objetivos. Fue necesario periódicamente revisar las

metas para manejar las potenciales barreras que surgieron en el proceso y afinar avances hacia la consecución de las mismas. Finalizado estos procesos escogimos un marco teórico que llevara a la mentoreada a un cambio conductual. Luego de examinar varias teorías, nuestra convicción se estableció en la Teoría Ecológica del Desarrollo Humano de Urie Bronfenbrenner.

TEORÍA ECOLÓGICA DEL DESARROLLO HUMANO

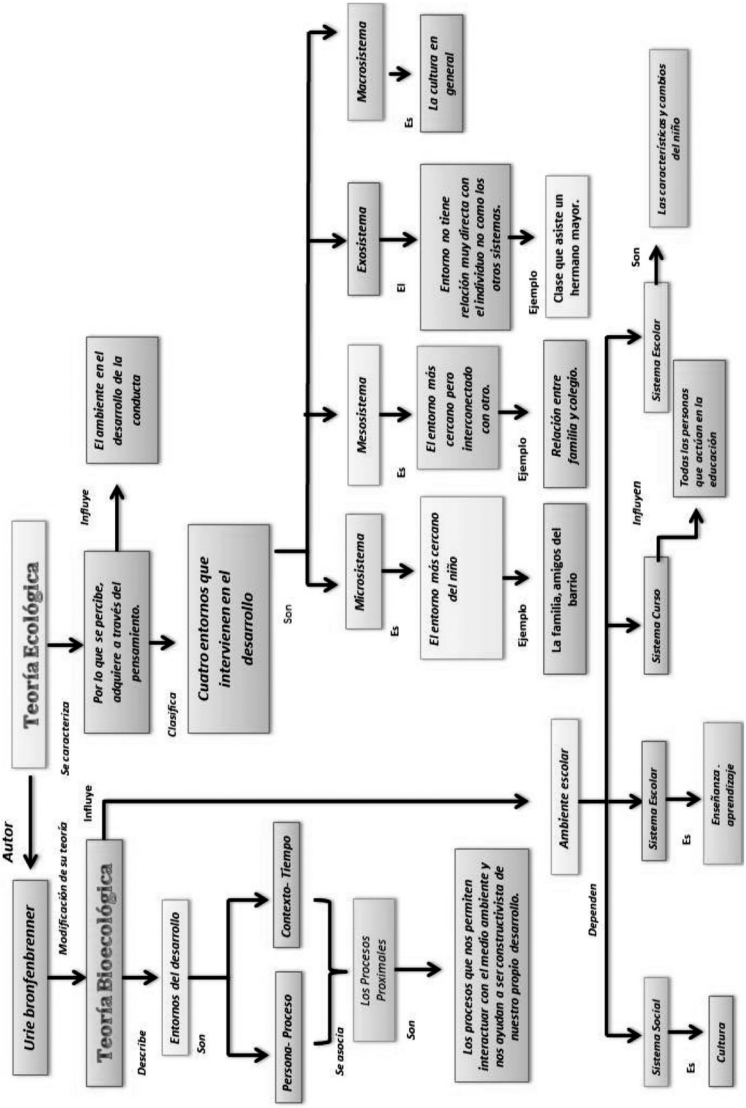
La Teoría Ecológica del Desarrollo Humano es una multidisciplinaria y multi-profesional, que supone un conjunto de estructuras ambientales en diferentes niveles dentro de los cuales se desenvuelve el ser humano desde que nace. Cada uno de estos niveles contiene al otro; a su vez establece una nueva perspectiva en su concepción de desarrollo personal, del ambiente y en especial la interacción entre dos (Bronfenbrenner 1979). La misma envuelve el repertorio personal biológico, cognitivo, emocional y características conductuales que se manifiestan en el contexto en una dimensión temporal (Elder 1998).

Bronfenbrenner categoriza estos niveles en cuatro como siguen: el microsistema, el mesosistema, el exosistema y el macrosistema. El **microsistema,** es nivel más cercano al individuo, el cual generalmente abarca la familia, el aula, los compañeros de la escuela, los maestros y los vecinos. El **mesosistema** comprende las interrelaciones de los dos o más ambientes en los que la persona se desenvuelve y realiza sus actividades tales como el hogar y los padres de familia que interaccionan para ayudar al individuo. El **exosistema** incluye ambientes más amplios, en los cuales el individuo no está necesariamente activo. El **macrosistema** lo compone la cultura y la subcultura en la que se desenvuelven todos los individuos de una misma sociedad.

Hay dos sistemas adicionales a los cuatro mencionados arriba, y éstos son el **cronosistema,** el cual tiene que ver con la época histórica en que vive el individuo y el **globosistema,** el cual tiene que ver con la condición ambiental tales como el clima ambiental y los desastres naturales.

El modelo ecológico de Bronfenbrenner formula la dependencia entre un nivel y otro; por lo tanto es necesario que exista una comunicación entre ellos. El ambiente ecológico (entiéndase hogar, escuela,

Figura 1. Ilustración gráfica de la Teoría Ecológica de Urie Bronfenbrenner[4]



universidad, centro de trabajo) establece la estructura para el desarrollo personal y sirve de enlace entre una y otra área. Estas interconexiones suscitan eventos que afectan decisivamente el desarrollo de la personalidad; ejemplo de ello, el uso de la computadora y su cantidad de programados, lo cual tiene un efecto directo en cualquier sociedad y/o cultura o sub-cultura.

Esta teoría supone que cada persona es afectada de modo significativo por la interacción de los sistemas, logrando a la postre crear patrones ideológicos, creencias y costumbres que identifican al país y promueven nuevo conocimiento (Bronfenbrenner 1979).

La teoría del sistema ecológico de Bronfenbrenner se relaciona con la teoría del Efecto Mariposa la cual asegura que un cambio menor en la vida de un individuo en el universo puede alterar el universo en su totalidad. Un pequeño gesto o una palabra de una persona pueden desembocar en un efecto impresionante en la vida de un individuo de acuerdo a esta teoría (Arias n.d.). De otro lado se observa la progresiva y recíproca acomodación entre el organismo en crecimiento y el cambio en su entorno inmediato y cómo el proceso se afecta por la obtención de las relaciones y ajustes en contextos sociales más amplios, tanto formales como informales (Bronfenbrenner 1977); lo que, en este caso, hace posible el desarrollo de la mentoreada. Bronfenbrenner asegura que el ambiente en el cual el individuo se desarrolla, aunque no interaccione directamente con la persona, le afecta en su vida personal y en el desarrollo de su personalidad.

El mentor o mentora debe dar una mirada a los Microsistemas primarios (familia, pares, vecindario) para establecer el primer marco de referencia valorativo del mentoreado o mentoreada. Posteriormente y siguiendo el marco teórico caminamos algunos Mesosistemas dando una valoración especial al educativo. Luego se pasó al tercer nivel de la teoría: el Ecosistema ubicando a la estudiante en su pueblo y, en específico, en su medio ambiente comunitario. Es necesario señalar que la estudiante mentoreada había compartido de cerca, tanto la cultura anglosajona, como la puertorriqueña lo que creó ajuste y enriquecimiento en sus creencias y valores, así como modos de comportamiento. Los últimos tres sistemas considerados: el Macrosistema (sociedad influida por todas las instituciones sociales y patrones culturales), el Cronosistema (época histórica en que vive el individuo) y el Globosistema se

trabajaron en una sucesión ya que la influencia de uno repercutía en el otro. De esta manera la estudiante estableció lazos entre el proceso de socialización, los niveles de patrones ideológicos, creencias y costumbres que identifican y distinguen las culturas y países y se traspasó a un nuevo conocimiento. La teoría es precisa al exponer como en todo sistema la interconexión para el desarrollo de cada individuo recurre a dinámicas interculturales, mediante el cambio y la adaptación, creando nuevas competencias y habilidades.

CONSIDERACIONES FINALES

La mentoría es un proceso que trae beneficios, tanto a el/la estudiante mentoreado/a, como a el/la profesor/a. Entre los beneficios logrados para ambas se observó el compromiso con descubrir nuevo conocimiento para nuestra profesión, el desarrollo de redes de apoyo, así como la oportunidad de compartir experiencias y sabiduría; sin embargo, el mayor beneficio fue el rejuvenecimiento en el área cognitiva (curiosidad intelectual). No niego que hubo algunos factores que impidieron en ocasiones continuar; entre ellos el tiempo y el esfuerzo requerido. Tanto la estudiante mentoreada como yo, teníamos otras tareas y en ocasiones estas se interponían (la vida familiar, el trabajo asalariado o el cansancio, tanto físico, como mental). No empece, sería injusta si dejo de mencionar que, tanto la estudiante graduada, como yo siempre contamos con el apoyo incondicional de un excelente grupo de especialistas en investigación, al igual que los demás compañeros del programa de maestría.

Suscribo la Misión del Programa Graduado de la UNE, la cual tiene una política de admisión flexible lo que permite recibir y experimentar las relaciones entre los/as estudiantes y los diversos sistemas ambientales. Estoy comprometida con los esfuerzos de propiciar en mí y en mis estudiantes mejores ciudadanos y profesionales que contribuyamos a la innovación pasando las dialécticas contextuales que implica el cambio, creando estudiantes que influidos por el entorno tengan una mirada multidireccional y multicultural y que puedan provocar un dinamismo en todos los sistemas ecológicos en que interactúan. Entiendo que en la mentoría, el/la estudiante y el/la profesor/a mentor/a logran un compromiso en que ambos ganan en todas las facetas de vida ya que ambos/as se enriquecen mutuamente.

NOTAS

[1] Bloch. O. y Von Wartburg, W., (1968).*Diccionario Etimologique de la lengua francesa*. (5ta ed.). Prensas Universitarias de Francia.

[2] Bolívar, S. (nd). Pensamiento mentoría. [Epigrafía] Quinta Bolivar, Colombia.

[3] La Universidad del Este (UNE) en Carolina, Puerto Rico estableció el Proyecto VIAS-RIMI (Violence and Athsma Minority Health Network- Research Infrastructure in Minority Institutions) el cual está subvencionado por el Instituto Nacional de la Salud de las Minorías y Disparidades en Salud en Bethesda, Maryland, EU. Su misión ha sido mejorar la infraestructura de investigación en la universidad mediante el desarrollo profesional y académico de profesores y estudiantes en investigación.

[4] Recuperado de http://funcionescognitivasdart.blogspot.com/2011/09/la-teoria-ecologica-de-urie.html

REFERENCIAS

Arias, S. B. F. (n.d.). Bronfenbrenner y la teoría del modelo ecológico y sus seis sistemas. *Psicológicamente hablando*. Recuperado 20 de junio de 2013 de http://www.psicologicamentehablando.com/bronfenbrenner-y-la-teoria-del-modelo-ecologico-y-sus-seis-sistemas/

Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design.* Cambrigde, MASS: Harvard University Press.

Bronfenbrenner, U. (1977). Toward and experiments ecology and ecology of human development. *American Psychologist, 32*(7), 513-531.

Center for Health Leadership & Practice. (2003). Mentoring Guide: A Guide for Mentors, Oakland, CA.

Covey, S. (1999). *The 7 habits of highly effective people*. London: Simon & Schuster.

Elder, G. (1998, October 25). Oral History Interview with Urie Bronfenbrenner.

[Society for Research in Child Development (SRCD)].

Gifre Monreal, M. y Guitart, M. E. (2012), Consideraciones educativas de la perspectiva ecológica de Uire Bronnfenbrenner. *Contextos Educativos, 15*, 79-92.

Homero. (2005). *La Odisea*. Madrid: Libro Hobby Club.

Murray, M. (2001) *Beyond the Myths and Magic of Mentoring: How to Facilitate an Effective Mentoring Process*. (2nd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.

ÁMBITO DE ENCUENTROS
Vol. 6 • Núm. 2 • 2013 • pp. 151-156

POSTCOLONIAL THEORY AND THE SPECTER OF CAPITAL

Vivek Chibber, 2013; Verso, 306 pp. ISBN: 978-1-84467-976-8

GABRIEL DE LA LUZ RODRÍGUEZ

Recibido: 20 de mayo de 2013
Aceptado: 30 de junio de 2013

RESUMEN

En el libro "Postcolonial Theory and the Specter of Capital", el sociólogo Vivek Chibber ofrece una detallada crítica de la teoría poscolonial en su versión subalternista. Tomando en consideración los argumentos principales de sus arquitectos conceptuales y metodológicos, Ranajit Guha, Dipesh Chakrabarty y Partha Chatterjee, Chibber ensaya una lectura mordaz sobre los supuestos basados en una otredad radical que según los autores mencionados animan la historia poscolonial del sub-continente indio y estructuran su sistema social. Chibber plantea como alternativa a dicha interpretación una explicación dialéctica que sin perder de perspectiva los momentos particulares de la historia, busca una visión de totalidad estructurada que nos permita entender el desarrollo desigual de la modernidad capitalista tanto en sus centros metropolitanos como en su periferia colonial.

Palabras clave: poscolonialismo, estudios subalternistas, independencia, descolonización

ABSTRACT

In "Postcolonial Theory and the Specter of Capital", the sociologist Vivek Chibber provides a detailed critique of Postcolonial

Theory and Subaltern Studies. Tackling the basic concepts and methodological arguments of the most important authors in that tradition, namely Ranajit Guha, Dipesh Chakravarty and Partha Chatterjee, Chibber offers an alternative and trenchant reading of radical otherness in their work. Specifically, Chibber seeks to question the Subaltern Studies group's interpretation of India's postcolonial history and social system. Chibber engages such a task by rescuing a dialectical and comprehensive view of totality that without loosing sight of historical particularity, can thoroughly explain the uneven development of colonial modenity, both in the metropole as in the periphery.

Key Words: postcolonialism, subaltern studies, independence, decolonization

El sociólogo marxista y ganador de varios premios y reconocimientos académicos, Vivek Chibber ha desatado una saludable polémica con la publicación de su libro más reciente, *Postcolonial Theory and The Specter of Capital*. El texto sin lugar a dudas es una de las críticas más severas pero también intelectualmente solventes de la teoría poscolonial en su versión subalternista. Si bien es cierto que en la Academia anglo-americana la teoría poscolonial se asocia de manera ordinaria al campo de las humanidades, pensemos por ejemplo en los trabajos ya canónicos de Edward Said, Gayatri Spivak, y Homi Bhabha también es cierto que los orígenes históricos del subalternismo yacen en la publicación a finales de los años setenta de la revista sur-asiática, Subaltern Studies. El equipo que compuso inicialmente la revista era integrado fundamentalmente por historiadores y cientistas sociales indios tales como Ranajit Guha, Partha Chatterjee y Dipesh Chakrabarty (Crane 2013). Estas últimas figuras y sus escritos representan para Chibber, correctamente, los cimientos de la propuesta historiográfica y sociológica de los estudios subalternistas. Demás está decir que el concepto subalterno lo rescatan de la obra del marxista sardo, Antonio Gramsci cuya teoría fragmentada es reconstruida por los estudiosos indios para lograr una contra-lectura de la historia del sub-continente a partir de

su descolonización formal. Sobre esta base se levanta, para decirlo en clave marxista la superestructura cultural y filosófica que da pie a pensadores posteriores como Said o Spivak. Por falta de espacio quisiera resumir pero sin vulgarizar la problemática del subalternismo de la siguiente manera: los estudios subalternistas buscan explicar la diferencia constitutiva entre la población mayoritaria y explotada (el subalterno) y las elites de la nación post-colonial. Frente a esa diferencia entonces procuran historizar la constitución del orden social pos-independencia indio como una Modernidad alternativa, diferente en su devenir de la Modernidad euro-americana. Esta interpretación histórico-política reta no sólo el entendimiento que poseen sobre la India los especialistas occidentales, sino también el de los intelectuales tradicionales indios, tanto de la derecha conservadora como del centro liberal y la izquierda estalinista (Guha 1997; 1998).

En *Postcolonial Theory and the Specter of Capital*, Chibber debate contra la narrativa que estructura las tesis principales de las tres figuras ya mencionadas, justamente Guha, Chakrabarty y Chatterjee. El libro se divide en 11 capítulos y cuenta con un índice extenso. Sin entrar en los pormenores de cada parte podríamos sintetizar diciendo que para Chibber los estudios subalternistas encapsulan cuatro máximas fundamentales. Para nuestro autor, dichas tesis carecen de evidencia empírica, sofisticación conceptual, solidez metodológica y crítica política. En esencia, las máximas son las siguientes: en primer lugar; los subalternistas plantean que la burguesía india a diferencia de la europea nunca llevó acabo una revolución democrática durante su proceso de liberación contra el antiguo régimen, por consiguiente en la India moderna no hay proyecto hegemónico sino pura dominación sobre las clases populares. Como corolario a esta tesis se sostiene que la violencia y el autoritarismo de la sociedad poscolonial se debe a que la burguesía no jugó su papel democratizador como supuestamente lo hizo en la Europa del siglo XVII y XVIII (Chibber 2013, p.286). Contra esto Chibber argumenta que la literatura reciente, tanto sobre la guerra civil inglesa como sobre la revolución francesa, demuestra que en Europa la historiografía tradicional sobreestimó el papel emancipador y democrático de las vanguardias políticas. Así las cosas, si bien es adecuado argumentar que la burguesía anti-colonial India, siguió una trayectoria específica y distinta a la Europea, también habría que decir que nunca existió tal cosa como

un modelo único de revolución en Occidente. Desde esa perspectiva, cada burguesía construía el orden social que podía de acuerdo a sus circunstancias particulares. En momentos en franca alianza con los subalternos y en otros con segmentos de la aristocracia o la oligarquía. Interesantemente, para Chibber la única constante en estos procesos históricos es que las clases populares siempre han ganado los derechos que puedan tener en cada país por sus propios esfuerzos y sacrificios, y no porque la burguesía se los haya regalado. En segundo lugar, los teóricos del subalternismo sostienen que la relaciones de poder que subsisten después de la descolonización formal, y cuyo origen es claramente pre-capitalista, no pueden ser explicadas por la crítica de la economía política propuesta por Marx y sus acólitos. Cualquier intento en esta dirección sería participar de una mistificación Eurocentrista que encubre más de lo que explica sobre el carácter opresor de dichas tecnologías del poder (2013, p.287).

En tercera instancia y relacionado a la tesis anterior, Chibber argumenta que los poscoloniales subestiman la capacidad real que tiene el modo de producción capitalista para incorporar e inclusive reforzar relaciones de dominación pre-modernas, siempre y cuando estas contribuyan a la acumulación de riquezas (2013, p.287). Finalmente, Chibber asevera que los subalternistas le prestan una atención desmedida al papel que tuvo la ideología en la confección del proyecto nacional-desarrollista indio, sin atender las limitaciones estructurales es decir económico-políticas, a la hora de trazar la ruta de la modernización. Según Chibber esto imposibilita una lectura justa o por lo menos más adecuada de la racionalidad política propuesta por figuras nacionales como Nehru mientras que sobrevalora a otras como Gandhi (2013, pp. 270-275).

Desde nuestra óptica todo el esfuerzo explicativo de Chibber está anclado a una propuesta ético-política. Con esto nos referimos a una mirada crítica que no sólo sirve de correctivo epistémico, sino que propone una teoría que sirva de agente catalítico para desarrollar una praxis colectiva emancipadora. Sin embargo, en el libro Chibber le da más peso a trabajar lo epistemológico y lo historiográfico entendiendo perfectamente que la práctica sin teoría, parafraseando a C. Wright Mills, es ciega. Ahora bien, esta ética política no sólo busca contrarrestar los excesos interpretativos y la distorsión historiográfica de la filosofía subalternista, sino que podría ser extendida con modificaciones a las

distintas versiones que de la teoría poscolonial se han desarrollado en el mal llamado "tercer mundo" y en los bolsillos periféricos de las naciones metropolitanas. Desde el Afrocentrismo en los Estados Unidos a la filosofía latinoamericana de la liberación, encontraríamos trazos de lo que podría describirse como un Eurocentrismo invertido. En otras palabras, nos referimos al efecto inadvertido que se produce teóricamente cuando se explica de forma poco reflexiva y empírica el desarrollo supuestamente excepcional de la historia del otro frente al proyecto universal de la modernización capitalista. Por lo general a dicho argumento le sigue una celebración de esa alteridad radical, ya sea para rechazar la historiografía occidental y/o para rescatar un otro romantizado e impermeable a las dinámicas complejas que acompañan todo desenvolvimiento del colonialismo capitalista. Es así como para Chibber la teoría poscolonial termina descartando paulatinamente cualquier sistema categorial o de análisis de proveniencia europea. Chibber argumenta convincentemente que la teoría crítica no puede darse este lujo. Después de todo, y a pesar de los elementos problemáticos y perniciosos de la filosofía occidental, lo que más nos interesa de su legado no es su provincianismo que inevitablemente la marca [como a cualquier teoría] sino su momento de universalidad y verosimilitud. Momentos que afortunadamente no siempre se pierden en las observaciones de los pensadores poscoloniales cuando al desmontar conceptos y teorías previas ejercen ese juicio ilustrado y muy moderno que es la crítica (Chibber 2013, p.290-296).

REFERENCIAS

Chibber, V (2013). *Postcolonial Theory and the Specter of Capital*. Londres: Verso.

Crane, B. (2013). On Vivek Chibber's Critique of Postcolonial and Subaltern Studies. In That Faint Light. Recuperado de http://thatfaintlight.wordpress.com/2013/05/11/on-vivek-chibbers-critique-of-postcolonial-and-subaltern-studies/

Guha, R. (1998). *Dominance without Hegemony: History and Power in Colonial India*. Cambridge: Harvard University Press.

_____. (1997). *Subaltern Studies Reader, 1986-1995*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

ÁMBITO DE ENCUENTROS
Vol. 6 • Núm. 2 • 2013 • pp. 157-163

RETHINKING A LOT: THE DESIGN AND CULTURE OF PARKING

Eran Ben-Joseph, 2012;
The MIT Press, 284 pp.
ISBN: 978-0262017336

CARLOS A. SUÁREZ CARRASQUILLO

Recibido: 15 de febrero de 2013
Aceptado: 8 de abril de 2013

RESUMEN

El profesor y planificador Eran Ben-Joseph se da a la tarea de reflexionar sobre los estacionamientos en su libro *Rethinking a Lot: The Design and Culture of* Parking. Este texto se caracteriza por documentar los orígenes de los estacionamientos, sus usos pasados, sus manifestaciones más recientes y propuestas para usos en el futuro. El autor busca que el estacionamiento se entienda como un espacio festivo a ser celebrado a través del recorrido histórico, político y socioeconómico esbozado en el libro. Ben-Joseph pasa revista sobre ejemplos exitosos que nos invitan a considerar estacionamientos que minimizan el impacto negativo al medioambiente, sirven de punto de encuentro y en muchos casos resultan ser espacios de gran vitalidad. La contribución de Ben-Joseph radica en proponer una manera distinta por la cual se puedan diseñar, utilizar y vivir los estacionamientos.

Palabras claves: estacionamientos, planificación, diseño, cultura

ABSTRACT

Professor and planner Eran Ben-Joseph embarks on a journey of thinking about parking lots in his book *Rethinking a Lot: The*

Design and Culture of Parking. This text documents the origins of parking lots, past uses, current examples, and future possibilities. The author invites the reader to think of parking lots as vital spaces to be celebrated throughout the historical, political, and socioeconomic account that is offered in the book. Ben-Joseph takes a look at successful examples of parking lots that minimize the negative impact to the environment, serve as a place for gathering, and that in many cases offer great vitality. The main contribution of the argument offered by Ben-Joseph is to propose a different way by which parking lots can be designed, used, and lived.

Key Words: parking lots, planning, design, culture

Eran Ben-Joseph provee una visión muy completa sobre el componente social de los estacionamientos en su más reciente libro, *Rethinking a Lot: The Design and Culture of Parking*. Ben-Joseph nos dice que el origen del libro es atender la siguiente pregunta que ha escuchado de parte de sus estudiantes: "¿Hay algún buen ejemplo de un estacionamiento que sea notable, importante?" La incapacidad que el autor tuvo en contestar esta pregunta a través de los años dio paso a la publicación de este libro. El libro se enfoca en los orígenes del estacionamiento, su impacto en el medioambiente construido, y su influencia en nuestra cultura. Ben-Joseph se dedica al estacionamiento de espacio abierto (*open lot*) y no contempla los estacionamientos multipiso. El autor deja claro que está interesado en celebrar estos espacios y no entrar en una postura antagónica o demonizante en cuanto a los estacionamientos.

El texto está dividido en tres secciones, *A Lot in Common*, *Lots of Time*, y *Lots of Excellence*. El juego de palabras con el término *lot* (estacionamiento) es uno que captura el espíritu del autor en esta publicación; un espíritu muy animado, con diagramas, fotos y relatos que resaltan la vitalidad que el autor quiere presentar sobre los estacionamientos. Las partes sobre las que está diseñado el libro darán paso, una vez terminada la lectura, a una visión amplia de lo que los estacionamientos representan hoy día. En la primera sección, el autor comienza apuntando a que recientemente se ha puesto de moda los no lugares como objeto de estudio y, dentro de esta realidad, asume una posición

crítica. Ben-Joseph va a plantear que lo mundano puede ser apreciado, valorado o considerarlo como espectacular en sí mismo. A pesar de su uso ordinario, y su falta de belleza estética para muchos, los estacionamientos logran satisfacer el propósito para el cual fueron diseñados y tienen la capacidad de atender muchos más. El autor entiende que los estacionamientos deben recibir una mayor atención debido a su magnitud y la frecuencia en la cual los podemos encontrar.

Un elemento muy importante para ser considerado, particularmente por los que tenemos interés en entender las dinámicas del poder, es que el estacionamiento ha sido parte del proceso del desarrollo de manera perpetua y legal en los Estados Unidos. Ben-Joseph argumenta que en los Estados Unidos de las década del 1920-1940 el componente estético de los estacionamientos era uno integral a su existencia. Hoy día las consideraciones estéticas quedan sujetas a la discreción del desarrollador. Entendemos que este hecho denota el cómo nuestras ciudades y por consiguiente los estacionamientos, quedan a manos de intereses privados, que frecuentemente no tienen el bien público en cuenta.

Ben-Joseph también argumenta que las regulaciones de los estacionamientos parecen estar más preocupadas por esconder y establecer barreras entre los estacionamientos y el público. Ciertamente este punto captura una de las preocupaciones más significativas de este libro, el lograr un mayor acercamiento entre el estacionamiento y el público.

Un elemento que es esencial cuando se habla del estacionamiento, es la existencia y uso del automóvil. El autor presenta información del estudio del Banco Mundial del año 2010 que analiza el número de vehículos por cada 1,000 personas. En este estudio Puerto Rico queda clasificado como el sexto país del mundo con 642 carros por cada 1,000 personas. Este dato puede invitar al lector a considerar cómo se entienden, y se manejan los estacionamientos en Puerto Rico.

Los estacionamientos tienen un impacto considerable al medioambiente, en asuntos tales como las escorrentías intensas producto de las lluvias y el aumento en la temperatura provocado por el asfalto al ser impactado por el sol. Otro elemento que se considera es la contaminación lumínica causada por las luces que iluminan estos espacios. Ben-Joseph presenta la realidad de este tipo de impacto al medioambiente, pero igual resalta como los estacionamientos son usados con fi-

nes recreativos como para practicar deportes, como lugares de reunión cultural, fiestas, espacios comerciales, entre otros. Es interesante también considerar como de acuerdo a Ben-Joseph los hoteles representan un ejemplo único, ya que es el tipo de desarrollo que actualmente le presta atención al componente estético de los estacionamientos. El autor entiende que esta diferencia se debe a que los estacionamientos son parte de la experiencia que va a representar el hotel. Nos resulta importante el puntualizar que de acuerdo a la realidad presentada por Ben-Joseph, cuando se va a hacer dinero a cuenta del estacionamiento el componente estético de éste pasa a ser uno más importante. Este elemento es de gran importancia cuando se habla de la industria turística en Puerto Rico.

A nuestro entender la segunda sección es de las más relevantes del libro ya que se enfoca en la historia de los estacionamientos. El recuento que Ben-Joseph nos ofrece se allega a los tiempos del rey asirio Senaquerib, y las primeras leyes sobre el estacionamiento al costado de las carreteras impulsado por Julio César en Roma. El autor apunta a como inicialmente los estacionamientos se limitaban a los márgenes de las carreteras, pero eventualmente esto va a tomar un giro al ampliarse a estacionamientos como espacios organizados con este único fin. La realidad de este cambio nos lleva a considerar el incremento en la cantidad de autos y la congestión que estos empezaron a provocar.

Como parte de su análisis, Ben-Joseph va a evaluar los drenajes a los márgenes de las carreteras, que en Puerto Rico se conocen popularmente como "cunetas". El documentar la evolución del drenaje (*curb*) nos lleva a considerar dos elementos importantes, las decisiones políticas que dieron paso a su existencia llevadas de la mano por los avances técnicos que facilitaron su desarrollo. Entendemos que el *Roads and Bridges Act* del 1878 en el Reino Unido puede ser pensado como un momento emblemático ya que consideró que el drenaje servía como una línea divisoria legal entre usos, el del carruaje con sus respectivos caballos y la acera peatonal.

Ben-Joseph apunta a que no es hasta el año 1900 cuando las reglas de tránsito empiezan a surgir con más fuerza en los Estados Unidos, y que para el año 1903 es que se toman medidas firmes en cuanto al estandarizar la experiencia del tránsito en las ciudades estadounidenses. El autor pasa a considerar las dificultades que se dieron en términos de

estacionar de frente al drenaje, dando paso a muchos casos de neumáticos reventados. Es interesante notar como el texto se adentra en las dinámicas de género que se empiezan a manifestar a la hora de considerar los estacionamientos.

El ir de compras a nombre de la familia constituirá un espacio que va a legitimar para aquella época el rol tan preponderante de las mujeres en la carretera y, por ende, en relación a los estacionamientos. California lidió con la realidad de la congestión vehicular de una manera muy intensa, al extremo de que para el 1920 la ciudad de Los Angeles prohibió el estacionamiento de los autos en el centro de la ciudad. Dicha decisión impactó a muchos comerciantes de una manera adversa, y nos lleva al eventual desarrollo de los centros comerciales y estacionamientos a las afueras de la ciudad.

El Country Club Plaza Shopping Center en Kansas City, Missouri, es presentado por el autor como uno de los primeros centros comerciales que da paso al estacionamiento abierto (*open lot*) con una capacidad para 150 vehículos. Este estacionamiento gozaba de arbustos, arte y otros componentes para proveerle un valor estético adicional. Su ingeniero tenía en mente un estacionamiento amplio y gratuito, que estuviera bien localizado, y que no interrumpiera la experiencia de ir de compras. Los nuevos retos desembocaron en que para la década del 1940 en los Estados Unidos se desarrollaran *Parking Authorities* que eran oficinas encargadas de vigilar que los desarrolladores y otros intereses concernientes proveyeran los estacionamientos establecidos por ley.

Las preocupaciones de carácter ambiental fueron un reto que los gobiernos también tuvieron que enfrentar. La *Environmental Protection Age*ncy (EPA) empezó a monitorear la emisión de los vehículos inclusive en los estacionamientos para el 1973. Pero no es hasta finales de la década del 1990 y comienzos del 2000 cuando la EPA fue más allá de las emisiones de los autos, para entonces considerar el diseño de los estacionamientos.

Es muy común encontrar libros que hacen una tremenda labor de documentar una realidad, de exponer los retos pendientes, pero sin presentar propuestas de cómo se pueden remediar. En la última de las tres secciones del libro, Ben-Joseph pasa a considerar estacionamientos ejemplares. Se nos ocurre pensar que es aquí donde el autor logra finalmente contestar de manera directa las preguntas que dieron paso a

este libro. Los argumentos de esta última sección constituyen propuestas innovadoras de cómo podemos pensar, hacer y vivir los estacionamientos de una manera distinta. Ben-Joseph invita al lector a considerar que las opciones no tienen fin, asumiendo una actitud que celebra y reconoce el gran potencial de los estacionamientos. El autor entiende que los estacionamientos pueden ser usados como plazas o parques debido a su cualidad de espacio abierto. Ben-Joseph también propone entender el estacionamiento como un lienzo para la expresión artística y cultural. Una propuesta que tiene un carácter abiertamente político es la de considerar el estacionamiento como espacio que propicia cambios en la sociedad. Uno de los casos más ejemplares es una actividad llamada PARK(ing) Day que se originó en San Francisco, California, en el año 2005 donde se protesta la política de hacer uso de los espacios abiertos a beneficio del automóvil en detrimento de la disponibilidad de espacios verdes en la ciudad. Los participantes de esta actividad "alquilan" el uso de los parquímetros al convertir esos espacios a los márgenes de la carretera en áreas de esparcimiento como pequeños parques y cafés.

Otro ejemplo de un uso inapropiado de los estacionamientos es el que se da precisamente en los estadios deportivos y salas de concierto. Este tipo de estacionamiento se caracteriza por no tener un uso diario y el de tener un lote asfaltado que ocupa mucho espacio. Estadios deportivos tales como el Sun Life Stadium en Miami, el Reliant Stadium en Houston y la sala de conciertos Le Zénith en Francia sirven de ejemplos en los cuales se integra el uso de grama y pavimento poroso que atienden asuntos como los de disminuir las escorrentías y el calor que los estacionamientos generan. Finalmente, Ben-Joseph presenta un ejemplo que nos puede servir de modelo ante los cambios registrados durante este capitalismo tardío. Una vez cerró la fábrica de Fiat localizada en Turín, la compañía invitó a una serie de arquitectos prominentes a proponer ideas en torno a qué tipo de uso se le podía dar al estacionamiento. La propuesta presentada por el arquitecto Renzo Piano y adoptada por la empresa automotriz consistió en una a partir de la cual se incorporaron árboles generando un laberinto con una estética más placentera.

Concluyendo, entendemos que el hilo conductor de este texto radica en procurar que se entiendan los estacionamientos como un proceso social dado y que los roles de la política, el diseño y la tecnología consisten en atemperar estos espacios dentro de determinados valores.

Así que considerando esta realidad se procura conseguir maneras en las cuales se les puede traer gran vitalidad, una variedad de usos, y el menor impacto posible al medioambiente. Un flanco débil del libro es que naturaliza el proceso por el cual los autos pasan a ser una parte tan determinante de nuestras vidas. Para aquellos que entienden que debemos bajarnos del automóvil este libro puede ser muy preocupante.

Debido a que la realidad puertorriqueña es tan dependiente del auto, y del marco legal y de política pública de los Estados Unidos, este texto es una lectura requerida. Los ejemplos y sugerencias prestadas por Ben-Joseph pueden ser valiosas para Puerto Rico, en particular los intentos por mitigar el impacto ambiental de los estacionamientos. Otro elemento que es muy útil es el entender que los estacionamientos son productos de procesos sociales, y que el poder puede ayudar a matizarlos en una dirección que nos ayude a reconceptualizarlos. Una reconceptualización que apunte a un uso más justo, democrático, y que no haga del estacionamiento un espacio estéticamente desagradable y cómplice del consumismo. La realidad demográfica, geográfica, política y cultural de Puerto Rico así lo requiere.

NOTA SOBRE LOS AUTORES

Jorge Aponte Vega es Catedráticó Asociado en la IEN Business School de la Universidad del Este.

Lillian Arvelo Márquez es profesora conferenciante de la Escuela de Ciencias y Tecnología de la Universidad del Este desde junio de 2001 y fungió como Directora del Componente Estudiantil del Proyecto VIAS desde enero de 2009 hasta junio de 2013. Actualmente es Directora del Centro UrSSuccess/PLTL del Proyecto RISE de la Escuela de Ciencias y Tecnología. Posee una maestría en Salud Ambiental de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Ciencias Médicas.

Ezequiel Bayuelo es doctor en Educación. Es Catedrático Asociado y Vicerrector Asociado de *Assessment* en la Universidad del Este.

Tania M. Cruz Rivera es estudiante subgraduada del Programa de Trabajo Social de la Escuela de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad del Este y estudiante en entrenamiento de investigación del Proyecto VIAS-RIMI.

Gabriel De La Luz Rodríguez posee un doctorado en Antropología de la Universidad de Massachusetts-Amherst. Es Catedrático Asociado del Departamento de Ciecias Sociales en la Facultad de Estudios Generales de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras. Ha publicado en diversas revistas académicas y libros editados. Es miembro fundador y activo de la Red Internacional Antropolítica.

Aracelis Escabí Montalvo posee un doctorado en Psicología Social-Comunitaria de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras. Del

2011 al 2012 fungió como Directora del Componente de Desarrollo de Facultad del Proyecto VIAS-RIMI de la Universidad del Este y tuvo a su cargo el desarrollo del Programa de Mentoría auspiciado por dicho Proyecto. Actualmente labora como coordinadora del Proyecto de Prevención de Embarazos en Fondos Unidos de Puerto Rico y es socia fundadora de la Corporación de Asistencia Técnica, Terapia e Investigación (COATTI), la cual realiza actividades de prevención, educación, política pública, entre otras.

Carmen González Contreras es Catedrática Asociada en la IEN Business School de la Universidad del Este.

Natalia Jordán Ortiz posee un bachillerato en Trabajo Social de la Escuela de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad del Este y participó como estudiante en entrenamiento de investigación del Proyecto VIAS-RIMI.

Nilda G. Medina Santiago posee un doctorado en Pscicología Académica-Investigativa de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras y una maestría en Psicología General de New York University. Es Catedrática Auxiliar en la Escuela de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad del Este (UNE) y profesora investigadora del Proyecto VIAS-RIMI de la UNE. También se ha destacado como psicóloga escolar a nivel público y privado. Sus intereses de investigación son la violencia escolar, la cognición, el aprendizaje, el lenguaje y la lectura.

María S. Muñoz Berríos posee un doctorado en Psicología Clínica de la Universidad Carlos Albizu y una maestría en Justicia Criminal de la Universidad Interamericana de Puerto Rico. Es Catedrática Asociada en la Escuela de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad del Este. Entre sus publcaciones destaca *La muerte: toda una vida para enfrentarle* (aumentada y revisada).

Maritza Ocasio Vega Posee un doctorado en Educación con una especialidad en Currículo e Instrucción de la Pontificia Universidad Católica de Puerto Rico, en Ponce. Es Catedrática Auxiliar de la Escuela de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad del Este.

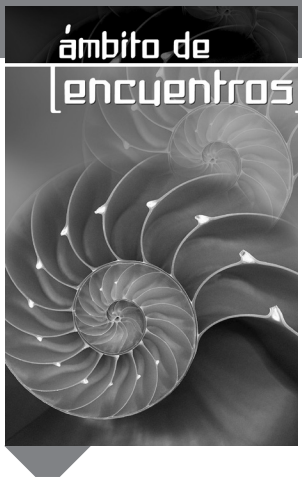
Jaime L. Rodríguez Cancel posee un doctorado en Historia de Puerto Rico y el Caribe del Centro de Estudios Avanzados de Puerto Rico y el Caribe. Es Catedrático Asociado de la Escuela de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad del Este. Es autor de numerosos artículos y del libro *La Guerra Fría y el sexenio de la puertorriqueñidad. Afirmación*

nacional y políticas culturales (Ediciones Puerto, 2007) y co-editor de *Futuros Alternos. La política pública estadounidense sobre Puerto Rico bajo la administración del presidente James Earl Carte (1976-1980)* (Ediciones UNE, 2007).

Arlene Serrano es candidata al grado doctoral del Programa de Educación de Adultos en Texas State University-CLAS, en San Marcos, Texas.

Carlos A. Suárez Carrasquillo posee un doctorado en Ciencia Política de la Universidad de Massachusetts-Amherst. Actualmente es Lecturer/Adviser en el SBS Advising Center del College of Social and Behavioral Sciences en la Universidad de Massachusetts-Amherst. Ha publicado en la revista *Cities* y en *EURE.*

Charles R. Venator-Santiago es Catedrático Auxiliar en el Departamento de Ciencia Política y El Instituto: Institute for Latino/a Caribbean and Latin American Studies, en la Universidad de Connecticut. Es autor de numerosos artículos en diversas revistas académicas.



Ámbito de Encuentros es una revista multidisciplinaria de publicación anual que considera trabajos inéditos originales de creación, de investigación y de reflexión en cualquier área del conocimiento, tanto en español como en inglés. El objetivo de la Revista es potenciar la diseminación de trabajos con calidad de contenido que promueva encuentros intelectuales entre sus lectores.

TIPOS DE COLABORACIONES

1. Reflexión: Ensayos con bibliografía que traten temas diversos. También se consideran reseñas, críticas y comentarios reflexivos sobre temas específicos.

2. Creación: Trabajos literarios, poéticos, obras de teatro, de música, de artes plásticas, fotografías y otros.

3. Investigación: Artículos que describen un estudio completo y definitivo con marco teórico, metodología de investigación, resultados y conclusiones. También se consideran artículos de proyectos cortos con hallazgos originales con potencial de investigación posterior.

Las normas editoriales de la revista aluden a los valores universitarios de pensamiento crítico y de investigación en conjunto con el cuidado y tratamiento de las fuentes bibliográficas y la argumentación clara y concisa. El propósito es brindar contenidos de calidad universitaria.

La Junta Editora evaluará la posibilidad de publicación de los trabajos de acuerdo a su rigor académico, claridad, contribución a la disciplina, relevancia del tema, justificación, metodología, originalidad y cumplimiento con la política editorial. **Ámbito de Encuentros** se reserva el derecho de aceptar colaboraciones y solamente se comunicará con aquellos autores cuyos artículos se acepten para publicación.

OTRAS NORMAS ESPECÍFICAS

1. La Junta Editora se reserva el derecho de realizar la corrección de estilo correspondiente, así como la posibilidad de cambiar, organizar e introducir títulos y subtítulos para facilitar la comprensión del trabajo, excepto en los casos de creación.
2. La Junta Editora se reserva el derecho de publicar, o no, trabajos sometidos a su consideración.
3. Todos los artículos sometidos a Ámbito de Encuentros deben ser inéditos.
4. Se aceptan artículos en español e inglés.
5. Los trabajos se entregarán en formatos digitales, en Word, a doble espacio, letra Arial número 12, preferiblemente para los textos y .jpg o .tif para las imágenes.
6. Los artículos no deberán sobrepasar las 8,000 palabras, incluyendo notas y bibliografía.
7. Es necesario que los trabajos se presenten con citas, notas y referencias debidamente mencionadas y establecidas. Aunque se sugiere el uso del estilo APA, como es una revista multidisciplinaria se aceptan artículos según diversos manuales de estilo (MLA, ASA, etc.).
8. Los trabajos deberán estar precedidos por un resumen en español e inglés que no sobrepase las 250 palabras. También, al final del resumen debe incluirse tres o cuatro palabras claves o frases que denoten el contenido del artículo.
9. A cada trabajo se le debe anexar una hoja con lo siguiente datos: título, nombre del autor o de los autores; domicilio, teléfono y correo electrónico. Además, los autores deben añadir un resumen biobibliográfico de dos o tres oraciones que indique su actual posición profesional, afiliación institucional y sus publicaciones más recientes.
10. En el caso específico de la reseñas de libros, estas deben comenzar por presentar la ficha bibliográfica completa del libro a reseñar, y no deben sobrepasar las 1000 palabras.
11. En la medida en que sea posible, la revista acudirá al uso de evaluadores externos para el cotejo de los trabajos recibidos.
12. En el caso específico de investigaciones que recopilen datos provenientes de seres humanos es requisito presentar la carta de aprobación emitida por la Junta para la Protección de Sujetos Humanos en la Investigación (IRB, por sus siglas en inglés) o comité de ética correspondiente. Además, se sugiere que el manuscrito debe incluir

una oración que haga referencia a la aprobación del IRB en la sección de métodos, o en alguna nota. Estudios que involucren el uso de animales o material bio peligroso deben presentar la carta de aprobación emitida por el comité correspondiente. En ciertos casos excepcionales, la Junta Editora se reserva el derecho de publicar trabajos que no hayan sido revisados por un Comité de IRB o comité regulador correspondiente.

Se invita a todos los interesados a que participen con sus trabajos para publicar de forma que se enriquezca el contenido y el valor de esta revista.

Los textos publicados no reflejan necesariamente los puntos de vista de la Universidad del Este; estos son responsabilidad exclusiva de sus autores.

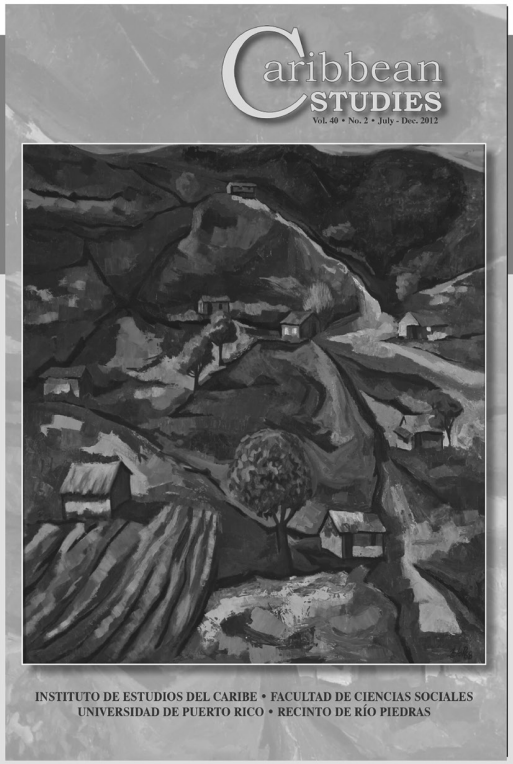
REVISTA Ámbito de Encuentros
VICERRECTORÍA DE ASUNTOS ACADÉMICOS
UNIVERSIDAD DEL ESTE
P.O. BOX 2010
CAROLINA, PUERTO RICO 00984-2010
DIRECCIÓN ELECTRÓNICA: malmeida@suagm.edu
©DERECHOS RESERVADOS

POLÍTICA DE DERECHOS DE AUTOR

Ámbito de Encuentros requiere a sus colaboradores/as que cesen los derechos sobre la propiedad intelectual, el *copyright*, de los trabajos que se publican. Esto agiliza y facilita la distribución a través de distintas vías (impresas o electrónicas), así como su inclusión en bases de datos, y demás. No obstante, los autores/as retienen el derecho a usar sus trabajos en otras publicaciones, con notificación previa al Director(a) de la revista, y reconociendo como corresponde a Ámbito de Encuentros como el medio inicial de publicación. Acatando esto, los autores/as consienten a la política de uso justo para fines educativos establecida en la Sección 107 del Título 17, de *US Code*.

CARIBBEAN STUDIES

A journal published twice a year



SUBSCRIPTION RATES

Annual Institution $50.00
Single Issue Institution $25.00
Annual Individual $25.00
Single Issue Individual $15.00

CONTACT

INSTITUTE OF CARIBBEAN STUDIES
College of Social Sciences
University of Puerto Rico
Río Piedras Campus

PO Box 23345
San Juan, Puerto Rico 00931-3345
T: (787) 764-0000, ext. 4214
Fax: (787) 764-3099
caribbean.studies@upr.edu