

# Revista/ Review Interamericana

# CISCLA

Centro de Investigaciones Sociales  
del Caribe y América Latina



**PORTUGUES**

**INGLÉS**

Universidad Interamericana de Puerto Rico  
Recinto de San Germán

Vol. XXX, No. 1-2  
(Winter 2018 - Spring 2019)



# Revista/Review Interamericana

## CISCLA

Centro de Investigaciones Sociales  
del Caribe y América Latina

**Universidad Interamericana de Puerto Rico, Recinto de San Germán**

Vol. XXX, No. 1-2 (Winter 2018-Spring 2019)

Revista/Review  
Interamericana

Dr. Ramón A. Rodríguez-  
Suárez, Director  
CISCLA

### Junta Editorial

Dra. Elba T. Irizarry-Ramírez,  
Editora  
Departamento de Educación y  
Educación Física

Dra. Rosario Méndez Paneda,  
Departamento de Lenguas y  
Literaturas

Dr. Walter Rodríguez-Irizarry  
Departamento de Ciencias  
Sociales y Artes Liberales

Dra. Mari O. Valentín Caro  
Departamento de Educación y  
Educación Física

Inter American University of  
Puerto Rico  
San Germán Campus  
P.O. Box 5100  
San Germán, P.R. 00683

Phone: (787) 264-1912,  
ext. 7229, 7230

Fax: (787) 892-6350;  
892-7510

Email:  
rarodriguez@intersg.edu

## SPECIAL ISSUE III: DOCTORAL STUDENTS AND FACULTY PAPERS AT THE INTER AMERICAN UNIVERSITY OF PUERTO RICO, SAN GERMÁN CAMPUS

### Presentación 1

**Candelario-López, Emilio.** Liderazgo transformacional de los oficiales del Departamento de Corrección en la motivación de los confinados en tratamiento carcelario 2

**García-González, Julio V.** Poder, afiliación y logro de la Teoría de Motivación de McClelland como estrategia del Gerente Educativo en la solución de problemas en las instituciones educativas 12

**Irizarry-Olivera, Elizabeth.** Experiencias didácticas de docentes y estudiantes en el uso del modelo STEM 19

**Ortiz-Luna, Migdalia.** Inteligencia emocional del gerente educativo en el manejo de conflictos del personal docente 26

**Rodríguez-Suárez, Ramón A.** La Constitución de los Estados Unidos y el proceso de residenciamiento 32

**Smith-Champion, Charles L.** Language classroom anxiety levels in English as a Second Language learners of a private university in Puerto Rico according to Course Level 39

**Valentín-Caro, Mari O.** Educación multicultural y globalización

**Sobre los autores y las autoras 81**

## **Presentación**

El Recinto de San Germán de la Universidad Interamericana de Puerto Rico, a través de la publicación de la *Revista/Review Interamericana*, presenta el volumen XXX, correspondiente al año académico 2018-2019, y que incluye dos números. Nuestra publicación para el año académico 2017-2018 no pudo publicarse ante las consecuencias de los huracanes Irma y María para toda la Isla, incluyendo nuestro Recinto, nuestra Facultad, colaboradores y nuestros estudiantes. Con este volumen XXX, reiniciamos con regularidad nuestra publicación.

Se presentan artículos monográficos escritos por estudiantes doctorales en el curso EDUC 8570 *Enfoques operacionales de la Gerencia Educativa*, ofrecido por la Dra. Mari Olga Valentín-Caro, ofrecido en el semestre de enero a mayo de 2019. También se incluye el artículo del Dr. Charles L. Smith-Champion, el cual resume su disertación doctoral para el grado de Doctor en Educación, con especialidad en Currículo y Enseñanza, la cual fue defendida exitosamente en mayo de 2018. Así mismo, se incluyen dos artículos. El primero es el del Dr. Ramón A. Rodríguez-Suárez y, el segundo, de la Dra. Mari O. Valentín-Caro. Este último es son resultado de una conferencia ofrecida por la Dra. Valentín-Caro.

Con la publicación de este volumen, continuamos cumpliendo con la misión establecida para la *Revista/Review Interamericana*. Nuestro compromiso es publicar manuscritos inéditos en español e inglés de América Latina, especialmente de Puerto Rico y el Caribe. Recibimos, revisamos y publicamos artículos en las disciplinas de las Humanidades, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales, además de cuentos, ensayos, revisiones de libros y poesía.

Junta Editorial

30 de septiembre de 2019

## **Liderazgo transformacional de los oficiales del Departamento de Corrección en la motivación de los confinados en tratamiento carcelario**

Emilio Candelario-López<sup>1</sup>

Los sistemas penitenciarios, de cualquier jurisdicción, tienen en común unos preceptos básicos, los cuales giran en torno a la seguridad social. Sin embargo, en las jurisdicciones de avanzada, y que trabajan en la búsqueda de la rehabilitación, se vislumbran como elementos de cambio para los confinados las personas que más interactúan diariamente con ellos: los oficiales correccionales.

La misión primordial del sistema carcelario es proveer custodia y rehabilitación a los miembros de la población correccional mediante la implementación de servicios de calidad, la integración, combinación e innovación de programas educativos, programas de fe y programas de reinserción comunitaria (Departamento de Corrección y Rehabilitación de Puerto Rico, DCRPR 2015b). Es un ente promotor de cambios sociales, transformando el conocimiento de años de servicio en valores y acciones para el beneficio de los confinados, los empleados y la ciudadanía en general. La eficiencia en las funciones y los procesos administrativos es cada vez más necesaria para conseguir optimizar los resultados y la capacitación del personal que va desde el manejo de nuevos instrumentos y su forma de empleo hasta técnicas para transformar su conocimiento en un sentido solidario y de pertenencia hacia la población de confinados que atienden. A su vez, mediante el fortalecimiento de la voluntad y la adquisición de todas las habilidades y destrezas necesarias, el confinado alcanzará la reintegración a la sociedad (DCRPR, 2015).

El ámbito de trabajo del oficial correccional es la cárcel. De por sí, éste es un área especial, un lugar social de un casi nulo prestigio y, a la vez, blanco de mucha atención por parte de la opinión pública. Es objeto de continuo escrutinio público en vista de las formas actuales de su funcionamiento que dejan las puertas abiertas a desmanes, fugas y, sobre todo, motines. (Cordeiro, 2011). De otra

---

<sup>1</sup> Ensayo monográfico elaborado para el curso doctoral EDUC 8570 *Enfoques operacionales de la Gerencia Educativa*, ofrecido por la Dra. Mari Olga Valentín-Caro, ofrecido en el semestre de enero a mayo de 2019 en el Recinto de San Germán de la Universidad Interamericana de Puerto Rico.

parte, el pensamiento mayoritario de la sociedad es que se deben construir más cárceles, debe haber condenas más largas, sin importar demasiado que no se cumplan los derechos que tienen las personas privadas de su libertad mediante sentencias originadas en los juzgados competentes (Ferrel, 1999). El interés público no se posa sobre las condiciones de vida de los detenidos ni las condiciones laborales de los oficiales de custodia, salvo que ocurran episodios que llamen la atención, sobre todo en los medios de comunicación y que se consideran un atentado a la seguridad pública, que ha sido denominado por algunos autores como “pánico mediático sobre el crimen” (Ferrel, 1999). Es casi en este único sentido en que el trabajo penitenciario se observa desde la opinión pública, también desde las políticas estatales e, incluso, desde la investigación social (Liebling, Price y Elliot, 1999).

Un aspecto importante que incide directamente en el proceso de rehabilitación del confinado es la inversión económica en que incurre el Estado durante su encarcelamiento. En el caso local, el costo diario que tiene el Gobierno de Puerto Rico para mantener al privado de la libertad proveyéndole de los servicios esenciales, ha sido eje de controversias en diferentes sectores sociales, al ser comparado con la inversión destinada en los pilares de la estabilidad social: salud, seguridad y educación, la cual comparativamente es menor en esos tres renglones (Menéndez, Moreno Castillo, Masfurroll y Martín García, 2012). Así pues, la última información oficial en nuestra jurisdicción es que cada confinado cuesta al contribuyente en Puerto Rico alrededor de \$99 a \$200 dólares diarios versus \$70 dólares diarios que cuesta la misma operación en los Estados Unidos (Rolón Suárez, 2018).

El entorno donde se desarrolla esta interacción transformacional entre el oficial de custodia y el confinado tiene unas características particulares. Si lo visualizáramos desde el punto de vista de la teoría ecológica del desarrollo (Bronfenbrenner, 1979), la cual propone al sujeto en desarrollo visto en diversos contextos, podremos comprender el comportamiento y la interacción entre la oficialidad y los confinados. Esos contextos son mucho más que simples ambientes que rodean al individuo. Debido a su complejidad y extensión, se les llama sistemas multidimensionados y organizados en diferentes niveles. Esa teoría define un modelo ecológico en que es posible comprender la relación entre el ser humano y medio ambiente y su consecuente desarrollo en el mismo. El sujeto es ubicado en el centro,

de forma dinámica mientras, en su entorno, van creándose niveles diferenciados de interacciones o transiciones. Intentando articular la teoría ecológica del desarrollo, por la que Bronfenbrenner (1979) concibe el ambiente ecológico como un conjunto de estructuras concéntricas, donde una está contenida en la otra, con la discusión sobre el ecosistema urbano, arriesgamos una clasificación en la que el microsistema sería aquel más cercano a la persona, constituido por los ambientes que interactúan con ella de manera más inmediata, estableciéndose un vínculo primario, como la casa por ejemplo. El mesosistema puede ser considerado el tejido que interconecta los microsistemas, mientras que el exosistema estaría constituido por los ambientes que no están en contacto directo con la persona en desarrollo, pero que influyen en ella indirectamente. El macrosistema, más amplio, sería el escenario del contexto cultural en que la persona desarrolla los valores, costumbres y estructuras institucionales, considerándose que es imposible estudiar al individuo y el proceso de construcción de su identidad sin tener en cuenta los contextos en que se dan los comportamientos (Cordeiro, 2011).

Como ente transformacional del confinado, es importante que el oficial de custodia conozca las raíces del delito y las características básicas en el comportamiento de un confinado. Teniendo en cuenta esta perspectiva, podemos decir que la delincuencia es un problema social que no surge en un vacío. El análisis de ésta tiene sus raíces en el ambiente social y cultural en el cual se desarrolla el ser humano. Con frecuencia, analizamos las características particulares que exhiben en Puerto Rico aquellas variables o factores asociados a la actividad criminal, tales como: la familia, la escuela, el urbanismo, los medios de comunicación, la violencia, el maltrato, las actitudes de ciudadanos y los cambios en las instituciones de control social (Otero de Ramos, 1970).

El proceso de crianza y la socialización en la niñez es un proceso de enseñanza-aprendizaje, el cual incluye su percepción y su creatividad, no sólo de su familia sino, además, la interacción con los medios de comunicación que también contribuyen a la interacción con la sociedad y muy en especial, con la escuela. La escuela es un complemento al rol de la familia, una función básica en la capacitación del individuo para su adaptación armoniosa y efectiva en la vida social de un país. (Rosales Valladares, 2016). La violencia es un mal que arropa a la sociedad actual. El ser humano es violento por naturaleza

propia debido a su necesidad de protección y defensa. Pero, cuando esta conducta está dirigida a hacer daño por pura satisfacción es un problema que afecta a toda la comunidad y nada está exenta de sufrirla. “La víctima y el victimario están unidos uno al otro por una larga y compleja relación de demandas y necesidades recíprocas que pueden generar hostilidad, frustración y maltrato” (Bonini, Gaitán, Gómez, Tapia y Veloso, 2011, p. 1).

Los intereses de las organizaciones y sus miembros necesitan integrarse. Ésta es una tarea del liderazgo transformacional. A diferencia del líder transaccional, quien practica el reforzamiento contingente de los seguidores, el liderazgo transformacional es inspirador, estimula intelectualmente y considera individualmente a los trabajadores o personas a las que se quiere impactar. Y en esas consideraciones es que entra la figura del oficial de custodia, quien es el componente del sistema carcelario que más tiempo está relacionado al desarrollo e interacción del confinado. El liderazgo transformacional puede ser directivo o participativo y requiere de un alto desarrollo moral. El liderazgo transformacional es reconocido universalmente como un concepto teórico. El liderazgo transformacional eleva la moral, la motivación y las distintas morales de sus seguidores, mientras que el liderazgo transaccional provoca en sus seguidores el auto interés inmediato. El líder transformacional enfatiza lo que tú puedes hacer por tu país; el líder transaccional se centra en lo que tu país puede hacer por ti. El liderazgo transformacional implica incrementar la capacidad que tienen los miembros de una organización para resolver los problemas de manera individual o colectiva y representa la cultura del cambio. (Bellver, 2015).

Los cambios en el mercado y el lugar de trabajo dan como resultado la necesidad de líderes que lleguen a ser más transformacionales y menos transaccionales si buscan mantener la efectividad. Los líderes fueron estimulados para otorgar poder a sus seguidores, a través de desarrollar en ellos altos niveles de involucramiento individual y de equipo, enfocados en la calidad, el servicio, la efectividad en costos y la elevación de los niveles de producción (Burns, 1978). El liderazgo transformacional se expresa cuando el líder lleva a los seguidores más allá del autointerés inmediato a través del carisma, la inspiración, la estimulación intelectual o la consideración individual. El líder

eleva el nivel de los seguidores en cuanto a su madurez y sus ideales, así como el interés por su realización, su autoactualización y el bienestar de otros, de la organización y el de la sociedad en su conjunto.

Los oficiales de custodia, como líderes transformacionales de los confinados, muchas veces pasan inadvertidos y muchos, incluyendo el propio sistema, solamente los identifican con las tareas de seguridad, cuando es el oficial correccional quien está veinticuatro horas con el confinado y es quien permite sus gestiones diarias dentro y fuera del penal. A tales fines, el oficial de custodia se convierte en el personal del sistema carcelario que más contacto e interacción tiene con el confinado. La rehabilitación y la reinserción social son paradigmas político-criminales atribuibles a la prevención especial positiva (Roxin, 1997). Esto significa que la finalidad del cumplimiento de la pena, en virtud de la teoría relativa de la prevención, es la evitación de que el sujeto penado reincida en alguna conducta delictiva (Puig, 2003).

Las diferencias entre los miembros del grupo con respecto al poder pueden influir de diversos modos en el desarrollo de los procesos, en el caso de los confinados, en los diferentes grupos o pandillas carcelarias que existen. El confinado que ostenta el poder en el grupo provoca en sus miembros reacciones diferentes a las producidas por aquellos que tienen menos poder. En este sentido, la conducta de los individuos se ve ineludiblemente influenciada por la cantidad relativa de poder que éste posea y la estructura de poder del grupo determina en cierta medida los comportamientos y resultados de éste. Es por eso que el oficial de custodia, en su avance como líder transformador, debe identificar a los confinados que permean en esas esferas de poder carcelario en vías de establecer la comunicación necesaria para poder implementar la estrategia del cambio. Drucker, citado por Stech (2007), define al líder como comunicador, motivador y facilitador de desarrollo de los miembros de su grupo, en el cual se incluye él mismo. Además, según el autor, el líder debe tener la función de integrar la información que emite y recibe por parte de los subordinados, superiores y colegas, con el fin de que las dinámicas organizacionales sean un todo coordinado (Drucker, citado por Stech, 2007; Key & Wood, 2006).

En la forma que se desarrollan los trabajos diarios con los confinados, las tareas y labores para estos serán asignadas y definidas por el Comité de Clasificación y Tratamiento y los miembros participantes serán supervisados por un oficial correccional o por el supervisor de área de trabajo, quien rendirá un informe de desempeño en los primeros cinco días de cada mes por cada persona supervisada (DCRPR, 2015a). Ese informe recogerá el desempeño del participante en las tareas asignadas, lo que repercutirá en la cantidad de días que se le bonificarán a su sentencia por razón de estudio y trabajo. Por otro lado, aunque no se contempla en el reglamento pertinente una lista exhaustiva de labores que son susceptibles de bonificación por trabajo, por lo que queda a la discreción de la agencia según las demandas de labores que surjan, sí hay una mención de las tareas agropecuarias que acarrear la bonificación extraordinaria ya mencionada. En específico, estas labores, que no son las únicas tareas extraordinarias, son las de ganadería, apicultura, café, horticultura, maquinaria agrícola, proyectos agroindustriales, entre otros (DCRPR, 2015a). Asimismo, las personas confinadas que tomen cursos académicos o vocacionales como parte de su plan institucional-si no forma parte de este plan no serán susceptibles de bonificación-, se les rebajará su sentencia de forma proporcional a los días de estudio. Según se desprende del reglamento, el programa educativo es compulsorio para aquellas personas condenadas que no haya finalizado su cuarto año de escuela superior (DCRPR, 2015a).

Como parte de las estrategias del liderazgo transformacional, la mediación penitenciaria es una de las alternativas recientes, pero escasamente implantada, siendo lo más habitual la utilización de las mediadas de régimen disciplinario en la resolución de conflictos entre internos. Existen estudios empíricos que pretenden demostrar que la mediación penitenciaria donde se encuentra implantada resulta ser un método más valioso, desde una perspectiva educativa y sostenible, que la mera aplicación del régimen disciplinario. Asimismo, a través del análisis de experiencias, que es un método viable en el ámbito penitenciario para la resolución alternativa de conflictos interpersonales entre las personas privadas de libertad y altamente satisfactorio para sus participantes, lo que supone una potencialidad para su transferencia en los centros en donde no se encuentra implantada. Dichos

estudios empíricos pretenden demostrar los beneficios que aporta la implantación de la mediación en el ámbito penitenciario y su viabilidad en la resolución alternativa y pacífica de conflictos interpersonales entre las personas privadas de libertad. Desde sus orígenes, el sistema penitenciario se ha presentado como una agencia de resocialización, pero la contundencia de los hechos que se suscitan diariamente en estos recintos habla por sí sola: el centro penitenciario está lejos de haber alcanzado su objetivo. (Cordeiro, 2011). La prisión, surgida con la intención de “reformular” al sujeto delincuente, ha logrado todo lo contrario, lo que obliga a interrogarse acerca de la función que cumple el sistema penitenciario en las sociedades modernas. Todo indica que la prisión actual funciona más como un dispositivo de control social y represión que como un dispositivo reeducador y reintegrador. La institución penitenciaria no deja de ser una estructura disciplinaria agobiante y exhaustiva (Marcuello-Servós, y García-Martínez, 2011). El penal se identificaba con el cumplimiento de penas en “arquitecturas masivas”, en las que se produce una “democratización” de los castigos infligidos (Foucault, 1990, citado por Apaza Calcina, 2013). Según el reglamento penitenciario, una de las finalidades de aplicación del régimen disciplinario es la estimulación de la responsabilidad en los internos que cometen una falta, pero, por el contrario, tiende a fomentar la “irresponsabilidad” de los internos al aplicarse, en muchos casos, la sanción sin relación ninguna con la falta y sin arrepentimiento por parte de las partes. Es en este escenario donde entra en funciones el liderazgo transformacional por parte de los oficiales de custodia, pues son éstos quienes interactúan en todo momento con el confinado.

En algunos estudios sobre líderes transformacionales, se han identificado distintos atributos personales que conformarían a estos líderes. Por ejemplo, se destaca que son confiados hacia las personas y atienden a sus necesidades, se ven a ellos mismos como agentes de cambio y son flexibles y aprenden de la experiencia. Además, son visionarios, con buenas habilidades cognitivas y creen en la necesidad de analizar los problemas. Son personas que promueven valores para guiar el comportamiento de las personas y se muestran cautos a la hora de tomar riesgos. Para este tipo de líder tenemos que resaltar las ventajas y desventajas existentes, las cuales pueden beneficiar o, por el

contrario, ser perjudiciales para los propósitos establecidos. Como ventajas al liderazgo transformacional tenemos: un impacto en la autoestima, la afiliación y la seguridad de los seguidores, incrementa el rendimiento de los participantes, afecta a las reacciones psicológicas y emocionales de los seguidores y pueden responder a la complejidad organizacional. Por otro lado, como desventajas, en algunas ocasiones el liderazgo transformacional puede no ser el estilo más beneficioso para la organización. Por ejemplo, cuando nos movemos en una dinámica de entorno estable, con pocos cambios, donde los seguidores tienen experiencia, el estilo transaccional puede ser más apropiado. Cuando los seguidores tienen un estatus, pertenecen a una organización y se promueve el autocontrol en sus miembros, el estilo transaccional también puede ser el estilo más beneficioso que mantenga el equilibrio. Otra desventaja latente y que es inherente a la agencia como tal, es la capacitación que ofrece la misma a los oficiales correccionales, la cual respecto a las estrategias para ser elementos de cambio son prácticamente ninguna. En esa misma línea, tampoco es una exigencia el poseer algún grado académico que pueda propender al oficial a tener unas capacidades y conocimientos más desarrollados y apoyados por la educación formal. De tal forma nos quedamos rezagados, comparados con otras jurisdicciones como la federal en los Estados Unidos de América, donde los oficiales correccionales deben poseer como mínimo un bachillerato y preferiblemente en el área de las ciencias sociales (U.S. Department of Justice, 2019). Así pues, podemos constatar que, a nivel local, es evidente que los oficiales de custodia carecen de las herramientas que deben tener en cuanto a educación formal que, a su vez, los capaciten para poder ser entes transformadores y, de esta forma, maximizar la misión rehabilitadora.

## Referencias

- Apaza Calcina, P.A. (2013, 29 de mayo). La idea utópica de la resocialización en nuestras cárceles. *Literatura-y-Derecho* [Blogger de Literatura para estudiantes del Colegio de Ciencias Aplicadas Nuestra Señora del Carmen, Juliaca, Perú]. Recuperado en <http://vicenteytusaca.blogspot.com/2013/05/la-ideautopica-de-la-resocializacion.html>
- Bellver, R. (2015). *Liderazgo Transformacional: 15 Características, Ventajas y Desventajas*. Recuperado en <https://www.lifeder.com/liderazgo-transformacional/>
- Bonini, C., Gaitán, N., Gómez, C., Tapia, D. y Veloso, M.L. (2011, 1 de julio). La Violencia Escolar. Recuperado en <http://libresalsol.blogspot.com/2011/07/la-violencia-escolar.html>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Recuperado en <https://www.semanticscholar.org/paper/The-Ecology-of-Human-Development%3A-Experiments-by-Bronfenbrenner/11499c755ef7d092ae2a6ced9ef77d99e3129478>
- Burns, J.M. (1978). *Leadership*. New York, New York: Harper and Row. Recuperado en <https://www.worldcat.org/title/leadership/oclc/3632001>
- Contreras Torres, F. y Barbosa Ramírez, D. (2013). Del liderazgo transaccional al liderazgo transformacional: implicaciones para el cambio organizacional. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*. Recuperado en <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194227509013>>
- Cordeiro, S. (2011, Fev/Mar). O espaço penal e o indivíduo preso: dinâmicas do espaço habitado [El espacio penal y el individuo preso: dinámicas del espacio habitado]. *Revista Brasileira de Segurança Pública*, 5(8), 122-137. Recuperado en [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/376246/mod\\_resource/content/1/artigo\\_arquitetura\\_prision\\_al.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/376246/mod_resource/content/1/artigo_arquitetura_prision_al.pdf)
- Departamento de Corrección y Rehabilitación de Puerto Rico, DCRPR. (2015a). Reglamento interno de bonificación por buena conducta, trabajo, estudio y servicios excepcionalmente meritorios. *Informe de Reglamento y Normas*. Recuperado en [www.transicion2016.pr.gov](http://www.transicion2016.pr.gov)
- Departamento de Corrección y Rehabilitación de Puerto Rico, DCRPR. (2015b). *Sobre nosotros*. [Web Page]. Recuperado en: <http://ac.gobierno.pr/correccion/sobre-nosotros/>
- Ferrel, J. (1999). Cultural Criminology. *Annual Review of Sociology*, 25, 395-418. Recuperado en <https://www.annualreviews.org/doi/abs/10.1146/annurev.soc.25.1.395>
- Frías, A., López, M., Eréndida, A., Guadalupe, S. (2003). Predictores de la conducta antisocial juvenil: un modelo ecológico. *Estudios de Psicología (Natal)*, 8(1), 15-24. Recuperado en <https://dx.doi.org/10.1590/S1413-294X2003000100003>
- Kalinsky, B. (2008). *El agente penitenciario: la cárcel como ámbito laboral*. Recuperado en <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=180813905003>>
- Key, M. & Wood, R. (2006). Developing Leadership Capacity: Searching for the Integral. *Integral Leadership Review*, 6(1), 1-16. Recuperado en <http://integralleadershipreview.com/5553-feature-article-developing-leadership-capacity-searching-for-the-integral/>

Liebling, A.; Price, D & Elliot, C. (1999, July 1). Appreciative Inquiry and Relationships in Prison. *Punishment and Society*. Recuperado en <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/14624749922227711>

Loaiza, C.T. (2017). Liderazgo Organizacional y Capital Humano. *Revista Venezolana de Gerencia*. Recuperado en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29051457001>

Marcuello-Servós, C., & García-Martínez, J. (2011). La Cárcel como espacio de desocialización ciudadana: ¿Fracaso del sistema penitenciario español? Recuperado en <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1610/161018226005>

Mendoza Martínez, I.A., Ortiz Arévalo, M.F., Parker Rosell, H.C. (2007). Dos décadas de investigación y desarrollo en liderazgo transformacional. *Revista del Centro de Investigación. Universidad La Salle*. Recuperado en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34202702>

Menéndez, P., Moreno Castillo, R., Masfurrull, G y Martín García, M. (2012, noviembre). Los pilares sociales. *El Ciervo*, 61(738), 24-27. Recuperado de [https://www.jstor.org/stable/43502351?seq=1#page\\_scan\\_tab\\_contents](https://www.jstor.org/stable/43502351?seq=1#page_scan_tab_contents)

Otero de Ramos, M. (1970). *Estudio socio-ecológico de la deserción escolar y de la delincuencia juvenil en Puerto Rico*. Centro de investigaciones sociales. Universidad de Puerto Rico. Recuperado en <https://www.worldcat.org/title/estudio-socio-ecologico-de-la-desercion-escolar-y-de-la-delincuencia-juvenil-en-puerto-rico/oclc/493593520>

Pastor Seller, E., Huertas Pérez, E. (2012). *La mediación penitenciaria como método alternativo de resolución de conflictos entre internos en el ámbito penitenciario*. Recuperado en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=265425848009>

Puig, S.M. (2003). *Introducción a las bases del Derecho Penal. Concepto y método*. Montevideo, Uruguay: Editorial B de F Ltda.

Reyes, J.L., Lara Rodríguez, G. (2011). El liderazgo integral en las organizaciones. *Avances en Psicología Latinoamericana*. Recuperado en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=79920065013>

Rolón Suárez, E.Y. (2018). *Costo diario de un confinado en Puerto Rico y plan de traslado de confinados a los Estados Unidos de América "Out of State"*. [Reportaje Telemundo Puerto Rico]. Recuperado en <https://www.telemundopr.com/noticias/destacados/Trasladaran-confinados-a-Estados-Unidos-477924753.html>

Rosales Valladares, J. (2016). *La importancia de la familia y de su función en la sociedad*. Recuperado en <https://www.enfoquealafamilia.com/single-post/2016/08/22/La-importancia-de-la-familia-y-de-su-funci%C3%B3n-en-la-sociedad>

Roxin, C. (1997). La teoría del delito en la discusión actual. [Trad. Manuel A. Abanto Vásquez]. Lima, Perú: Librería Grijley. Recuperado en <https://www.libreriasgrijley.com>

Sáenz Rojas, M.A. (2007). El discurso resocializador: hacia una nueva propuesta para el sistema penitenciario. *Revista de Ciencias Sociales*. Recuperado en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15311510>

Stech, E. (2007). A Meta-Perspective on Leadership. *Integral Leadership Review*, 7(2), 1-14. Recuperado en <http://integralleadershipreview.com/5392-feature-article-a-meta-perspective-on-leadership/>

U.S. Department of Justice. (2019). *Federal Prison Correctional Officer Requirements*. Recuperado en <https://www.indeed.com/q-Federal-Correctional-Officer-jobs.html?vjk=d7a0d6ad5effe47b>

Zambrana González, L.A. (2018). *La rehabilitación de la persona convicta como derecho humano: su tensión con el ordenamiento penitenciario de Puerto Rico*. Recuperado en <http://revistajuridica.uprrp.edu/wp-content/uploads/2018/06/02-Rehabilitaci%C3%B3n.pdf>

## **Poder, afiliación y logro de la Teoría de Motivación de McClelland como estrategia del gerente educativo en la solución de problemas en las instituciones educativas**

Julio V. García-González<sup>2</sup>

En una organización, el manejo y la maximización de los recursos disponibles son esenciales para el éxito. Los dirigentes y líderes deben dominar el proceso de planificación y estructuración para evitar resistencia a cambios e improvisaciones, elaborando estrategias que ayuden a conocer las habilidades e intereses de sus colaboradores. En estas últimas cuatro décadas, han sucedido acontecimientos que han afectado al contexto de las organizaciones y al mundo social, por lo que es necesario y urgente introducir una nueva cultura orientada a modificar de forma sustancial los procedimientos y las formas de trabajo, así como la relación entre sus miembros (Sánchez y Rodríguez, 2010). Por tanto, las organizaciones de hoy requieren de un líder capaz, innovador y flexible que pueda desarrollar estrategias encaminadas a lograr una meta común con la ayuda de sus seguidores.

En el ámbito escolar o institucional, el gerente educativo es el líder responsable de encaminar los recursos hacia una meta común trazada. El gerente educativo, anteriormente conocido como el director o principal de la escuela, es la persona que tiene la responsabilidad total del planeamiento y la ejecución acertada de cualquier proyecto educativo.

El gerente educativo de hoy debe conocer la comunidad escolar, sus necesidades, misión, visión, y metas, para poder ejercer sus funciones y roles como líder. Ejerce la dirección y orientación de los diferentes actores de la comunidad educativa, así como la administración de los recursos, con el fin de asegurar la calidad del servicio que ofrece al mejorar la aplicación del currículo, los procesos docentes y administrativos, así como las relaciones de la escuela con su comunidad y entorno (Castillo, 2012). Dentro de sus funciones, el gerente educativo debe poner en práctica la planeación, coordinación, dirección, control, y evaluación (Stoner, Freeman y Gilbert, 1996).

---

<sup>2 2</sup> Ensayo monográfico elaborado para el curso doctoral EDUC 8570 *Enfoques operacionales de la Gerencia Educativa*, ofrecido por la Dra. Mari Olga Valentín-Caro, ofrecido en el semestre de enero a mayo de 2019 en el Recinto de San Germán de la Universidad Interamericana de Puerto Rico.

De acuerdo con la *Ley de Reforma Educativa de Puerto Rico, Ley Núm. 85 de 29 de marzo de 2018*, los deberes y responsabilidades del director de escuela son: administrar eficiente y efectivamente la escuela, sus recursos y los fondos destinados a ésta; seguir el plan estratégico; desarrollar un plan escolar; convertir la escuela en una de alto rendimiento, evaluar al personal escolar, implementar el currículo y programas académicos; garantizar el desarrollo educativo y socio-emocional de los estudiantes; rendir informes, promover la colaboración de padres y la comunidad, propiciar un ambiente educativo seguro, inclusivo y dinámico; implementar medidas disciplinarias; entre otras. Por tanto, es imprescindible que el gerente educativo logre el compromiso, motivación, y ayuda de todo el personal escolar para cumplir con estas responsabilidades y deberes de forma efectiva.

El liderazgo en el gerente educativo es la base para lograr los cambios que deben llevarse a cabo en la organización educativa. El líder debe poseer habilidades para dirigir, influir sobre los demás para alcanzar metas y objetivos compartidos (Daft, 2015). El éxito de un grupo de personas en alcanzar una meta u objetivo depende de la interacción que estos tienen con su líder, y como este controla o ejerce influencia en el grupo (Fiedler, 1967), por lo que el estilo adecuado de liderazgo, repercutirá en un liderazgo exitoso (Hersey y Blanchard, 2013).

Existen varios estilos de liderazgo gerencial que pueden ser implantados en las instituciones educativas, tales como: *laissez-faire*, autocrático, democrático, transaccional, y transformacional. Los tipos de conductas de liderazgo generalmente se dividen en dos categorías: orientadas a la producción y orientadas a los empleados. El liderazgo orientado a la producción está centrado en la tarea, donde la prioridad es lograr un objetivo impuesto. Muchas veces el enfoque a la producción o al logro de una meta puede dirigir el liderato a un estilo autocrático, donde no se involucra a los maestros y personal escolar en la toma de decisiones. El gerente educativo debe ser cuidadoso el momento de ejercer sus funciones como líder bajo esta categoría.

El liderazgo orientado a los empleados está dirigido en apoyar al personal, donde el Gerente Educativo procura apoyar sus actividades e involucrarlos en el proceso de toma de decisiones. El director de escuela que se preocupa por sus maestros y demás empleados, busca que estos se sientan comprometidos con sus responsabilidades laborales. Su liderazgo está orientado a los empleados.

En la actualidad, el liderazgo situacional y el liderazgo transformacional son los que han adoptado la mayoría de los gerentes educativos en sus escuelas. El liderazgo situacional es un modelo teórico que destaca la relevancia de las variables situacionales que operan en el proceso del liderazgo; sus autores son conscientes de que ningún estilo de liderazgo es óptimo en cualquier situación, sino que, si los subordinados son diferentes, deben ser tratados de un modo distinto (Sánchez, 2000). La efectividad del liderazgo depende de la interacción entre el líder, los subordinados y otras variables situacionales.

El liderazgo transformacional, describe al líder como aquel que es capaz de generar un impacto sin recurrir a un escenario de autoritarismo o de interés; trabajando con la influencia idealizada, motivación inspirada, consideración individualizada y la estimulación individual (Contreras, Vesga y Barbosa, 2016). Este es un liderazgo muy atractivo para muchos gerentes educativos, pero muchas veces, la realidad escolar no permite que el mismo sea implementado correctamente. Por lo tanto, el líder educativo debe desarrollar estrategias para estimular la motivación entre su personal.

Villa (2015) expuso que “el liderazgo es una dimensión muy importante y con un impacto muy significativo en el logro de la calidad y la excelencia de toda actividad educativa” (p. 11). Esto solo se puede lograr si el gerente educativo logra mantener la motivación entre su personal y, a su vez, la de él mismo. De esta forma, podrá desarrollar estrategias y tomar decisiones que sean adoptadas por el personal sin enfrentarse a la problemática de la resistencia.

El principal recurso de cualquier organización es el recurso humano y todo individuo actúa según unas necesidades o motivaciones. Los estudios demuestran que los trabajadores que están motivados en su lugar de trabajo rinden mejor y son más productivos. La motivación es el conjunto de razones por las que las personas se comportan de la forma en que lo hacen, por lo que el comportamiento motivado es vigoroso, dirigido y sostenido (Santrock, 2002). Además, la motivación es un proceso por el cual las actividades relacionadas con el logro son instigadas, sostenidas o terminadas (Schunk, Meece y Pintrich, 2014). También, es el proceso que determina la energización y la dirección del comportamiento (Heckhausen, 1991). Por último, la motivación se define como un proceso psicosomático que dirige a una persona a comportarse y reaccionar de una manera que los ayude a saciar ciertas necesidades no satisfechas (Latham, 2012).

El término motivación es una derivación de la palabra latina para movimiento, *moveré* (Steers, Mowday y Shapiro, 2004). Su importancia en el lugar de trabajo se refleja en la ecuación promulgada por el antiguo mentor de Víctor Vroom, hace más de medio siglo: desempeño laboral = capacidad x motivación (Maier, 1955). La motivación es el resultado de procesos complejos, que expone las características individuales relacionadas con el funcionamiento afectivo, cognitivo y social; y las condiciones propias del ambiente de trabajo, como de las interacciones sociales de los individuos (Lévy-Leboyer, 2003).

Existen varias teorías dirigidas a la motivación. Una de estas teorías es la Teoría de las Necesidades de McClelland (1961). Esta teoría puede ser útil para determinar qué motivación es la que mueve a cada individuo a realizar alguna tarea de forma eficiente, motivaciones que serán explicadas en detalle a continuación. Por tanto, el gerente educativo podría utilizar esta teoría como estrategia en la solución de problemas en las instituciones educativas.

McClelland (1961) describió, en su libro *The Achieving Society*, la Teoría de las Necesidades. Ésta se enfocó en tres tipos de motivación: logro, poder y afiliación. Es una teoría motivacional que busca cómo estas tres necesidades afectan las acciones de los individuos. Expuso que toda persona posee estos tres tipos de motivaciones sin importar el sexo, edad, raza, cultura o cualquier otra variable;

pero que, dependiendo de las experiencias y creencias de la cultura del individuo, es el tipo de motivación que este poseerá.

El individuo que presenta la motivación de **logro**, gusta sobresalir por medio de retos, proyectos, y problemas difíciles, pero es realista. Es eficiente y requiere poca o ninguna supervisión. También gusta conocer en que está fallando para mejorar su desempeño. En el individuo donde el **poder** es la motivación dominante, gusta de influir, controlar a los demás individuos y ganar. Le gusta la competencia, se preocupa mucho por su imagen, y busca un reconocimiento social. El último tipo de motivación es la de **afiliación**, donde el individuo gusta de trabajar en equipo, sentirse parte del grupo, se preocupa por las buenas relaciones sociales, y busca sentirse aceptado. No le gustan los riesgos, y procura seguir las normas y la cultura de la organización por miedo a sentirse rechazado por los demás miembros. Le gusta la colaboración, no la competencia, y disfruta del contacto social.

Esta teoría se ha estudiado particularmente en el área gerencial, operacional y organizacional de las empresas, pero con las responsabilidades actuales de los gerentes educativos, podría ser utilizada como estrategia en la solución de problemas en las instituciones educativas. Al determinar qué motivación es la que estimula al empleado a realizar tareas y acciones de una forma en particular, la puesta en acción de un plan estratégico sería mucho más efectivo.

Para que esta teoría logre sus objetivos, el gerente educativo debe conocerla, entenderla, y desarrollar el dominio para su implantación. Si no tiene la habilidad y destrezas necesarias para poder identificar las motivaciones que mueven a cada uno de los miembros de su organización educativa, la teoría fracasaría. En cambio, si posee la habilidad de relaciones personales y un liderato efectivo que genere confianza y compromiso, la implementación de esta teoría resultaría un éxito. El impacto de esta teoría en el lugar de trabajo frecuentemente conduce a un nivel más profundo de satisfacción laboral; que es una de las quejas principales de los maestros en el Departamento de Educación de Puerto Rico.

De acuerdo con la literatura revisada, los programas de gerencia actuales en Puerto Rico no promueven esta teoría. Es más conocida y utilizada en los Estados Unidos, países latinoamericanos y asiáticos. Ahora bien, hay que tener en cuenta que el comportamiento de cada individuo está estimulado por una motivación.

Es una teoría que requiere esfuerzo y conocimiento para entenderla y aplicarla, pero es una herramienta innovadora que sirve en la creación de un ambiente laboral colaborativo. El contexto socio-histórico que vivimos, repercute en el estado motivacional del personal educativo. Por tanto, el gerente educativo debe ser un ente creativo y motivador; pero no puede lograr una motivación en los empleados si no conoce sus intereses. Debe buscar estrategias para lograr ese objetivo y, si tiene la disposición de hacerlo, la Teoría de Motivación de McClelland resultaría una herramienta efectiva en sus responsabilidades como director y en el logro de las metas trazadas, con la ayuda de maestros y de personal escolar motivadas y comprometidas con una educación de excelencia para Puerto Rico.

### Referencias

Castillo, J. (2012). Responsabilidad de un Gerente Educativo. *NOVUM*, 2(2), 183-190. Recuperado en <http://www.bdigital.unal.edu.co/44586/1/45735-222021-1-SM.pdf>

Contreras, O. Vesga, A. y Barbosa, A. (2016). Marcos de liderazgo en las empresas: caso Bucaramanga y su Área Metropolitana. *Dimensión Empresarial*, 14(1), 39-55. DOI: <http://dx.doi.org/10.15665/rde.v14i1.461>

Daft, R. (2015). *The Leadership Experience* (6<sup>th</sup> ed.). Mason, Ohio: Cengage Learning.

Fiedler, F. (1967). *A theory of leadership effectiveness*. New York, New York: McGraw Hill.

Heckhausen, H. (1991). *Motivation and Action*. New York, New York: Springer.

Hersey, P. & Blanchard, K. (2013). *Management of Organizational Behavior* (10<sup>th</sup> ed.). Upper Saddle River, New Jersey: Pearson.

Latham, G. (2012). *Work Motivation: History, Theory, Research, and Practice* (2<sup>nd</sup> ed.). Thousand Oaks, California: SAGE Publications. doi: <http://dx.doi.org/10.4135/9781506335520>

Lévy-Leboyer, C. (2003). *La motivación en la empresa: modelos y estrategias*. Madrid, España: Ediciones Gestión.

*Ley de Reforma Educativa de Puerto Rico, Ley Núm. 85 de 29 de marzo de 2018*. Recuperado en <http://www.edicion.pr.gov/ogp/Bvirtual/LeyesOrganicas/pages/85-2018.aspx>

Maier, N. (1955). *Psychology in industry* (2<sup>nd</sup> ed.). Cambridge, Massachusetts: Riverside Press.

McClelland, D. C. (1961). *The Achieving Society*. Princeton, New Jersey: Van Nostrand.

Sánchez, E. (2000). Teoría del Liderazgo Situacional en la administración local: validez del modelo. *Psicothema*, 12(3), 435-439. Recuperado en <http://www.psicothema.com/pdf/353.pdf>

Sánchez, E. y Rodríguez, A. (2010). 40 Años de la teoría del liderazgo situacional: una revisión. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 42(1), 29-39. Recuperado en <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3180733.pdf>

Santrock, J. (2002). *Psicología de la educación*. México, D.F.: McGraw-Hill.

Schunk, D., Meece, J., & Pintrich, P. (2014). *Motivation in education: Theory, research, and applications* (4<sup>th</sup> ed.). Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Education.

Steers, R., Mowday, R., & Shapiro, D. (2004). Introduction to Special Topic Forum: The Future of Job Motivation Theory. *The Academy of Management Review*, 29(3), 379-387. Recuperado en <http://dx.doi.org/10.2307/20159049>

Stoner, R., Freeman, E. y Gilbert, D. (1996). *Administración* (6<sup>ta</sup> ed.). México, D.F.: Prentice-Hall.

Villa, A. (2015). Importancia e impacto del liderazgo educativo. *Padre y Maestros*, 361, 6-11. doi: <http://dx.doi.org/10.14422/pym.i361.y2015.001>

## Experiencias didácticas de docentes y estudiantes en el uso del modelo STEM

Elizabeth Irizarry-Olivera<sup>3</sup>

El término STEM fue establecido por la Fundación Nacional de Ciencias para la década de 1990. Éste es un acrónimo, en inglés, de grandes áreas del conocimiento: Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemática (Departamento de Educación de Puerto Rico, DEPR, 2016). Su propósito es transformar la enseñanza tradicional hacia un proceso de investigación basado en el desarrollo del pensamiento crítico para la solución de problemas. Con la integración del STEM, se pretende desarrollar estudiantes altamente calificados, independientes y creativos en las competencias del mundo laboral. Éste tiene un enfoque de enseñanza innovador que proporciona al currículo un ambiente de aprendizaje que promueve la aplicación del método científico en la vida diaria. Durante el siglo XXI, la enseñanza STEM ha tomado un fuerte impulso en el interés académico para la formación de mejores profesionales, a la vez que fomenta el desarrollo de más científicos, matemáticos e ingenieros (Lantz, 2009).

En el mercado global, existe mayor demanda en el campo laboral asociado con las profesiones de Ciencia, Matemática, Tecnología e Ingeniería (DEPR, 2016). López (2015) expone la necesidad de preparar individuos en las áreas STEM para que estén altamente cualificados para atender situaciones globales del mercado actual. El Departamento del Trabajo y Recursos Humanos, Gobierno de Puerto Rico (2018) indica que el Comité de Política de Clasificación Ocupacional Estándar, representado por diferentes agencias gubernamentales, define las ocupaciones STEM como los campos de estudios u ocupaciones relacionadas con las ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas. Las ocupaciones STEM se clasifican en investigación, desarrollo, diseño, áreas médicas, tecnólogos, técnicos, gerencias y ventas. La enseñanza STEM puede ser muy útil en la planificación y desarrollo de los empleados de una empresa y los departamentos de recursos humanos. El conocimiento de ésta permite el crecimiento económico y competencia de un país (Departamento del Trabajo y Recursos Humanos, Gobierno de

---

<sup>3</sup> Ensayo monográfico elaborado para el curso doctoral EDUC 8570 *Enfoques operacionales de la Gerencia Educativa*, ofrecido por la Dra. Mari Olga Valentín-Caro, ofrecido en el semestre de enero a mayo de 2019 en el Recinto de San Germán de la Universidad Interamericana de Puerto Rico.

Puerto Rico, 2018). Por otro lado, el DEPR (2016) expone que con la enseñanza STEM se pretende desarrollar estudiantes altamente calificados, con la capacidad de trabajar independientemente para enfrentar las competencias del mercado laboral global. Mientras, indica que esta estrategia conduce al estudiante a participar de carreras competitivas y diferentes profesiones de mayor demanda en la actualidad.

Para los jóvenes del siglo XXI, el entendimiento y dominio de las áreas relacionadas con las ciencias, matemáticas, ingeniería y computadoras representa un reto (DEPR, 2016). La educación STEM transforma la enseñanza tradicional a una de investigación y fomenta la solución de problemas en los procesos de enseñanza estimulando el pensamiento crítico (DEPR, 2016). La importancia de integrar STEM en la sala de clase es la promoción de un aprendizaje activo y significativo para los estudiantes (Aizman, Alarcon, Bernold, Díaz y Olivares, 2016). La implantación de los proyectos favorece la enseñanza de diversas disciplinas integradas, para facilitar y lograr el aprendizaje (Aizman, et al, 2016). La integración de esta estrategia prepara líderes eficientes y creativos que pueden ayudar a solucionar los diferentes problemas que enfrenta la sociedad.

Al presente, existen diversos problemas que pueden ser solucionados con la integración de conocimientos en las áreas de STEM (Maeda, 2013). Existe mayor demanda en el campo laboral asociado con las profesiones de Ciencia, Matemática, Tecnología e Ingeniería (DEPR, 2016). Como consecuencia de la demanda laboral, existe una necesidad de preparar individuos en el área STEM para las competencias profesionales que estén altamente cualificados para atender las situaciones globales del mercado actual (López, 2015).

El STEM se ha implantado en diferentes partes del mundo en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por ejemplo, en España, se investigó el *Diseño de proyectos STEAM a partir del currículum actual de Educación Primaria utilizando Aprendizaje Basado en Problemas, Aprendizaje Cooperativo, Flipped Classroom y Robótica Educativa* (Ruiz, 2017). El objetivo principal fue diseñar un proyecto de aprendizaje STEAM (acronismo, en inglés, para Ciencias, Tecnología, Ingeniería, Artes y Matemáticas) para alumnos de 4to, 5to y 6to grado de Educación Primaria. Para llevar a cabo

el estudio, utilizó pre y post pruebas para evidenciar el conocimiento antes y después de la integración de un kit robótico. Los resultados obtenidos demostraron que hubo mayor cantidad de soluciones creativas por parte de los estudiantes luego de la administración de los retos robóticos, lo que evidencia que el proyecto programado permitió la investigación y aparición de soluciones imprevistas. Los docentes expresaron que los estudiantes tuvieron mayor dominio y grado de competencia en las destrezas STEAM luego de utilizar el equipo robótico. Esta investigación muestra el efecto positivo que afirman los docentes de España en el uso del STEAM.

Otro ejemplo es un *Modelo interdisciplinar de educación STEM para la etapa de Educación Primaria* (Bogdan y Greca, 2016), que tuvo como objetivo de estudio iniciar a los estudiantes de la escuela primaria en la perspectiva STEM utilizando la metodología de la indagación. Esta metodología consistió de 5 fases: (1) invitación a la indagación, (2) indagación guiada, (3) indagación abierta, (4) resolución del problema inicial y (5) evaluación. De los resultados se infiere que los estudiantes demostraron actitudes más asertivas y positivas utilizando la enseñanza STEM. Sin embargo, disminuyó el rechazo por la materia de Ciencias Naturales mediante la resolución de problemas reales y transformación de concepciones y actitudes.

Otra investigación que reafirma resultados positivos fue la realizada por López, Couso y Simarro (2016). Estos investigaron la *Educación STEM en y para el mundo digital; Cómo y por qué llevar las herramientas digitales a las aulas de ciencias, matemáticas y tecnologías*. El objetivo era exponer una recopilación de documentos sobre el encuentro entre la educación STEM y las herramientas digitales. La información obtenida reflejó que el uso de STEM se debe llevar de forma análoga al uso real y profesional del campo estudiado. Además, es de gran beneficio el uso de herramientas digitales en el ámbito STEM para el desarrollo de las competencias necesarias del siglo XXI, como el pensamiento crítico y reflexivo. Según los autores, la enseñanza STEM debe ayudar a los estudiantes a que sean capaces de entender el contenido integrando y la alfabetización digital para el conocimiento científico, matemático y tecnológico.

En Latinoamérica (Ecuador), se puede observar un patrón positivo de STEM. Coello, Crespo,

Hidalgo, y Díaz (2018) investigaron *El modelo STEM como recurso metodológico didáctico para construir el conocimiento científico crítico de estudiantes de Física*. Su objetivo era promover estrategias de aprendizaje en los estudiantes de las disciplinas de Termodinámica, Mecánica Analítica y Física a nivel de educación superior a través de proyectos colaborativos en la Facultad de Ingeniería Industrial. Para recopilar datos, utilizaron encuestas y un cuestionario de estrategias y aprendizaje. Este último constaba de ítems relacionados con la experiencia con el modelo STEM y otra estrategia de aprendizaje motivacional. Encontraron que los estudiantes desarrollaron las áreas afectivas por la motivación de trabajar colaborativamente en el diseño STEM en los proyectos investigativos de Ingeniería Industrial.

En Puerto Rico, existen diversos programas de STEM que fomentan las áreas curriculares de Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas. La Dra. Ada Monzón dirige el Eco Exploratorio con el fin de desarrollar en un futuro un Museo de Ciencias. La iniciativa va dirigida a desarrollar el conocimiento científico y lograr el interés de los estudiantes por las ciencias, la tecnología, las matemáticas y la ingeniería (Monzón, 2018). La autora expone la importancia de desarrollar las destrezas de exploración, investigación, inquisición y transformar la vida y el mundo natural más allá de los límites territoriales de Puerto Rico. Por otro lado, Carlos Muñoz dirige el programa G Works Inc. que promueve la enseñanza STEM en el desarrollo del pensamiento crítico, la solución de problemas y comprensión de procesos naturales que impactan al ser humano. En G Works Inc., se encargan de ofrecer adiestramientos a padres, estudiantes y público en general. También, preparan y otorgan certificaciones STEM a maestros. El programa está asociado con diversas agencia, tales como el DEPR, la *Fish and Wildlife Services*, *Environmental Protection Agency*, *National Fish and Wildlife Foundation*, *National Oceanic and Atmospheric Administration*, *National Aeronautics and Space Administration*, *United State Department of Agriculture*, *Starbucks Foundation*, *AMGEN Foundation* e industrias locales e internacionales.

Estudios revisados afirman que existe resistencia de parte de los docentes ante la integración de la modalidad STEM. Pastor (2018), en su investigación titulada *Análisis de la Metodología STEM a través de la percepción docente*, tuvo como objetivo analizar la implementación de la metodología STEM en España a través de la percepción y la praxis de los docentes. El enfoque STEM estuvo relacionado con las estrategias de Aprendizaje Basado en Problemas, Aprendizaje Cooperativo y Aprendizaje Basado en Proyectos. La metodología de la investigación se basó en entrevistas a docentes y la observación de participantes para obtener datos y analizarlos. Luego de un análisis de contenido, los resultados evidenciaron que la mayoría de los docentes desconocían el concepto STEM. Por otro lado, encontraron que los maestros digitales llevaban a cabo metodologías activas en el salón de clases, mientras los análogos se resistían al cambio y continuaban con la enseñanza con un método tradicional. El autor expuso que el factor humano perjudicaba la integración del STEM en España debido a la resistencia a los cambios educativos de los docentes.

La integración de STEM en la sala de clases requiere de preparación del maestro y adaptación de los estudiantes. Mata (2015), en su investigación titulada *Un estudio de casos para evaluar la competencia STEM*, tuvo como objetivo evaluar en conjunto las competencias de matemáticas, ciencia y tecnología en estudiantes de Educación Secundaria. Los resultados del estudio demostraron que los estudiantes no evidencian dominio en las competencias STEM porque no saben relacionar los conceptos fundamentales de Ciencias y Matemáticas para dar respuestas a preguntas. El autor expuso que los estudiantes en la enseñanza STEM necesitan tiempo para el periodo de adaptación al cambio en el proceso de enseñanza y aprendizaje, para resolver problemas y analizar modelos matemáticos.

Para la enseñanza efectiva de la educación STEM se recomienda capacitar a los maestros que estén dispuestos a desarrollar nuevas metodologías en la sala de clases. La implantación STEM necesita de planificación y estructura del docente. El enfoque interdisciplinario entre la ciencia, tecnología, ingeniería y matemática transforma la enseñanza tradicional a una constructivista. En lugar de fomentar el pensamiento memorístico se debe transformar en uno crítico real para la resolución de problemas. La promoción de la investigación y aplicación del método científico es vital en la vida

diaria. Los docentes deben considerar atender las necesidades con las áreas de mayor fortaleza de los alumnos para un aprendizaje significativo, motivar al estudiante, fomentar el trabajo colaborativo y mejorar el aprovechamiento académico. La educación STEM educa para atender las necesidades del mercado laboral actual (DEPR, 2016).

### Referencias

Aizman, A., Alarcon, H., Bernold, L., Díaz, B. y Olivares, A. (2016). *Introducción de módulos integradores STEM en un curso de introducción a la ingeniería*. Recuperado en <http://sochedi2016.ufro.cl/introduccion-de-modulos-integradores-stem-en-un-curso-de-introduccion-a-la-ingenieria/>

Bogdan, R. y Greca, I. (2016). *Modelo interdisciplinar de educación STEM para la etapa de Educación Primaria*. Recuperado en [https://www.researchgate.net/publication/303919928\\_Modelo\\_interdisciplinar\\_de\\_educacion\\_STE\\_M\\_para\\_la\\_etapa\\_de\\_Educacion\\_Primaria](https://www.researchgate.net/publication/303919928_Modelo_interdisciplinar_de_educacion_STE_M_para_la_etapa_de_Educacion_Primaria)

Coello, M., Crespo T., Hidalgo, J., Díaz, D. (2018). *El modelo STEM como recurso metodológico didáctico para construir el conocimiento científico crítico de estudiantes de Física*. Recuperado en [http://www.lajpe.org/jun18/12\\_2\\_06.pdf](http://www.lajpe.org/jun18/12_2_06.pdf)

Departamento de Educación de Puerto Rico, DEPR. (2016). *Programa de Ciencias Revisión de Marco Curricular*. Recuperado en [http://www.de.gobierno.pr/files/MARCO\\_CURRICLAR\\_CIENCIAS.pdf](http://www.de.gobierno.pr/files/MARCO_CURRICLAR_CIENCIAS.pdf)

Departamento del Trabajo y Recursos Humanos. *Estadísticas. Ocupaciones STEM*. Recuperado en <http://www.mercadolaboral.pr.gov/stem/Estadisticas.aspx>

Lantz, H. (2009). *Science, Technology, Engineering, and Mathematics (STEM) Education What Form? What Function?* Recuperado en <https://dornsife.usc.edu/assets/sites/1/docs/jep/STEMEducationArticle.pdf>

López, I. (2015). *Investigar de la mano de la sociedad, un nuevo marco para la educación STEAM*. Recuperado en [https://blog.educaixa.com/documents/10509/290144/STEAM\\_text2.pdf/d9e1d769-74fd-4e80-81d5-c9dca21b7468](https://blog.educaixa.com/documents/10509/290144/STEAM_text2.pdf/d9e1d769-74fd-4e80-81d5-c9dca21b7468)

López, V., Couso, D. y Simarro, C. (2016). *Educación STEM en y para el mundo digital. Cómo y por qué llevar las herramientas digitales a las aulas de ciencias, matemáticas y tecnologías*. Recuperado en [https://www.um.es/ead/red/58/lopez\\_et\\_al.pdf](https://www.um.es/ead/red/58/lopez_et_al.pdf)

Maeda, J. (2013). *STEM + Art = STEAM*. Recuperado en <https://sharespace.org/wp-content/uploads/2016/12/The-STEAM-Journal-Issue-1-Volume-1-STEM-Art-STEAM.pdf>

Martín, J., Martínez, P., Fernández, G. y Bravo, C. (2016). *Analizando el desarrollo de las habilidades STEM a través de un proyecto ABP con arduino y su relación con el rendimiento académico*. Recuperado en <https://repositorial.cuaed.unam.mx:8443/xmlui/handle/123456789/4830>

Mata, C. (2015). *Un estudio de casos para evaluar la competencia STEM*. Recuperado en [https://fqm193.ugr.es/media/grupos/FQM193/.../TFM\\_Cristina\\_Mata\\_Hernandez.pdf](https://fqm193.ugr.es/media/grupos/FQM193/.../TFM_Cristina_Mata_Hernandez.pdf)

Monzón, A. (2018). *Eco Exploratorio Museo de Ciencias de Puerto Rico*. Recuperado en <https://ecoexploratorio.org/>

Muñoz, C. (2018). *G Works Inc*. Recuperado en <https://gworksinc.org>

Pastor, I. (2018). *Análisis de la Metodología STEM a través de la percepción docente*. Recuperado en <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/30952>

Ruiz, F. (2017). *Diseño de proyectos STEAM a partir del currículum actual de Educación Primaria utilizando Aprendizaje Basado en Problemas, Aprendizaje Cooperativo, Flipped Classroom y Robótica Educativa*. Recuperado en <http://dspace.ceu.es/handle/10637/8739>

## Inteligencia Emocional del gerente educativo en el manejo de conflictos del personal docente

Migdalia Ortiz-Luna<sup>4</sup>

La inteligencia emocional (IE) se define como la capacidad del individuo de reconocer los sentimientos propios y ajenos, motivarse y manejar sus emociones de manera adecuada, y los efectos en su comportamiento y en la relación con los demás (Goleman, 1998). Según el modelo de Daniel Goleman, las competencias de la inteligencia emocional se dividen en intrapersonales e interpersonales, presentando cinco dominios que se pueden aprender y, de ser así, habilitan y dan capacidades a las personas que lo hagan para ser mejores consigo mismas y con los demás.

Los cinco dominios son: la **autoconciencia**, para centrar la atención en tu propio estado emocional en cualquier situación, así como ser capaz de procesar con eficacia este estado y usar lo que sabes para tener mejores acciones futuras; el **autocontrol**, que nos ofrece la capacidad de seleccionar la emoción que deseamos experimentar en un momento dado en cada situación particular; la **automotivación**, que nos permite utilizar las emociones para lograr cambios positivos en la vida a través de la búsqueda de metas, sin importar los obstáculos que vayas encontrando en tu camino; la **empatía**, que nos da la capacidad de poder sentir lo que otra persona está sintiendo, y así poder ver y sentir la vida desde la perspectiva de otro; y la **sociabilidad**, que nos capacita para demostrar, de forma sincera un interés emocional y entendimiento por los demás (Peña y Aguilar Fernández, 2014).

El gerente educativo debe estar consciente de las necesidades del personal docente y poder desarrollar un ambiente de comunicación saludable dentro de la comunidad escolar para lograr un funcionamiento apropiado de la institución y un proceso de enseñanza y aprendizaje efectivo. Como líder educativo, debe ser capaz de crear ambientes y estructuras que capaciten a todos los componentes de la comunidad escolar a descubrir y a desarrollar sus propias destrezas y talentos. Larsen y Buss (2005, citado en Duque, García y Hurtado (2017), plantean la influencia que las emociones tienen en los estados anímicos y físicos del individuo, pues estas inciden en cierta medida en los

---

<sup>4</sup> Ensayo monográfico elaborado para el curso doctoral EDUC 8570 *Enfoques operacionales de la Gerencia Educativa*, ofrecido por la Dra. Mari Olga Valentín-Caro, ofrecido en el semestre de enero a mayo de 2019 en el Recinto de San Germán de la Universidad Interamericana de Puerto Rico.

comportamientos que las personas logren manifestar en un momento determinado. Una sana administración genera orden y consistencia al estructurar planes de trabajo, diseñar estructuras rígidas para la organización y observar los resultados en relación con los objetivos trazados en los planes de trabajo.

El autoconocimiento permite al individuo reconocer sus propias emociones y, a través de una autoevaluación, identificar cómo estas emociones afectan su estado de ánimo e impactan sus relaciones interpersonales. Una vez el individuo puede reconocer sus fortalezas y debilidades, entonces sabrá reaccionar apropiadamente durante una crisis o un momento puntual y controlar sus impulsos emocionales. También es importante el reconocimiento de las emociones ajenas. Saber cómo se siente la otra persona por sus expresiones y gestos nos ayudará a mantener buenas relaciones sociales, más reales y duraderas, que nos permitirán identificarnos con las emociones y con las personas creando vínculos más fuertes (Martínez, 2013).

Este reconocimiento de emociones, tanto propias como ajenas, es esencial en el liderazgo, ya que trata con el cambio y con las situaciones que surgen en el proceso administrativo. Por lo tanto, los líderes establecen la dirección a través de una visión de futuro y atemperan a las personas al comunicarles esta visión con el fin de inspirarlas para que superen los obstáculos y se trabajen modos de manejo de conflictos de manera efectiva (Flores, 2013). Las escuelas son lugares complejos, dinámicos y están propensos al surgimiento de conflictos. El trabajo de los docentes y administradores en el ambiente natural de la escuela frecuentemente se convierte en un espacio vulnerable para conflictos. Una meta esencial para las escuelas es desarrollar un ambiente educativo de cooperación armoniosa que promueva la comunicación asertiva y un clima positivo, tarea que no resulta fácil alcanzar, dado que el trabajo en el ambiente escolar se basa en relaciones interpersonales y comportamiento humano (Jimlan, 2017).

Los gerenciales educativos pueden presentar un pobre manejo de conflictos en su ambiente laboral con el personal docente. Esto puede deberse a un desconocimiento de componentes de la inteligencia como el autoconocimiento, autocontrol y la empatía. Dicho desconocimiento puede causar que el ambiente escolar se torne tenso, un desempeño laboral deficiente por parte del docente y, por tanto, un proceso de enseñanza y aprendizaje poco efectivo. Por otra parte, aplicar estos componentes de la inteligencia emocional al momento de manejar conflictos puede redundar en un desempeño excelente del maestro en un ambiente colaborativo eficiente y en un proceso de enseñanza y aprendizaje productivo y exitoso (Goleman y Cary, 2005).

Nita (2013) explica que con la investigación de Goleman se comprendió la importancia de los componentes de la inteligencia emocional (autoconocimiento, autocontrol y empatía) en las decisiones gerenciales. Un buen gerente educativo tiene que saber emplear estas competencias para poder manejar efectivamente los conflictos con el personal docente y lograr resultados positivos para el proceso de enseñanza. El empleo de los componentes de la inteligencia emocional podría redundar en la obtención de mejores relaciones interpersonales, donde un manejo de conflictos apropiado puede redundar en un futuro laboral óptimo en el ámbito educativo. Tanto la inteligencia emocional y la resiliencia son predictores significativos del liderazgo desde la perspectiva del autoanálisis de los administradores, ya sea sujeto a análisis cuantitativo o cualitativo. Cuando los líderes son entrenados pueden aprender a ser más tranquilos y avanzar más fácilmente con mayor resiliencia (Maulding, Peters, Roberts, Leonard, & Sparkman, 2012).

Las habilidades clásicas que aprendemos durante la formación académica están relacionadas con la práctica del conocimiento adquirido. No sólo se puede ser una persona exitosa dependiendo únicamente de nuestro intelecto, sino que el manejo correcto y adecuado de nuestras emociones es el pilar fundamental para llegar a nuestras metas (Martínez, 2013). La inteligencia emocional aplicada a los procesos de interacción que intervienen en la resolución de conflictos impacta de manera positiva, facilitando resoluciones proactivas y constructivas para la escuela y favoreciendo al ambiente y la productividad (González, 2012).

Es importante que los directores escolares estén altamente capacitados en el manejo y la solución de los conflictos en el ambiente escolar, y reconocer los modelos utilizados en el manejo y solución de los conflictos (Habermas en Castilloveitía, 2017). Uno de estos modelos para el manejo y solución de conflictos es conocido como Pragmática, Acción Comunicativa, Estrategias y Mediación (PACEM) de Fernández Franco (2000). Esto es, el logro del entendimiento mediante la participación de un emisor competente, que dirija su acción comunicativa de una forma en la cual ocurre una reducción esquemática abstracta y sintética de un modelo lingüístico-comunicativo para el manejo de los conflictos que enfrentan los directores escolares en su comunidad escolar.

Rodríguez (2005) indica que las escuelas con más situaciones de conflicto resueltas proveen en beneficio un clima de paz y de mayor aprovechamiento académico para los estudiantes del sistema educativo de Puerto Rico. La mediación escolar es efectiva cuando existe una comunicación productiva de parte de los directores escolares, puesto que se reducen los conflictos. Para lograr la solución de conflictos de una forma efectiva, los directores escolares pueden utilizar una guía basada en los cinco estilos en el manejo de conflicto de Kilmann (1981). Estos estilos son: competitivo, que se basa en que competir es ser afirmativo y no cooperador, donde la persona busca saciar sus intereses a costa de otros; acomodado, consiste en que complacer es no ser afirmativo y ser cooperador; evasivo, donde la persona no satisface de inmediato sus propios intereses ni tampoco los intereses de otra persona, no maneja el conflicto, no confronta la situación, la evita. El cuarto estilo es colaboración, que significa ser tanto afirmativo como cooperador, lo opuesto a la evasión y el quinto estilo, transigir, que es el punto intermedio entre afirmación y cooperación, cuyo es encontrar alguna solución adecuada y mutuamente aceptable que satisfaga parcialmente a ambas partes (Castilloveitía, 2017). Es importante que en las escuelas se integren las destrezas de comunicación efectiva en el manejo de conflictos, en la administración escolar y en su currículo.

Se puede observar que la inteligencia emocional es una forma de interactuar con el mundo que tiene muy en cuenta los sentimientos, y engloba habilidades tales como el control de los impulsos, la autoconciencia, la motivación, la empatía, la agilidad mental, entre otros. Todas ellas resultan indispensables para una buena adaptación social. Las personas con habilidades emocionales bien desarrolladas tendrán más probabilidades de sentirse satisfechas y ser eficaces en su vida. Se debe ofrecer formación constante en destrezas de liderazgo, a los fines de que el gerente educativo en función de líder pueda utilizar las estrategias enmarcadas en los diferentes estilos de acuerdo con la situación que se presente. Es importante otorgar al gerente educativo el insumo necesario (conocimiento, destreza, habilidad, aptitud, material y suministro) para que sus rendimientos laborales superen la expectativa individual y grupal, evaluando de forma periódica dichos rendimientos. Por tanto, se debe empezar por laborar y fortalecer los aspectos actitudinales que le permitan desenvolverse positivamente en su entorno laboral, favoreciendo el trabajo en equipo, la calidad en el servicio y la respuesta efectiva en la realización de cualquier función o tarea. Goleman (1998) destaca que la aptitud emocional es importante sobre todo en el liderazgo, papel cuya esencia es lograr que otros ejecuten sus respectivos trabajos con más efectividad. La ineptitud de los líderes reduce el desempeño de todos: hace que se malgaste el tiempo, crea asperezas, corroe la motivación y la dedicación al trabajo, acumula hostilidad y apatía. La inteligencia emocional puede convertirse en un factor de éxito para la propia administración local, es decir, contar con directivos y empleados emocionalmente inteligentes, capaces de adaptarse a los nuevos retos que exige un servicio público eficiente y eficaz, con gran adaptabilidad a los cambios y con una importante capacidad de comprender y atender a los ciudadanos. En definitiva, se trata de valorar y reconocer esta habilidad directiva como necesaria para un desempeño eficiente del trabajo, que se convierte en una estrategia de actuación y en un componente esencial en la línea de mejora continua de las organizaciones públicas locales más avanzadas.

## Referencias

Castilloveitía, A. Y. (2017). Las destrezas de comunicación del Director Escolar y el manejo de conflicto en Puerto Rico. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 15(3). doi:10.15366/reice2017.15.3.006

Duque, J., García, M., & Hurtado, A. H. (2017). Influencia de la inteligencia emocional sobre las competencias laborales: Un estudio empírico con empleados del nivel administrativo. *Estudios Gerenciales*, 33(144), 250-260. doi:10.1016/j.estger.2017.06.005

Fernández Franco, Sylvia. (2011). Análisis lingüístico-comunicativo del tratamiento informativo de la guerra de Irak en la prensa venezolana. En *Culture de guerre. Représenter et penser l'affrontement (XIXe siècle à nos jours)*. *Amnis*, (10). Recuperado en <http://www.red-riedial.net/referencia-bibliografica-64591.html>

Flores, B. (2013, septiembre). *Práctica en el Liderazgo Educativo y la Inteligencia Emocional: Una Alternativa Ante los Retos Sociales en las Escuelas Públicas de Puerto Rico*. (Disertación doctoral no publicada. Universidad del Turabo. Gurabo, Puerto Rico). Recuperada en [https://ut.suagm.edu/sites/default/files/uploads/Centro-Estudios-Doctorales/Tesis\\_Doctorales/2014/BFlores.pdf](https://ut.suagm.edu/sites/default/files/uploads/Centro-Estudios-Doctorales/Tesis_Doctorales/2014/BFlores.pdf)

Goleman, D. (1998). *La inteligencia emocional en la empresa*. Barcelona, España: Editorial Planeta.

Goleman, D. y Cary C. (2005). *Inteligencia emocional en el trabajo. Cómo seleccionar y mejorar la inteligencia emocional en individuos, grupos y organizaciones*. Buenos Aires, Argentina: Vergara.

González, R. (2012). *IE: Determinante en el Manejo del Conflicto en las Organizaciones*. (Tesis de maestría, Universidad Virtual, México). Recuperado de <https://repositorio.itesm.mx/ortec/handle/11285/571585>

Jimlan, J. (2017). Heart-Centered Management Training Program for Public Secondary School Principals in the Island of Panay, Philippines. *International Journal of Arts & Sciences*, 10(2), 337-388. Recuperado en <http://www.universitypublications.net/ijas/1002/html/toc.html>

Kilmann, T. (1981). *The Thomas-Kilmann, Conflict Model Instrument*. Nueva York, New York: Tuxedo.

Martínez, A. (2013). La inteligencia emocional: Una herramienta necesaria para el liderazgo. Concepto y componentes. *Revista de Investigaciones UNAD Bogotá*, (12), 149-157. Recuperado en [https://www.researchgate.net/publication/318353354\\_La\\_inteligencia\\_emocional\\_una\\_herramienta\\_necesaria\\_para\\_el\\_liderazgo\\_Concepto\\_y\\_componentes](https://www.researchgate.net/publication/318353354_La_inteligencia_emocional_una_herramienta_necesaria_para_el_liderazgo_Concepto_y_componentes)

Maulding, W. S., Peters, G. B., Roberts, J., Leonard, E., & Sparkman, L. (2012). Emotional intelligence and resilience as predictors of leadership in school administrators. *Journal of Leadership Studies*, 5(4), 20-29. doi:10.1002/jls.20240

Nita, M.A. (2013). From Emotional to Spiritual Intelligence in Public Administration. *National School of Political and Public Administration Studies*. Recuperado en <https://ideas.repec.org/a/pmu/cjurid/v56y2013p165-181.html>

Peña, R. D. y Aguilar Fernández, M.A. (2014). La inteligencia emocional como una herramienta de la gestión educativa para el liderazgo estudiantil. *Cuadernos de Administración*, 29(50), 132. doi:10.25100/cdea.v29i50.49

Rodríguez, T. (2005). *En busca de la paz*. San Juan, Puerto Rico: Ediciones Norte.

## La Constitución de los Estados Unidos y el Proceso de Residenciamiento

Dr. Ramón Antonio Rodríguez-Suárez

### Resumen

La Constitución Federal de los Estados Unidos del 1789 establece el proceso de residenciamiento para poder remover un presidente<sup>5</sup>. Nunca se ha removido un presidente constitucionalmente en los Estados Unidos. El término jurídico correcto para el proceso de residenciamiento es juicio político, no jurídico lo cual tiende a confundir los ciudadanos estadounidenses. Constitucionalmente el proceso esta en manos de la Rama Legislativa específicamente la Cámara de Representantes quien hace la función de un fiscal y el residenciado luego es juzgado en el Senado Federal y con dos terceras parte es destituido. Este proceso no es solo para remover el presidente sino cualquier funcionario del gobierno federal<sup>6</sup> por los actos traición, soborno y otros delitos graves y faltas leves<sup>7</sup>. La traición y el soborno están claramente definidos en la constitución federal pero no el de delitos grave y faltas leves, es decir que no están claros los elementos de estos delitos como ocurre con traición y soborno. En el juicio político no hay garantías constitucionales como existen en los juicios jurídicos. La presión política es un factor determinante en el juicio político.

**Palabras claves:** Constitución Federal, Juicio Político, Proceso de Residenciamiento, Traición, Soborno, Delitos Graves y Faltas leves, Artículos de Residenciamiento, Juicio en el Senado.

### I.

El presidente es el símbolo de la unidad nacional de los Estados Unidos<sup>8</sup> y el único funcionario electo por todos los ciudadanos estadounidenses.

Benjamín Franklin, en la Convención Constituyente el 20 de julio de 1787 y mientras delineaban los poderes del Ejecutivo en la Constitución Federal en Filadelfia, Pennsylvania, sostuvo que si no existe un proceso para destituir al ejecutivo quedaría como el único recurso el asesinato<sup>9</sup> y que la historia de la humanidad lo comprueba. A la víctima no solo le quitan la vida, sino que no puede reivindicarse<sup>10</sup>. Franklin sostuvo que sería mejor que la Constitución Federal tuviese un mecanismo para destituir a un ejecutivo cuando su conducta lo amerite y para cuando sea acusado injustamente<sup>11</sup>.

Los comentarios de Franklin sobre el proceso de residenciamiento provocaron una resolución

---

<sup>5</sup> Artículo I, Sección 2, 3, 9 y 10; Artículo II, Sección 1, 3 y 4; Artículo III, Sección 1, 2, y 3 de la Constitución Federal de los Estados Unidos.

<sup>6</sup> Artículo II, Sección 4 de la Constitución Federal de los Estados Unidos.

<sup>7</sup> IBID

<sup>8</sup> De igual forma en Puerto Rico el Gobernador es el símbolo de Puerto Rico.

<sup>9</sup> Max Farrand, ed., "20 de julip" en *The Records of the Federal Convention of 1787*, rev. ed., vol.2 (New Haven: Yale University Press, 1966) 65.

<sup>10</sup> IBID

<sup>11</sup> IBID

para remover al presidente vía rescindimiento y condena de mala administración o negligencia en sus funciones ejecutivas<sup>12</sup>. Sin el proceso de rescindimiento, un presidente podría obtener el poder de manera corrupta y luego disfrutarlo debido a su traición al sistema electoral.

Cuando un presidente no puede ser rescindido, éste podría abusar del poder y luego encubrir sus acciones y hacer todo lo necesario para ser reelecto. Incluso el poder de rescindimiento evita que presidentes corruptos y criminales eviten hacer lo que sea necesario para obtener el poder ejecutivo.

Mucho de los delegados a la Convención Constituyente en el 1789 estaban muy preocupados con el soborno por países extranjeros y que pudieran conspirar en contra de los Estados Unidos. Esto no era hipotético pues el Rey de Francia Luis XIV sobornó al Rey Carlos II de Inglaterra y por esta razón prohibieron cualquier regalo, títulos o ganancias o cualquier regalo de algún funcionario extranjero<sup>13</sup>. Esta fue la razón principal por la cual James Madison<sup>14</sup> aceptó el proceso de rescindimiento pues un presidente estadounidense en algún momento de nuestra historia podría traicionar al pueblo para enriquecer su caudal. Madison sostuvo que la Constitución tenía que atender el asunto de rescindimiento porque un presidente podría pervertir la administración y oprimir al pueblo<sup>15</sup>.

Corrupción electoral, sobornos de gobiernos extranjeros, traición, abuso fiscal y militar sirvieron de ancla para apoyar un proceso de rescindimiento. El proceso de rescindimiento es el gobierno de ley medular en la República de los Estados Unidos. Sostuvo la Convención Constituyente que un buen ejecutivo no le temerá al proceso de rescindimiento y uno maligno sí le temerá al proceso<sup>16</sup>.

---

<sup>12</sup> Ferrand, 20 de julio de 1787 en *The Records of the Federal Constitution of 1787*, vol. 2, 61

<sup>13</sup> Constitución Federal de los Estados Unidos

<sup>14</sup> Considerado el Padre de la Constitución Federal de los Estados Unidos.

<sup>15</sup> *IBID.*, 65-66

<sup>16</sup> *IBID.*, 65-67

Estas observaciones capturaron el *Zeitgeist* político, es decir el espíritu del momento, pues los estadounidenses habían experimentado décadas de abuso real de Inglaterra. Habían puesto sus vidas en peligro para combatir la tiranía y la corrupción. Muchos de los delegados a la Convención Constituyente habían firmado la Declaración de Independencia que fue un ejemplo de rescindimiento. Los delegados sostuvieron que tenía que haber un proceso para remover un ejecutivo electo democráticamente que luego defraude al pueblo<sup>17</sup>. No era teoría política, pues los estadounidenses habían adquirido la sabiduría debido a su experiencia con el gobierno opresivo británico. Esta experiencia vivida con Inglaterra los obligo a rechazar la noción británica que un jefe de estado no puede ser rescindido. El rescindimiento en Inglaterra era para los funcionarios del gobierno nunca para el Rey. En el Federalista 69 Alexander Hamilton sostuvo que el presidente estadounidense no guardara ninguna similitud con el Rey, el Rey de Inglaterra es sagrado e inviolable, el presidente estadounidense podrá ser rescindido, juzgado y si es convicto será removido de la presidencia<sup>18</sup>.

Eventualmente, el proceso de rescindimiento en la Convención Constituyente persuadió a algunos delegados. Los opositores afirmaron que el proceso electoral era suficiente para remover un presidente corrupto, pero James Madison afirmó que aun siendo un cuatrienio este era suficiente para destruir la Republica y esperar a las próximas elecciones no era una opción<sup>19</sup>.

El debate era darle el poder al Congreso para remover un presidente y correr el riesgo que el Congreso haga mal uso del poder de rescindimiento aun así los delegados a la Convención Constituyente tenía que tomar una decisión. Los delegados concluyeron que no se podía dejar al pueblo sin ningún mecanismo para remover un ejecutivo corrupto después de tanta lucha para librarse del opresivo Rey de Inglaterra.

---

<sup>17</sup> Farrand, 2 de junio en *The Records of the Federal Convention of 1787*, vol. I, 86.

<sup>18</sup> Alexander Hamilton, Federalist 69, en *The Federalist Papers.*, ed. Clinton Rossiter (1961), 444-445.

<sup>19</sup> Farrand, 24 de julio en *The Records of the Federalist Convention of 1787*, vol. 2 66.

Los delegados querían incluir un poder para remover un presidente fuera de control, pero al mismo tiempo quería un ejecutivo que pudiera resistir la presión del Congreso<sup>20</sup>. Varios estados tenían un proceso de rescindimiento y la Convención Constituyente decidió adoptar las medidas más comunes entre los estados<sup>21</sup>.

La Convención Constituyente estableció cuatro limitaciones al poder de rescindimiento: la primera limitación, el presidente podrá ser removido con pruebas sobre traición, soborno, delitos graves o faltas leves. Un presidente no puede ser removido por tener mal juicio, ineptitud general, percepción sobre su capacidad o por desacuerdo sobre políticas públicas. Segundo, la Constitución limita a quien se puede rescindir y solo podrán rescindir, el presidente, vicepresidente, y todos los oficiales civiles del gobierno federal de los Estados Unidos. Tercero, la Constitución Federal de los Estados Unidos divide el proceso de rescindimiento entre la Cámara de Representantes y el Senado federal. La Cámara tendrá el poder de rescindir y el Senado tendrá el poder de juzgar. La Cámara podrá rescindir con el voto de la mayoría, el Senado podrá condenar, pero necesita el voto de dos terceras partes de sus miembros presentes. Finalmente, las consecuencias de una convicción están limitadas, solo será un proceso para remover al funcionario de su posición, el Senado podrá descalificarlo para cualquier otro puesto ejecutivo. Solo el sistema judicial puede imponer multas, encarcelación, o sentencia de muerte.

Hay que recordar que hoy el rescindimiento puede ser aplicado a ofensas políticas que pueden ser exageradas por el partidismo político<sup>22</sup>. Los padres fundadores no tenían idea de que el partidismo político fuese a ser tan poderoso en el proceso de rescindimiento. En el 1789 el partidismo como los conocemos hoy no existía, los padres fundadores no tenía idea sobre el impacto que tiene hoy el partidismo político.

---

<sup>20</sup> Este mecanismo es el Balance de Poder medular en el sistema presidencialista estadounidense.

<sup>21</sup> Michael Gerhart, *The Federal Impeachment Process: A Constitutional and Historical Analysis*, 2<sup>nd</sup> ed. (Chicago: University of Chicago Press, 2000) 4.

<sup>22</sup> Los delegados a la Convención Constituyente no tenían idea de que el partidismo político fuese a ser un factor en el proceso de rescindimiento.

Estados Unidos nunca ha removido un presidente vía el proceso de rescindimiento. Han sido rescindidos quince funcionarios del gobierno federal, diez fueron jueces federales, cuatro fueron absueltos, otros cuatro fueron convictos y dos renunciaron antes de culminar el proceso de rescindimiento. Un Senador Federal fue rescindido y no hubo veredicto por falta de jurisdicción. Un Secretario de Guerra que fue absuelto. El presidente Andrew Johnson quien fue vicepresidente de Abraham Lincoln y también fue absuelto. Richard M. Nixon renunció a la presidencia antes de completar el proceso de rescindimiento y el último fue el presidente Bill Clinton quien también fue absuelto en el Senado Federal.

## II.

La medula del proceso de rescindimiento es, ¿Cuáles son las ofensas que conllevan al proceso de rescindimiento? La constitución federal establece cuáles son esas ofensas, que son traición, soborno, delitos graves y faltas leves.

La traición está claramente delineada con los elementos del delito que constituyen el acto en el Artículo III, Sección 3 de la Constitución Federal. No hay razón para dudar del acto de traición como una acción rescindible la constitución no da espacio para la interpretación.

El soborno es otra ofensa rescindible en la Constitución Federal. El soborno puede darse al aceptar o dar un soborno. Esta ofensa rescindible está presente hoy día, cuando un funcionario recibe una donación a su campaña política, digamos de la industria lechera y el funcionario luego legisla un aumento al precio de la leche, esto podría ser rescindible, pero lo importante es que en el *quid-pro-quo*, es difícil establecer el intento y el motivo en los tribunales, pero en el juicio político las reglas de evidencia y de procedimiento criminal no aplican. Lo importante es que los Senadores juzgan según su conciencia no por los procesos jurídicos, por eso se llama juicio político. No existe problema o confusión con la ofensa de soborno como uno rescindible.

Lo más controversial de las ofensas residenciables es el *High Crimes and Misdemeanors* que llega a los Estados Unidos vía el derecho británico comenzando en el 1386, dirigido a los funcionarios civiles en la monarquía inglés. En Inglaterra, los delitos graves y leves incluían la conducta de los oficiales del gobierno, sean delitos o no. En Estados Unidos, han residenciado jueces federales por estar ebrios, el Presidente Andrew Johnson fue enjuiciado por remover al Secretario de Guerra que había nombrado Abraham Lincoln y por traer desgracia y ridiculizar al Congreso, fue exonerado por un voto al no contar con dos terceras partes de los senadores federales. Los delitos graves y leves es una canasta que recoge un sin número de ofensas, es un asunto de interpretación dentro de un contexto social, político y económico.

El 8 de septiembre de 1787, nueve días antes de firmar la Constitución, solo existía como ofensas residenciables traición y soborno. Los delegados querían incluir mala administración como una ofensa residenciable, pero lo encontraron muy vago y colocaría al presidente a merced del Senado, de modo que cambiaron para delitos graves y leves. Lo esencial es que delitos graves y leves incluiría todo tipo de ofensas incluyendo mala administración. Pero dejaron claro que política pública de un presidente no es residenciable.

David Easton establece como definición de política, distribución autoritaria de valores en una sociedad. En el juicio político lo que se juzga es un valor de manera autoritaria. Ese valor opera en un contexto y el juicio político también.

Todos los presidentes han abusado del poder presidencial desde George Washington que firmo un tratado de paz con Inglaterra, Thomas Jefferson al comprar a Luisiana, Abrahán Lincoln suspendió derechos civiles, Andrew Johnson indulto soldados confederados, Franklin D. Roosevelt puso a japoneses americanos en campos de concentración, Harry S. Truman integro racialmente el ejercito, Dwight D. Eisenhower envió tropas a Arkansas bajo su propio mando y la lista es larga hasta la presidencia de Donald Trump.

El rescindimiento no es una extensión del debate político más bien está reservado para detener una conducta que amenaza el sistema político donde opera el debate político.

Benjamín Franklin observó el proceso de rescindimiento como un buen sustituto al asesinato. Asesinar al ejecutivo para despojarlo del poder fue considerado como un horror que debe ser eliminado. Aun el asesinato más reconocido del mundo político, el asesinato de Julio Cesar por Brutus es considerado un crimen político. El rescindimiento no debe ser considerado como un método de limpieza y una manera ordenada de un asesinato político. Más bien, debe considerarse un proceso democrático donde el pueblo habla a través del poder legislativo para proteger el sistema constitucional y político de una república. Es un poder temible y poderoso. Es un poder que beneficia una nación en donde el pueblo es el soberano y que puede ser vital en la vida de un sistema político que es amenazado por un presidente fuera de control.

### **Referencias**

*Constitución Federal de los Estados Unidos Unidos de América 1787*. Recuperado en <https://www.archives.gov/espanol/constitucion>

Ferrand, M. (1966). *The Records of the Federal Convention of 1787*. New Haven, Connecticut: Yale University Press.

Gerhardt, M. (2000). *The Federal Impeachment Process: A Constitutional and Historical Analysis*. Chicago, Illinois: University of Chicago Press.

Hamilton A., Jay, J., & Madison J. (1982). *The Federalist Papers*. New York, New York: Random House Publishers

## Language Classroom Anxiety Levels in English as a Second Language Learners of a Private University in Puerto Rico according to Course Level

Dr. Charles L. Smith II –Champion

### Abstract

The purpose of this research was to determine language classroom anxiety levels, relations in language classroom anxiety sub-variables, and significant differences between undergraduate English as a Second Language learners of a private university in Puerto Rico according to course level. Second language acquisition (SLA) monitor theory (Krashen, 1981, 1982) and language classroom anxiety sub-variables (Horwitz, Horwitz, and Cope, 1986; Ortega Cebrenos, 1998) were examined utilizing the *Puerto Rico Language Classroom Anxiety Scale* (PRLCAS) questionnaire. The research was quantitative, non-experimental, transversal, and descriptive-correlational in design. The dependent variable of this study was language classroom anxiety levels (sub-variables: speaking anxiety, listening anxiety, test anxiety, and general reactions of anxiety towards the language classroom). The independent variable of this study was course level (a first-in-sequence elementary, intermediate, or advanced level general English course). The 143 participants were undergraduate English as a Second Language students. Analysis of the statistical evidence from sample reporting confirmed *slight* levels of language classroom anxiety according to the mean and median. However, the mode evidenced that participants frequently felt either *not very* or *fairly* anxious. Data confirmed significant positive medium to considerable correlations existed among the language classroom anxiety sub-variables, and that there were significant differences between the first-in-sequence elementary, intermediate, and advanced level groups regarding three of the four language classroom anxiety sub-variables. Data showed that, regarding speaking anxiety, listening anxiety, and general reactions of anxiety towards the language classroom, the elementary level, or those with less command of the English language, reported higher levels of anxiety. Conversely, the advanced level, or those with increased English language mastery, reported lower levels of anxiety. However, regarding the test anxiety sub-variable, no significant difference was found. Further research that incorporates larger populations is suggested. Also, orientation and training directed towards graduating Bachelor's TESL practitioners, Master's TESL students, and ESL teachers on how to identify and assist those who report feeling *fairly*, *slightly* or *not very* anxious seems fundamental to help learners acquire second language mastery and to enjoy the overall language classroom learning experience.

**Key Words:** language classroom anxiety, second language acquisition monitor theory, affective filter, language learning, language acquisition, language classroom anxiety scale

### Introduction

According to Horwitz, Horwitz, and Cope (1986), language classroom anxiety is a situation-specific anxiety reaction induced by language classroom performance requirements. Horwitz et al. (1986) define this intuitive idea as the feeling of unease, worry, nervousness, and apprehension experienced when learning or using a second or foreign language and as a general fear of or apprehension towards having to communicate or perform academically using a language other than one's mother tongue or native language in the language classroom.

In their study, Horwitz et al. (1986) told 225 foreign language university students of the availability of support groups to aid those suffering from language classroom anxieties. The purpose of the support groups was to identify different anxiety types and to assist students in overcoming them. Due to their anxiety concerns, 78 students expressed interest in participating in the authors' research. Two final groups of 15 students each were established. Group discussions focused on language acquisition concerns and difficulties. Informative presentations on effective language acquisition strategies and anxiety management exercises were included. The FLCAS (Horwitz et al., 1986) was developed because of their study.

To create context for the FLCAS, Horwitz et al. (1986) associated foreign language classroom anxiety, an independent, situation-specific anxiety with three other situation-specific anxiety constructs drawn from the 33 indicators presented in the questionnaire. These included: communication apprehension, test-anxiety, and fear of negative evaluation in the foreign language classroom. Results demonstrated that foreign language classroom students experiencing debilitating anxiety shared these common characteristics. Findings suggested that significant foreign language classroom anxiety is experienced by many students in response to at least some aspects of foreign language acquisition.

The need to understand foreign language classroom anxiety in a distinct linguistic context inspired Ortega Cebreros (1998) to measure foreign language classroom anxiety as perceived by 33 second year Spanish-speaking university students of English Philology in Jaén, Spain. Ortega Cebreros' research established the first proven valid and reliable Spanish translated version of Horwitz et al. (1986) FLCAS. Cronbach's alpha coefficient was 0.8164.

Ortega Cebreros (1998) identified four sub-variables from the 33 FLCAS indicators, comparing foreign language classroom anxiety to other similar situation specific anxiety variables: speaking anxiety, listening anxiety, test anxiety and general reactions of anxiety towards the foreign language classroom. Second language mastery varied among the participants. Ortega Cebreros' (1998) results demonstrated that elementary foreign language classroom students had substantially

higher anxiety levels than found in Horwitz et al. (1986), and that they manifested higher anxiety levels overall. Findings also suggested that significant foreign language classroom anxiety is experienced by intermediate and advanced students, not only beginners, in response to at least some aspects of foreign language acquisition.

For nearly 50 years the connection between anxiety and its possible positive (facilitative) or negative (debilitative) effect on language acquisition in the second language classroom has been an area of study (Aida, 1994; Dulay and Burt, 1977; Horwitz et al., 1986; Krashen, 1981, 1982; Ortega Cebreros, 1998; Park, 2014; Scovel, 1978; Zheng, 2008). In SLA monitor theory anxiety is viewed as a variable that may determine potential success or failure for the second language learner (Krashen, 1981, 1982).

Krashen (1981, 1982) posits SLA Monitor Theory as a basic assumption on the way human beings either acquire or learn a second language. He has divided the theory into five hypotheses:

First is the acquisition-learning hypothesis where Krashen identifies two separate but related functioning systems: The acquired system tells of an unconscious aspect of language attainment where acquirers speak naturally in daily interaction with others who speak their target language. They are concerned with the act of communicating meaning, not with the structure of their utterances. The learned system tells of prescribed instruction where a student engages in formal study to learn specific academic knowledge about the target language, for example, its grammar. Krashen supports the acquired system over the learned. He suggests that language learning has its place, but it is solely useful in creating an appreciation for the target language, not in acquiring it.

Second is natural order hypothesis, a usual process that all second language acquirers go through, regardless of age, native and target languages, or acquisition conditions. He outlines the process in four steps; first they produce single words, second they string words together based on meaning, not syntax, third they identify elements that begin and end sentences, and fourth they identify different elements within sentences and can rearrange them to produce questions.

Third is monitor hypothesis. This system reveals how the acquired system is affected by the

learned system. Monitor is when a second language acquirer utilizes her or his understanding of language rules to filter and edit one's speech act by revising, arranging, and then communicating. This is a continual and time-consuming process. Krashen argues that personality traits cause some acquirers/learners to over-monitor, while others under-monitor. Finding a state of equilibrium is ideal.

Fourth, comprehensible input hypothesis, is an idea represented by the visual formula,  $(i + 1)$ , which indicates where the individual is positioned linguistically regarding "input plus one" or the next required step to progress towards second language acquisition. Essentially, wherever the acquirer is situated regarding natural order, comprehensible input must be provided for her or him to advance to the next step.

Fifth, affective filter hypothesis, tells of three variables (motivation, self-confidence, and anxiety) which act as possible filters or blocking apparatuses. These can potentially affect successful second language acquisition. Krashen (1981, 1982) stated that "affective filter" was first introduced in 1977 by Dulay and Burt. He incorporated it into his SLA monitor theory and further developed it. Krashen posited that a negative correlation existed between the affective filter hypothesis anxiety variables and second language acquisition. For example, the lower one's motivation and self-confidence coupled with high-anxiety, the greater the blockage thereby impeding flow of comprehensible input. However, the higher one's motivation and self-confidence coupled with low-anxiety, the less the blockage, thereby facilitating second language acquisition. In other words, high anxiety levels debilitate comprehensible language input and low anxiety levels facilitate comprehensible language input either blocking or allowing for successful second language acquisition. The existence of language classroom anxiety and its relation to affective filter and second language acquisition were explored in this study.

## Method

### Research Problem

The Research Problem asked “What are the language classroom anxiety levels, the relations in language classroom anxiety sub variables, and the significant differences between undergraduate English as a Second Language learners of a private university in Puerto Rico according to course level?”

### Research Design

The study’s research design was quantitative as it emphasized objective measurements and the statistical analysis of data collected through survey. It was non-experimental because it lacked manipulation of the independent variable. It was transversal for questionnaires were administered to groups once only and no follow-up was required. It was descriptive because it sought to describe the “current” status of an identified variable through statistical mean, median, mode, and standard deviation and correlational as it had two or more quantitative variables from the same group of participants and the researcher attempted to find both a relationship, or a similarity in pattern of scores between them, and also to determine significant differences according to course level.

### Research Participants

The research participants were from each of the first-in-sequence elementary, intermediate, and advanced level English courses. Below are the participant population and sample sizes, the percentage the sample size represented compared to the population, and their totals, less the pilot study groups, which were used to confirm validity and reliability of the research instrument.

- Participant population and sample size:
  - Elementary GEEN 1101: N=336; *n=69 (20%)*
  - Intermediate GEEN 1201: N=179; *n=42 (20%)*
  - Advanced GEEN 2311: N=72; *n=32 (26%)*
  - Total: (N=587); *143 (24%)*

### **Instrument and procedure**

Horwitz (2016) states in The TESOL Quarterly article “Preliminary Evidence for the Validity and Reliability of a Foreign Language Scale,” “Horwitz (1986) may not have originally received as much attention as the theoretical article by Horwitz et al. (1986), but in many ways is believed to be the more important publication because it offers evidence for the validity of the Foreign Language Classroom Anxiety Scale, and therefore, for the existence of a specific anxiety associated with language learning. Importantly, the study established that language anxiety is independent of related anxieties including trait anxiety, communication apprehension, test anxiety, and fear of negative evaluation. The study also found a significant negative correlation of approximately .5 between FLCAS scores and final grades in beginning university Spanish and French classes.” Horwitz (2001) also noted, “In addition to the statistical findings, the validated scale gave researchers a tool that allowed them to further examine the role of anxiety in language learning, the incidence of anxiety in various groups of learners and language learning circumstances, and the relationship of language anxiety to other learner characteristics.”

Likewise, Ortega Cebreros’ (1998) desire to understand foreign language classroom anxiety in a distinct linguistic context inspired her to measure foreign language classroom anxiety as perceived by 33 second year Spanish speaking university students of English Philology in Jaén, Spain. Ortega Cebreros’ research established the first confirmed valid and reliable Spanish version of Horwitz et al. (1986) FLCAS. From the scales 33 statements, Ortega Cebreros acknowledged but related Horwitz et al. (1986) communication apprehension, test anxiety, and fear of negative evaluation to four similar situation specific language classroom anxiety sub-variables, which are speaking anxiety, listening anxiety, test anxiety and general reactions of anxiety towards the foreign language classroom.

Based on these previous studies, this researcher fashioned the Puerto Rico Language Classroom Anxiety Scale, a modified version of the FLCAS and Spanish version FLCAS for everyday use of Spanish and English in Puerto Rico.

### **Research Instrument**

The 33 item, Likert-type PRLCAS (Smith, 2016) questionnaire resulted as the instrument used to measure language classroom anxiety levels, relations, and significant differences of the English as a Second Language learners of a private university in Puerto Rico according to course level. The scales mainstays are, 5 (Strongly Agree), 4 (Agree), 3 (Neither Agree nor Disagree), 2 (Disagree), and 1 (Strongly Disagree). In addition, Horwitz (2008) interpretative scale provided for the analysis and interpretation of participant reporting as follows: Not very anxious, the term used to interpret participants' anxiety levels when compared to the Likert-type scale measures identified as less than or equal to (2). Slightly anxious, the term used to interpret participants' anxiety levels when compared to the Likert-type scale measures identified as around three (3). Fairly anxious, the term used to interpret participants' anxiety levels when compared to the Likert-type scale measure as greater than or equal to four (4).

### **Validity and Reliability**

Like Horwitz et al. (1986) and Ortega Cebberos (1998), the researcher's PRLCAS required validating. The instrument was submitted to a panel of English and Spanish language experts who revised the PRLCAS for aspects of linguistic and grammatical consistency. Having received the Panel's approval, the PRLCAS was then submitted to the Pilot study process to confirm dependability.

### **Pilot Study**

A total of 15 students, 5 each from the identified courses, participated in the pilot study. Cronbach's alpha reliability coefficient for the researcher's PRLCAS questionnaire was 0.86, demonstrating internal consistency and high reliability.

## Variables and Sub-variables

The study's variables and sub-variables were established accordingly:

- $V_D$  = Language classroom anxiety levels
  - $V_{D.1}$  = Speaking anxiety
  - $V_{D.2}$  = Listening anxiety
  - $V_{D.3}$  = Test anxiety
  - $V_{D.4}$  = General reactions of anxiety towards the language classroom
- $V_i$  = Course level
  - $V_{i.1}$  = GEEN 1101
  - $V_{i.2}$  = GEEN 1201
  - $V_{i.3}$  = GEEN 2311

The study's dependent variable Language classroom anxiety level was measured applying the following four situation-specific anxiety sub-variables; Speaking anxiety and Listening anxiety which are likened to Communication Apprehension or CA. CA is defined as a shyness, fear, or anxiety that generally occurs when the second language learner must communicate (speak or listen) with others. Then test anxiety, which is a fear of being unsuccessful in passing the course; second language learners may either set their language acquisition standards too high or too low, but in both cases, anxiety is caused as a result of unrealistic goals, or a lack thereof, and the second language learner is unable to or does not perform adequately. Finally, general reactions of anxiety towards the language classroom characterize the second language learner who is overly concerned with peer ridicule or what others might think of her or him. It is social in nature and other social indicators, for example, cultural norms and expectations fall into this category.

Regarding the study's independent variable, course level is defined as three required English courses in an established sequence and level according to university policy. The curriculum is divided into three levels: elementary, intermediate, and advanced. Students are placed in the corresponding English course level based on their English score on the College Board exam (or its equivalent).

A score of up to 450, the Elementary General English 1101 focuses on the development of

English as a second language. Emphasis is on auditory comprehension, oral production and vocabulary acquisition in context. It also requires additional laboratory time. Scores from 451 to 599, the Intermediate General English 1201 focuses on the development of reading skills, refinement of English through oral presentations, paragraph writing and vocabulary acquisition in context. A score of 600 or above, the Advanced General English 2311 focuses on reading and analysis oriented toward essay writing. Emphasis is placed on organization skills, revision in the writing process and vocabulary acquisition in context.

### Research Questions and Findings

The first research question asked, “What are the language classroom anxiety levels of first-in-sequence elementary, intermediate, and advanced level undergraduate students in general English courses of a private university in Puerto Rico as measured by the PRLCAS?” Demonstrated here are the averages of the four PRLCAS sub-variables, denoting “global” Language Classroom Anxiety levels; Participants reported feeling *slightly* anxious on average (3.04). However, they reported feeling *fairly* anxious most often (5.00). The median response (3.00) was the central score since it divided the group into two halves. A standard deviation of 0.735 indicated there was homogeneity or congruency in participants’ answers. In other words, there was agreement in the samples’ reported answers.

Table 1

#### *Language classroom anxiety levels*

N	143
Mean	3.04
Median	3.00
Mode	5.00
Std. Deviation	0.735

Findings from this research coincide with Dornyei (2005) who confirmed that some language learners have “trait anxiety” or a “more permanent disposition to be anxious”, which, as Scovel’s (1978) research on facilitative and debilitating anxiety suggests, “motivates the second language learner to move towards a new task or to run away from it.” MacIntyre and Gardner (1994) confirmed that any number of required tasks in the language classroom can trigger feelings of anxiety. These emotional states may arise in any second or foreign language setting whether associated with the productive skills of speaking and writing, or the receptive skills of reading and listening.

From here, observing the statistical evidence for the four situation-specific language classroom anxiety sub-variables and to better understand, the second research question asked, “What are the speaking anxiety levels of first-in-sequence elementary, intermediate, and advanced level undergraduate students’ in general English courses of a private university in Puerto Rico as measured by the PRLCAS?” Participants reported feeling *slightly* anxious on average (3.12). However, they reported feeling *fairly* anxious most often (5.00). The median response (3.00) was the central score since it divided the group into two halves. A standard deviation of 0.899 indicated there was homogeneity or congruency in participant’s answers. In other words, there was agreement in the samples’ reported answers.

Table 2

*Speaking anxiety levels*

N	143
Mean	3.12
Median	3.00
Mode	5.00
Std. Deviation	0.899

It seems that students considered being required to speak as among the most anxiety-generating sub-variable. Findings from this research coincide with Gregersen and Horwitz (2002) who suggested that speaking anxiety may stem from students’ perfectionist tendencies, making language learning seem unpleasant and Zheng (2008) who confirmed that language learners can experience increases in anxiety when they are forced to complete oral tasks.

However, Swain (1985) differs with Krashen and suggests “comprehensible output,” or a required oral response as necessary to create a sense of linguistic competence in the learner. Fayer et al. (1985) who examined CA with 1,040 university students in Puerto Rico found participants reported feeling high levels of CA using their native tongue and even higher levels of CA when using their second language, English, in the language classroom. The authors suggested focusing educational efforts on addressing CA (“acquisition”), not only on creating linguistic competence (“learning”) in language learners. Then McCroskey et al. (1985) compared the Fayer et al. (1985) findings to their research with Japanese students and found that even higher levels of first (Japanese) and second (English) language CA existed and attributed the increased levels to variables like cultural norms and expectations.

The third research question asked, “What are the listening anxiety levels of first-in-sequence elementary, intermediate, and advanced level undergraduate students in general English courses in a private university in Puerto Rico as measured by the PRLCAS?” The PRLCAS’ listening anxiety sub-variable, likened to Horwitz et al. (1986) communication apprehension or (receiver anxiety) can cause nervousness due to a lack of mastery in the target language. Participants reported feeling *slightly* anxious on average (2.81). However, they reported feeling *not very* anxious most often (1.00). The median response (3.00) was the central score since it divided the group into two halves. A standard deviation of 1.234 indicated there was heterogeneity or incongruence in participants’ answers. In other words, there was not agreement in the samples’ reported answers.

Table 3

*Listening anxiety levels*

N	143
Mean	2.81
Median	3.00
Mode	1.00
Std. Deviation	1.234

Data coincided with research performed by Van Patten & Benatti (2010) who support the “skill-building hypothesis”, where emphasis is placed on conscious knowledge of how the language system works, cognitive analysis, and repetitive practice, (including aspects of delayed learner gratification). Krashen differs, however, because skill-building hypothesis does not consider the affective filter variables of motivation, self-confidence, or anxiety (Krashen 2004b, 2011a) and affective filter hypothesis indicates that the language acquirer needs comprehensible input ( $i+1$ ) to the effect that language ego is unaffected (Krashen, 1981, 1982).

In a related but different study, Krashen (1996), discussed and defended a method titled *Narrow Listening* (instead of *Narrow Reading*) which emphasized high motivation, personal comfort, and low anxiety in the acquisition of a second language. All these variables are part of the affective filter hypothesis. Also, Edwards and Roger (2015) findings spotlighted the important role played by individual perception of *control* in a range of communicative settings and provided important insight into the way critical events and decisions contributed to the development of self-confidence and lowered anxiety. Results suggested that listening comprehension skills and awareness of different carriers of meaning were significant to the development of linguistic self-confidence.

The fourth research question asked, “What are the test anxiety levels of first-in-sequence elementary, intermediate, and advanced level undergraduate students in general English courses in a private university in Puerto Rico as measured by the PRLCAS?”

Participants reported feeling *slightly* anxious on average (3.16). However, they reported feeling *fairly* anxious most often (5.00). The median response (3.00) was the central score since it divided the group into two halves. A standard deviation of 0.692 indicated there was homogeneity or congruency in participants’ answers. In other words, there was agreement in participants reported answers.

Table 4

*Test anxiety levels*

N	143
Mean	3.16
Median	3.00
Mode	5.00
Std. Deviation	0.692

Horwitz et al. (1986) research established that a fear of being unsuccessful or inadequate performance (a lack of confidence) causes test anxiety. Vatterott (2015) coincides and suggests that the difference between feeling slightly anxious on average but fairly anxious most often may possibly be due to the views students hold towards tests. In other words, though they may typically feel only slightly anxious, more realistically they frequently feel quite anxious that they will be, regarding discipline, judged as “immoral” (tardy, sloppy, irresponsible, evasive, two, regarding grading, seen as unintelligent, a failure, or inept and three, regarding behavior, deemed unruly, non-compliant, or unstructured. In other words, once viewed as objective measures of authentic learning or achievement, grades have become commodities (“goods”) that are used to reward compliance or punish disobedience. Professors are all too familiar with hearing students say “The professor ‘gave’ me a/an insert grade here...”.

The fifth research question asked, “What are the general reactions of anxiety towards the language classroom anxiety levels of first-in-sequence elementary, intermediate, and advanced level undergraduate students’ in general English courses in a private university in Puerto Rico as measured by the PRLCAS?”

Participants reported feeling *slightly* anxious on average (3.00). However, they reported feeling *not very* anxious most often (1.00). The median response (3.00) was the central score since it divided the group into two halves. A standard deviation of 0.723 indicated there was homogeneity or congruency in participants’ answers. In other words, there was agreement in answers reported by participants.

Table 5

*General reactions of anxiety towards the language classroom anxiety levels*

n	143
Mean	3.00
Median	3.00
Mode	1.00
Std. Deviation	0.723

The findings coincide to some extent with Oxford (1999, as cited in Zheng, 2008) who confirmed that cultural influences, like the stereotyping of teachers, students, and classroom interactions, can be largely different from culture to culture and suggested that “behaviors vary across cultures, and what might seem like anxious behavior in one culture might be normal behavior in another culture.” Certain practices understood by one group of learners as pleasant may prove stressful for learners of different cultural groups, who are accustomed to different types of classroom organization. Cross-cultural awareness can be raised only if it is dealt with effectively. Otherwise, adverse manifestations such as anxiety, emotional regression, and physical illness can occur. Pousada (2012) confirmed that belonging or cultural integration was another issue that needed to be addressed in second language education. The challenge, due to anxiety over losing one’s own cultural and language identity, lies in affirming how individuals feel positioned in the target cultural group. Emotional identification with another culture, a positive attitude toward the language community, and openness with different cultures in general is a possible solution. And MacIntyre (1999, as cited in Trang, 2012) research confirmed that second language learning has “more potential for students to embarrass themselves, to frustrate their self-expression, and to challenge their self-esteem and sense of identity than almost any other learning activities.”

The sixth research question asked, “What relation exists among language classroom anxiety sub variables ( $p < 0.05$ )?” Here, according to Hernandez Sampieri et al. (2014) Parametric Statistics were used for finding relations because the sample size requirements of 51 or more participants were met.

Pearson's correlation coefficient revealed significant *moderate and strong positive relations* between the variables in direction and magnitude. That is, as anxiety levels in one sub-variable increased, so it did in the other. All correlations were statistically significant ( $p=0.000$ ). There existed a "strong" correlation between speaking and listening ( $r=0.774$ ).

These findings coincide with Ni (2012) who considered the affective effects of emotion, feeling, mood, manner, and attitude in 50 advanced level English major sophomores enrolled in the Foreign Language Department at China's Heze University. Participants' test scores showed they were high achieving students, most having had ten years of English language learning experience. Surveys and questionnaires were used to collect data. Emphasis was placed on affective filter variables that affected second language acquisition input and output, where the study suggested a correlation exists. And research performed by Sila (2010) noted higher anxiety levels in receptive (listening) skills for the novice and higher anxiety levels in production (speaking) skills as mastery increased. Sila (2010) also suggested that this was possibly due to a lack of language mastery with beginners. With advanced level students, this was possibly due to greater expectations being placed on them. With respect to the intermediate learner, those students simply fall between the other two groups.

There existed a "moderate" correlation between Speaking and Test Taking ( $r=0.518$ ). These findings coincide with Laurin-Barantke, Hoyer, Fehm, and Knappe (2016) who confirmed that because testing can involve either written or oral aspects, it is important to consider the nature of tests in the language classroom when seeking correlations. Arnaiz-Castro and Pérez-Luzardo Díaz (2016) who defined test anxiety as a "psychological condition that causes uneasiness before, during, or after a test," (p. 815), confirmed that "test anxiety or apprehension about academic evaluation is likely to emerge in any teacher-learner interaction. On one hand, the teacher most often plans lessons in a way that learners' performance can be continually assessed; on the other hand, students often perceive any encounter with their teacher as a test," (p. 815). Also Trang (2012) confirmed that test-anxious people may feel anxious when learning a language because they feel constantly tested, or shy people may feel uncomfortable because of the demands of communicating publicly. Learners who experience test

anxiety typically feel uneasy in the language classroom because tests of all kinds are quite frequent. Too Wink (2015) confirmed that many people are successful at test taking, obtaining A's and high passing grades, and 'learn' a language in this fashion but ultimately have great difficulty in communicating in that language. Written tests are not the exclusive format used in the language classroom. Oral tests can cause both test and communication anxiety in students.

There existed a "strong" correlation between Speaking and General classroom anxiety ( $r=0.830$ ) and it was in fact, the strongest of all the sub variables. These findings coincide with Laurin-Barantke et al. (2016) who suggested this is probably due to speaking as a social activity where peer evaluation, or ridicule, is at the forefront of students' minds. Also, Rafek et al. (2014) concluded in their study that speaking proved to cause the most stress for students because the direct output must be projected immediately. Arnaiz-Castro and Pérez-Luzardo Díaz (2016) explained that speaking anxiety, or communication apprehension, "is a condition that makes people fearful of communicating with others...if [the] teacher chooses classroom activities that require students to speak the target language in front of others without time for planning," (p. 813).

There existed a "moderate" correlation between Listening and Test Taking ( $r=0.616$ ). These findings coincide with Banks (2008) (as cited in Rafek et al., 2014) who established that students who experience communication apprehension feel stressed, anxious, and worried, especially involving speaking and listening language classroom activities. And Laurin-Barantke et al. (2016) who suggested this possibly occurred because, with the exception of oral tests that require active listening, the student was conceivably not anxious about listening while answering the traditional written test.

There existed a "strong" correlation between Listening and General classroom anxiety ( $r=0.785$ ). These findings coincide with Hammer et al. (2011) who suggested this is due to the amount of exposure to English that Puerto Rican's receive at home, especially concerning language interaction between mother and child. Language use in school environments was also considered. Findings showed that early exposure to the English language provided for its increased usage socially. Cox (2016) confirmed that there is a higher percentage of women – rather than men - active on the internet.

She posits “This gap is more evident in the case of baby boomers.” De la Cruz (2018) also confirmed that “Millennials are a heavily connected generation, avid internet users and are almost always online through some device,” suggesting an increased amount of exposure to, and therefore, familiarity with the English language, thereby decreasing social angst.

There was a “moderate” correlation between Test Taking and General classroom anxiety ( $r=0.629$ ). These findings coincide with MacIntyre (1995) who confirmed that language classroom anxiety constitutes part of social anxiety, which mainly stems from the social and communicative aspects of language learning. Arnaiz-Castro and Pérez-Luzardo Díaz (2016) research confirmed that, on average for language classroom learners, it is intimidating and embarrassing to receive feedback from their teachers in front of their peers. And Laurin-Barantke et al. (2016) who suggests that the weaker strength in correlation is probably due to traditional written tests being personal in nature, versus the assessment style oral report test. Because written tests are not social in nature, the “peer ridicule” aspect of general reactions of anxiety is less of a variable for concern.

Table 6

*Parametric correlations: Language classroom anxiety sub-variables*

		<b>Speaking anxiety</b>	<b>Listening anxiety</b>	<b>Test anxiety</b>	<b>General reactions of anxiety</b>
<b>Speaking anxiety</b>	Pearson Correlation	1	0.774**	0.518**	0.830**
	Sig. (2-tailed)		0.000	0.000	0.000
	N	143	143	143	143
<b>Listening anxiety</b>	Pearson Correlation	0.774**	1	0.616**	0.785**
	Sig. (2-tailed)	0.000		0.000	0.000
	N	143	143	143	143
<b>Test anxiety</b>	Pearson Correlation	0.518**	0.616**	1	0.629**
	Sig. (2-tailed)	0.000	0.000		0.000
	N	143	143	143	143
<b>General reactions of anxiety</b>	Pearson Correlation	0.830**	0.785**	0.629**	1
	Sig. (2-tailed)	0.000	0.000	0.000	
	N	143	143	143	143

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

The seventh research question asked, “Are there significant differences ( $p<0.05$ ) between

language classroom anxiety sub variables of first-in-sequence general English undergraduate students in a private university in Puerto Rico according to course level?"

Here again, according to Hernandez Sampieri et al. (2014) Non-Parametric statistics were used for finding significant differences because the sample size requirements of 51 or more participants per group were not met with the Intermediate and Advanced level groups.

Table 17

*Non- parametric Kruskal-Wallis test*

<b>Ranks</b>	<b>Course level:</b>	<b>N</b>	<b>Mean Rank</b>
Speaking Anxiety	GEEN 1101	69	85.25
	GEEN 1201	42	71.82
	GEEN 2311	32	43.67
	Total	143	
Listening Anxiety	GEEN 1101	69	85.57
	GEEN 1201	42	62.06
	GEEN 2311	32	55.78
	Total	143	
Test Anxiety	GEEN 1101	69	77.73
	GEEN 1201	42	67.33
	GEEN 2311	32	65.77
	Total	143	
General reactions of anxiety	GEEN 1101	69	80.75
	GEEN 1201	42	69.63
	GEEN 2311	32	56.25
	Total	143	

*Test Statistics<sup>a,b</sup>*

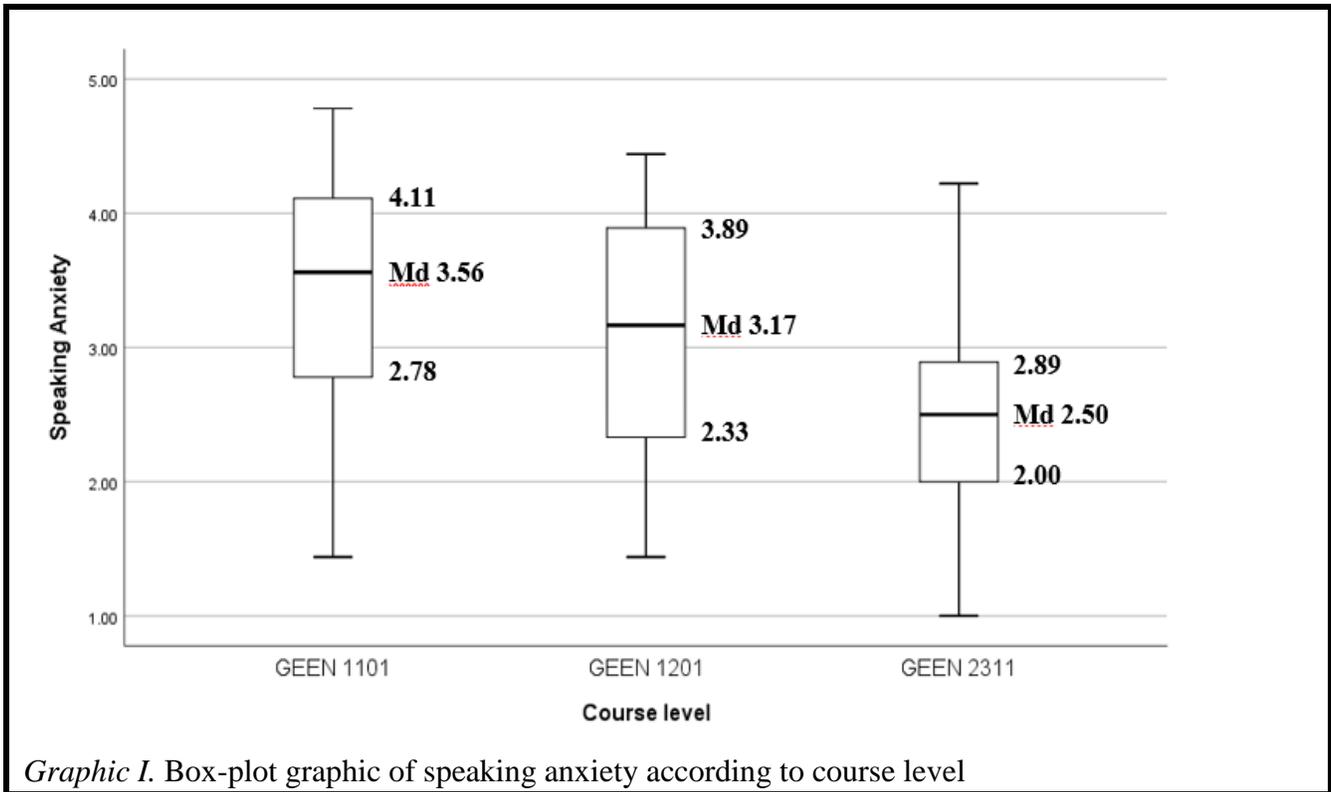
	<b>Speaking Anxiety</b>	<b>Listening Anxiety</b>	<b>Test Anxiety</b>	<b>General reactions of anxiety</b>
Kruskal-Wallis H	22.057	14.856	2.603	7.847
Df	2	2	2	2
Asymp. Sig.	0.000	0.001	0.272	0.020

a. Kruskal-Wallis Test

b. Grouping Variable: Course level

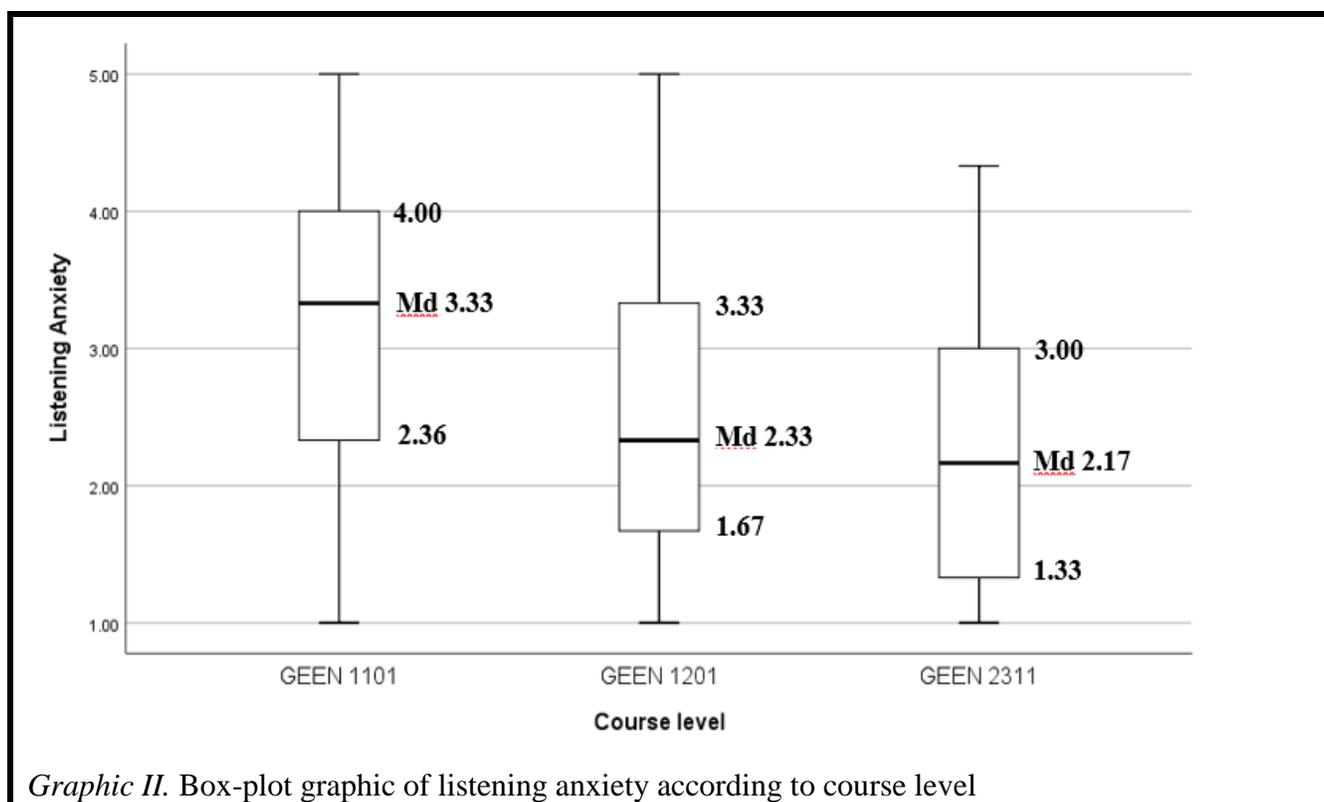
Regarding Speaking anxiety, Non-parametric Kruskal-Wallis statistical analysis was used. The Kruskal-Wallis test 22.057, p=0.000 revealed that significant differences existed between the

elementary, intermediate, and advanced levels regarding speaking anxiety. Percentiles evidenced the elementary level responded with higher anxiety scores than the intermediate or advanced levels and that pattern decreased continually, respectively.



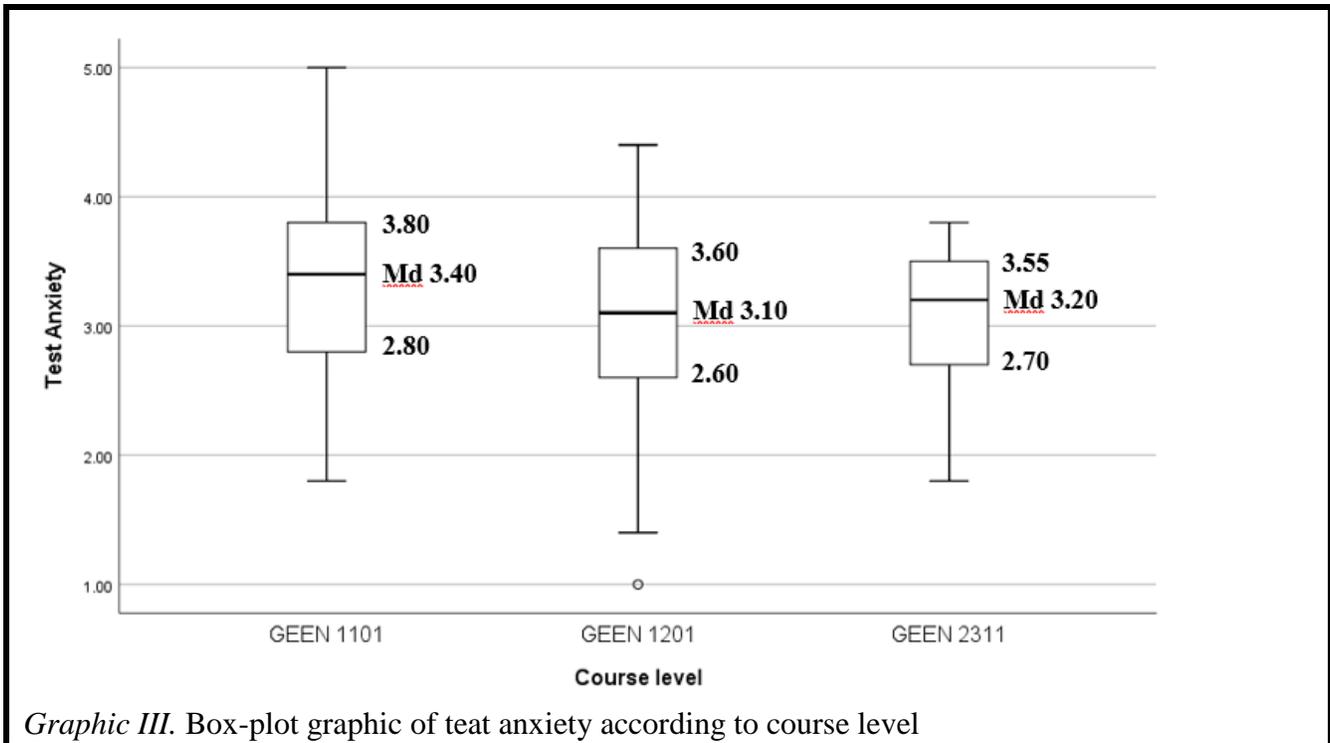
As previously presented, these findings coincide with Ortega Cebreros (1998). And Del Villar (2007) confirmed that a lack of oral proficiency in the L2 was the main cause of speaking anxiety and stated, “The person experiencing Communication Apprehension feels fearful and uneasy...apprehensive and anxious...[and] foresees experiencing unpleasant psychological [and] physical manifestations on the day of the speech. He will, if possible, withdraw from the situation to escape the offensive feelings altogether,” (pp. 139-140).

Regarding Listening anxiety Non-parametric Kruskal-Wallis statistical analysis was used. The Kruskal-Wallis test 14.856,  $p=0.001$  revealed that significant differences existed between the elementary, intermediate, and advanced levels regarding listening anxiety. Percentiles evidenced the elementary level responded with higher anxiety scores than the intermediate or advanced levels and that pattern decreased continually, respectively.



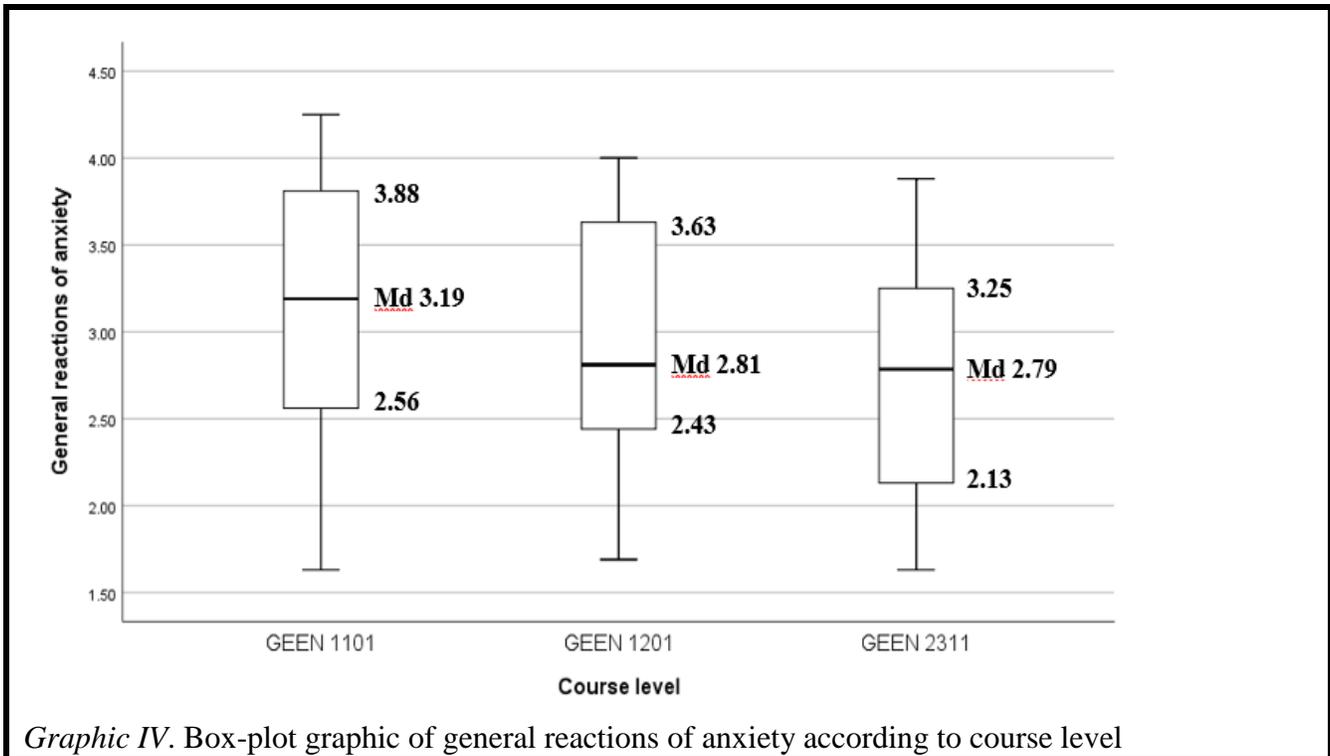
These findings coincide with Rafek et al. (2014) whose research confirmed that anxiety is caused when students cannot understand the instructions given in the language classroom. Arnaiz-Castro and Pérez-Luzardo Díaz (2016), p. 816) who provided a vivid example of what might cause students to experience listening anxiety; “Well, the teacher shouted for a long time and limited herself to speaking in English and looking at us in a bad way.”

Regarding Test anxiety non-parametric Kruskal-Wallis statistical analysis was used. The Kruskal-Wallis test 2.603,  $p=0.272$  revealed that no significant differences existed between the elementary, intermediate, and advanced levels regarding test anxiety. Percentiles evidenced the elementary level responded with scores similar to the intermediate and advanced levels, respectively. The language classroom test anxiety sub variable seemed to affect the first-in-sequence elementary, intermediate, and advanced level groups similarly.



These findings coincide with Pousada (2012) who documents the English language's presence in Puerto Rico from at least 100 years before the United States won possession of it. McCroskey, Gudykunst, and Nishida (1985) confirm that, in Puerto Rico, English is a required school subject beginning with Kindergarten. And Spielberger and Vagg, 1995 and suggest that participants understanding of and familiarity with the English language has possibly allowed them to internalize processes to reduce potentially threatening English class testing procedures and test related anxieties.

Regarding general reactions of anxiety towards the language classroom Non-parametric Kruskal-Wallis statistical analysis was used. The Kruskal-Wallis test 7.847,  $p=0.020$  revealed that significant differences existed between the elementary, intermediate, and advanced levels regarding general reactions of anxiety towards the language classroom Percentiles evidenced the elementary level responded with higher anxiety scores than the intermediate or advanced levels and that pattern decreased continually, respectively.



These findings coincide with Horwitz (2001) who claimed that classroom atmosphere, teacher support, task orientation, and focus of instruction are all elements that influence students' anxiety levels in the language classroom. Young (1990) considered students' point of view and found that language classroom activities performed in front of peers induced the highest feelings of debilitating anxiety because they perhaps believed that their performance would be evaluated. And Del Villar (2007), who confirmed that students may feel nervous and embarrassed about peers evaluating them in the language classroom. Also Rafek et al. (2014) confirmed the importance of "saving face" or avoiding humiliation among language classroom peers. Therefore, students who feel apprehension about ridicule may find it difficult to engage in the language classroom. Arnaiz-Castro and Pérez-Luzardo Díaz (2016), p. 815 confirmed that corrective approaches, for example, teachers interrupting students to correct their mistakes, may lead to a loss of concentration and generate anxiety.

## Conclusions

In this research study Language classroom anxiety levels showed a mean reporting of 3.00 and that the sample felt *slightly* anxious when speaking, listening, testing, and with general reactions of anxiety towards the language classroom. The research data showed there existed *significant positive moderate and strong* correlations among the language classroom anxiety sub-variables, indicating that as anxiety levels increased in relation to one language classroom anxiety sub-variable, so increased the other. Research confirmed there were *significant differences* between course levels regarding the speaking anxiety, listening anxiety, and general reactions of anxiety towards the classroom sub-variables. Data confirmed *no significant difference* existed between course levels regarding the test anxiety sub-variable.

## Methodological Limitations

Limitations are important to understand for placing research findings in context, interpreting the validity of the scientific work, and ascribing a credibility level to the conclusions of published research. Limitations in this research study included *A priori* selection of anxiety sub-variables: Other language classroom anxiety sub-variables were not considered in this study. For example, teacher related anxieties and uncomfortableness when speaking with native speakers. Sub-variables are interchangeable and allow for a different, perhaps broader understanding depending on the study's focus. Also, student participation was minimal: 143 (24%) of an anticipated 587 students participated in this study. Many of the participants involved in the study who were minors expressed disagreement with having to seek guardian permission due to inconveniences related to space and time constraints.

## Curricular recommendations for the English Classroom

The researcher recommends publishing this study's results with the Association for Supervision and Curriculum Development and Teaching of English as a Second Language (TESL) publications. Also, educational institutions should implement orientation and training directed towards graduating Bachelor's TESL practitioners, Master's TESL students, and ESL teachers to encourage second language acquisition monitor theory hypotheses and language classroom anxiety

awareness. And finally, English professors can administer the Puerto Rico Language Classroom Anxiety Scale in their courses to determine students' language classroom anxiety levels to appropriately address and to effectively lower language classroom anxiety levels.

### **Recommendations for future research**

Because most research contemplates if original aims and objectives were achieved, the researcher recommends replicating the study using a qualitative design including observation and interview. This design brings out the details and the depth which will allow researchers to uncover trends in thought and opinions, and dive deeper into the problem to understand their full implication. Also, consider participant school of origin whether public or private. Private colleges tend to be smaller than public universities, may serve different demographics, are organized and managed differently, and often vary in school climate. Future research might utilize a larger population including various public and private universities island-wide. These differences may allow for greater inferential interpretation. And finally, study other levels and sequences, for example, graduate students. Situation-specific anxieties are not unique to undergraduates.

### **References**

Aida, Y. (1994). Examination of Horwitz, Horwitz, and Cope's construct of foreign language anxiety: the case of students of Japanese. *Modern Language Journal*, 78, 155-168. Retrieved from [https://www.jstor.org/stable/329005?seq=1#page\\_scan\\_tab\\_contents](https://www.jstor.org/stable/329005?seq=1#page_scan_tab_contents)

Arnaiz-Castro, P. & Pérez-Luzardo Díaz, J. (2016). The teacher as a source of anxiety for university students. In *Aprendizajes Plurilingües y Literarios. Nuevos Enfoques Didácticos* (pp. 812-816). Sant Vicent. Publicacions de la Universitat d'Alacant. Retrieved from [https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/64903/1/Aprendizajes-plurilingues-y-literarios\\_92.pdf](https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/64903/1/Aprendizajes-plurilingues-y-literarios_92.pdf)

Dornyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. New York: Lawrence Erlbaum Associates. Retrieved from <https://cstn.files.wordpress.com/2009/11/the-psychology-of-the-language-learner-3haxap.pdf>

Dulay, H. & Burt, M. (1977). Remarks on creativity in language acquisition. In M. Burt, H. Dulay, & M. Finnochiaro (Eds.) *Viewpoints on English as a second language* (pp. 95-126). New York: Regent Press. Retrieved from [http://www.scirp.org/\(S\(351jmbntvnsjt1aadkposzje\)\)/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=2083917](http://www.scirp.org/(S(351jmbntvnsjt1aadkposzje))/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=2083917)

Edwards, E. & Roger, P. S. (2015). Seeking out challenges to develop L2 confidence: A language learner's journey to proficiency. *TESL-EJ*, 18(4). Retrieved from <http://www.tesl-ej.org/wordpress/issues/volume18/ej72/ej72a3/>

Fayer, J., J. McCroskey, and V. Richmond. (1985). Don't speak to me in English: Communication apprehension in Puerto Rico. *Communication Education* 46, 185-92. Retrieved from [https://archive.org/stream/ERIC\\_ED261425/ERIC\\_ED261425\\_djvu.txt](https://archive.org/stream/ERIC_ED261425/ERIC_ED261425_djvu.txt)

Gregersen, T., & Horwitz, E. K. (2002). Language learning and perfectionism: Anxious and nonanxious. *The Modern Language Journal*, 86, 562-570. Retrieved from [https://www.jstor.org/stable/1192725?seq=1#page\\_scan\\_tab\\_contents](https://www.jstor.org/stable/1192725?seq=1#page_scan_tab_contents)

Hernández Sampieri, R., Fernández Collazo, C. y Batista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México, D.F.: McGraw Hill Interamericana.

Horwitz, E.K. (2016). On the misreading of Horwitz, Horwitz, and Cope (1986) and the need to balance anxiety research and the experiences of anxious language learners. In Gkonou, C., Daubney, M. & Dewaele, J.-M. (eds) *New Insights into Language Anxiety: Theory, Research and Educational Implications*. Bristol: Multilingual Matters.

Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign Language Classroom Anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125-132. Retrieved from <https://leighcherry.wikispaces.com/file/view/FL+Classroom+Anxiety+---+Horwitz.pdf>

Horwitz, E. K. (2001). Language anxiety and achievement. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 112-126. Retrieved from <https://leighcherry.wikispaces.com/file/view/Anxiety+and+Language+Achievement+---+Horwitz.pdf>

Horwitz, E. K., (2008). *Becoming a language teacher. A practical guide to second language learning and teaching*. Boston, Massachusetts: Pearson Education, Inc.

Krashen, S. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford, United Kingdom: Pergamon Press.

Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford, United Kingdom: Pergamon Press.

Krashen, S. (1996). The case for narrow listening. *System*, 24(1), 97-100. Retrieved from [http://sdkrashen.com/content/articles/the\\_case\\_for\\_narrow\\_listening.pdf](http://sdkrashen.com/content/articles/the_case_for_narrow_listening.pdf)

Krashen, S. (2004b). Why support a delayed-gratification approach to language education? *The Language Teacher*, 28(7), 3-7. Retrieved from [http://www.sdkrashen.com/content/articles/why\\_support.pdf](http://www.sdkrashen.com/content/articles/why_support.pdf)

Krashen, S. (2011a). KOTESOL *The compelling (not just interesting) input hypothesis*. 15(3), 1. Retrieved from [http://www.sdkrashen.com/content/articles/the\\_compelling\\_input\\_hypothesis.pdf](http://www.sdkrashen.com/content/articles/the_compelling_input_hypothesis.pdf)

Laurin-Barantke, L., Hoyer, J., Fehm, L., & Knappe, S. (2016). Oral but not written test anxiety is related to social anxiety. *World Journal of Psychology* 6(3), 351-357 DOI: <https://dx.doi.org/10.5498%2Fwjv.v6.i3.351>

MacIntyre, P. D. & Gardner, R. C. (1994). *The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language. Language Learning*, 44, 283-305. Retrieved from <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.464.7601&rep=rep1&type=pdf>

McCroskey, J. C., Gudykunst, W. B., & Nishida, T. (1985). Communication apprehension among Japanese students in native and second language. *Communication Research Reports*, 2(1), 11-15. Retrieved from <http://www.jamescmccroskey.com/publications/126.pdf>

Ni, H. (2012). The effects of affective factors in SLA and pedagogical implications. *Theory and Practice in Language Studies*, 2(7), 1508-1513. Retrieved from <https://pdfs.semanticscholar.org/8d1a/804def9080d8055ef2d673c00212eca4bde8.pdf>

Ortega Cebrenos, A. M. (1998). Measuring language anxiety perceived by Spanish university students of English. *BELLS*, 12, 50-62. Retrieved from <https://www.raco.cat/index.php/Bells/article/viewFile/82928/108663>

Park, G-P. (2014). Factor analysis of the foreign language classroom anxiety scale in Korean learners of English as a foreign language. *Psychological Reports: Relationships and Communications*, 115(1), 261-275. Retrieved from <http://journals.sagepub.com/doi/10.2466/28.11.PR0.115c10z2>

Pousada, A. (2012). *The dynamics of language in Puerto Rico*. [Power Point Presentation (119 slides), discussed in the English Department at the College of Humanities]. Río Piedras, Puerto Rico: University of Puerto Rico.

Rafek, M. B., Ramli, N. H. L. B., Iksan, H. B., Harith, N. M., & Abas, A. I. B. C. (2014). Gender and language: Communication apprehension in second language learning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 123, 90-96. Retrieved from [www.sciencedirect.com](http://www.sciencedirect.com)

Scovel, T. (1978). The effect of affect on foreign language learning; A review of the anxiety research. *Language Learning*, 28, 129-142. Retrieved from [https://www.researchgate.net/publication/229694643\\_The\\_Effect\\_of\\_Affect\\_on\\_Foreign\\_Language\\_Learning\\_A\\_Review\\_of\\_the\\_Anxiety\\_Research](https://www.researchgate.net/publication/229694643_The_Effect_of_Affect_on_Foreign_Language_Learning_A_Review_of_the_Anxiety_Research)

Sila, A. (2010). Young adolescent students' foreign language anxiety in relation to language skills at different levels. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi. The Journal of International Social Research*, 3(11), 83-91. Retrieved from [http://www.sosyalarastirmalar.com/cilt3/sayi11pdf/ay\\_sila.pdf](http://www.sosyalarastirmalar.com/cilt3/sayi11pdf/ay_sila.pdf)

Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In Gass, G., Madsen, C. (Eds.). *Input in second language acquisition* (pp. 235-254). Newbury House, New York. Retrieved from <https://www.scribd.com/doc/179356182/Swain-1985-communicative-competence-role-of-input-and-output-pdf>

Trang, T. T. T. (2012). A review of Horwitz, Horwitz, and Cope's theory of foreign language anxiety and the challenges to the theory. *English Language Teaching*, 5(1), 69-75. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.5539/elt.v5n1p69>

VanPatten, B. & Benati, A. (2010). *Key terms in second language acquisition*. London, England: Continuum. Retrieved from [http://www.khuisf.ac.ir/prof//images/Uploaded\\_files/@TEFL\\_Persia\\_Key\\_Terms\\_in\\_Second\[7566446\].PDF](http://www.khuisf.ac.ir/prof//images/Uploaded_files/@TEFL_Persia_Key_Terms_in_Second[7566446].PDF)

Vatterott, C. (2015). *Rethinking grading: Meaningful assessment for standard's based testing*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.

Wink, J. (2015). Re: Stephen Krashen's five hypothesis. [Video file]. Retrieved from: [https://www.youtube.com/watch?v=3dcN2T5j\\_dM](https://www.youtube.com/watch?v=3dcN2T5j_dM)

Zheng, Y. (2008). Anxiety and second/foreign language learning revisited. *Canadian Journal or New Scholars in Education*, 1(1), 1-11. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED506736.pdf>

## Educación Multicultural y Globalización

Dra. Mari O. Valentín-Caro<sup>23</sup>

La educación multicultural es un concepto que ha sido desarrollado por James Banks (1996) y define la misma como un proceso y movimiento relacionado a transformar los espacios sociales en el contexto de la educación, logrando la igualdad, justicia social y democracia. Busca oportunidades educativas tomando en consideración las diferencias étnicas, “raciales” y socioculturales de los sujetos que se ubican en el espacio académico. Banks (1996) a su vez sostiene que el objetivo de esta perspectiva es tomar en consideración la diversidad reorganizando las escuelas de manera tal que la relación entre administradores, maestros y estudiantes posibiliten que estos últimos accedan al conocimiento, actitudes y destrezas básicas para funcionar en el espacio sociocultural. Desde este punto de vista la escuela se concibe como el espacio donde las diferencias culturales y grupales de la sociedad se construyen. En este sentido, el objetivo principal del administrador y el maestro es trabajar hacia unos objetivos que busquen la igualdad de los estudiantes independientemente de su origen étnico, su género, su clase social y/o grupo (Banks, 1996).

Desde este planteamiento teórico, el autor propone conceptualizar la educación multicultural, tomando en consideración las cinco dimensiones. La primera dimensión toma en consideración la *integración de contenido*, busca que el maestro utilice ejemplos curriculares relacionados a las diferencias culturales y grupales, que ilustren los conceptos, generalizaciones y temas entre las áreas de los sujetos o las disciplinas. La segunda dimensión se vincula a la *construcción del conocimiento*, lo define como un proceso donde el maestro ayuda al estudiante a entender, investigar y determinar cómo las vías, marcos de referencias y las perspectivas entre las disciplinas determinan las formas en las que se construye el saber. En tercer lugar, la dimensión vinculada a la *reducción de prejuicio*. Esta se asocia a la descripción de lecciones y actividades

---

<sup>23</sup> Conferencia presentada en el Primer Congreso de Gestión de la Calidad Universitaria, efectuado la ciudad de Lima, Perú en julio de 2013. La Dra. Valentín-Caro fue invitada por la Universidad *Le Cordon Bleu*. Durante la conferencia, también participó como comentarista bajo el tema: Educación Multicultural y Globalización. Fue galardonada con la medalla de la Universidad *Le Cordon Bleu* y la hicieron Profesora Honoraria.

utilizadas por el maestro para ayudar al estudiante a desarrollar actitudes positivas hacia los diferentes grupos culturales, étnicos y raciales. La cuarta dimensión, se relaciona a la *equidad de la pedagogía*, fenómeno que existe cuando los maestros modifican la forma de enseñanza que le permita alcanzar a los estudiantes sus metas académicas. Por último, la quinta dimensión, se relaciona al *empoderamiento de la cultura escolar y social*, proceso que se crea cuando la cultura y la organización de la escuela se transforman, posibilitando que el estudiante experimente igualdad de condiciones, permitiendo que los individuos se integren a las diferencias que se construyen dentro del ambiente educativo.

En este sentido, la educación multicultural busca la eficiencia funcional en una sociedad democrática y pluralista, donde el estudiante desarrolle el conocimiento, las destrezas y las actitudes necesarias para participar en las acciones cívicas. Desde la perspectiva de la pedagogía crítica, la educación es básica para la democracia y ninguna sociedad democrática puede sobrevivir sin una cultura formativa construida por las prácticas pedagógicas capaces de crear las condiciones para construir ciudadanos que sean críticos, autoreflexivos, conocedores y capaces de desarrollar juicios morales y acciones de manera responsable en la sociedad (Giroux, 2011). En este sentido, se debe tomar en cuenta que el conocimiento se construye desde varias esferas. Según Banks (1996), estas son: *personal/cultural*, *popular*, *corriente académica*, *transformador académica* y *escuela*. El conocimiento *personal/cultural*, el autor los define como aquellos conceptos, explicaciones e interpretaciones que los estudiantes derivan de las experiencias personales en sus hogares, familias y culturas de la comunidad. El *conocimiento popular* es aquel basado en hechos, conceptos, explicaciones e interpretaciones que están institucionalizados dentro de los medios de comunicación y otras instituciones que forman parte de la cultura popular. Por otro lado, el conocimiento vinculado a las *corrientes académicas* son los conceptos, paradigmas, teorías y explicaciones que constituyen los conocimientos tradicionales ubicados en las perspectivas occidentalizadas en la historia, las ciencias sociales y del comportamiento. El conocimiento *transformador académico* son aquellos hechos, conceptos, paradigmas, temas y explicaciones que desafían las corrientes principales del

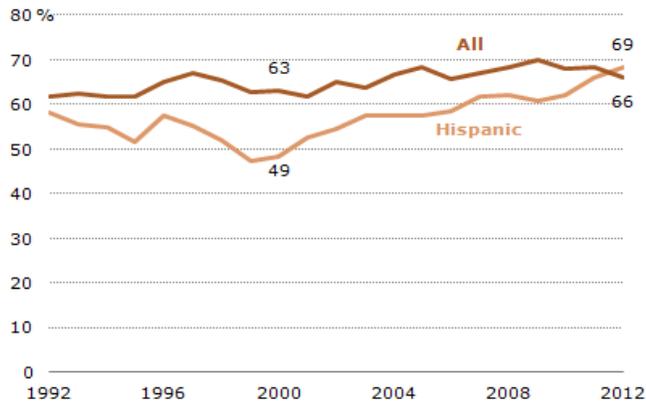
conocimiento académico, que re conceptualizan los cánones establecidos. Cuando estos paradigmas académicos se transforman, reemplazan los tradicionales y se produce una revolución científica (Banks, 1996). En algunas circunstancias los paradigmas de transformación académica coexisten con las corrientes académicas establecidas. Por último el conocimiento que se construye en *la escuela*, se define de acuerdo a los hechos, conceptos, generalizaciones e interpretaciones que se presentan en los libros de texto, guías docentes, otras formas de comunicación y conferencias a cargo de profesores. Lo anterior, el autor enfatizando la importancia de la globalización como aquel fenómeno que transforma el conocimiento generado en las diferencias espacio temporales (Banks, 1996)

En este sentido, la globalización ha sido definida por Appadurai (2001), tomando en consideración las complejidades culturales y las dislocaciones que existen entre estas y los grupos étnicos, ideológicos, tecnológicos, económicos, locales y globales. El autor propone cinco dimensiones de flujos culturales. Utiliza el término paisaje para referirse a la forma irregular y fluida de estas cinco dimensiones. Estos son: paisaje étnico, mediático, tecnológico, financiero e ideológico. El paisaje étnico se refiere a las comunidades o grupos que se encuentran en flujo o en movimiento. Por ejemplo, los turistas, inmigrantes, refugiados, exiliados, trabajadores invitados. Los paisajes mediáticos tienden a centrarse en imágenes, a estar contruidos sobre la base de narraciones de franjas de realidad, y ofrecen a aquellos que los viven y los transforma una serie de elementos (personajes, tramas, formas textuales) a partir de los que se pueden componer guiones de vidas imaginadas, tanto las suyas propias como las de otras personas que viven en otros lugares. El tecnológico es la configuración global, cada vez más fluida de la tecnología que actualmente se desplaza a altas velocidades a través de todo tipo de límites previamente infranqueables (que se puedan pasar). Por otro lado, el paisaje financiero es uno complejo porque se relaciona a las transformaciones constantes que se presentan en el capital económico que fluye a nivel global. Por último, el paisaje ideológico se relaciona a las representaciones del estado y a las contra ideologías de los movimientos explícitamente orientados a conquistar el poder del Estado, o al menos una parte de éste. Generalmente, sostiene el autor, las ideas del estado se configuran en relación a las nociones

de libertad, bienestar, derechos, soberanías, representación y/o democracia. Cuando un grupo de la nación no sigue o no reproduce las ideas que desarrolla el Estado son marginados y en algunos casos de manera violenta. Por otro lado, Giroux (2011) sostiene que las corrientes académicas visualizan la pedagogía como un conjunto de destrezas y estrategias que deben ser utilizadas con el objetivo de enseñar a los sujetos. En este caso, se visualiza la enseñanza como un método que debe de ser aplicado independientemente del contexto. Además, se visualiza la educación bajo modelos de mercadeo a lo que llama “*pedagogía neoliberal*”, donde se reducen a los ciudadanos bajo acciones de consumo, oprimiendo el pensamiento crítico, definiendo a las comunidades subalternas (marginadas) como aquellas que son desechables y eliminando el discurso de democracia de cualquier estrategia pedagógica dentro y fuera de la escuela (Giroux, 2011).

Las tendencias de los grupos étnicos a nivel universitario. En el caso de los Estados Unidos se están empoderando de la educación y superando a los grupos que generalmente eran hegemónicos. En el estudio de Fry y Taylor (2013, mayo), se expone que en octubre de 2012, el 66% de todos los estudiantes que completaron la secundaria matricularon en la universidad. Entre los hispanos que se habían graduado recientemente de la escuela secundaria, el 69% estaban matriculados. En contraste con el año 2000 que solo se matricularon el 49% de los hispanos.

Figure 2  
**Hispanic Increase in Immediate Entry into College, 1992-2012**  
*(Share of recent high school completers enrolled in college the following October)*



Notes: Due to the small sample size for Hispanics, a 3-year moving average is used. The 3-year moving average uses the year indicated, the year immediately preceding and the year immediately following. For 2012 a 2-year moving average is used. "High school completer" refers to those who have received a high school diploma or equivalency certificate.

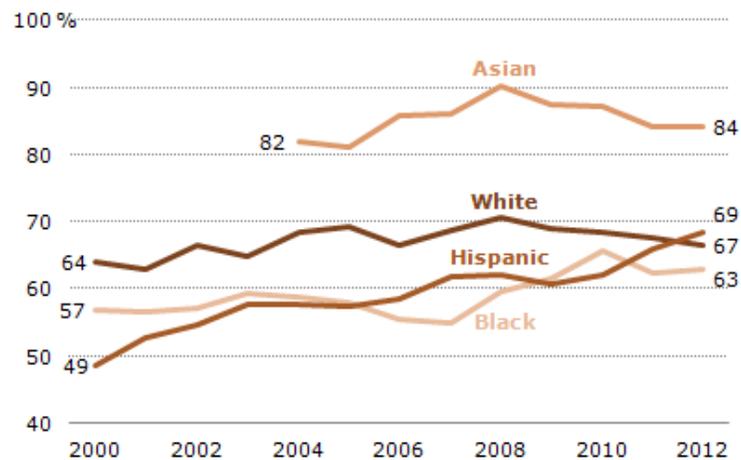
Source: U.S. Bureau of Labor Statistics, annual "College Enrollment and Work Activity of High School Graduates" [news releases](#), and National Center for Education Statistics *The Condition of Education 2012*, Indicator 34.

PEW RESEARCH CENTER

Fuente: <http://www.pewhispanic.org/2013/05/09/ii-immediate-entry-into-college/Hispanic> High School Graduates Pass Whites in Rate of College Enrollment

Con relación al ingreso en los colegios basado en raza y etnicidad durante los años 2000 al 2012, se encontró que los hispanos y los blancos tienden a asistir a diferentes clases de colegios y tienen diferentes tasas de obtención del título. En octubre de 2011, alrededor del 72% de los estudiantes blancos entre 18-24 años de edad estaban matriculados en universidades de cuatro años y/o universidades, en comparación con el 56% de los estudiantes universitarios hispanos. Entre los estudiantes universitarios que asisten a un colegio o universidad de cuatro años, los blancos son más propensos que sus homólogos hispanos de estar en una institución académica selectiva (Bozick y Lauff, 2007, citado por Fry & Taylor, 2013).

Figure 3

**Immediate Entry into College by Race and Ethnicity, 2000-2012***(Share of recent high school completers enrolled in college the following October)*

Notes: White, black and Asian include the Hispanic portion of those groups. Due to the small sample size for Hispanics, blacks and Asians, a 3-year moving average is used. The 3-year moving average uses the year indicated, the year immediately preceding and the year immediately following. For 2012 a 2-year moving average is used.

Source: U.S. Bureau of Labor Statistics, annual "College Enrollment and Work Activity of High School Graduates" [news releases](#), and National Center for Education Statistics [The Condition of Education 2012](#), Indicator 34.

PEW RESEARCH CENTER

Fuente: <http://www.pewhispanic.org/2013/05/09/ii-immediate-entry-into-college/>  
Hispanic High School Graduates Pass Whites in Rate of College Enrollment

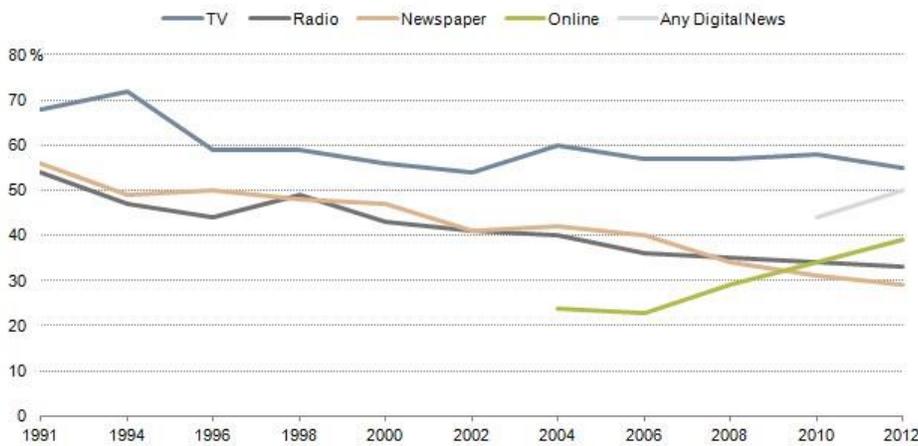
Sobre el concepto de globalización, Vélez (2002), añade que la globalización tiene una magnitud de interconectividad en los patrones de interacción y flujos que trascienden las sociedades constituidas y los países existentes en el ámbito mundial. Esta impacta profundamente a la educación, ya que se ha visto afectada severamente por las restricciones fiscales impuestas por una lógica monetarista y por la falta de confianza de las instituciones del estado. Esto debido a las políticas neoliberales que establece, que el control de la economía debe estar en manos del capital privado y no en manos del estado. Por tanto, impacta significativamente la educación de cualquier país. La globalización de la educación se considera un discurso en todo el mundo sobre el capital humano, el desarrollo económico, y el multiculturalismo (Dale & Roberson, 2003). Haefner (2004) que indica que existe una relación virtuosa entre el fortalecimiento de las capacidades humanas y el desempeño económico.

Las continuas discusiones sobre el impacto de la globalización han provocado que las instituciones educativas vean la educación como una inversión económica. Spring (2009) expuso que los discursos educativos de todo el mundo a menudo se refieren al capital humano, como el aprendizaje permanente para mejorar las habilidades de trabajo, y el desarrollo económico. Sin embargo, los procesos de globalización, independientemente de la definición, parecen tener serias consecuencias para la transformación de la enseñanza y el aprendizaje.

Por ejemplo en la gráfica a continuación, se puede observar la tendencia en el uso de los medios de comunicación desde la década de 1990 de siglo XX. El estudio estuvo dirigido a ver el consumo de noticia a través de los medios: televisión, radio, periódico, en línea y/u otros medios digitales. Es preciso observar que el consumo de noticias en línea aumentó considerablemente en los últimos dos años, a pesar de la rápida difusión de las plataformas digitales (Sasseen, Olmstead & Mitchell, 2013). De acuerdo al Pew Research Center, en 2012, alrededor del 39% de los encuestados tiene noticias en línea o desde un dispositivo móvil por encima del 34% en 2010, cuando se realizó la encuesta anterior. Y cuando se incluyen otras fuentes de noticias en línea y digitales, el porcentaje de personas que recibieron noticias de una o más formas digitales en un día promedio se eleva al 50%, justo por debajo de la audiencia de noticias de la televisión (que combina el cable, local y red), pero por delante de la prensa escrita y la radio (29% y 33%, respectivamente).

**Digital Grows Again as a Source for News**

Percentage of Respondents Who Got News "Yesterday" From Each Platform



Source: Pew Research Center

PEW RESEARCH CENTER  
2013 STATE OF THE NEWS MEDIA

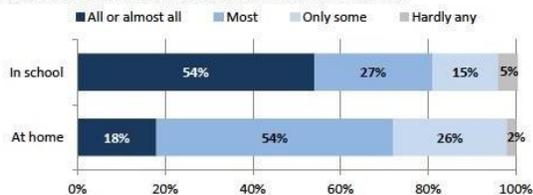
Fuente: <http://stateofthemedias.org/2013/digital-as-mobile-grows-rapidly-the-p pressures-on-news-intensify/>

**Digital: As Mobile Grows Rapidly, the Pressures on News Intensify**

Si observamos la tecnología en la educación, Purcell, Heaps, Buchanan & Friedrich (2013, febrero) investigaron sobre cómo los maestros utilizan la tecnología en el contexto doméstico y escolar. Su estudio reflejó que los maestros ven disparidades en el acceso a las herramientas digitales que tienen al menos algún impacto en sus estudiantes. Más de la mitad (54%) dicen todos o casi todos sus estudiantes tienen suficiente acceso a las herramientas digitales en la escuela, pero sólo una quinta parte de los profesores (18%) dicen todos o casi todos sus estudiantes tengan acceso a las herramientas digitales que necesitan en su casa.

**54% of AP and NWP teachers say all or almost all of their students have sufficient access to digital tools while IN SCHOOL, but just 18% say the same is true AT HOME**

How many of your students have sufficient access [INSERT] to the internet and other digital technologies they need to effectively complete school assignments...



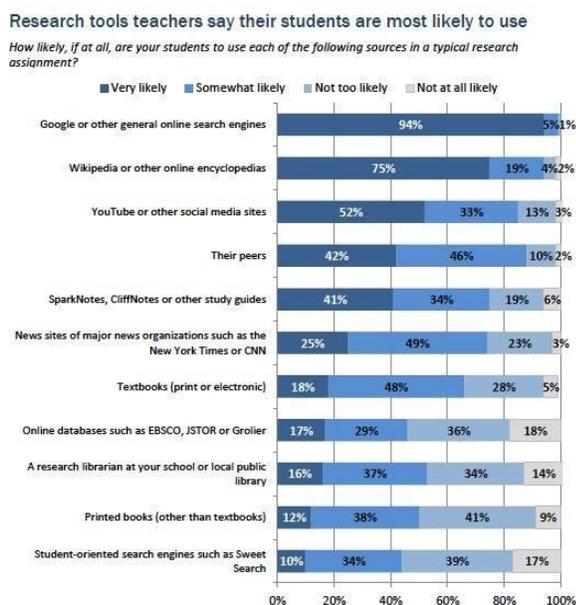
Source: Teacher data from the Pew Research Center's Internet & American Life Project Online Survey of Teachers, March 7 to April 23, 2012, n=2,462 middle and high school teachers.

Fuente:

[http://pewinternet.org/~media/Files/Reports/2013/PIP\\_TeachersandTechnologywithmethodology\\_PDF.pdf](http://pewinternet.org/~media/Files/Reports/2013/PIP_TeachersandTechnologywithmethodology_PDF.pdf)

## How Teachers Are Using Technology at Home and in Their Classrooms

En la encuesta publicada por Pew Research Center 2013 (Desilver, 2013) de casi 2.500 docentes de escuelas intermedias y superiores (secundarias y bachilleratos respectivamente), reflejó que sólo el 12% de los estudiantes le gustaba utilizar libros impresos para tareas de investigación. Contrasta con el 94% de aquellos que utiliza el medio virtual google (internet) para hacer las mismas.



Source: The Pew Research Center's Internet & American Life Project Online Survey of Teachers, March 7 to April 23, 2012, n=2,462 middle and high school teachers.

Fuente: <http://www.pewresearch.org/fact-tank/2013/07/30/few-students-likely-to-use-print-books-for-research/>

### Few students likely to use print books for research

Burbules y Torres (2000), exponen que en términos educativos, hay una creciente comprensión de que la versión neoliberal de la globalización, tal como se aplica en particular por las organizaciones bilaterales, multilaterales e internacionales, se refleja en un programa educativo que privilegia, si no se impone de manera directa, las políticas específicas para la evaluación, la financiación, la evaluación, las normas, formación del profesorado, la enseñanza curricular, y las pruebas.

La educación del futuro está enfrentada a la desigualdad, cada vez más amplia, profunda y grave por los saberes desunidos, divididos, compartimentados y por otro, las realidades o

problemas cada vez más poli disciplinarios, transversales, multidimensionales, transnacionales, globales y planetarios (Morin, 1999). Expone en su primera inecuación, hay que ubicar las informaciones y los elementos en su contexto para que adquieran sentido. En lo global, la sociedad es más que un contexto, es un todo organizador del cual hacemos parte de nosotros. La multidimensionalidad son las unidades complejas, como el ser humano o la sociedad. Por último la complejidad que es la unión entre la unidad y la multiplicidad. En consecuencia, la educación debe promover una inteligencia general apta para referirse, de manera multidimensional, a lo complejo al contexto en una concepción global.

Algunas posibles sugerencias para transformar la cultura académica en una multicultural:

- Sáez Ortega (2002) citado por López (2008), recomienda culturizar e incorporar referencias culturales externas e internas en los contenidos curriculares. La integración de temas de diversidad cultural en los currículos no solamente enriquece el mismo, si no que ayuda a enfocar en la tolerancia y unidad de las diversas culturas. Que los currículos se construyan considerando las diferencias socioculturales en un espacio y tiempo histórico particular.
- Fomentar la construcción de conocimientos teniendo en cuenta la diversidad de cada uno de los alumnos, sus diferentes perspectivas y experiencias de vida. Esto puede ayudar a transformar los prejuicios culturales, sociales, religiosos y racistas que se tienen de los demás.
- Velar porque los contenidos de los cursos recojan las inquietudes, necesidades, realidades y experiencia de los alumnos, sin anticipar las de la mayoría ni la minoría.
- Establecer canales de comunicación para facilitar la integración de los grupos marginados. Esto se puede llevar a cabo a través de talleres, intercambios alimentos, costumbres, vestimenta, otros.
- Respetar los derechos humanos de cada individuo sin importar cuál sea su cultura.

La educación multicultural debe enseñar a los alumnos de grupos minoritarios a trascender las barreras de la cultura y comprometerse a lograr un diálogo puro y tolerante en una sociedad democrática (López, 2008). Por tal razón, los docentes deben promover, enseñar, y trabajar para que

cada alumno pueda desenvolverse individual y socialmente en diferentes ambientes sociales y culturales. Las instituciones educativas juegan un rol trascendental en el desarrollo de destrezas necesarias para cruzar fronteras y lograr una sociedad más justa y tolerante.

### Referencias

- Appadurai, A. (2001) *La modernidad desbordada*. Argentina: Ediciones Trilce, S. A.
- Banks, J. A. (1996). *Multicultural Education, Transformative Knowledge and Action: Historical and Contemporary Perspective*. New York: Teachers College Press.
- Burbules, N. C. & Torres, C. A. (2000). *Globalization and Education: Critical Perspectives*. New York: Routledge.
- Dale, R. & Robertson, S. (2003). Editorial: Introduction. *Globalization, Societies and Education*, 1(1), 3-11.
- Desilver, D. (2013, julio). Few Students Likely to Use Print Books for Research. Pew Research Center. *Pew Research Center*. Recuperado en <http://www.pewresearch.org/fact-tank/2013/07/30/few-students-likely-to-use-print-books-for-research/>
- Fry, R. & Taylor, P. (2013, mayo). Hispanic High School Graduates Pass Whites in Rate of College Enrollment. *Pew Research Hispanic Trends Project*. Recuperado en <http://www.pewhispanic.org/2013/05/09/hispanic-high-school-graduates-pass-whites-in-rate-of-college-enrollment/>
- Giroux, H. A. (2011). *On Critical Pedagogy*. New York: The Continuum International Publishing Group.
- López, M. (2008). *La Educación Multicultural: sinónimo de tolerancia y unidad*. Barranquitas, Puerto Rico: Universidad Interamericana de Puerto Rico, Recinto de Barranquitas.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París, Francia: UNESCO.
- Purcell, K., Heaps, A., Buchanan, J. & Friedrich, L. (2013, February). How Teachers are Using Technology at Home and in Their Classrooms. *Pew Research Center*. Recuperado en [http://www.pewinternet.org/~media/Files/Reports/2013/PIP\\_TeachersandTechnologywithmethodology\\_PDF.pdf](http://www.pewinternet.org/~media/Files/Reports/2013/PIP_TeachersandTechnologywithmethodology_PDF.pdf)
- Sasseen, J., Olmstead, K. & Mitchell, A. (2013) Digital: As Mobile Grows Rapidly, the Pressures on News Intensify. *The Pew Research Center's Project for Excellence in Journalism*. Recuperado en <http://stateofthemediamedia.org/2013/digital-as-mobile-grows-rapidly-the-pressures-on-news-intensify/>
- Spring, J. (2009). *Globalization and Education: An Introduction*. (1 ed.) New York: Taylor & Francis Group.
- Vélez, W. (2002, diciembre). Globalización y educación superior: Del mito “necesario” a un

nuevo paradigma. *Cuadernos de Investigaciones en la Educación*. 18.

### **Sobre los autores y las autoras**

**Emilio Candelario-López** es estudiante del Programa Doctoral en Educación de la Universidad Interamericana, Recinto de San Germán, en la especialidad de Gerencia y Liderazgo Educativos.

**Julio V. García-González** es estudiante del Programa Doctoral en Educación de la Universidad Interamericana, Recinto de San Germán, en la especialidad de Gerencia y Liderazgo Educativos. Completó un Bachillerato en Artes con una primera concentración en Ciencias Políticas y una segunda concentración en Administración Pública en el mismo Recinto. También posee una Maestría en Administración de Negocios Internacionales, con concentración en Recursos Humanos de la Universidad Interamericana de Puerto Rico, Recinto de Ponce. Comenzó estudios conducentes a Certificación de Educación Secundaria en Historia y Estudios Sociales en el Recinto Metropolitano y culminó en el Recinto de San Germán.

**Elizabeth Irizarry-Olivera** es estudiante del Programa Doctoral en Educación de la Universidad Interamericana, Recinto de San Germán, en la especialidad de Currículo y Enseñanza desde agosto de 2016.

**Migdalia Ortiz-Luna** es estudiante del Programa Doctoral en Educación de la Universidad Interamericana, Recinto de San Germán, en la especialidad de Gerencia y Liderazgo Educativos. Posee un Bachillerato en Artes en Psicología de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Mayagüez. En el 2014, completó los cursos del Programa de Preparación de Maestros y obtuvo su certificación como Maestra de Estudios Sociales e Historia Nivel Secundario del Departamento de Educación de Puerto Rico. Para el año 2016, completó una Maestría en Educación en la Enseñanza en el Nivel Elemental de la Universidad Interamericana de Puerto Rico, Recinto de San Germán. Desde el año 2014 trabaja como maestra de Historia Nivel Secundario en el Colegio Cristiano Oscar Correa Agosto en el municipio de Añasco, Puerto Rico.

**Ramón A. Rodríguez-Suárez** es Catedrático Auxiliar de Ciencias Políticas en el Departamento de Ciencias Sociales y Artes Liberales del Recinto de San Germán de la Universidad Interamericana de Puerto Rico. Es el Director del Centro de Investigaciones Sociales del Caribe y América Latina (CISCLA). Obtuvo su Ph.D. en Gobierno y Política de los EEUA y Relaciones Internacionales de la Universidad de Massachusetts en Amherst. Su Maestría en Gobierno y Política es de Saint John's University en Nueva York y su BA en Ciencias Políticas es del Recinto de San Germán de la Universidad Interamericana de Puerto Rico.

**Charles L. Smith-Champion** is an Alumni from the Doctoral Program in Education at the San Germán Campus of the Inter American University of Puerto Rico. He studied English Education, the Teaching of English to Spanish Speakers, at the University of Puerto Rico, Río Piedras. He worked all the while as an Educator, gained insightful experience, and uplifted those around him with his overtly jovial personality and humorous mannerisms (in his opinion). Passionate about language and education, he returned to his home-town of San Germán, continued his studies at the Inter American University of Puerto Rico and obtained his Master's degree in Teaching English as a Second Language. In May 2018 he obtained his doctoral degree after an excellent and outstanding oral defense.

**Mari O. Valentín-Caro** es Catedrática Asociada en el Departamento de Educación y Educación Física, especialidades en Educación Especial y Gerencia y Liderazgo Educativos, de la Universidad Interamericana de Puerto Rico, Recinto de San Germán. Posee un Bachillerato en Artes, con especialidad en Sistemas de Oficina, de la Universidad de Puerto Rico en Arecibo; una Maestría en Educación Comercial y un Doctorado en Administración de Programas de Educación

Especial, ambos de la Universidad Interamericana de Puerto Rico, Recinto Metropolitano. Ha sido conferenciante en actividades profesionales celebradas en instituciones educativas del país y fue editora del libro de *Esparta a Londres*. Fue becada por el Banco Santander de Puerto Rico para pasar una pasantía de investigación en la ciudad de Santiago de Chile. Durante su estadía tuvo la oportunidad de dictar una conferencia sobre Acomodos para la lectura y escritura en la Universidad Diego Portales. En agosto de 2013, expuso en el Primer Congreso Internacional de Gestión de Calidad en Lima, Perú, donde fue honrada por la Universidad Le Cordon Bleu con la distinción de Profesor Honorario.

© **Revista/Review Interamericana, Universidad Interamericana de Puerto Rico, Recinto de San Germán, 30 de septiembre de 2019**

