

Sapientia

UNA REVISTA PARA LA ACADEMIA

VOL. 4 NÚM. 1 AÑO 2018



UNIVERSIDAD 
INTERAMERICANA
DE PUERTO RICO

Recinto de Guayama

Decanato de Asuntos Académicos



Mensaje de la Rectora

Estimados lectores:

Me complace invitarles a que disfruten de la lectura del cuarto volumen de la Revista Sapiencia. Esta revista representa una alternativa para publicar artículos e investigaciones en diferentes áreas del saber. A través de esta revista la Universidad Interamericana de Puerto Rico, Recinto de Guayama, continúa promoviendo el desarrollo del conocimiento contribuyendo al enriquecimiento de las diferentes disciplinas.

En este volumen encontrarás publicaciones que abordan diferentes temas tales como la educación a distancia, conducta de acoso escolar, creatividad del maestro de matemáticas, entre otros. Por otra parte, se incluye información sobre la oferta académica, actividades de nuestro recinto, entre otras.

Les exhorto a someter artículos para la publicación del próximo volumen de nuestra revista.

*Angela de Jesús Alicea, Ph.D.
Rectora
Universidad Interamericana de Puerto Rico
Recinto de Guayama*



Mensaje de la Decana de Asuntos Académicos

El Recinto de Guayama le invita a disfrutar de la lectura que incluye el volumen 4 de la Revista Sapiencia. Los artículos presentados incluyen temas variados que son de un valor incalculable para el momento histórico que vive nuestro Puerto Rico. Les invito a participar en la próxima edición.

En hora buena a todos los que colaboraron para hacer realidad esta publicación.

Dra. Paula Sagardía Olivera

JUNTA EDITORA

Sra. Edny Santiago Franceschi
Directora del CAI
UIPR-Recinto de Guayama
Presidenta Junta Editora

Dra. Paula Sagardía Olivera
Decana Interina de Asuntos Académicos
UIPR-Recinto de Guayama
Editora

Profa. Josefina Irizarry Pérez
Catedrática Asociada de Español
UIPR-Recinto de Guayama
Editora

Dr. José R. Colón Aponte
Catedrático Auxiliar de Computadoras
UIPR-Recinto de Guayama
Junta Editora

Dr. José M. Romero Vázquez
Director de Educación a Distancia
UIPR-Recinto de Guayama
Equipo Editor

Dra. Rosalía Morales Colón
Catedrática de Sistemas de Oficina
Departamento de Administración
y Desarrollo Empresarial
Equipo Editor

Sr. José R. Limardo Irizarry
Técnico de Servicios Computadorizados
UIPR-Recinto de Guayama
Área Técnica

Dra. Marisol Velázquez González
Catedrática Asociada de Enfermería
UIPR-Recinto de Guayama
Equipo Editor

Sra. Brunilda Rivera González
Asistente Administrativo CAI
UIPR-Recinto de Guayama
Arte Gráfico

Prof. Nydia García Fernández
Associate Professor of English (TESOL)
English Consultant

Dra. Elia M. Colón Berlingeri
Decana Asociada de Asuntos Académicos
UIPR-Recinto de Guayama
Junta Editora

Images
Pixabay.com ©

Frecuencia: Anual

Mensaje de la Junta Editora

Nos complace presentarles el cuarto (4^{to}) volumen de Sapiencia: una revista para la academia. Nos sentimos muy agradecidos de los colaboradores que nos han confiado sus artículos para esta publicación. Eso es lo que deseamos: Convertirnos en un vehículo accesible para todos aquellos que desean llevar a otros sus ideas, conocimientos, enseñanzas y aportaciones para un mejor entendimiento y manejo de las situaciones con las cuales nos enfrentamos en el diario vivir.

Esperamos disfruten la lectura y los invitamos a mantener una mente abierta y receptora para nutrir nuestras convicciones actuales con nuevas posibilidades.

¡Disfruten la lectura!

Contenido

ARTÍCULOS

Evaluación de la Calidad en Programas de Educación a Distancia

Eileen Rivera Rivera, MB
Directora de Gerencia de Servicios de Matrícula
Universidad Interamericana de Puerto Rico
Recinto de Guayama



5

Las primeras huelgas estudiantiles en la Universidad de Puerto Rico: 1923-1924 (Segunda Parte)

Dr. Nelson R. González Mercado
Catedrático de Historia
Universidad Interamericana de Puerto Rico
Recinto de Guayama



11

El nivel de conocimiento que poseen los maestros sobre la conducta de acoso escolar (bullying) y su relación con el nivel de intervención en situaciones conflictivas durante el horario escolar en las escuelas elementales públicas de Puerto Rico con reportes de incidencia de casos

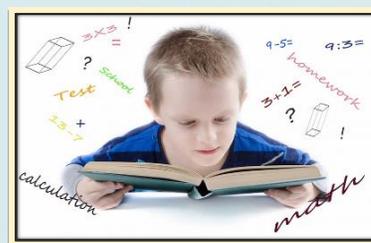
Dra. Widaliz Maldonado Rodríguez
Departamento de Educación
Pontificia Universidad Católica de Puerto Rico.



21

El grado de creatividad del maestro de matemáticas y su relación con el desempeño de los estudiantes en las pruebas puertorriqueñas de aprovechamiento académico en el nivel superior

Dr. Fernando Cordero Pacheco
Superintendente Escuelas
Distrito Escolar de Yauco



32

Mediadoras del liderazgo auténtico: efecto en la conducta y actitud del empleado en la organización

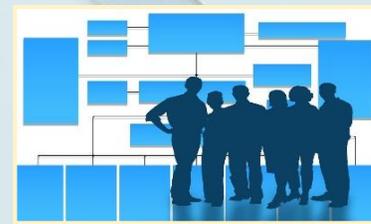
Carmen D. Estrella García
Universidad Interamericana de Puerto Rico
Recinto de Guayama



38

Relación de la motivación de los docentes y su percepción del liderazgo de los directores de las escuelas puertorriqueñas

Dra. Mayda Febles León, Ed. D.
Especialidad en Gerencia, PUCPR



49

Evaluación de la Calidad en Programas de Educación a Distancia



*Por: Eileen Rivera Rivera, MBA
Directora de Gerencia de Servicios de Matrícula
Estudiante doctoral UIPR-Ponce*

RESUMEN

La investigación consiste en validar la calidad de los programas de educación a distancia debido a que se ha puesto en manifiesto la importancia de evaluar constantemente las metodologías utilizadas en los cursos a distancia con el propósito de que cumplan con todos los estándares de calidad. Actualmente, existen otras dimensiones que deben ser evaluadas para garantizar la calidad en los cursos a distancia. Las agencias acreditadoras juegan un papel importante en este proceso ya que evalúan, entre otros aspectos, la calidad de los cursos a distancia y emiten sus recomendaciones. El propósito de este estudio es evaluar si existe calidad en los cursos que se ofrecen a distancia en

ABSTRACT

This research article evaluates the quality of distance education programs. A great deal of importance has been placed on the methodologies/strategies used in distance education from the perspective of the quality/rigor that this modality should have. For this reason, accrediting agencies have an important role since they assess the quality of courses offered through this modality. They also provided recommendations to improve this type of education. Hence, this research reviewed several studies carried out in different scenarios with distance education students to get their perceptions of the distance education courses they had taken.

diferentes instituciones y países. Se escogieron varias investigaciones en diferentes escenarios con estudiantes de educación a distancia para auscultar la percepción de los estudiantes en cuanto a la calidad en los cursos a distancia.

Palabras claves: educación a distancia, calidad, evaluación, indicadores, dimensiones, acreditaciones, metodologías, modelos, estrategias, diseño de programas en línea, rendimiento académico.

Keywords: distance education, quality, evaluation, indicators, dimensions, accreditation, methodology, models, strategies, design of online programs, academic performance.

Giorgetti, Romero y Vera (2013), realizaron un estudio cuyo objetivo era evaluar la calidad educativa en los cursos de ingeniería en la Universidad Nacional del Litoral. El modelo que los autores desarrollaron fue “The Quality Assessment Model for Distance Education”. El propósito del modelo era identificar y evaluar los modelos de calidad, las dimensiones y los indicadores de calidad. Para los autores, el término “calidad” era la adquisición de todos los conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que capacitaban al estudiante a la adultez. Para ellos calidad en los cursos en línea, representaba el “prestigio” y “excelencia” de los programas a distancia. Este modelo de evaluación permitió a otras instituciones de educación superior evaluar sus programas a distancia, establecer propuestas y mejorar procesos requeridos para lograr los objetivos (Giorgetti et al., 2013). Según Huffman (2011), la calidad era definida como una medida de evaluación que involucra la metodología.

Las dimensiones que los autores recomendaron para evaluar fueron: “Academic Professional Education”, “Institutional and Administrative Management” y “Professional Education Support”. En la “Academic Professional

Education”, se evaluaron el proceso de enseñanza, las estrategias implementadas, el currículo, las investigaciones, etc. El “Institutional and Administrative Management” midió la efectividad y la consistencia en la misión y visión de las instituciones y en el “Professional Education Support” evaluaron la habilidad de las instituciones para proveer el material y los recursos humanos para manejar el proceso de aprendizaje (Giorgetti et al., 2013).



Los indicadores de calidad fue otro de los aspectos que los investigadores evaluaron. Identificaron que todo programa o curso en línea debía poseer: funcionalidad, efectividad, eficiencia, innovación y disponibilidad. La funcionalidad midió los objetivos educacionales de la institución, la efectividad evaluó los

resultados, la eficiencia evaluó todos los costos del programa y la disponibilidad se aseguró que los materiales y los recursos humanos estuvieran disponibles al momento que iniciaron los procesos. (Giorgetti et al., 2013).

Finalmente, los autores concluyeron que el modelo de “The Quality Assessment Model for Distance Education” evaluó efectivamente la calidad de los cursos de ingeniería de la Universidad Nacional del Litoral. El modelo ayudó a la institución a establecer claramente sus objetivos y definió los estándares de calidad en sus cursos en línea.



La Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) con sede en Madrid, España; combina la educación tradicional con la educación a distancia. Tiene 260,000 estudiantes y es considerada la universidad más grande de España y la segunda más grande de Europa. Esta universidad realizó un estudio sobre la calidad de los cursos a distancia. El propósito principal fue evaluar tres dimensiones principales: la calidad general, la calidad de la metodología didáctica y la calidad técnica. En la calidad general se evalúan las plataformas, en este caso WEBCIT, la metodología didáctica o las estrategias, los métodos utilizados y la calidad técnica de cómo influyen en la tecnología educativa (Casal, 2010).

La UNED evaluó varios aspectos funcionales que debieron estar integrados en los cursos a distancia, según sus expertos. Evaluaron el interés del curso, la eficiencia, la versatilidad, la

tecnología, etc. En el plan docente midieron la metodología en cuanto a la flexibilidad en el aprendizaje, la autonomía de los estudiantes, el aprendizaje colaborativo, el progreso de los estudiantes, las tutorías, los tutores, los materiales, los recursos y la comunicación e interacción entre los estudiantes y el profesor, entre otros (Casal, 2010).

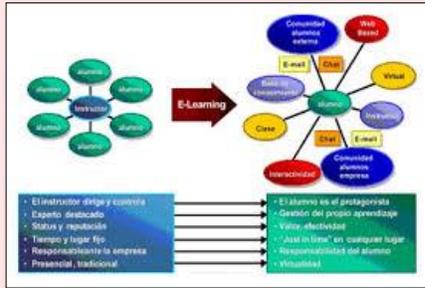


La UNED realizó un cuestionario y evaluó todos los aspectos antes mencionados. El cuestionario fue suministrado tanto a profesores como a estudiantes en línea. Los expertos en la evaluación indicaron que el 100% de los profesores y los estudiantes informaron que existía presencia de todos los aspectos evaluados e indicaron que sí existía calidad en los cursos en línea.

Para la Universidad de Singapur, la calidad de los cursos en línea constituyó uno de sus objetivos principales. La universidad anualmente evalúa los resultados de los cursos, de los programas y el sentir de los estudiantes. Además, realiza auditorías internas y externas de todos los procesos administrativos y académicos de los programas a distancia (Jung, Wong, & Belawati, 2013).

Los MOOCS, cursos abiertos en línea, han tenido gran aceptación en los últimos años. Sin embargo, existen cuestionamientos sobre el valor

pedagógico y formativo de los MOOCS, ya que eran cursos abiertos sin evaluaciones, el estudiante estudiaba solo sin intervención de profesores, no se les daba una certificación, etc. Los autores presentaron cómo han diseñado dos estándares de calidad para validar sus cursos.



ADECUR es un instrumento de evaluación capaz de analizar e identificar las características que definen la calidad de la enseñanza en cursos en línea. Es el resultado de la tesis doctoral titulada “Análisis de los modelos de enseñanza y estrategias de enseñanza en Tele-formación: el diseño y el ensayo de un instrumento para la evaluación de las estrategias de enseñanza de cursos de grado telemáticos” (Ramírez, Samern & López, 2015).

Se presentaron dos dimensiones principales: dimensión psico-educativa y dimensión aspecto-técnico. La dimensión psico-educativa promovió el aprendizaje a través de objetivos, contenidos, actividades, secuenciación, evaluación y tutorías. La dimensión del aspecto técnico consistió en la disponibilidad de recursos y apoyos técnicos. El estudio finaliza con la recomendación de los autores para que los cursos MOOCS sean acreditados a fin de que tengan la aceptación de todos los sectores de la educación (Ramírez Fernández et al., 2015).

La Universidad de Carolina del Sur creó el “Distributed Learning Quality Review Program” basado en estándares de calidad. En este estudio se entrevistaba a los miembros de facultad en

cuanto a la satisfacción de la calidad de los cursos, los estándares, los entrenamientos, el apoyo, etc.

Para evaluar la metodología de los cursos en línea, la universidad adoptó una rúbrica estrictamente para estos cursos. La rúbrica contenía estándares de calidad, investigación, literatura, etc. (Rucker, Edwards, & Frass, 2015).

El estudio fue de carácter cualitativo con unas 16 preguntas a los profesores que enseñaban o habían enseñado cursos en línea. Los resultados arrojaron que para asegurar la calidad en los cursos en línea, los diseñadores instruccionales son la pieza más importante. Los resultados indicaron, además, que es necesario el personal de apoyo a la facultad en el diseño, desarrollo e implantación de los cursos en línea (Rucker et al., 2015).

La calidad en la globalización y la internalización de los cursos en línea es otro de los retos más importantes en la educación a distancia. No obstante, existen muchas barreras que todavía necesitan ser estudiadas como son la parte cultural, la política, las regulaciones, etc. Para asegurar la calidad en los cursos en línea internacional, el autor recomendó realizar más estudios de la calidad de los cursos para estudiantes internacionales (Youssef, 2014).



Según Haley y Parise (2014), la educación a distancia ha crecido grandemente en los últimos diez (10) años. La evolución de la Internet ha permitido que los cursos en línea aumenten en tres dimensiones: pedagógica, tecnológica y cultural.

Por tanto, la calidad en los cursos debe ser prioridad para las instituciones de educación superior.

En su estudio con estudiantes universitarios se enfocaron más en la percepción de los estudiantes acerca de la calidad de los cursos a distancia. Los autores indicaron que el optimismo reducía considerablemente la apreciación de los problemas. Los estudiantes indicaron que al tener calidad en sus cursos en línea, les permitía sentirse seguros de sí mismos y en control en sus estudios (Haley y Parise, 2014).

Los autores Gaskell y Mills (2014), expresaron que el sector de la educación a distancia ha tenido sus dificultades en lo que se refiere a la percepción de sus cursos en línea. Los autores exponen que existen varios aspectos a considerar en la calidad de los cursos a distancia. Entre ellos: si la calidad de los cursos les proveen las experiencias a los estudiantes a distancia en comparación con los estudiantes presenciales; si los resultados de los estudiantes a distancia son mejores o peores que los estudiantes presenciales; el acceso de los estudiantes en línea a la Internet; la percepción de los estudiantes y administrativos en cuanto a los cursos en línea; y el futuro de la educación en línea.

Para medir la calidad de los cursos en línea tanto los diseñadores como los administrativos deben involucrarse juntos en las metas y objetivos, realizar evaluaciones externas, hacer cuestionarios a los estudiantes, considerar los puntos de vista de los tutores y profesores, etc. Finalmente, concluyen que la percepción de la calidad de los cursos a distancia dependerá de los resultados que se obtengan. Si tenemos buenos resultados la percepción será mejor (Gaskell & Mills, 2014).

Según Southard & Mooney (2015), la evaluación de cuerpos acreditadores en la

educación a distancia es un ejercicio oportuno debido al rápido crecimiento y expansión del aprendizaje en línea. Un estudio reciente de crecimiento de la educación en línea en la última década, reveló que la proporción de estudiantes que toman al menos un curso en línea está en un 32%. Si la popularidad de la educación en línea aumenta como se anticipa, para el año 2018 el número de estudiantes a tiempo completo en línea será más que el número de estudiantes matriculados exclusivamente en forma tradicional.



Los hallazgos arrojaron que todos los autores de los estudios realizados en diferentes países coinciden en la necesidad de un modelo de calidad en los cursos a distancia. Existen varios modelos que los autores han desarrollado y todos intentan cumplir con estándares de calidad. No obstante, las regulaciones de diferentes cuerpos acreditadores ayudan a las instituciones a evaluar de una manera sistemática sus programas a distancia, a establecer propuestas y a mejorar procesos para lograr sus objetivos. En fin, los cuerpos acreditadores sirven de guía para autoevaluar la calidad de los programas a distancia y las instituciones de educación superior deben someterse a la rigurosidad de ellos para que los programas en línea cumplan con los estándares de calidad y prestigio.

Concluyo que el modelo “The Quality Assessment Model for Distance Education” que presentó Giorgetti, Romero, y Vera 2013 es un modelo innovador y completo que tiene todas las herramientas necesarias para garantizar la calidad en los cursos a distancia. Este modelo tiene

claramente definido la estructura que deben tener los cursos a distancia y la manera de evaluarlos. Tiene claramente definido el término calidad en los cursos en línea, las dimensiones que necesitan ser evaluadas y los indicadores de calidad que se deben aplicar en ellos.

Aunque existen varios modelos de calidad para ser aplicados en los cursos en línea, exhorto a utilizar el presentado por los autores Giorgetti, Romero, & Vera 2013. Es importante destacar que los mismos autores exhortan a que se revisen continuamente los modelos de calidad que se utilicen para atemperarlos a los continuos cambios tecnológicos, culturales e idiomáticos para que los programas de educación a distancia continúen expandiéndose con calidad, prestigio y excelencia.



Referencias

- Casal, S. M. S. (2010). Cuestionario de evaluación de la calidad de los cursos virtuales de la UNED. *RED - Revista De Educación a Distancia*, (25), 1-22.
- Gaskell, A., & Mills, R. (2014). The quality and reputation of open, distance and e-learning: What are the challenges? *Open Learning*, 29(3), 190-205. doi:10.1080/02680513.2014.993603
- Giorgetti, C. G., Romero, L., & Vera, M. (2013). Design of a specific quality assessment model for distance education. *RUSC: Revista De Universidad Y Sociedad Del Conocimiento*, 10(2), 301-315. doi:10.7238/rusc.v10i2.1742
- Haley, G. R., & Parise, P. A. (2014). Pedagogical capital and the relationship between social networking and quality of academic life in distance programs. *Academy of Business Research Journal*, 1, 27-43.
- Huffman, S. (2011). *Cases on building quality distance delivery programs: Strategies and experiences*. Hershey, PA: IGI Global.
- Jung, I., Wong, T. M., & Belawati, T. (2013). *Quality assurance in distance education and E-learning*. IN: Sage Publications India. Retrieved from <http://replace-me/ebryid=10700250>
- Ramírez Fernández, M., Salmern Silvera, J., & Lpez Meneses, E. (2015). Comparative between quality assessment tools for MOOCs: ADECUR vs standard UNE 66181: 2012. *Revista De Universidad Y Sociedad Del Conocimiento*, 12(1), 131-144.
- Rucker, R., Edwards, K., & Frass, L. R. (2015). Assessing Faculty Experiences With And Perceptions Of An Internal Quality Assurance Process For Undergraduate Distributed Learning Courses A pilot study. *Quarterly Review of Distance Education*, 16(4), 35-44.
- Southard, S., & Mooney, M. (2015). A comparative analysis of distance education quality assurance standards. *Quarterly Review of Distance Education*, 16(1), 55-68.
- Youssef, L. (2014). Globalisation and higher education: From within-border to cross-border. *Open Learning*, 29(2), 100-115. doi:10.1080/02680513.2014.932686

LAS PRIMERAS HUELGAS ESTUDIANTILES EN LA UNIVERSIDAD DE PUERTO RICO

1923 – 1924*



Segunda Parte

*Por: Dr. Nelson R. González Mercado
Catedrático de Historia*

RESEÑA DEL ARTÍCULO

En esta segunda parte, el autor describe el clima que prevalecía en el campus universitario de la Universidad de Puerto Rico luego de la huelga estudiantil de 1923. A raíz de esta huelga, la Junta de Síndicos de la institución aprobó un reglamento que le concedía más poder al Comité de Disciplina. Este podía intervenir en situaciones o conflictos que involucraran a los estudiantes. No obstante, y a pesar de la vigencia de este reglamento, los estudiantes dejarán sentir su inconformidad e indignación por las acciones incorrectas, de acuerdo a ellos, tomadas por la administración para resolver los conflictos. En el artículo se recogen las causas

ABSTRACT

In this second part, the author describes the campus environment of the University of Puerto Rico (UPR) after the 1924 student strike. It was because of this strike that the Board of Trustees of the UPR approved several regulations that granted more authority to the Discipline Committee. Thus, this meant that the committee could intervene in situations or conflicts in which students were involved. Nevertheless, despite the additional regulations, students could demonstrate their dissatisfaction or disagreement due to incorrect actions, according to their perception as they were carried out by the administration to solve conflicts.

que condujeron a la huelga de 1924. Este conflicto tuvo su causa principal en los juegos atléticos que se llevaron a cabo el sábado, 22 de marzo de 1924 en Ponce. En dichos juegos participaron algunas escuelas superiores y las instituciones de educación superior que pertenecían a la Asociación Atlética Interescolástica.

En la competencia, la Universidad de Puerto Rico salió victoriosa por primera vez en seis años sobre la Escuela Superior Central de Santurce. Sin embargo, la Escuela Superior Central elevó una protesta a la Junta Atlética en la cual alegaba que cuatro de los atletas usados por la Universidad eran inelegibles. Luego de escuchar las alegaciones presentadas por los representantes de la Universidad y de la Escuela Superior Central, la Junta declaró su fallo favorable a la Escuela Superior Central y en contra de la Universidad.

Al conocer el fallo, los estudiantes de la Universidad marcharon por todos los edificios e interrumpieron las clases. Con estas acciones de los estudiantes comenzó la segunda huelga estudiantil en la historia de la Universidad de Puerto Rico. Es menester recordar que estos conflictos estudiantiles fueron denominados por las regulaciones universitarias como “**huelgas**”.

Palabras y frases claves: Etapa, huelga estudiantil, Asociación Atlética Interescolástica, Escuela Superior Central, Comité de Disciplina, Junta de Síndicos, suspensiones, motín.

Moreover, the article describes the situations that led to the 1924 strike. The origin of the strike were the athletic games held on Saturday, March 22, 1924 in Ponce. In these athletic games, some high schools and higher education institutions that belonged to the Intercollegiate Athletics Association participated.

Thus, the UPR was part of this athletics competition, winning for the first time in six years defeating Santurce Central High School. Nevertheless, SCHS filed a complaint with the Intercollegiate Athletics Association stating that four of the UPR athletes did not comply with the regulations established for the athletes after presentation of evidence by the UPR and SCHS representatives, the ICA decided in favor of SCHS.

As soon as the UPR students became aware of this decision, they walked through all campus buildings interrupting classes and other problems. Because of these student actions, the second student strike in the history of the UPR occurred. It is important to remember that these “student conflicts” were called by the UPR Board of Trustees Regulations “Strikes.”

Keywords and key phrases: Stage, students strike, Interscholastic Athletic Association, Central Superior School, Disciplinary Committee, Board of trustees, suspensions, riot.

La huelga de 1924

Antecedentes

A raíz de los acontecimientos ocurridos durante el primer semestre del año académico 1923 – 1924, y para concederle más poder al Comité de Disciplina de la Universidad, la Junta de Síndicos aprobó el siguiente reglamento, el 7 de enero del año en curso:

Any agreement of student to voluntarily absent themselves from classes or to violate the regulations of the University teachers or authorities, in such a way as to affect the general discipline of the University, shall be considered a serious offense and shall be punished by the Committee on Discipline by suspension for a period which shall be determined by it in each case or by expulsion from the University; Provided, however, that no decision of expulsion shall be final until approved by the Board of Trustees.²⁷

De primera intención, se aprecia el interés de los administradores de la universidad para evitar cualquier tipo de protesta de parte de los estudiantes. Se le concedió potestad legal al Comité de Disciplina para intervenir con lo relacionado a las suspensiones.²⁸ Es obvio pensar que los funcionarios de la universidad buscaban la forma de que el estudiantado no expresara su opinión y, mucho menos, se manifestará en asuntos relacionados con la institución so pena de ser procesados por el susodicho comité.

A pesar de la vigencia de este nuevo reglamento, el estudiantado universitario no ocultará su indignación ante futuros acontecimientos que surgieran en la institución y participará activamente

***Nota: la primera parte de este artículo apareció en el número anterior. Allí el autor presentó los eventos que condujeron a la huelga estudiantil del año 1923**

en acciones de protestas. Así ocurrió en los meses de marzo y abril cuando los estudiantes protestaron por la actitud asumida por las autoridades atléticas y universitarias por los resultados de los juegos atléticos interescolares celebrados en Ponce.

Primera etapa

Era costumbre que todos los años se celebraran unos juegos atléticos con la participación de las escuelas superiores y de las instituciones de alta enseñanza que pertenecían a la Asociación Atlética Interescolástica.²⁹ La Universidad de Puerto Rico tenía una Asociación Atlética la cual fomentaba y dirigía toda la actividad deportiva en la institución.

Por otro lado, la Escuela Superior Central de Santurce también era miembro de la Asociación Atlética Interescolástica y participaba en los juegos atléticos. En los últimos años se había convertido en el rival número uno de la Universidad. Había tenido excelentes demostraciones que la llevaron a ganar los juegos en los últimos seis años, y mantuvo en su poder el trofeo en todas las ocasiones.³⁰

Así las cosas, llegamos al sábado, 22 de marzo de 1924,³¹ cuando un grupo de escuelas participó en los juegos atléticos en Ponce. La Universidad de Puerto Rico salió victoriosa por primera vez en seis años sobre la Escuela Superior Central de Santurce y debía recibir el trofeo, el cual pasaba de ganador a ganador cada año. Sin embargo, la Escuela Superior Central elevó una protesta al Consejo Atlético en la que reclamaba que cuatro de los atletas usados por la Universidad eran inelegibles por no haber cumplido con todos los requisitos de elegibilidad.

El lunes 24 de marzo, los estudiantes de la Universidad celebraban la victoria por las calles de San Juan. Un autobús de la Universidad se estacionó frente a la Escuela Superior Central y comenzaron a tirarle con chupones de china y a

embromar a los estudiantes de la Escuela Superior Central por la derrota del sábado anterior. Las discusiones y bromas llevaron finalmente a una guerra a pedradas entre los dos grupos que terminó en un motín. La policía se vio obligada a intervenir y a disparar sus pistolas al aire para dispersar a los estudiantes. Por lo menos, tres personas resultaron heridas, entre ellos un policía.³² En vista de la gravedad creciente de los acontecimientos, el jefe de la policía se comunicó con el Cuartel General y solicitó refuerzos para enfrentar la situación en caso de que surgieran nuevos encuentros entre los estudiantes.³³

La policía ordenó el regreso del autobús a Río Piedras, pero más tarde otro autobús con estudiantes de la Universidad llegó a la Escuela Superior Central y la batalla comenzó nuevamente. Las unidades de la policía lograron controlar la situación y establecieron una calma precaria. Nuevamente, otro grupo de estudiantes de la Universidad llegó a la Escuela Superior Central con palos y varas. Un gran número se movilizó hacia la Escuela en donde los estudiantes de esta los recibieron con “una lluvia de piedras que comenzó a caer en toda el área como una granizada”.³⁴ Se requirió, una vez más, la intervención de la policía que logró imponer la calma.

El informe policíaco describió el acontecimiento de la siguiente manera:

En la mañana de ayer, a las ocho, llegaron varias guaguas conduciendo estudiantes de la Universidad de Río Piedras a la parada 21, Avenida Juan Ponce, y dando vivas en celebración de su triunfo en los juegos atléticos en Ponce. Los estudiantes de la Central High, los derrotados, por rivalidades, abandonaron los salones y salieron a la calle y la emprendieron a pedradas a sus compañeros de Río Piedras. Estos se

bajaron de las guaguas y repelieron la agresión formando una verdadera batalla campal, sosteniendo ambos bandos una lucha a pedradas por algún tiempo.³⁵

Segunda etapa: huelga estudiantil

El viernes, 28 de marzo de 1924, la Junta Atlética se reunió en las oficinas del Departamento de Educación, en San Juan, para oír la protesta en contra de los atletas inelegibles usados por la Universidad.³⁶ Después de escuchar las posiciones presentadas por el decano de la Escuela de Educación de la Universidad, Juan José Osuna,³⁷ y por el principal de la Escuela Superior Central, la Junta declaró su fallo favorable a la segunda, es decir, a la Escuela Superior Central. Se basó en la conclusión de que la Universidad había utilizado en el torneo de Ponce a atletas que no tenían derecho para ello.³⁸ La Junta también ordenó retornar el trofeo a la Escuela Central, ganadora del año anterior.

Cuando los estudiantes de la Universidad se enteraron del fallo de la Junta, se llenaron de indignación y se ubicaron frente al busto de Baldorioty alrededor de 1,400 de ellos. Allí gritaron vivas a la Universidad y proclamaron que en manera alguna permitiría que la copa se la llevaran para la Escuela Superior de San Juan. Entendían que la Universidad la había ganado legalmente.

Para dar cumplimiento al acuerdo de la Junta Atlética, se solicitó del Secretario archivero de la Universidad, señor Federico Maura, a quien se había dado a guardar la copa, que la entregase. El señor Maura quiso hacerlo así, pero resultó que al ir a buscarla en la caja de seguridad donde estaba depositada, esta había desaparecido.

Enterado de la desaparición del trofeo, el decano Saint John llamó al estudiante de leyes Antonio R. Barceló, hijo, a su oficina.³⁹ Allí, Saint John acusó a Barceló de robarse el trofeo y ordenó el retorno del mismo so pena de encarar una suspensión de la

Universidad. El joven estudiante respondió que no tenía el trofeo y que no podía entregarlo. Ante la situación, presentó su renuncia al cargo de instructor auxiliar atlético de la Universidad.

Al salir de su entrevista con Saint John y enterarse los estudiantes de su actitud, el joven Barceló fue aclamado por sus compañeros. Otro estudiante de nombre Armando A. Miranda leyó la renuncia presentada por Barceló, en la cual dio su apoyo a sus compañeros. La carta de renuncia leía como sigue:⁴⁰

Río Piedras, Puerto Rico
Marzo 28, 1924

Honorable Juan B. Huyke
Presidente de la Honorable
Junta de Síndicos de la
Universidad de Puerto Rico,
San Juan, Puerto Rico.

Por conducto del Hon.
Charles W. St. John,
Deán de la Universidad.

Honorable señor:

Tengo el placer de participarle que, por la presente, someto a usted mi renuncia irrevocable, como director atlético auxiliar. Puesto que entiendo que en estos momentos hay gran incompatibilidad entre dicho cargo y la Presidencia de la Sociedad Atlética de la Universidad de Puerto Rico, para cuyo cargo fui nombrado por la voluntad del cuerpo estudiantil de la Universidad, y habiendo ellos depositado en mí su confianza, tengo yo que estar libre de todo aquello que parezca como una mordaza a mi personalidad de representante de los

estudiantes en este instante. Quiero hacerle saber, también, que en todos los momentos, así como en el actual, opto decididamente por la personalidad de estudiante por encima de toda otra clase de representación, debiéndome a la confianza espontánea depositada en mí, por mis compañeros y dispuesto a corresponder a ella, con cualquier clase de sacrificio.

Queda suyo, muy respetuosamente,
Antonio R. Barceló, Jr.

Después de escuchar la lectura de la renuncia, el decano Saint John entendió que era su deber dar cumplimiento al acuerdo de la Junta Atlética y le reiteró a Barceló que le hacía responsable de la entrega del trofeo y que, si no lo hacía, tendría que tomar severas medidas, inclusive, su expulsión de la Universidad, si fuese necesario.

Barceló se mantuvo firme en su actitud y sus compañeros le expresaron su adhesión más completa al manifestar que, de expulsarse al líder del movimiento, tendría el señor Saint John que expulsarlos a todos ellos porque se solidarizaban con la conducta seguida por el joven Barceló. Saint John respondió que “si no asistían a sus clases de las once de la mañana lo consideraría como un movimiento de huelga y podría cerrar la Universidad”.⁴¹

Consternados por la intención del decano Saint John de cerrar la Universidad, muchos estudiantes se ausentaron de sus clases durante toda la mañana y causaron serios desórdenes que afectaron la disciplina general de la Institución. Todavía, a la una de la tarde, reinaba la confusión total en el campus universitario. Los estudiantes marcharon por todos los edificios e interrumpieron las clases. Un estudiante procedió a sacar a un profesor del

salón de clases y un profesor atacó a un estudiante con una silla. Otro profesor ofreció su clase ante los asientos vacíos e hizo responsables a los estudiantes por el material cubierto.⁴²

En una entrevista que le hiciera un reportero del periódico **La Democracia** al joven Antonio R. Barceló, hijo, el 31 de marzo de 1924, este respondió lo siguiente relacionado con el asunto universitario:

No es cierto que yo haya sido expulsado de la Universidad. Lo ocurrido es que yo he presentado mi renuncia como Instructor Auxiliar Atlético, tan pronto creí que podía haber conflicto entre mis deberes como Presidente de la Asociación Atlética de la Universidad...

Era la impresión de los estudiantes, del mismo Deán de la Universidad, de los catedráticos en general, y de todo el mundo, que el Board de Directores que se reunió el viernes por la mañana para investigar y resolver sobre las protestas de la Central High School, estaba dispuesto a decidir que el triunfo obtenido por la Universidad en Ponce, no correspondía a éstos, sino a la Central High, bajo el argumento de que en el team de aquella habían tomado parte cuatro atletas des cualificados, y que por lo tanto la copa sería quitada a la una para dársela a la otra.

Con este motivo, los estudiantes me pidieron que retuviera en mi poder la copa hasta que el asunto se desenvolviese enteramente. Así las cosas, el Deán, señor St. John, me pidió que le diera la copa, censurándome en formas muy incorrectas que yo la

hubiese tomado de la caja de la Universidad. Insistió y me ofendió preguntándome si yo tenía un buen concepto del honor... y cuando mis compañeros, que estaban allí pendientes de esto, se enteraron de lo ocurrido y protestaron de ello, el señor St. John los amenazó con cerrar la Universidad en un gran gesto de amenaza y dando lugar con ello al desorden ocurrido de que ha hecho mención la prensa, el cual he lamentado yo grandemente.⁴³

Después de estas expresiones, el reportero procedió a preguntarle a Barceló en qué consistía la descualificación de los cuatro atletas recusados, a lo que él contestó:

En que dos pasan de la edad y dos no tienen buenas notas... En abundancia de esto, existe el precedente de que en juegos anteriores la Central High School, incluía entre sus atletas jóvenes que no eran estudiantes de dicha escuela.

Es también conveniente recordar ahora que en una ocasión la Universidad protestó ciertas irregularidades en uno de los juegos ganados por la Central High y demostró su razón de manera que el Board de Directores decidió anular los juegos llevándose a cabo otras para disputarse nuevamente la copa y los estudiantes de la High se negaron a entregar la copa y cuando se quiso requerir del Board la ejecución de su acuerdo, éste contestó que los estudiantes de la High no habían querido aceptar la decisión, dando así por terminado el incidente.⁴⁴

Estas declaraciones del joven Barceló justificaron su proceder frente al señor Saint John.

Se deduce también que los estudiantes estaban conscientes del fallo de la Junta Atlética, pero le pidieron a Barceló que retuviera el trofeo hasta que se solucionara el problema. La actitud de Saint John no fue favorable al sentir de los estudiantes, lo que causó que la situación se agravara con los resultados ya señalados.

Tercera etapa: suspensiones a estudiantes

Luego de las vacaciones de Semana Santa, el Comité de Disciplina de la Universidad, integrado por los profesores Charles W. Saint John, decano de la Universidad y Presidente del Comité; doctor Juan José Osuna, decano del Departamento de Normal; licenciado Luis Vélez, decano del Departamento de Farmacia; señor Joseph Axtmayer, decano del Colegio de Artes Liberales; J. J. Mulvey, decano de la Escuela Superior; licenciado Rafael Martínez Álvarez, decano del Colegio de Leyes,⁴⁵ se reunió para discutir la protesta de los estudiantes. El 11 de abril de 1924, el Comité decidió suspender a cerca de doscientos estudiantes por un período de una semana por estar ausentes de sus clases el viernes, 28 de marzo del mismo año, el día de la protesta, sin justificación.

Antonio R. Barceló, hijo, quien en sus declaraciones anteriores había manifestado que no estaba suspendido y otros dos estudiantes, que incluía a Samuel R. Quiñones,⁴⁶ recibieron suspensiones por el final del semestre con derecho a tomar los exámenes de sus cursos. El periódico **La Democracia**, en su edición del 14 de abril de 1924, recoge los nombres de los estudiantes suspendidos.⁴⁷

Después de decretarse la decisión del Comité de Disciplina, apareció en la pizarra del Colegio de Normal una circular del decano Juan José Osuna concebida en los siguientes términos:

Debido al desorden del 28 de marzo y teniendo en cuenta que algunos

estudiantes que, aunque no tomaron participación en el desorden, se abstuvieron de asistir a clase, sin excusa razonable, el Comité de Disciplina ha decidido que este movimiento por parte de los estudiantes que violaron un acuerdo de la Junta de Síndicos, promulgado allá por el siete de enero de este año, sean castigados con una semana de suspensión a contar desde el 21 de abril hasta el 26, inclusive. Durante este tiempo, a todos aquellos no les será permitido entrar en los campos de la Universidad ni a los edificios, sin un permiso especial de las autoridades.⁴⁸

Hay un punto en la circular que no demuestra la igualdad que debió existir en estos casos. El mismo radica en que también expulsaron a aquellos estudiantes que se abstuvieron de ir a clase, pero que no participaron en el desorden. En este aspecto la circular no es liberal, es decir, no se le hizo justicia a aquellos estudiantes que tal vez no asistieron a clases como medida de seguridad y no en solidaridad con el movimiento. De aquí se desprende que pagaron justos por pecadores porque no todos tenían causa justificada.

Junto con estas suspensiones, a nuestro entender, de poca cuantía, se aprobaron otras de mayor severidad por creerlo justificado el Comité de Disciplina. Dichas sanciones recayeron en los estudiantes Víctor Vidal, Luis Rosario y José Veray. El primero fue culpable de participar en el desorden y los otros dos fueron testigos presenciales que rehusaron hablar sobre lo sucedido en el caso. A los tres se les negaron todos los privilegios en el campus de la Universidad por el resto del año 1924, además de perder todos los créditos del año, los cuales eran requisitos para graduación.

El caso más notorio de suspensión fue el del estudiante Emilio Calderón, quien fue expulsado de la Universidad por su participación activa durante los acontecimientos. Precisamente, fue el presidente del Comité de Disciplina, Charles W. Saint John, que recomendó a la Junta de Síndicos la expulsión de este estudiante. La carta, enviada el 10 de abril de 1924, expresaba lo siguiente:⁴⁹

El Comité de Disciplina unánimemente recomienda a la Junta de Síndicos que el Sr. Emilio Calderón sea expulsado de la Universidad. Brevemente hablando, las razones para esta recomendación son las siguientes:

1. Por medio de discursos y por sus actos, él incitaba definitivamente a los estudiantes a retar y a oponerse a las autoridades de la Universidad.
2. Estuvo activo – en verdad fue uno de los cabecillas en los desórdenes dentro de los edificios, tratando de paralizar el trabajo de clases y las actividades regulares de la Universidad.
3. Una señorita estudiante manifiesta categóricamente que vio al Sr. Calderón, antes de los desórdenes, el viernes por la mañana, trayendo de la parte posterior de su cuerpo, entre dos de los edificios, lo que parecía ser un gran paquete de palos. Gran número de estudiantes que tomaron parte en los desórdenes llevaban palos pesados y pedazos de tubería.
4. El viernes a medio día un miembro de nuestra facultad oyó al Sr. Calderón tratando

insistentemente de disuadir al Sr. Antonio Barceló, hijo, y al Sr. Ochoteco para que no preparasen ni colocasen en la Universidad un aviso ordenando a todos los estudiantes a concurrir a sus clases por la tarde; es obvio, pues, que la intención del Sr. Calderón era oponerse a cualquier esfuerzo para restablecer el orden y terminar la huelga.

5. En conclusión, el Comité de Disciplina opina unánimemente que el Sr. Calderón fue un cabecilla en la promoción de la huelga y de los desórdenes, y también en los actos desordenados mismos, y que ha demostrado tal falta de respeto a la autoridad, al orden y a la verdad, que debe ser expulsado de la Universidad. Nosotros así lo recomendamos.

Y mientras la Junta de Síndicos aprueba esta expulsión, el Sr. Calderón ha sido notificado de esta recomendación y queda suspendido hasta que dicha expulsión haya sido aprobada por la Junta de Síndicos.

Respetuosamente,

C. W. St. John
Presidente, Comité de Disciplina

A diferencia de otras, esta no fue meramente una suspensión temporal, sino una definitiva de la Universidad. Hay que destacar el hecho de que, mientras otros casos fueron discutidos y se aprobó una suspensión en forma colectiva, este fue investigado individualmente. Claro está, es menester aclarar que la actuación de Calderón no contó con el aval de los líderes de los estudiantes,

los jóvenes Antonio Barceló, hijo, y Félix Ochoteco. Ellos perseguían otras metas distintas a las del perjudicado, es decir, querían que las autoridades universitarias atendieran sus reclamos sin llegar a la violencia y por medios pacíficos. Hay que hacer hincapié en que el caso del señor Calderón se estudió individualmente y no colectivamente como los demás.

Cuarta etapa: reacción estudiantil

Luego de que el Comité de Disciplina enviara sus recomendaciones a la Junta de Síndicos, algunos estudiantes del Consejo Facultad-Estudiantes solicitaron una reunión de la organización. Esta se llevó a cabo el sábado, 12 de abril de 1924, pero sin *quorum*. Los miembros estudiantiles del Consejo presentaron una resolución para que el Comité de Disciplina reconsiderara sus decisiones de 11 de abril, basada en que los reglamentos de la Universidad no habían sido observados en lo más mínimo por el Comité. La moción no fue aprobada, por lo que se envió una petición firmada por los estudiantes a la Junta de Síndicos en la cual protestaban los siguientes puntos: “ninguno de los estudiantes recibió una acusación directa y formal de conducta indisciplinaria; el Comité de Disciplina no permitió que ningún estudiante se defendiera a sí mismo; cuando el Comité se reunió, el decano de la Escuela de Leyes estuvo ausente; y citó, en enero de 1924, la regla de la Junta de Síndicos sobre Huelgas Estudiantiles la cual hace de las ausencias de clases una violación sólo cuando ocurre un “acuerdo previo por parte de los estudiantes”.⁵⁰

El 14 de abril de 1924, se reunió, a las nueve de la mañana, la Junta de Síndicos. Entre otros asuntos, se consideró la resolución adoptada por el Comité de Disciplina de la Universidad, que suspendía y excusaba de las clases a más de doscientos estudiantes por el delito de haber dejado de asistir a ellas el 28 de marzo.

Antonio R. Barceló, padre,⁵¹ hizo uso de la palabra para manifestar que tenía entendido que “los verdaderos promotores del desorden lo habían sido el rector de la Universidad, C. W. St. John y el del Colegio Normal, señor Juan José Osuna, quienes en vez de haber acogido, cual les impone su deber de maestros, con ecuanimidad y serenidad de espíritu a los estudiantes... el señor St. John se pronunció contra los estudiantes en forma violenta e incorrecta, comunicándoles a que abandonasen inmediatamente la Universidad, exacerbando así los ánimos de los estudiantes, actitud que culminó en el desorden cuando el Dr. Osuna, lanzándose sobre uno de los jóvenes pretendió agredirlo”.⁵²

Aunque los miembros de la Junta expresaron sus opiniones sobre el asunto, las decisiones tomadas por el Comité de Disciplina se mantuvieron y los estudiantes afectados tuvieron que cumplir sus suspensiones. Sin embargo, tanto Saint John como el doctor Osuna fueron advertidos sobre sus acciones.

Pasados algunos días, Antonio Barceló, hijo, expresó que no hubo motivación política durante la huelga y que estudiantes de todas las ideologías políticas participaron. No obstante, Barceló admitió que “algunos estudiantes intentaron mezclar el incidente a la causa independentista y que él quitó apoyo a la huelga cuando estos elementos se hicieron más fuertes”.⁵³

Los dos problemas disciplinarios expuestos anteriormente se agravaron por la incertidumbre de los diferentes decanos respecto a quién tenía la autoridad para intervenir con estudiantes de los otros departamentos. Por ejemplo, el decano del Colegio de Leyes tenía exclusiva autoridad para disciplinar en ese colegio, pero no sobre estudiantes de otros departamentos de la Universidad. Ante esta situación, los problemas disciplinarios eran inevitables ya que los estudiantes entendían que los

decanos de los otros departamentos no tenían autoridad alguna sobre ellos.



Pasada la situación, el canciller de la Universidad le concedió facultad al decano de Artes Liberales y a los de otros colegios para actuar con completa autoridad en materias de disciplina de todos los estudiantes, mientras estuviesen en el campus universitario. Esto significaba que todos los decanos de los diferentes colegios y departamentos tendrían la prerrogativa para mantener la disciplina de los estudiantes en sus respectivos edificios.

Es necesario recalcar, además, que la huelga no encontró su principal causa en las justas deportivas. Estas fueron la coyuntura que llevó a que el estudiantado dejara sentir su desagrado hacia otros males institucionales como lo eran: la definición incierta de las autoridades universitarias con referencia a los estudiantes, la falta de facilidades físicas adecuadas, los servicios insuficientes a los estudiantes y una librería inadecuada y mal equipada, entre otros.

No fue hasta el año de 1926 cuando se realizó un estudio sobre la situación de la Universidad. Este reflejó e hizo que salieran a la luz pública los problemas que obstaculizaban el desarrollo de la institución.⁵⁴ Sin embargo, entendemos que a partir de la década de 1930, las demandas del sector estudiantil de la Universidad no solo giraron sobre los problemas antes mencionados, sino que serán otros reclamos como por ejemplos: peticiones de

reformas encaminadas hacia la autonomía universitaria y una mayor participación de los estudiantes en los asuntos de su Institución. Esto conduciría a nuevas huelgas universitarias.

Notas:

²⁷ **Actas de la Junta de Síndicos**, Libro 5, 1923-1925, p. 37. Para versión en español, ver también, ACUPR, Caja 1, **Junta de Síndicos: Asuntos Estudiantiles, años 1919-1925**.

²⁸ Es importante dejar claro que el presidente del Comité de Disciplina era el propio decano Charles W. Saint John.

²⁹ Su nombre actual es conocido por las siglas LAI (Liga Atlética Interuniversitaria).

³⁰ El trofeo (copa) pasaba de la institución que perdía los juegos a la ganadora, reteniéndolo durante el año hasta la próxima celebración de la competencia, hoy conocida como justas universitarias.

³¹ Los artículos de Córdova Chirino sitúan erróneamente estos eventos en los meses de abril y mayo de 1924.

³² Henry Baker, op. cit., p. 64.

³³ En este incidente la policía arrestó a ocho estudiantes.

³⁴ **El imparcial**, 24 de marzo de 1924, p. 1.

³⁵ *Ibid*, 25 de marzo de 1924, pp. 1 – 2.

³⁶ La Junta Atlética estaba compuesta por el secretario del Departamento Insular de Instrucción, Francisco Vizcarrondo, y los supervisores de las escuelas de la Isla.

³⁷ Educador, ensayista, orador e historiador de la educación en Puerto Rico. Nació en Caguas el 24 de junio de 1884. Cursó la educación primaria en su pueblo natal. En 1912, completó un bachillerato en educación en el Pennsylvania State College. En 1922, antes de terminar su educación doctoral en la Universidad de Columbia en Nueva York, aceptó el cargo de director de la Escuela de Verano de la Universidad de Puerto Rico. En 1928, asumió el decanato de la Escuela de Educación de este centro docente, cargo que ocupó hasta que se retiró en 1945. Falleció el 19 de junio de 1950 en su residencia en Virginia, EE. UU.

³⁸ **El Imparcial**, 31 de mayo de 1924, p. 1.

³⁹ Barceló, además de trabajar a tiempo parcial como instructor atlético y de servir como presidente de la Asociación Atlética de la Universidad, era hijo del presidente del Senado de Puerto Rico, miembro prominente de la Junta de Síndicos.

⁴⁰ **La Democracia**, 1 de abril de 1924, p. 1.

⁴¹ Henry Baker, op. cit., p. 66.

⁴² El estudiante, en el primer incidente, recibió una suspensión de más de un año de la institución y el profesor, del segundo incidente, fue hallado culpable en la corte de asalto a un estudiante.

⁴³ **La Democracia**, 31 de marzo de 1924, pp. 1 y 4.

⁴⁴ Ibid.

⁴⁵ Ibid. El señor Martínez Álvarez no participó en los acuerdos de dicho comité porque estuvo ausente. Así lo confirmó en una carta publicada en **La Democracia** del 14 de abril de 1924. La carta estaba dirigida a Félix Ochoteco y Rafael Buscaglia, estudiantes suspendidos del Colegio de Leyes.

⁴⁶ Nació en San Germán en 1904. Cursó sus estudios universitarios en el Instituto Politécnico (actual Universidad Interamericana de Puerto Rico) y en la Universidad de Puerto Rico en Río Piedras, donde se graduó de leyes en 1926. Fue presidente del Colegio de Abogados y miembro de las Juntas de Síndicos de las Universidades de Puerto Rico y de la Interamericana. Participó en la fundación del Partido Popular Democrático en 1938 y elegido vicepresidente de ese partido. Ganó un escaño como representante por su partido en las elecciones de 1940 y en 1941 fue seleccionado para dirigir la Cámara de Representantes, puesto que ocupó hasta 1943. También presidió el Senado entre 1949 a 1969. Se desempeñó como miembro de la Convención Constituyente que redactó la Constitución del Estado Libre Asociado de Puerto Rico. Falleció en 1976 en San Juan, Puerto Rico.

⁴⁷ **La Democracia**, 14 de abril de 1924, pp. 1 y 4.

⁴⁸ Ibid, p. 1.

⁴⁹ ACUPR, Caja 1, **Junta de Síndicos: Asuntos Estudiantiles, años 1919 – 1925**.

⁵⁰ **El Heraldo**, 15 de abril de 1924, pp. 1 – 2.

⁵¹ Nació el 5 de abril de 1868 en Fajardo. Fue abogado, próspero comerciante y político. En 1899 participó en la fundación del Partido Federal, de intenciones estadistas, y al disolverse este, pasó al Partido de la Unión de Puerto Rico. En 1906 salió elegido a la Cámara de Delegados. En 1912 fue nombrado Presidente del Partido de la Unión y en 1914 fue designado por el Presidente de EE. UU., Woodrow Wilson, miembro del Consejo Ejecutivo y luego Presidente del Senado. El 24 de agosto de 1929, tras romperse oficialmente una alianza de su partido con el Republicano, se separó y fundó el Partido Liberal Puertorriqueño, el 29 de diciembre de 1931, que proponía la independencia para la isla. Presidió este partido hasta su muerte, el 15 de octubre de 1938.

⁵² **La Democracia**, 15 de abril de 1924, p. 1. En el acta oficial de la reunión de la Junta de Síndicos, del 14 de abril de 1924 (p. 44), no se dice nada sobre estas expresiones del señor Barceló ni aparece, entre los asuntos discutidos, el de las suspensiones. Sí hubo una resolución de la Junta en la reunión del 28 de abril del mismo año, para designar un comité que investigara las acciones de Saint John y de Osuna. La investigación fue propuesta por ellos mismos. Ver **Actas de la Junta de Síndicos**, Libro 5, 1923 – 1925, p. 54.

⁵³ Henry Baker, op. cit., p. 67. En los documentos consultados no se encuentran los nombres de esos estudiantes a los que Barceló, hijo, hacía referencia.

⁵⁴ Para obtener información más amplia y detallada relacionada con este estudio de 1926, consúltese a: Nelson R. González Mercado, **Historia de la Universidad de Puerto Rico, 1903 – 1930**, tesis inédita, Escuela Graduada de Historia de la Universidad de Puerto Rico, Río Piedras, 1982, pp. 195 – 203.



EL NIVEL DE CONOCIMIENTO QUE POSEEN LOS MAESTROS SOBRE LA CONDUCTA DE ACOSO ESCOLAR (*BULLYING*) Y SU RELACIÓN CON EL NIVEL DE INTERVENCIÓN EN SITUACIONES CONFLICTIVAS DURANTE EL HORARIO ESCOLAR EN LAS ESCUELAS ELEMENTALES PÚBLICAS DE PUERTO RICO CON REPORTES DE INCIDENCIA DE CASOS.

*Por: Dra. Widaliz Maldonado Rodríguez
Departamento de Educación PUCPR*

RESUMEN

La investigación *El nivel de conocimiento que poseen los maestros sobre la conducta de acoso escolar (*Bullying*) y su relación con el nivel de intervención en situaciones conflictivas durante el horario escolar, en las escuelas elementales públicas de Puerto Rico con reportes de incidencias de casos*, surgió por la necesidad de proveer información empírica sobre las variables de la investigación. Para alcanzar el objetivo, la investigadora utilizó un diseño mixto: cuantitativo y cualitativo. El enfoque cuantitativo fue no experimental, descriptivo correlacional. Este permitió obtener datos sobre la relación entre las

ABSTRACT

The research *Knowledge Level Teachers have on Bullying Behavior and its Relationship with the Level of Intervention in Situations of Conflict During School Schedule in Elementary Public Schools in Puerto Rico with Incidence Case Reports* was carried out because of the need to provide empirical information on the research variables. To reach the objective, the researcher used a mixed design: both quantitative and qualitative. The quantitative approach was non-experimental, descriptive/ correlational. This allowed the acquisition of data on the relationship between variables of the level of knowledge teachers have on “bullying” behavior

variables del nivel de conocimiento que poseen los maestros sobre la conducta de acoso escolar (variable predictora) y nivel de intervención en situaciones conflictivas durante el horario escolar (variable de criterio). El enfoque cualitativo proporcionó información sobre la percepción y efecto del acoso escolar en las escuelas participantes. La investigadora diseñó el instrumento: *Nivel de conocimiento e intervención de los maestros sobre la conducta de escolar*, NICIMCAE (2015). Lo validó con un estudio piloto que efectuó en la Región de Bayamón, con una muestra de 22 maestros. Luego, lo implantó en las regiones de Humacao, Caguas y Ponce participando 47 maestros. Los hallazgos arrojaron que el nivel de conocimiento, que poseen los maestros participantes respecto a la conducta de acoso escolar, resultó *bajo* (27 participantes) para un 57.4 % de la muestra. En cambio, el nivel de intervención fue *alto* (35 participantes) para un 74.5 % de la muestra. La prueba de correlación de Spearman Rho reveló un $(N = 47) = 0.075, p = .616$ ($p > 0.05$), lo que demostró la ausencia de una relación significativa entre las variables. En cuanto a la percepción de los participantes para lidiar con la conducta del acosador, mencionaron tres factores principales que afectaron la intervención: desconocimiento de los procesos y los padres que no aceptan que su hijo es “*bully*” (un acosador). El nivel de intervención de los maestros dentro del salón fue alto, no obstante, fuera resultó superficial. Además, la información cualitativa obtenida evidenció que los maestros reconocen la necesidad apremiante de recibir orientación para manejar la problemática del acoso escolar. Entre las aportaciones está una bitácora electrónica y un modelo de intervención.

Palabras claves: acoso escolar, “*bullying*”, conocimientos, intervención, prevención, percepción y maestros.

(predictor variable) and the level of intervention in situations of conflict during school schedule (criterion variable). Qualitative approach provided information on perception and effect of bullying in participating schools. The researcher designed the instrument *Nivel de conocimiento e intervención de los maestros sobre la conducta de escolar*, NICIMCAE (2015) (Level of Teacher Knowledge and Intervention on School Behavior). It was validated through a pilot study carried out at the Bayamón Public School Region with a sample of 22 teachers. Thereafter, the research was implemented in the Humacao, Caguas and Ponce Public School Regions with 47 participating teachers. It was found that participating teachers’ level of knowledge regarding bullying was low (27 participants) for a 57.4 % of the sample. By contrast, the level of intervention was high (35 participants) for a 74.5 % of the sample. Spearman Rho test of correlation revealed $(N=47)=0.075, p=.616$ ($p>0.05$), demonstrated an absence of significant correlation between variables. Regarding participant perception to deal with bullying behavior, two main factors were presented that affected intervention: lack of knowledge of processes, and parents’ lack of acceptance that their child is a bully. The level of teacher intervention in the classroom was high, while teacher intervention outside the classroom was low. In addition, through qualitative information, it was found that teachers recognize the need to receive orientation in managing the issue of bullying. This research contributions are an electronic log and a model of intervention that could help teachers deal with bullying.

Keywords: bullying, knowledge, intervention, prevention, perception, and teachers.

Introducción

Los principios establecidos por la Ley 49 de 29 de abril de 2008 para enmendar la Ley Núm. 149 de 1999: Ley Orgánica del Departamento de Educación de Puerto Rico a fin de establecer prohibición de actos de hostigamiento e intimidación en escuelas públicas, exponen que es necesario crear una campaña a gran escala donde las instituciones públicas que pertenecen al Departamento de Educación y privadas sean activas y participen en el manejo y disminución del acoso escolar debido a que amerita mayor intervención e investigación. Por su parte, el Reglamento de Estudiantes (2011) tiene como propósito “crear un clima donde los estudiantes desarrollen un sentido de responsabilidad por el aprendizaje y el trabajo, una actitud de solidaridad y de respeto hacia los miembros de la comunidad escolar para la formación de estudiantes productivos libre de acoso escolar” (p. i).

El Departamento de Educación también tiene como misión propiciar el desarrollo académico y la formación integral del estudiante fundamentado en los valores esenciales de la sociedad para que opere de manera eficiente y equitativa. Esta misión a su vez responsabiliza y compromete a los maestros a establecer reglas claras relacionadas con el acoso escolar e integrar al currículo discusiones sobre el tema, al menos una vez al mes, para favorecer el desarrollo de un ambiente apropiado de enseñanza aprendizaje (Carta Circular Núm. 12- 2012-2013 *Política para Establecer el Procedimiento para la Implementación del Protocolo de Prevención Intervención y Seguimiento de Casos de Acoso Escolar (Bullying) entre Estudiantes en las Escuelas Públicas de Puerto Rico* y la Carta Circular Núm. 10- 2015-2016 *Nueva Política Pública para establecer el Procedimiento para la Implementación del Protocolo de Prevención, Intervención y Seguimiento de casos de Acoso*

Escolar (Bullying) entre Estudiantes en las Escuelas Públicas de Puerto Rico).

Tanto las leyes como el reglamento hacen imperante la necesidad de que los maestros tengan conocimiento, la preparación y las herramientas para intervenir eficientemente con las situaciones de acoso escolar. Esto con el fin de eliminar o disminuir la conducta del acoso dentro de los planteles escolares. Para Wright (2005), los maestros tienen problemas para identificar la conducta, situaciones, características de los acosadores, consecuencias de las víctimas y saber prevenir e intervenir en situaciones de acoso escolar. Por otro lado, García (2008) estableció que un 40 % de los maestros no se siente preparado para enfrentar a los acosadores y un 92 % manifestó no haber obtenido información sobre acoso durante su formación magisterial. En síntesis, el problema radica en que los maestros aparentan no tener el conocimiento pleno sobre el acoso escolar y por esta razón, a legadamente no intervienen.

Por lo tanto, existen unos señalamientos que estipulan en las leyes 37, 49, 51, 88 y 148 las funciones de un empleado público. Todas estas leyes pretenden erradicar la incidencia de casos de acoso escolar. Las mismas establecen al maestro la obligación de reconocer la conducta, prevenir que ocurra e intervenir en el caso que sea necesario. Esto no concuerda con los resultados de la investigación de Geodelphos (2009) que indicó que un 56 % de los maestros tienen la necesidad de capacitación respecto al tema del acoso escolar. Este dato concuerda con González (2013) quien manifestó que los maestros intervienen muy pocas veces o casi nunca para detener el acoso. Lo que implica que los maestros aparentemente no intervienen adecuadamente en los actos de acoso escolar. Esto es preocupante debido a que un 18 de los actos de acoso escolar ocurre en el salón de

clases. Desde otra perspectiva, los maestros juegan un rol muy importante en la prevención y el manejo del problema de acoso escolar dentro de las escuelas. Son los primeros profesionales en dar los pasos en la prevención, intervención y el apoyo en situaciones de acoso (Boulton, 1997; Olweus, 1993). Es por esto que se hace imperioso conocer cuánto conocimiento tienen los maestros y cuán preparados están respecto del acoso escolar y cuanto intervienen para resolver las situaciones en sus salones de clase para disminuir o erradicar la incidencia de casos de acoso. Las estadísticas hechas por Suárez y González confirman que la mayor incidencia de casos se encuentra en el nivel elemental. El estudio de estas reflejó que el 25 % de los menores acosados está, en la escuela elemental, el 13 % en la intermedia y el 9 % en la escuela superior. También los reportes sometidos a la Unidad de Estadísticas del Departamento de Educación de Puerto Rico señalan que la mayoría de los casos se encuentran en el nivel elemental y que va disminuyendo en el nivel intermedio seguido hasta el nivel superior.

Método

El diseño que se siguió para realizar esta investigación fue uno mixto donde se obtuvieron datos cuantitativos y también se manejó información cualitativa. En el enfoque cuantitativo, la investigación fue no experimental, descriptivo correlacional. La población utilizada en esta investigación estuvo compuesta por maestros de escuelas del nivel elemental (K – 6), de Puerto Rico. Según la información provista por la Unidad Estadística del Departamento de Educación de Puerto Rico, en su registro sobre los casos de “*bullying*” por escuelas de todo Puerto Rico, es el nivel elemental donde mayor número situaciones de acoso escolar fue reportado. La muestra que se utilizó en esta investigación fue de todos los maestros de las escuelas elementales

cuyas regiones reportaron casos de acoso escolar durante el año 2014. Los criterios para seleccionar las regiones fueron: nivel elemental porque es donde están ubicados los maestros que atienden estudiantes en el periodo de la niñez intermedia (6 a 12 años), según los datos ofrecidos por la Unidad de Estadísticas de la Secretaria Auxiliar de Planificación y Desarrollo (2014). Las regiones que reportaron casos fueron Bayamón, Caguas, Humacao y Ponce. De esta manera, todas las escuelas (con casos de acoso escolar reportados en el nivel elemental) participaron, ya sea en el estudio piloto o en la investigación final con el propósito y la finalidad de aumentar la precisión de la muestra (Baptista, Fernández & Hernández, 2006). Las escuelas participantes de la investigación formal de cada distrito fueron las siguientes: Escuela Frade León de la Región de Caguas, S. U. Jagual Adentro de la Región de Humacao, Escuela Braulio Ayala de la Región de Humacao y la Escuela Luis Muñoz Rivera de la Región de Ponce. La escuela que se utilizó para el estudio piloto fue: Escuela Dolores Álvarez Montañez de la Región de Bayamón. La muestra final estuvo constituida por 47 maestros de la sala regular de clases y del nivel elemental pertenecientes a 3 regiones de las escuelas públicas de Puerto Rico con reportes de acoso escolar y 1 región se utilizó para el estudio piloto. Como criterio de exclusión, aquellas regiones que no reportaron casos de acoso escolar (Arecibo, Mayagüez y San Juan) no participaron en la investigación debido a que no hubo evidencia empírica de que esté ocurriendo acoso escolar según los datos provistos por la Unidad Estadística del Departamento de Educación para el año 2014.

Las variables de esta investigación fueron: el nivel de conocimientos que poseen los maestros sobre la conducta de acoso escolar (variable predictiva) y el nivel de intervención del maestro

en situaciones conflictivas durante el horario escolar (variable de criterio). Los datos para medir las variables se recopilaban a través de un instrumento diseñado por la investigadora para estos propósitos. El instrumento que se utilizó en esta investigación consistió en cuestionario llamado Nivel de Conocimiento e Intervención de los Maestros sobre la Conducta de Acoso Escolar (NICIMCAE). El mismo constó de tres partes que fueron: perfil demográfico en la cual los maestros completaron información referente con el sexo, preparación académica, el nivel elemental (K al 3, 4 a 6, o ambos) y años de experiencia. La segunda parte del instrumento estuvo dividido en dos constructos: sección A que midió el nivel del conocimiento que poseía el maestro sobre la conducta de acoso escolar, y constó de 25 premisas que se contestaron con una escala dicotómica de un cierto o falso. La sección B midió el nivel de intervención del maestro en situaciones de acoso escolar en el proceso de enseñanza aprendizaje. Esta sección constó con 15 premisas que se contestaron con la siguiente escala *Likert*: (3) siempre, (2) a veces; (1) nunca. En la parte III Esta parte estuvo compuesta por seis (6) preguntas de autoevaluación. Las primeras tres preguntas estaban dirigidas a identificar el nivel de conocimiento y el nivel intervención en situaciones conflictivas dentro y fuera de la sala de clases (salón de clase). Las cuales se contestaban primeras tres con una marcan de cotejo (✓) alto, superficial y bajo. En la pregunta 4 se establecía el número de total de orientaciones, talleres, charlas o simposios que han recibido de intervención. Las preguntas 5 y 6, (preguntas cualitativas) el participante redactaba su contestación. Se le solicitó al maestro recomendaciones o herramientas que poseía para manejar el acoso escolar y la intervención en situaciones conflictivas dentro de la escuela. Los resultados del instrumento de la segunda parte sección A, se clasificaron de acuerdo

con la cantidad de contestaciones correctas obtenidas del cierto o falso. El nivel *alto*, es donde el maestro obtiene de 25 a 23 premisas correctas (100 % a 90 %), el nivel *superficial* es donde contestó de 22 a 18 premisas correctas (89 % a 71 %) y por último nivel *bajo* donde obtiene 17 o menos contestaciones correctas (70 % o menos). La segunda parte sección B, cual midió el nivel de intervención del maestro en situaciones de acoso escolar. Esta parte se contestó con la escala *Likert*: (3) Casi siempre (2) Algunas veces; (1) Casi nunca. Los resultados de esta parte clasificaron al maestro en *nivel alto*, *nivel promedio* o *nivel bajo*, en términos de su intervención en situaciones de acoso escolar. Finalmente, la tercera parte constó de 2 preguntas abiertas en las que los maestros escribieron las herramientas que poseían para manejar el acoso escolar y la otra donde identificaron factores que afectan la intervención en situaciones de acoso escolar.

Resultados

Los hallazgos de la investigación fueron con el propósito de determinar el nivel de conocimiento que poseen los maestros, respecto con el acoso escolar e identificar el nivel de intervención en situaciones conflictivas durante el horario escolar. También se auscultó la posible relación entre las variables de investigación. Dichos hallazgos se basan en el análisis de cuarenta y siete (47) cuestionarios contestados por maestros de las escuelas elementales públicas de Puerto Rico que reportaron casos de acoso escolar durante el año 2014. Dicho análisis estadístico se realizó de la información recopilada a través del instrumento: *Nivel de conocimiento e intervención que poseen los maestros sobre la conducta de acoso escolar* (NICIMCAE) con el objetivo de contestar las preguntas de investigación. A continuación, se muestran las secciones en que se divide el capítulo: perfil de los participantes, seguido por las

preguntas de la investigación sobre el nivel de conocimiento de los maestros acerca del acoso escolar, el nivel de intervención de los maestros en situaciones conflictivas y finaliza con las preguntas investigativas de aspecto cualitativo.

Los resultados arrojaron que el de mayor participación fue el femenino con un 87 %, y el de menor fue el masculino con un 13 %. La preparación académica de los maestros de escuelas elementales públicas de Puerto Rico que participaron en la investigación fue la siguiente: el 62 % reflejó tener un grado de bachillerato, el 38% poseían maestría. No observó participantes con un grado doctoral u otro nivel académico. Los resultados respecto al nivel de conocimiento sobre el acoso escolar fue el siguiente: Pregunta 1. ¿Cuál es el nivel de conocimiento que poseen los maestros del nivel elemental sobre de la conducta acoso escolar? Los hallazgos revelaron que el nivel *alto* obtuvo 1 participante lo que representó el 2.1 %, el nivel *superficial* obtuvo 19 participantes para un 40.4 % y el nivel *bajo* 27 participantes para un 57.4 %. Por lo tanto, de acuerdo con los resultados, el nivel de conocimiento que poseen la mayoría de los maestros participantes sobre el acoso escolar fue bajo. Los resultados respecto al nivel de intervención en situaciones conflictivas fue el siguiente: Pregunta 2. ¿Cuál es el nivel de intervención en situaciones conflictivas que exhiben los maestros del nivel elemental durante el horario escolar? Los hallazgos revelaron que la mayoría de los participantes tuvieron un nivel de intervención alto en un 74.5 % (35 participantes), nivel superficial tuvo 21.3 % (10 participantes) y el nivel bajo 4.3 %. Pregunta 3. ¿Cómo se relaciona el nivel de conocimiento que poseen los maestros de las escuelas elementales participantes, con el nivel de intervención en situaciones conflictivas que exhiben estos durante el horario escolar? Los resultados de la prueba *Spearman Rho* ($N = 47$) =

0.075, $p = .616$ ($p > 0.05$) demostró la ausencia de una relación significativa entre las variables. Por consiguiente, no se rechazó la hipótesis nula. Pregunta 4. ¿Cómo se califican los maestros de las escuelas elementales participantes respecto al nivel de intervención que ejecutan en situaciones conflictivas dentro de la sala de clase? Los resultados indicaron que un 55.3 % (26 participantes) de los maestros se ubicó en un nivel de intervención *alto*, un 34 % (16 participantes) en un nivel *superficial* y un 10.6 % (5 participantes) indicó tener un nivel *bajo*. Esto indica que el nivel de intervención que exhibieron la mayoría de los maestros en casos de acoso escolar dentro de la sala de clase *fue alto*. Pregunta 5. ¿Cómo se califican los maestros de las escuelas participantes, respecto al nivel de intervención que ejecutan en situaciones conflictivas fuera del salón de clase? Los resultados indicaron que un 23.4 % (1 participante) de los maestros, ubicó en un nivel de intervención *alto*, un 68.1 % (32 participantes) en un nivel *superficial* y un 8.54 % (4 participantes) indicó tener un nivel *bajo*. Pregunta 6. ¿Qué nivel de conocimiento o información poseen los maestros de las escuelas participantes para intervenir en situaciones conflictivas de acoso escolar (autoevaluación)? Los resultados arrojaron que un 27.7 % (13 participantes) de los maestros se ubicó en un nivel de conocimiento *alto*, un 70.2 % (33 participantes) en un nivel *superficial* y un 2.1 % (1 participante) indicó tener un nivel *bajo*. Esto indica que la mayoría de los maestros se clasificaron en la autoevaluación sobre el nivel de conocimiento o información que poseen para intervenir en situaciones de acoso escolar en uno *superficial*. Pregunta 7. ¿Cuál es el total de orientaciones, talleres, charlas o simposios, que han recibido los maestros de las escuelas participantes, respecto al tema de la intervención en situaciones conflictivas de acoso escolar? Indican los hallazgos que un 61.7 % (29 participantes) ha

participado entre 1 a 3 talleres relacionados con el acoso escolar. Le sigue un 25.5 % (12 participantes) que indicaron haber participado entre 4 a 6 talleres y un 12.8 % (6 participantes) que no tuvieron ningún taller. Los hallazgos arrojaron que el 87 % ha participado en talleres de acoso escolar.

Pregunta 8. ¿Qué herramientas recomiendan los maestros de las escuelas elementales participantes para el manejo del acoso, durante el horario escolar? La tercera parte del instrumento NICIMCAE (2015) les permitió a los maestros la oportunidad de mencionar herramientas para manejar el acoso escolar. Conforme a las herramientas que recomendaron para el manejo del acoso escolar. Los resultados del análisis abarcaron los siguientes temas: (1) orientación, (2) valores, (3) diálogo directos, (4) intervención referir los casos, (5) integración del tema de acoso escolar en las clases, (6) eliminar privilegios, (7) motivación, (8) establecer protocolos dentro de la sala de clases, (9) apoyo de las agencias, (10) modificación de conducta, (11) disciplina, (12) personas con experiencias vividas de acoso, (13) películas, (14) referir al orientador, (15) buscar ayuda en todas partes, (16) revisión del reglamento escolar, (17) comité de vigilancia, (18) colaboración de todo el personal, (19) estrategias del manejo se situaciones, (20) dinámica de autoestima a estudiantes, y (21) supervisión a la hora de almuerzo.

Pregunta 9. ¿Qué factores afectan la intervención de los maestros de las escuelas elementales participantes en situaciones conflictivas durante el horario escolar? (1) Desconocimientos de los procesos, (2) Intervención y monitoreo del maestro, (3) Padres no aceptan que su hijo es un “bully”, (4) Miedo y silencio del estudiante (5) Padres (6) Hogares, situaciones y disfunción familiar (7) Comunicación entre el estudiante y el maestro (8) Ausentismo de las agencias (9) Ambiente (10) Imitación de conducta.

Discusión

En resumen, los resultados obtenidos de la investigación *El nivel de conocimiento que poseen los maestros sobre la conducta de acoso escolar “bullying” y su relación con el nivel de intervención en situaciones conflictivas durante el horario escolar en las escuelas elementales públicas de Puerto Rico* fueron muy pertinentes. El estudio arrojó que los maestros participantes de las escuelas elementales con reportes de casos de acoso escolar en Puerto Rico, durante el horario escolar, evidenciaron un nivel de conocimiento *bajo* sobre el acoso escolar. La mayoría de los maestros participantes establecieron un nivel de intervención *alto* en situaciones conflictivas durante el horario escolar. En cuanto al nivel de conocimiento sobre la conducta de acoso escolar y el nivel de intervención de los maestros participantes de escuelas elementales con reportes de casos, señalaron que no existió relación significativa. También, mencionaron los tres factores principales, según la consideración de los maestros participantes, que afectan la intervención en situaciones de acoso escolar que fueron: el desconocimiento de los procesos, la intervención y el hecho de que el monitoreo del maestro y los padres no aceptan que su hijo es “bully”. A tales efectos, los maestros participantes exhibieron un nivel de conocimiento *bajo* y reconocieron en la información cualitativa, la necesidad apremiante de orientación. Además, los maestros participantes indicaron como última herramienta recomendada para manejar el acoso escolar, supervisar a la hora del almuerzo, puesto que es a esa hora cuando ocurre la mayor parte de las situaciones conflictivas. Las Recomendaciones son las siguientes: Luego de analizar los resultados y contestar las preguntas del estudio, la investigadora ofrece recomendaciones pertinentes sobre futuras investigaciones. Señala la importancia de efectuar

estudios experimentales, reevaluar los programas académicos del Departamento de Educaciones y las instituciones universitarias.

La investigadora recomienda llevar a cabo investigaciones experimentales en las cuales incluyan un modelo de adiestramiento para maestros con el propósito de aumentar el nivel de conocimiento de los mismos. El modelo debe estar relacionado con el acoso escolar. Es importante que amplíen la muestra de la investigación y que la realicen en otra región educativa. Tal acción permitirá comparar los resultados de las evaluaciones de los maestros de distintas regiones educativas en cuanto al nivel de conocimiento que poseen sobre la conducta de acoso escolar y el nivel de intervención que ellos tienen en situaciones conflictivas durante el horario escolar. Es importante: añadir otras variables de investigación, que se relacionen o impacten el acoso escolar; replicar la investigación presentada en las escuelas elementales públicas de Puerto Rico que reporten casos en el año 2016; y presentar los resultados en otros niveles educativos (intermedios o superiores).

Además, recomienda reevaluar los programas académicos de preparación de maestros que se ofrecen en las universidades y reforzar el curso que se ofrece sobre el *Bullying* con un enfoque en manejo de situaciones conflictivas. A ese fin, sugiere como recurso el uso de la bitácora electrónica que diseñó: *Lo que debes saber sobre el acoso escolar o Bullying*. De esta forma, el maestro estará capacitado respecto a la intervención en situaciones conflictivas durante el horario escolar. Aumentará el conocimiento sobre el acoso escolar, técnicas de manejo de situaciones, estrategias de intervención, manejo de casos individuales, leyes, bases legales, cartas circulares que rigen el Departamento de Educación y reportes de casos. Esto con el propósito de disminuir las

situaciones conflictivas y aumentar la intervención de los maestros durante el horario escolar.

Además, es importante crear cursos universitarios o modificar los ya existentes dirigidos a los maestros sobre el manejo de casos y que se incorpore el tema del acoso escolar.

Cónsono con lo expuesto es necesario re-adiestrar y ofrecer talleres o adiestramientos compulsorios de mejoramiento profesional a maestros, personal docente y no docente sobre: (1) las nuevas leyes, (2) procesos, (3) protocolos, (4) cartas circulares, (5) intervenciones y (6) manejos de casos. Esta oportunidad la deben dirigir especialistas en el tema del acoso escolar para aumentar: el conocimiento, detección, prevención, manejo de casos y minimizar las situaciones dentro del horario escolar. A tales efectos, requiere que den a conocer los resultados de esta investigación a los facilitadores docentes de todas las áreas académicas de la sala regular. Esto permitirá que puedan utilizar los hallazgos para ofrecer apoyo y estrategias pertinentes a los maestros. Establecer acuerdos de colaboración entre el Departamento de Educación y otras agencias o entidades públicas y privadas para mantener a los docentes atemperados a los cambios que surgen en torno a las leyes y estrategias de intervención para atender a toda la población estudiantil. Ofrecer adiestramientos atemperados con los reglamentos, normas, protocolos y leyes actuales para que puedan aplicar los mismos a la hora de intervenir en situaciones conflictivas relacionadas con el acoso escolar. Establecer en cada núcleo escolar grupos de apoyo a las víctimas de acoso escolar. Crear un protocolo de intervención funcional y divulgar la Ley 49 y la Carta Circular Número 10-2015 - 2016 en áreas comunes y visibles por la comunidad escolar. Crear grupos de estudiantes que trabajen con sus pares en contra del acoso escolar. Crear alianzas con especialistas en conducta humana psicólogos

para atender al acosado y al acosador. La investigadora señaló cuatro (4) limitaciones. La primera estuvo relacionada con las conclusiones de esta investigación que no permiten la generalización para indicar que este mismo patrón pueda repetirse a nivel isla. Esto responde a que solo se formó con las escuelas con reportes de acoso escolar. Por consiguiente, carece de validez externa. La segunda limitación está relacionada a la Unidad Estadística del Departamento de Educación que cuenta con pocos reportes de acoso escolar de las escuelas de todo Puerto Rico. La tercera fue el factor del tamaño de la muestra de los participantes que estuvo muy limitada. Y la cuarta fue que recopilamos los resultados de la investigación de acuerdo a la percepción.

La primera aportación profesional de la investigación lo fue el instrumento que diseñó y validó la investigadora: Nivel de Conocimientos e Intervención que poseen los Maestros sobre la Conducta de Acoso Escolar (NICIMCAE). Este mide el nivel de conocimiento que poseen los maestros respecto con los procesos, las leyes, los protocolos y las cartas circulares sobre el acoso escolar. También, midió el nivel de intervención de los maestros en situaciones conflictivas de acoso escolar durante el horario escolar. El mismo puede ser utilizado en otras investigaciones para medir las mismas variables en diferentes niveles académicos y otras regiones educativas.

La segunda aportación profesional lo es: el desarrollo de una bitácora electrónica que contiene orientaciones a la comunidad escolar, docentes, no docentes y mundo cibernético sobre el tema del acoso escolar. Esta bitácora electrónica o blog lleva como título *Lo que debes saber sobre el acoso escolar* y su dirección es: loquedebessabersobreelacosoescolar.blogspot.com.

La bitácora electrónica contiene actividades de

divulgación de las cartas circulares, leyes y reglamentos que prohíben el acoso escolar. También, incluye diferentes definiciones de términos, los tipos de acoso, el círculo de los participantes y sus características. A su vez, ofrece ejemplos de actividades de manejo de casos. Por último, establece diferentes estrategias de intervención para orientar a los maestros, a los padres y al personal educativo sobre la forma de intervención en situaciones conflictivas de acoso escolar. Las actividades pueden realizarse durante el horario escolar, en la comunidad o en el hogar. Como parte de esta bitácora electrónica o blog, la investigadora diseñó el *Modelo de Intervención ante el Acoso Escolar o Bullying (MIAEB)*. El mismo consta de 4 pasos o escalón.

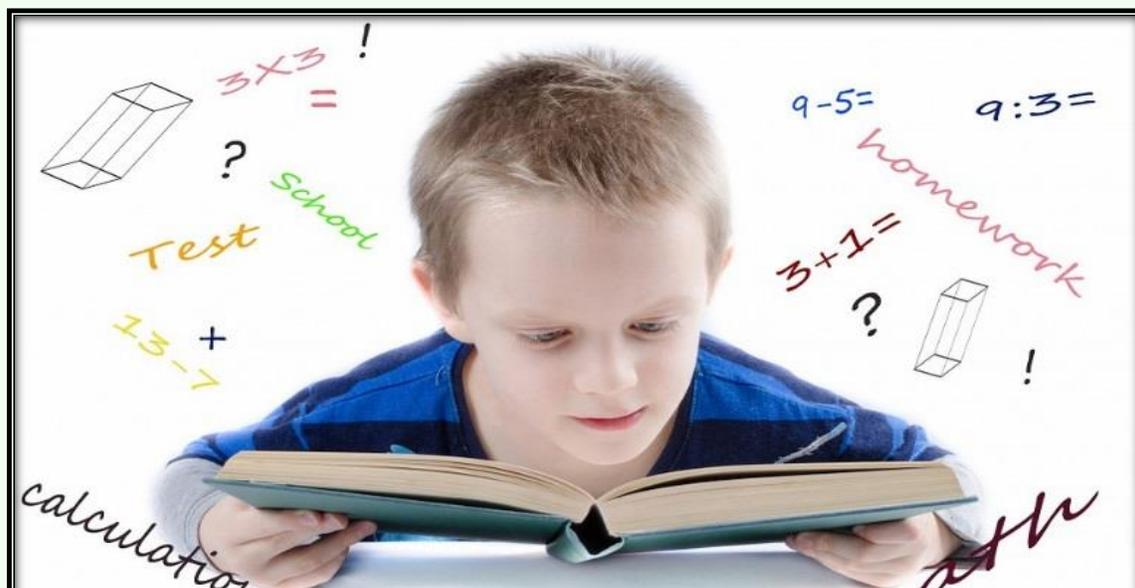
1. Primer escalón: Indicios o evidencia de acoso, este paso marca el inicio del modelo, pues es el momento en que surge la situación conflictiva y la presencia cualquier miembro de la comunidad escolar, el cual observa o se percata de algún incidente de acoso escolar *Bullying*.
2. Segundo escalón: Comunicación inmediata, esta comienza tan pronto tiene conocimiento de una situación existente y reporta la misma al director escolar.
3. Tercer escalón: Aplicación del Plan de Intervención ante el Acoso Escolar, es en este paso que toman las primeras medidas de protección y vigilancia, en coordinación con el equipo de apoyo. También, informa a las familias de los involucrados la situación. Reúne al Comité de Convivencia Escolar (CoCE) y orienta a los involucrados y comunidad escolar sobre el acoso escolar.
4. Cuarto escalón: Asistencia técnica de ser necesaria, refiere a los involucrados para recibir ayuda multidisciplinaria (psicólogos, psiquiatras entre otros), si esto no funciona es

en este paso que, de ser indispensable, refieran la situación a las autoridades pertinentes.

Los resultados de la investigación confirman la necesidad de los maestros participantes en aumentar los conocimientos sobre el acoso escolar. Por otra parte, el nivel de intervención que poseen los maestros fue alto. En general, los resultados revelaron la ausencia de una relación significativa entre las variables, a pesar del alto nivel de intervención en situaciones conflictivas durante el horario escolar. Los maestros reconocieron su desconocimiento de los procesos, la importancia de la intervención y monitoreo del maestro. Finalmente, de igual forma, manifestaron la falta de orientación a estudiantes, padres, personal docente, no docente y todo el personal y a la comunidad general. Por lo tanto, la investigadora creó una bitácora electrónica educativa de capacitación y orientación sobre la conducta de acoso escolar y estrategias de intervención durante el horario escolar para aumentar el conocimiento en los maestros. El mismo contiene información, leyes, protocolos de manejos de casos, actividades y herramientas para el manejo de prevención e intervención dentro y fuera de la sala de clases.

Referencias Bibliográficas

- Boulton, M. J. (2000). *Peer harassment in school*. New York: Guilford.
- Departamento de Educación de Puerto Rico (2015). *Carta circular Número 10-2015- 2016 Política pública para establecer el procedimiento para la implementación del protocolo de prevención, intervención y seguimiento de casos de acoso escolar (bullying) entre estudiantes en las escuelas públicas de Puerto Rico*. San Juan, Puerto Rico.
- Departamento de Educación de Puerto Rico (2014). *Unidad de Estadística del Departamento de Educación de Puerto Rico*. San Juan, Puerto Rico.
- Departamento de Educación de Puerto Rico. Carta Circular Núm. 20-2013- 2014 *Organización y funcionamiento del programa de servicios interdisciplinarios para la convivencia escolar (SICE)*.
- Departamento de Educación de Puerto Rico (2013). *Carta Circular Número 5 2012 – 2013 Política pública para la prevención y prohibición de actos de hostigamiento e intimidación entre estudiantes dentro de propiedad y los predios de la escuela*. San Juan, Puerto Rico.
- Departamento de Educación de Puerto Rico (2013). *Carta circular Numero 12-2012- 2013 Política pública para establecer el procedimiento para la implementación del protocolo de prevención, intervención y seguimiento en casos de acoso escolar, bullying, entre estudiantes en las escuelas públicas de Puerto Rico*. San Juan, Puerto Rico.
- Departamento de Educación de Puerto Rico (2011). *Reglamento General de Estudiantes del Departamento Educación de Puerto Rico*. San Juan, Puerto Rico.
- Estado Libre Asociado de Puerto Rico (1952). *Constitución del Estado libre Asociado de Puerto Rico*. Lexjuris: Puerto Rico. Recuperado el 2 de septiembre de 2013 en <http://www.lexjuris.com/lexprcont.htm>
- García, L. (2008). *Conocimiento que tienen los maestros del nivel elemental sobre el bullying o acoso escolar y sus consecuencias en el rendimiento académico de los estudiantes*. Distrito de Hatillo. (Tesis de maestría). Caribbean University, Vega Baja.
- Geo-Delphos (septiembre 2009). *Estudio de Percepción de Bullying en Chile*. Recuperado: <https://docplayer.es/13874535-Estudio-de-percepcion-de-bullying-en-chile-septiembre-2009.html>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista. (2010) *Metodología de la Investigación*. (5^{ta} ed.). México, D.F: McGraw Hill
- Ley Núm. 37 de 10 de abril de 2008; *Ley del Consejo General de Educación de Puerto Rico del 1999*. Recuperado de <http://www.Lexjuris.com/lexlex/Leyes2008/lex12008037.htm>
- Ley Núm. 49 de 29 de abril de 2008; *Ley Orgánica del Departamento de Educación de Puerto Rico del 2008*. Recuperado de <http://www.Lexjuris.com/lexlex/Leyes2008/lex12008049.htm> Luzardo, M., Najson,
- Ley Núm. 51 del 7 de junio de 1996; *Ley de Servicios Educativos Integrales para personas con impedimentos*. Recuperado de Lexjuris.
- Ley Núm. 88 de 9 de julio de 1986; *Ley de Menores de Puerto Rico*. Recuperado de <http://www.ramajudicial.pr/leyes/Ley-de-Menores-de-Puerto-Rico-Actualizado-a-Enero-2011.pdf>
- Ley Núm. 148 del 15 de septiembre de 2015; *Ley para la protección de las víctimas de violencia sexual en puerto Rico*. Recuperado de Lexjuris.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at schools: What we Know and what we can do (Understanding The Children World)* Blackell Publishing.
- Suárez, J. González & Pedroza, O. (2013). *Bullying in Puerto Rico: A Descriptive Study*. Parenting Resource.
- Wright, N. (2005). *Cómo ayudar a sus hijos a enfrentar el enojo, miedo y la tristeza*. Estados Unidos de América: Editorial Portavoz.



**EL GRADO DE CREATIVIDAD DEL MAESTRO DE MATEMÁTICAS
Y SU RELACIÓN CON EL DESEMPEÑO DE LOS ESTUDIANTES
EN LAS PRUEBAS PUERTORRIQUEÑAS DE APROVECHAMIENTO
ACADÉMICO EN EL NIVEL SUPERIOR**

*Por: Dr. Fernando Cordero Pacheco
Superintendente de Escuelas
Distrito Escolar de Yauco*

RESUMEN

Se investigó sobre el grado de creatividad del maestro y su relación con el desempeño de los estudiantes en las pruebas estandarizadas de aprovechamiento académico. La investigación se desarrolló con un enfoque cuantitativo. El diseño utilizado fue descriptivo correlacional, no experimental. Los propósitos de esta investigación fueron los siguientes: determinar el grado de creatividad del maestro, identificar el desempeño de los estudiantes de undécimo grado en la parte de matemáticas de las Pruebas Puertorriqueñas de Aprovechamiento Académico (PPAA), así como calcular la relación entre el grado de creatividad del maestro y el desempeño de los estudiantes en las pruebas puertorriqueñas de aprovechamiento académico en las escuelas superiores de la Región

ABSTRACT

This research was carried out to determine the relationship between public school teachers' creativity and student performance in the math section of academic achievement standardized tests. Research was developed with a quantitative approach. The design is descriptive correlational, not experimental. For this reason, the research group consisted of 11th grade students taking the Math *Pruebas Puertorriqueñas de Aprovechamiento Académico* (PPAA) to measure relationship between teacher level student and student achievement in the PPAA administered to Ponce Public High School Region students. The sample consist 35 high school math teachers that had at least one 11th grape group. The theoretical framework supporting this research is the 4 P Model (personality, process, leadership

<p>Educativa de Ponce. La muestra estuvo conformada por 35 maestros de matemáticas del nivel superior que por lo menos tuviesen un grupo de undécimo grado. El marco teórico que sustentó esta investigación fue el modelo de las cuatro (p): potenciación, proceso, personalidad y producto D. L. Torre (2003). Además, la teoría de Educación Basada en Resultados (<i>Outcome – Based Education</i>) de William Spady (1998), se utilizó como marco teórico para la variable del desempeño de los estudiantes en las PPAA. El instrumento de investigación utilizado fue el Cuestionario sobre el Grado de Creatividad del Maestro de Matemáticas (CREAMAT), diseñado por el investigador.</p> <p>Palabras clave: Creatividad, personalidad, liderazgo, pruebas estandarizadas y matemática.</p>	<p>and product) by D. L. Torre (2003). Furthermore, William Spady's Outcome-Based Education Theory (1998) was used as a theoretical framework for the variable of student achievement in the PPAA's. The research instrument used was Cuestionario <i>sobre el Grado de Creatividad del Maestro de Matemáticas</i> (Math Teacher Level of Creativity Questionnaire) (CREAMAT) designed by the researcher.</p> <p>Keywords: Creativity, personality, leadership, standardized tests, math.</p>
--	--

INTRODUCCIÓN

La creatividad es emergencia de ideas, procesos, expresiones o productos nuevos, fruto de conocimientos, inquietudes, motivaciones e impulsos que buscan ir más allá de lo conocido (De la Torre & Violant, 2006). Es parte de un concepto o suposición, que en un principio pudiera parecer un error y, que al final, resulta ser la solución a un problema. También es una acción del pensamiento, un mecanismo intelectual a través del cual se asocian ideas o conceptos, dando lugar a algo nuevo y original.

En el campo educativo, la creatividad debe ser un currículo abierto a la vida, a lo que acontece en el mundo, en el entorno; dirigida a la solución creativa y crítica de los problemas. Por otro lado, dirige al estudiante a lo inesperado, a lo imprevisto, al cambio, mientras el maestro deberá estar enfocado en el diálogo y en la curiosidad, ante

preguntas y desafíos provocados por los estudiantes en la búsqueda de la solución de problemas.

Por consiguiente, es posibilitar nuevas soluciones y trascendencias, más allá de la pura y simple transmisión de contenidos (De la Torre & Violant, 2006). Por otro lado, la creatividad es un valor personal que reconoce y estimula al máximo su potencial transformador; es educativo por cuanto genera habilidades y actitudes de mejora. La creatividad como valor educativo está presente en la política educativa, en el currículo escolar, en actividades formativas, como estrategia en la docencia y como descubrimiento en el aprendizaje (De la Torre & Violant, 2006).

Al respecto, Romo (1987) describió la creatividad como una forma de pensar donde lo creado tiene, novedad y valor. El Departamento de Educación (2013), en su visión establece que:

la escuela puertorriqueña debe ser una unidad dinámica de cambio social, capaz de

desarrollar de manera explícita las actitudes, destrezas y conocimientos que preparen a los estudiantes de manera competente y con creatividad para enfrentarse a los retos del mundo moderno (p. 16).

De igual forma, cónsono con su misión, el Departamento de Educación garantiza el desarrollo de actitudes, destrezas y conocimientos que prepare a los estudiantes para desempeñarse con éxito, de manera competente y con creatividad ante los retos del mundo moderno (Departamento de Educación 2013). Esto es observado en el Programa de Matemáticas del Departamento de Educación de Puerto Rico, ya que reconoce los desafíos a los que se enfrentan los docentes, según los intereses y las necesidades de los estudiantes.

Para encarar con éxito estos retos entre los que se destacan: la comunicación efectiva; la pertinencia; los conceptos y la variedad de temas necesarios para fortalecer el proceso de enseñanza y aprendizaje, el proceso educativo a utilizarse en la sala de clases será la estrategia de enseñanza contextualizada con enfoque en la solución de problemas (Carta Circular núm.:11-2013-2014 del Departamento de Educación de Puerto Rico, 2014). Este enfoque centrado en el estudiante busca ofrecer mayor pertinencia en su contexto real. Además, ayuda en el desarrollo de las destrezas de pensamiento crítico, creatividad, innovación, colaboración y trabajo en equipo.

El tema de esta investigación fue el grado de creatividad del maestro de matemáticas y el desempeño de los estudiantes en la prueba de matemáticas las Pruebas Puertorriqueñas de Aprovechamiento Académico (PPAA) en las escuelas superiores públicas de la Región Educativa de Ponce del Departamento de Educación de Puerto Rico.

La escuela es el escenario formal de primerísima importancia para la adquisición del proceso enseñanza-aprendizaje. Por tanto, es el maestro el conductor fundamental de dicho proceso. Desde esta perspectiva, deberá reunir ciertas características personales y profesionales que permitan disminuir la brecha entre el perfil ideal y el perfil real en su desempeño como docente.

Una de estas características es poseer una conducta creativa (Mendoza, 2001). Según Mendoza algunos criterios considerados para el docente creativo son: alta motivación intrínseca hacia la actividad que realiza, tener flexibilidad e independencia de pensamiento, exhibir una capacidad de reflexión y elaboración personal, tener posición activa y transformadora, y poseer autoconciencia y autovaloración.

MÉTODO

La población del estudio estuvo conformada por los maestros de matemáticas del undécimo grado y sus respectivos estudiantes de todas las escuelas superiores de la Región Educativa de Ponce del Departamento de Educación Puerto Rico. Es decir, participaron todos aquellos cuya especialidad es la asignatura de matemáticas sin tomar en consideración los años de experiencia. Además, debían pertenecer a escuelas que estuvieran bajo el plan de mejoramiento escolar, o sea, llevar dos años o más sin aprobar el Progreso Anual Adecuado (*Annual Year Progress*).

De igual forma, los maestros estaban certificados para así cumplir con el requisito establecido por la ley *No Child Left Behind Act, U.S. Congress*, (2001) de ser altamente cualificados en la materia que enseñan. Otro criterio de inclusión utilizado fue que el maestro participante tuviera en su programa de trabajo al menos un grupo de undécimo grado en la materia de

matemáticas. Esto debido a que el undécimo es el único grado en que se administran las Pruebas Puertorriqueñas de Aprovechamiento Académico en el nivel superior.

En esta investigación se identificaron dos variables: el grado de creatividad del maestro de matemáticas y el desempeño de los estudiantes en la prueba de matemáticas de las PPAA en las escuelas superiores públicas de la Región Educativa de Ponce del Departamento de Educación de Puerto Rico.

El instrumento para medir la variable sobre el grado de creatividad del maestro de matemáticas fue un cuestionario. La primera parte recopiló los datos respecto al perfil demográfico y se contestó con una marca de cotejo. Las preguntas formuladas en el instrumento indagaron acerca de los siguientes aspectos: mega distrito, distrito escolar, sexo, preparación académica y años de experiencia.

La segunda parte incluyó los reactivos relacionados con el grado de creatividad del maestro en la enseñanza de las matemáticas. Para contestar esta parte se utilizó una escala *Likert* del 1 al 5. Dentro de esta *escala*, el 5 representó (*Totalmente de acuerdo*), el 4 (*De acuerdo*), el 3 (*Ni de acuerdo ni en desacuerdo*), el 2 (*En desacuerdo*) y el 1 (*Totalmente en desacuerdo*).

En la tercera parte, los participantes seleccionaron con una marca de cotejo las características de un maestro creativo. Para medir el desempeño de los estudiantes en la prueba de matemáticas de las PPAA, se utilizaron los resultados de la prueba estandarizada de matemáticas para el año escolar 2013-2014.

Los datos para evaluar la variable: el grado de creatividad del maestro, se obtuvieron a través de la administración de un cuestionario creado por el

investigador. Por otro lado, para determinar el desempeño de los estudiantes, se utilizaron los resultados de la prueba estandarizada de matemáticas en las PPAA.

Con el propósito de analizar la información recopilada en el cuestionario se utilizó el programa computarizado de *Statiscal Package for Social Science* (SPSS, versión 20.0). Se utilizaron estadísticas descriptivas para medir las variables demográficas de la muestra bajo estudio. Para ello se manejaron *frecuencias y porcentajes*. Además, se utilizó la prueba del *Coefficiente de Correlación de Rho de Spearman*.

Este coeficiente analizó la relación entre las dos variables del estudio: el grado de creatividad del maestro en la enseñanza de las matemáticas y el desempeño de los estudiantes en la prueba de matemáticas de las PPAA en las escuelas superiores públicas de la Región Educativa de Ponce del Departamento de Educación de Puerto Rico. El nivel de confiabilidad que se utilizó fue de un 95 % a un nivel de significancia de $p < 0.05$.

Los maestros y los estudiantes que formaron parte de la muestra de la investigación, fueron protegidos por las garantías de los derechos humanos, según lo establecen las legislaciones vigentes como la Carta de Derechos esbozada en la Constitución de Puerto Rico (1952). La participación de estos fue de manera voluntaria y tuvieron el derecho de retirarse de la investigación en el momento que así lo consideraran necesario, sin que tal acto conllevara sanción alguna.

Al aceptar formar parte del estudio, los maestros participantes firmaron un documento de consentimiento informado y dicha participación fue estrictamente confidencial. La información que aportaran los participantes se utilizó con fines educativos y para propósitos del estudio que se llevó a cabo. Los maestros y los estudiantes

participantes fueron orientados con relación al tipo de estudio y sus propósitos. De igual forma, se le informó que el riesgo sería mínimo y que por su contribución en el estudio no recibirían incentivos económicos o de otra índole.

RESULTADOS

El instrumento de investigación CREAMAT constó con una escala para medir el grado de creatividad del maestro de matemáticas. Se utilizaron cuatro dimensiones: *personalidad*, *proceso*, *liderazgo* y *producto*. El análisis estadístico se realizó con el programa estadístico computarizado *MINITAB*, versión 16.0 para Windows y *SPSS*, versión 22.0.

Para contestar las preguntas de investigación, se utilizaron los promedios de las diferentes categorías: personalidad, proceso, liderazgo y producto. A través de los promedios se obtuvo el grado de creatividad del maestro, los cuales se clasificaron en: creatividad *muy alta*, *alta*, *regular*, *deficiente* y *pobre*. El 51% de los maestros participantes se ubicó en el componente de personalidad con un grado de creatividad alta. El 57% de los maestros participantes se ubicó en el componente de proceso con un grado de creatividad muy alta. El 46% de los maestros participantes se ubicó en el componente de liderazgo con un grado de creatividad muy alta. El 51% de los maestros participantes se ubicó en el componente de producto con un grado de creatividad muy alta. Para determinar la relación entre el grado de creatividad y cada componente se realizó la prueba del Coeficiente de correlación Rho de Spearman.

Los resultados de la prueba en el componente de *personalidad* no fueron significativos, Spearman ($N = 2654$) -0.028 , $p = .132$. Este valor de p , si se compara a una significancia de 0.05 ($p > 0.05$)

indica que no se rechaza la hipótesis nula. Por otro lado, en el componente de *proceso* los resultados fueron significativos, Spearman ($N = 2654$) -0.066 , $p = .001$. Este valor de p , si se compara a una significancia de 0.05 ($p < 0.05$) indica que se rechaza la hipótesis nula.

Los resultados de la prueba en el componente de *liderazgo* fueron significativos, Spearman ($N = 2654$) 0.079 , $p = .000$. Este valor de p , si se compara a una significancia de 0.05 ($p < 0.05$) indica que se rechaza la hipótesis nula. Finalmente, en el componente de *producto* los resultados fueron significativos, Spearman ($N = 2654$) -0.060 , $p = .002$. Este valor de p , si se compara a una significancia de 0.05 ($p < 0.05$) indica que se rechaza la hipótesis nula.

DISCUSIÓN

En el componente de *personalidad*, no existe relación significativa entre del maestro y el desempeño de los estudiantes en la prueba de matemáticas de las PPAA en las escuelas superiores públicas de la Región Educativa de Ponce del Departamento de Educación de Puerto Rico. Sin embargo, existe una relación significativa entre el componente de *proceso* del maestro de matemáticas y el desempeño de los estudiantes en la prueba de matemáticas de las PPAA. De igual manera, existe una relación significativa entre el componente de *liderazgo* del maestro y el desempeño de los estudiantes en la prueba de matemáticas de las PPAA. Finalmente, existe una relación significativa entre el componente de producto del maestro de matemáticas y el desempeño de los estudiantes en la prueba de matemáticas de las PPAA.

Respecto a la relación entre grado de creatividad del maestro de matemáticas y el desempeño de los estudiantes en la prueba de matemáticas de las

PPAA en las escuelas superiores públicas de la Región Educativa de Ponce del Departamento de Educación de Puerto Rico, los resultados revelaron que no existió una relación significativa entre las variables ($p > 0.05$).

En la investigación realizada se encontró que los maestros de matemáticas a través del cuestionario (CREAMAT) poseen un grado de creatividad muy alto. Sin embargo, la mayoría de los estudiantes que estos tenían asignados al momento de realizar la investigación presentaron puntuaciones en los niveles básico y prebásico. En general, los resultados revelaron que existió una relación significativa positiva entre la creatividad del maestro en el grado de creatividad en el componente liderazgo, de los maestros de matemáticas y el desempeño de los estudiantes en la prueba de matemáticas de las PPAA. Se presume que, a mayor grado de creatividad en el componente de liderazgo del maestro de matemáticas, mayor el desempeño de los estudiantes en las pruebas de matemáticas de las PPAA.

A pesar del alto nivel de creatividad del maestro de matemáticas, se pone en evidencia la necesidad de mayor capacitación y desarrollo profesional en el área que permita al maestro llevar a cabo con éxito la solución de problemas matemáticos. De igual manera, se presenta una cantidad significativa de estudiantes con puntuaciones en los niveles básico y prebásico en aquellos maestros que presentaron una creatividad muy alta y alta en los cuatro componentes investigados. Por otro lado, la cantidad de estudiantes que obtuvieron un nivel avanzado en las puntuaciones de las PPAA, la mayoría se ubicó en los maestros que presentaron una creatividad alta en el componente de

personalidad y liderazgo. Sin embargo, la mayoría de los estudiantes que presentaron puntuaciones en el nivel avanzado se ubicaron en los maestros que fueron identificados con un nivel de creatividad muy alta en los componentes de proceso y producto.

Finalmente, entre las recomendaciones ofrecidas por el investigador, se encuentran desarrollar talleres a padres, madres o encargados, con los fondos asignados a las escuelas, dirigidos hacia la enseñanza creativa como parte del proceso enseñanza aprendizaje. De igual manera, realizar investigaciones con un enfoque cualitativo sobre el concepto de creatividad del maestro y su implicación con el aprovechamiento académico del estudiante en las diferentes materias en todos los niveles.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Departamento de Educación de Puerto Rico. (2013). *Agenda Académica*. Santurce: Publicaciones Puerto Rico.
- Departamento de Educación de Puerto Rico. (2014). *Carta Circular del Programa de Matemáticas*. Santurce: Publicaciones Puerto Rico.
- D. L. Torre, S. (2003). *Dialogando con la creatividad*. Barcelona, España: Octaedro.
- D. L. Torre, S., & Violant, V. (2006). *Comprender y evaluar la creatividad: Un recurso para mejorar la calidad de la enseñanza*. Málaga, España: Ediciones Aljibe.
- Mendoza, Y. (2001). El maestro creativo. Algunas reflexiones en torno a su existencia *Revista Educere*, 5(15), pp. 270-274
- Romo, M. (1987). Treinta y Cinco años de Pensamiento Divergente. Teoría de la Creatividad de Guilford. *Estudios de Psicología*, 27(28), 175-192.
- Spady, W. (1998). Outcome-based education: Critical issues and answers. American Association of School Administration: Arlington, VA.

MEDIADORAS DEL LIDERAZGO AUTÉNTICO:



efecto en la conducta y actitud del empleado en la organización

*Por: Carmen D. Estrella García
Estudiante doctoral de la UT*

RESUMEN

Las organizaciones han tenido que fortalecer sus estrategias para poder mantenerse competitivas en el mercado donde sufren tempestades de cambios en el entorno económico, cultural y social. El liderazgo ha formado parte de esas estrategias que se deben implementar. Los administradores, gerentes de recursos humanos y las organizaciones en conjunto buscan diariamente cómo poder maximizar el capital humano en sus empresas. Sin embargo, es importante poder definir qué líder se debe desarrollar

ABSTRACT

Organizations have had to enhance strategies to compete in the market where they are affected by drastic economic, cultural and social changes. Thus, the concept of leadership has become part of those strategies that should be implemented in every organization. Hence, administrators, human resources managers as well as organizations work together to make better use of human resources in their organizations. However, it is important to define the type of objectives of the review of

para poder lograr los resultados esperados. El propósito de esta revisión de literatura es identificar cómo un liderazgo auténtico (AL) con capacidades efectivas puede impactar la conducta y la actitud de los subordinados y de esta forma poder lograr los objetivos y metas de la organización. Tomando como base la teoría de “Leader Member-Exchange” (LMX), la teoría de conducta planificada y la teoría de identidad social, presentaremos un modelo en el que el clima de grupo de innovación y el trabajo ingenioso pueden mediar la relación del liderazgo auténtico con las conductas y actitudes dentro de la organización. Además, analizar cómo el liderazgo auténtico influye directamente en la conducta y las actitudes de los empleados.

Palabras claves: liderazgo auténtico, creatividad, innovación, transparencia, ética, moral.

literature related to this topic is to determine how an authentic leader (AL) with outstanding abilities can impact attitudes and behavior of its personnel to obtain the best objectives of the organization. This can be achieved by studying “Leader Member-Exchange” (LME), planned behavior, and social identity theories. Thus, group environment, innovation, and creative work can become part of authentic leadership within the organization. In addition, “authentic leadership” influences directly the behavior and attitudes of employees in an organization.

Keywords: authentic leadership, creativity, innovation, transparency, ethic, moral.

Introducción

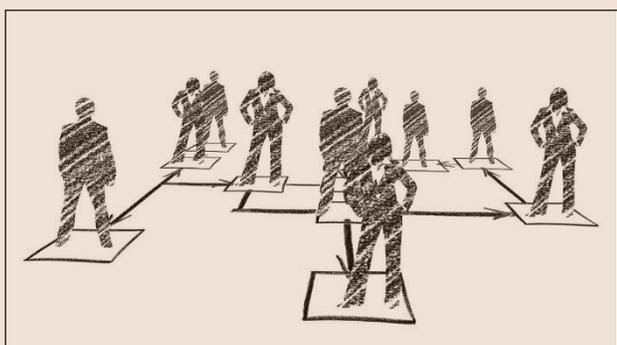
Ebrahimi y Azmi (2015), mencionan que hay un gran número de estudios sobre el desarrollo de liderazgo, los cuales tienen la intención de comprender este fenómeno y preparar a los líderes para que puedan dirigir a una organización en un entorno que es inestable, ya que hay muchos retos para todas las organizaciones independientemente su tamaño. A su vez los estilos de liderazgo deben cambiar con el tiempo ya que las viejas formas de dirigir pueden que no sean las mejores (Lynham y Chermack, 2006). Uno de los retos más importantes de la organización es crear un programa para desarrollar líderes que sean eficientes y exitosos. (Holt, 2011).

Para que una organización tenga éxito por tiempo prolongado deberá tener mano de obra talentosa y capaz. Una de las mejoras alternativas para el logro del éxito es desarrollando a sus líderes

(Ebrahimi y Azmi 2015). El liderazgo ha tomado auge en continuas investigaciones, debido a los intensos cambios, que han creado retos en la adaptación de estrategias coherentes en la supervivencia de la organización. Leskiw y Singh (2007), enfatizan que, para el entorno empresarial, el desarrollo del liderazgo es cada vez más significativo y estratégico. Para que exista una continua supervivencia en la organización se necesitan líderes que estén continuamente evaluando su posición estratégica y las ideas sean alineadas a la misión, metas y objetivos de esta (Cameron y Quinn, 2005). Block y Manning (2007), señalan que para que una organización sea exitosa debe invertir dinero en desarrollar destrezas en líderes y en distintas áreas de la organización. Por lo tanto, en un mundo competitivo, siempre va a ser necesario tener líderes que puedan mantener la estabilidad en la organización y con tendencia a avanzar dentro de su entorno económico

(Greengard, 2001). El liderazgo auténtico es reconocido como genuino, transparente y moralmente como un estilo positivo que puede promover efectivamente una conducta y una actitud positiva entre los empleados (Luthans y Avolio, 2003). El propósito de este estudio es analizar cómo el clima de grupo de innovación y el ingenio en el trabajo, median la relación entre el liderazgo auténtico con el intercambio de conocimientos y la creatividad respectivamente. Además, de ver la relación que tiene el liderazgo auténtico con las conductas y las actividades del empleado.

Escándalos empresariales como Enron, Worldcom y Lehman Brothers han puesto una desconfianza en los líderes corporativos. El índice nacional de liderazgo muestra que en el 2012 el 69% de los estadounidenses no tenían confianza en



lo que decían los líderes empresariales y el 83% pensaba que solo se beneficiaban ellos mismos o a cierto grupo, pero no a la Sociedad en general, se pensaba que, si América no tenía mejor liderazgo, Estados Unidos podía declinar como nación (National Leadership Index, 2013). Según “The World Economic Forum” (2016), existe una crisis de liderazgo que se ha incrementado a escala nacional y mundial. En las encuestas de Rosenthal (2012), se menciona que el 80% de los americanos piensa que los problemas de la nación pueden resolverse con un liderazgo efectivo. Ante esta crisis que también tiene efectos en Puerto Rico, examinamos cómo un liderazgo auténtico puede

impactar la conducta y actitud de los empleados para poder contrarrestar y ayudar de alguna forma a la organización para poder cumplir sus metas y sus objetivos. El Departamento del Trabajo y Recursos Humanos (2017) presentó una reducción en las industrias de 12,500 personas, comparado con marzo 2016, impacto negativo que tiene la pérdida de empleo en la economía de Puerto Rico. Por otro lado, aunque los datos reflejan una disminución sustancial en el empleo hubo industrias tales como: recreación y alojamiento, otros servicios y finanzas, que presentan un alza en empleos en el 2017. Sería interesante analizar si existe una similitud entre ellos.

Daft (2014), menciona que debe haber un cambio en el planteamiento administrativo racional tradicional, la otorgación de facultades y las relaciones requieren que los administradores también sean líderes. Para que existan líderes deben existir seguidores, si no están presentes esos elementos no puede haber liderazgo. La teoría “Leader-Member Exchange” (LMX) determina que la efectividad del líder en la organización queda sujeta a la relación entre el líder y los empleados individualmente (Graen y Uhl-Bien, 1995).

Si logramos que los líderes y los seguidores tengan una relación unísona podemos tener resultados positivos dentro de la organización. Examinando cada nivel de la teoría, vemos que plantea muchas interrogantes importantes. Este artículo tiene la intención de evolucionar en la teoría LMX y ofrecer a los lectores una visión más clara de los desarrollos más recientes de esta teoría. Por lo que surgen las preguntas de investigación: (1) ¿Cómo afecta el liderazgo auténtico el clima de grupo de innovación? (2) ¿Cómo el clima de innovación de grupo media la relación entre el liderazgo auténtico y el intercambio de conocimientos? (3) ¿Cómo afecta el liderazgo auténtico el ingenio en el trabajo? (4) ¿Cómo el

ingenio en el trabajo media la relación entre el liderazgo auténtico y la creatividad del empleado? (5) ¿Cómo el liderazgo auténtico influye en la conducta del empleado? (6) ¿Cómo el liderazgo auténtico influye en la actitud de empleado del empleado?

La contribución que persigue esta investigación en la parte académica es determinar cómo pueden influir los grupos de innovación y el intercambio de conocimiento en la organización, en consideración cómo el grupo genera ese sentimiento de pertenencia que los motive a ese tipo de comportamiento, como base la teoría de identidad social. Además, bajo la teoría de la conducta planificada, examinar cómo bajo la autenticidad de un líder puede influir el clima social de una organización. En la práctica este estudio puede contribuir a determinar un modelo que muestre los comportamientos que podría orientar los resultados de la organización. Analizar de qué forma un liderazgo auténtico puede influenciar las conductas, las actitudes de los empleados y cómo puede afectar los objetivos organizacionales.

Nuestro estudio puede generar algunas limitaciones ya que esta investigación va dirigida a solo el liderazgo auténtico, no permite el análisis de otros estilos y existen un sin número de ellos. La cultura no fue objeto de esta revisión de literatura y podría evidenciar modelos nuevos de liderazgo. No se utilizaron variables exógenas que podrían influir en la conducta de un liderazgo auténtico: tales como el ambiente externo o variable que puedan moderar las relaciones de un liderazgo auténtico.

Revisión de la Literatura

Aunque surgen los escándalos morales y financieros asociados a empresas reconocidas, nace la necesidad de nuevas teorías como el liderazgo auténtico, basadas en el carácter moral del líder, la

preocupación por los demás simultáneamente con los valores y actitudes éticas (Shahid, 2010). Aunque la investigación del AL es reciente, se destacan varios estudios para buscar una mejor comprensión de este tema y su impacto en las organizaciones y las vidas de los empleados (Walumbwa et al., 2008; Gardner et al., 2011; Rego et al., 2013; Alok, 2014).

Luego de una exhaustiva revisión de literatura, este estudio está basado en varias teorías, podemos comenzar con la teoría “Leader Member-Exchange” (LMX). La calidad de las relaciones entre los que supervisan y los subordinados es estudiada a través de la teoría LMX (Erdogan and Enders, 2007). Lee (2000), indica que LMX puede ser definido como la relación interpersonal entre el líder y el subordinado. Por otro lado, Abu (2014), sostiene que la teoría LMX provee que la relación entre supervisor y subordinado desarrolle como resultado cambios que están relacionados con el trabajo entre dos personas. Por lo tanto, podemos referirnos a esta teoría basándonos en que nuestro estudio pretende determinar cómo el desarrollo de liderazgo puede influir en el subordinado, lo cual nos provee una guía para que los gerentes puedan lograr sus objetivos organizacionales.

Por otro lado, la teoría del comportamiento planificado postula tres determinantes conceptualmente independientes de la intención: La primera es la actitud hacia el comportamiento, evaluación del comportamiento; el segundo factor es un factor social denominado norma subjetiva, se refiere a la presión social percibida; y por último el antecedente de la intención el cual es el grado de control percibido del comportamiento (Ajzen, 1991). Debido a que el intercambio de conocimientos y el clima de grupo de innovación son comportamientos intencionales podemos estudiarlos usando como base la teoría de conducta planificada, que según Ajzen (1991), atrapa

aquellos factores motivacionales que influyen en el comportamiento. Existen estudios que validan la utilización de esta teoría para estudiar el comportamiento en las organizaciones, Chiu, Hsu y Wang (2006), encontraron que las normas recíprocas estaban positivamente relacionadas con el comportamiento del intercambio de conocimientos. Existen barreras organizacionales para el intercambio de conocimientos, tales como la ausencia de liderazgo, la falta de recompensa que sea adecuada y la necesidad de oportunidades de compartir (Riege, 2005).

La última teoría considerada para esta investigación es la teoría de la identidad social, que explica cuando los individuos se identifican con el grupo, se genera un sentimiento de pertenencia que motiva su comportamiento hacia los objetivos del grupo (Tajfel, 2010). El enfoque hacia la identidad social nos permite examinar cómo los procesos de liderazgo se ven afectados por la auto categorización y la misma identidad social. Esto es importante para la motivación en el trabajo ya que nos ayuda a entender quién tiene la probabilidad de ser aceptado como un ente motivador y en qué condiciones podrán tener éxito en la movilización de seguidores (Ellemers, De Gilder, y Haslam, 2004). Según Reicher y Hopkins (1996), el potencial de los líderes o gerentes para tener una comunicación y crear una estructura de identidad compartida es un factor importante para mantener comportamientos relacionados con el trabajo donde los seguidores tengan éxito. Si esto se no se logra, no vemos más allá de los enfoques de liderazgo, sino que los vemos como factores situacionales contingentes que afectan a los seguidores y cómo se centran en la identidad al compartir con el líder o a las maneras en las que el líder es distinto a ellos (Hollander, 1964).

Liderazgo Auténtico

El liderazgo auténtico es un elemento clave del éxito, ya que este impacta el logro de metas a través de la motivación a los empleados. Debido a la gran cantidad de escándalos morales y financieros asociados a los líderes de empresas surge la necesidad de nuevas teorías como la teoría del líder auténtico, que tiene sus bases centradas en el carácter moral del líder, se preocupa por los demás, orientado a acciones éticas y es congruente con los valores (Shahid, 2010). Walumbwa et al. (2008), definen el liderazgo auténtico como un comportamiento que presenta e influye dimensiones positivas, un clima cultivador de la conciencia de sí mismo, con una perspectiva moral internalizada, con un balance en el proceso de la información y con una transparencia en las relaciones.



La literatura nos muestra las dimensiones consideradas por los investigadores académicos: Walumbwa et al. (2008), presentan la conciencia de sí mismo como una comprensión de sus propias fortalezas, sus propias debilidades y la naturaleza multifacética del yo. Por otro lado, Avolio (2004), presenta la transparencia en las relaciones como el comportamiento de compartir información, pensamientos y sentimientos reales en la relación interpersonal, eludiendo emociones inapropiadas. A su vez Walumbwa et al. (2008), nos muestra la perspectiva moralmente internalizada como la dirección que toma un líder por las normas de conducta moral actuando de acuerdo con las

mismas, en detrimento de las presiones grupales, las organizaciones o las presiones de la sociedad. Por último, el procesamiento equilibrado de información es definido como el grado en el que el líder analiza la información relevante antes de tomar una decisión (Kernis, 2003; Walumbwa et al., 2008).

Clima de Grupo de Innovación

El clima de grupo de innovación se define como una guía de los miembros de un grupo sobre el estilo de conductas, prácticas y procesos que se sostienen en esa unidad y que determina las acciones que serán completadas para alcanzar los objetivos laborales (Edú-Valsania, Moriano, y Molero, 2016). Según Llopis-Corcoles y Foss (2012), se han estudiado diversos modelos del clima grupal en grupos y organizaciones. Podemos mencionar el clima para la justicia (Nauman y Bennett, 2000), la creatividad (Gilson y Shalley, 2004), la diversidad (McKay et al., 2008), y la ética (Ambrose et al.; Anderson y West, 1998). Boada-Grau et al. (2011), señalan que uno de los modelos de clima grupal más aceptado es el de innovación. Operacionalizado por Anderson y West (1998), quienes propusieron cuatro dimensiones: primero la visión, lo que implica la existencia de objetivos claros reales y alcanzables compartidos por todos lo que componen la unidad de trabajo. Lo segundo es la seguridad en la participación, que establece la participación de todos los miembros en un entorno interpersonal seguro y no representa un peligro para la innovación. Lo tercero es la orientación a la tarea, lo que implica el compromiso y la inquietud por el desempeño y los resultados. En cuarto lugar, se encuentra la ayuda a la innovación. Esta dimensión trata de buscar nuevas maneras de hacer las cosas, cooperar para desarrollar nuevas ideas, lo que implica buscar nuevas formas de ver

los problemas, percibirlos como desafíos y como oportunidades.

Intercambio de conocimiento

El intercambio de conocimiento se define como los actos de los empleados de poner a la disposición sus propios conocimientos en el entorno de trabajo, los cuales son importantes para el logro de las metas e imprescindibles para colaborar con otros y poder resolver problemas, desarrollar nuevas ideas o mejorar procedimientos (Lee, 2010; Wang y Noe, 2010). Möller y Svahn (2004), señalan que es compartir conocimientos más allá de especificaciones de producción, son los conocimientos personales producto de experiencias en situaciones actuales o pasadas. Una característica peculiar de la conducta de intercambio de conocimiento sostiene que es una



acción consciente y voluntaria por parte del individuo, que no aparece en las descripciones de trabajo, por lo que la decisión final para el intercambio permanece como algo personal (Davenport y Prusak 1998; Ipe, 2003).

Ingenio en el trabajo

Licata et al. (2003), definen el ingenio en el trabajo como la inclinación de los individuos a superar los obstáculos con la escasez de recursos con el fin de lograr los objetivos de la

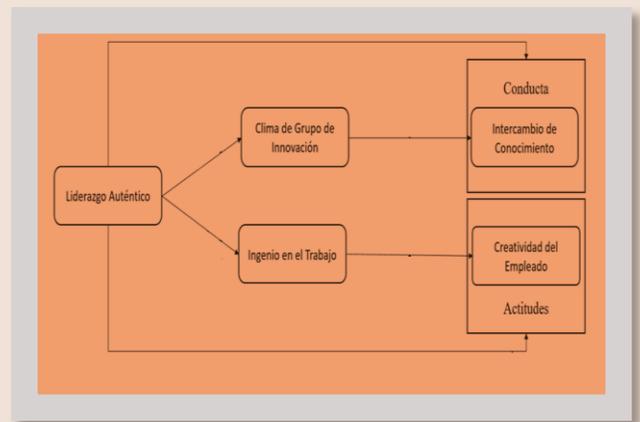
organización. Semedo et al. (2016), indican que el ingenio en el trabajo es la capacidad que tienen las personas para hacer frente a los desafíos y a los retos en la organización en busca de soluciones para resolver problemas con la meta de lograr los objetivos individuales u organizacionales. Como dice Avolio (2004), los líderes auténticos tienen un impacto en los empleados bastante significativo, esto se asocia con la identificación de los propios líderes, la esperanza, la confianza, las emociones positivas y el optimismo, por lo tanto, estos factores pueden incidir en la voluntad de los empleados a encontrar soluciones a los retos laborales (Licata et al., 2003). Rego et al. (2013), indican que una de las características de los líderes auténticos es la persistencia y la motivación intrínseca, mientras que Licata et al. (2003), señalan que esa motivación interna puede transmitirse a los empleados como una forma de promoverlos a superar obstáculos y buscar recursos para lograr los objetivos laborales. Se puede inferir que a través de todos los factores que identifican a un líder auténtico, estos los pueden ayudar a enfrentar la cantidad de desafíos que se encuentran en el área laboral y la búsqueda de las mejores soluciones a los problemas (Semedo et al., 2016).

Creatividad

Según Woodman et al. (1993), la creatividad se define como la producción de algo por primera vez, por lo que este fenómeno puede determinar la eficiencia y la supervivencia de la organización. Otros investigadores académicos perciben la creatividad como una idea que implementa soluciones innovadoras y útiles (Amabile, 1988; George y Zhou, 2007). Por lo tanto, la capacidad que tienen los empleados para superar los obstáculos con escasos recursos y lograr los objetivos laborales fomenta una creatividad dentro de ellos mucho mayor (Licata et al., 2003). La

identificación del empleado con el líder fomenta un incremento en la creatividad (Gu et al., 2015). Semedo et al. (2016), indican que ese esfuerzo adicional que los empleados están dispuestos a realizar les promueve la creatividad y la innovación. El liderazgo auténtico promueve las emociones positivas de los empleados que al final aumenta la creatividad (Fredrickson, 2003, Gavin y Mason, 2004).

Marco teórico



Fuente: Elaboración Propia

Metodología

La metodología utilizada tuvo como base los postulados de Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio (2010). Esta es una investigación con un enfoque cualitativo y cuantitativo. Dicho diseño es definido por Hernández Sampieri et al. (2010) como el diseño que permite describir factores asociados a fenómenos, grupos, objetos o personas. En este caso, se llevó a cabo una revisión de literatura exhaustiva sobre los factores de liderazgo a los fines de escoger las variables dependientes bajo estudio. Una vez se identifican estas variables, se procede a investigarlas, con el objetivo de responder las preguntas de la investigación.

Hernández Sampieri et al. (2010) plantean que en las investigaciones cualitativas la muestra puede estar compuesta por personas, objetos, animales y/o documentos y en las investigaciones cuantitativas se recogen datos para la prueba de hipótesis, para establecer comportamiento y para la prueba de teorías.

Diseño muestral y procedimiento

En el caso de esta investigación, la muestra estuvo compuesta por publicaciones sobre el tema del liderazgo auténtico. Para el escogido de los documentos que se utilizaron se tomó en consideración que las publicaciones fueran de fuentes consideradas confiables, que el tema y las variables bajo estudio estuvieran basados en el liderazgo auténtico. Todas las relaciones fueron validadas con literatura previa la cual presentaba estudios empíricos para validar sus hipótesis, y sirviera para sostener el modelo presentado en el marco teórico por el investigador. No se realizó ninguna muestra empírica para sostener estas relaciones.



Instrumento

El proceso de realización de la investigación no conllevó entrevistas por lo que la forma de documentar las respuestas fue la narrativa. En la próxima sección se presentan el análisis de la información y las respuestas a las preguntas, de

acuerdo con la información que se recopilara durante la revisión de literatura.

Hallazgos

Las relaciones expuestas en este estudio han sido previamente validadas, por lo tanto, se espera que presenten los resultados propuestos.

El liderazgo auténtico afecta positivamente el clima de grupo de innovación. El liderazgo auténtico influye positivamente en el clima de grupo de innovación y se mide por las percepciones de ayuda a la innovación (Černe et al., 2013; Edú-Valsania, Moriano, y Molero, 2016).

En el clima de grupo de innovación media la relación entre liderazgo auténtico y el intercambio de conocimientos. Las dimensiones del clima de grupo de innovación influyen positivamente en el comportamiento del intercambio de conocimientos (Liu et al., 2012; Edú-Valsania, Moriano, y Molero, 2016).

El liderazgo auténtico afecta positivamente el ingenio en el trabajo. Los líderes auténticos se distinguen por ser persistentes e intrínsecamente motivados (Rego et al., 2013) y pueden transferir esa motivación interna a los empleados como un medio de promoverlos a superar desafíos y buscar recursos para alcanzar sus objetivos laborales (Licata et al. 2003; Semedo et al., 2016). *En el ingenio en el trabajo media la relación entre liderazgo auténtico y la creatividad del empleado.* El liderazgo auténtico promueve el pensamiento crítico a través de la inteligencia emocional lo que posibilita y ayuda a la creatividad (Zhou y George, 2001; Semedo et al., 2016).

El liderazgo auténtico influye en la conducta del empleado. El liderazgo auténtico está positivamente relacionado con la conducta del

intercambio de conocimientos (Edú-Valsania, Moriano, y Molero, 2016).



El liderazgo auténtico influye en la actitud del empleado. El liderazgo auténtico promueve las emociones positivas de los empleados que luego aumentan su creatividad (Fredrickson, 2003; Gavin y Mason, 2004; Semedo et al., 2016).

Implicaciones académicas y prácticas

Esta investigación sugiere un sinnúmero de implicaciones académicas y prácticas. Esto nos permite evaluar cómo podemos contribuir a enriquecer la teoría y cómo podemos aportar a la gerencia. En la parte académica esta investigación permite explicar que, teniendo una relación positiva entre el liderazgo auténtico, la creatividad y el intercambio de conocimientos, se pueden predecir las actitudes y comportamientos de los empleados. Estos resultados son significativos ya que apoyan la teoría de identidad social, que sugiere la calidad de condiciones de trabajo creada por los líderes en los grupos de trabajo que pueden conllevar a mejorar los resultados laborales en los empleados. El liderazgo auténtico extiende el alcance de la teoría de conducta planificada mostrando los comportamientos y actitudes que un empleado puede aportar fuera de su descripción de trabajo como intercambio de conocimiento creativo. Los resultados positivos de este estudio proponen una clave de liderazgo al estimular,

reforzar, compartir ideas creativas e intercambio de conocimiento, sustentando la teoría “LMX” que demuestra que los comportamientos éticos y honestos de los líderes influyen en el comportamiento de los empleados para compartir sus conocimientos.

En la práctica podemos ayudar a los directivos a fomentar los resultados de sus empleados a través del liderazgo auténtico. Por lo tanto, la investigación dirige a los gerenciales de las organizaciones a concentrarse en la formación de líderes que valoren la conciencia de sí mismos, posean transparencia en las relaciones, demuestren una perspectiva moral y observen un procesamiento de información para garantizar resultados positivos a nivel individual y organizacional. Este estudio presenta un modelo de estrategias para dirigir y promover el desarrollo de un tipo de liderazgo en las organizaciones que estimule el intercambio de conocimiento y la creatividad entre empleados, que pueda redundar en la capacidad de competencia e innovación entre las organizaciones. Además, el liderazgo auténtico puede ayudar a la organización a poder identificar esos grupos para crear un clima de trabajo que promueva la innovación y el intercambio de conocimientos. El liderazgo auténtico es una herramienta clave para poder mantener una organización, que diariamente se encuentra en una gama de entornos inestables, competitiva, sostenible, innovadora, transparente y con capacidades para cumplir sus objetivos organizacionales.

Referencias

- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational behavior and human decision processes*, 50(2), 179-211.
- Abu Elanain, H.M. (2014). Leader-member exchange and intent to turnover. *Management Research Review*, 37(2), 110-129.

- Alok, K. (2014). Authentic leadership and psychological ownership: investigation of interrelations. *Leadership & Organization Development Journal*, 35(4), 266-285.
- Amabile, T. M. (1988). A model of creativity and innovation in organizations. *Research in organizational behavior*, 10(1), 123-167.
- Ambrose, M. L., Arnaud, A., & Schminke, M. (2008). Individual moral development and ethical climate: The influence of person-organization fit on job attitudes. *Journal of Business Ethics*, 77(3), 323-333.
- Anderson, N. R., & West, M. A. (1998). Measuring climate for work group innovation: development and validation of the team climate inventory. *Journal of organizational behavior*, 235-258
- Avolio, B. J., Gardner, W. L., Walumbwa, F. O., Luthans, F., & May, D. R. (2004). Unlocking the mask: A look at the process by which authentic leaders impact follower attitudes and behaviors. *The leadership quarterly*, 15(6), 801-823.
- Block, L. A., & Manning, L. J. (2007). A systemic approach to developing frontline leaders in healthcare. *Leadership in Health Services*, 20(2), 85-96.
- Boada-Grau, J., de Diego-Vallejo, R., de Llanos-Serra, E., & Vigil-Colet, A. (2011). Versión breve en español del Team Climate Inventory (TCI-14): desarrollo y propiedades psicométricas. *Psicothema*, 23(2), 308-313.
- Cameron, K. S., & Quinn, R. E. (2005). *Diagnosing and changing organizational culture: Based on the competing values framework*. John Wiley & Sons.
- Černe, M., Jaklič, M., & Škerlavaj, M. (2013). Authentic leadership, creativity, and innovation: A multilevel perspective. *Leadership*, 9(1), 63-85.
- Chiu, C. M., Hsu, M. H., & Wang, E. T. (2006). Understanding knowledge sharing in virtual communities: An integration of social capital and social cognitive theories. *Decision support systems*, 42(3), 1872-1888.
- Daft, R. L. (2014). *The leadership experience*. Cengage Learning.
- Davenport, T. H., & Prusak, L. (1998). *Working knowledge: How organizations manage what they know*. Harvard Business Press.
- Departamento del Trabajo y Recursos Humanos, (21 de abril, 2017). Información del mercado laboral en Puerto Rico, Empleo asalariado no agrícola en Puerto Rico. Recuperado en enero 03, 2018: http://www.mercadolaboral.pr.gov/Publicaciones/Industrias/Empleo_Asalariado.aspx
- Ebrahimi Mehrabani, S., & Azmi Mohamad, N. (2015). New approach to leadership skills development (developing a model and measure). *The Journal of Management Development*, 34(7), 821-853.
- Edú-Valsania, S., Moriano, J. A., & Molero, F. (2016). Authentic leadership and employee knowledge sharing behavior: mediation of the innovation climate and workgroup identification. *Leadership & Organization Development Journal*, 37(4), 487-506.
- Ellemers, N., De Gilder, D., & Haslam, S. A. (2004). Motivating individuals and groups at work: A social identity perspective on leadership and group performance. *Academy of Management review*, 29(3), 459-478.
- Erdogan, B., & Enders, J. (2007). Support from the top: supervisors' perceived organizational support as a moderator of leader-member exchange to satisfaction and performance relationships. *Journal of applied psychology*, 92(2), 321.
- Fredrickson, B. L. (2003). The value of positive emotions. *American scientist*, 91(4), 330-335.
- Gardner, W. L., Cogliser, C. C., Davis, K. M., & Dickens, M. P. (2011). Authentic leadership: A review of the literature and research agenda. *The Leadership Quarterly*, 22(6), 1120-1145.
- Gavin, J. H., & Mason, R. O. (2004). The Virtuous Organization: The Value of Happiness in the Workplace. *Organizational Dynamics*, 33(4), 379-392.
- George, J. M., & Zhou, J. (2007). Dual tuning in a supportive context: Joint contributions of positive mood, negative mood, and supervisory behaviors to employee creativity. *Academy of Management Journal*, 50(3), 605-622.
- Gilson, L. L., & Shalley, C. E. (2004). A little creativity goes a long way: An examination of teams' engagement in creative processes. *Journal of management*, 30(4), 453-470.
- Graen, G. B., & Uhl-Bien, M. (1995). Relationship-based approach to leadership: Development of leader-member exchange (LMX) theory of leadership over 25 years: Applying a multi-level multi-domain perspective. *The leadership quarterly*, 6(2), 219-247.
- Greengard, S. (2001). Features-Why Succession Planning Can't Wait-A company's fortunes can change in a heartbeat. Smart organizations know they must prepare for the unexpected. Here's how to implement succession. *Workforce-Boulder*, 34-39
- Gu, Q., Tang, T. L. P., & Jiang, W. (2015). Does moral leadership enhance employee creativity? Employee identification with leader and leader-member exchange (LMX) in the Chinese context. *Journal of Business Ethics*, 126(3), 513-529.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México, DF.
- Hollander, E. P. (1964). *Leaders, groups, and influence*. New York: Oxford University Press.

- Holt, S.W. (2011). *Creating Effective Leadership Development Programs: A Descriptive Quantitative Case Study*, Doctor of Philosophy, University of Nevada, Las Vegas, NV.
- Ipe, M. (2003). Knowledge sharing in organizations: A conceptual framework. *Human resource development review*, 2(4), 337-359.
- Kernis, M. H. (2003). Toward a conceptualization of optimal self-esteem. *Psychological inquiry*, 14(1), 1-26.
- Kline, R. B. (2015). *Principles and practice of structural equation modeling*. Guilford publications.
- Lee, P., Gillespie, N., Mann, L., & Wearing, A. (2010). Leadership and trust: Their effect on knowledge sharing and team performance. *Management learning*.
- Leskiw, S. L., & Singh, P. (2007). Leadership development: learning from best practices. *Leadership & Organization Development Journal*, 28(5), 444-464.
- Licata, J. W., Mowen, J. C., Harris, E. G., & Brown, T. J. (2003). On the trait antecedents and outcomes of service worker job resourcefulness: A hierarchical model approach. *Journal of the Academy of Marketing science*, 31(3), 256-271.
- Liu, F. C., Cheng, K. L., Chao, M., & Tseng, H. M. (2012). Team innovation climate and knowledge sharing among healthcare managers: mediating effects of altruistic intentions. *Chang Gung Med J*, 35(5), 408-419.
- Llopis-Corcoles, O. and Foss, N. (2012). *Revisiting the link between cooperative climate and knowledge sharing behavior: the role of job autonomy and intrinsic motivation*. CBS, Druid Society, Copenhagen.
- Luthans, F., & Avolio, B. J. (2003). Authentic leadership: A positive development approach. In K. S. Cameron, J. E. Dutton, & R. E. Quinn (Eds.), *Positive organizational scholarship: Foundations of a new discipline* (pp. 241-261).
- Lynham, S. and Chermack, T. (2006). Responsible leadership for performance: a theoretical model and hypotheses. *Journal of Leadership and Organizational Studies*, Vol. 12 No. 4, pp. 73-88.
- McKay, P. F., Avery, D. R., & Morris, M. A. (2008). Mean racial-ethnic differences in employee sales performance: The moderating role of diversity climate. *Personnel Psychology*, 61(2), 349-374.
- National Leadership Index. (2013, July 09). Recuperado en enero 03, 2018, from <http://foundationsforleaders.com/national-leadership-index/>
- Naumann, S. E., & Bennett, N. (2000). A case for procedural justice climate: Development and test of a multilevel model. *Academy of Management journal*, 43(5), 881-889.
- The World Economic Forum (2016). Outlook of the global agenda 2015: Global Leadership Index Recuperado en enero 02, 2018: <http://reports.weforum.org/outlook-global-agenda-2015/global-leadership-and-governance/global-leadership-index/>
- Reicher, S., & Hopkins, N. (1996). Self- category constructions in political rhetoric; an analysis of Thatcher's and Kinnock's speeches concerning the British miners' strike (1984-5). *European Journal of Social Psychology*, 26(3), 353-371.
- Rego, A., Vitória, A., Magalhães, A., Ribeiro, N. and Cunha, M.P. (2013). Are authentic leaders associated with more virtuous, committed and potent teams? *The Leadership Quarterly*, 24, pp. 61-79.
- Riege, A. (2005). Three-dozen knowledge-sharing barriers managers must consider. *Journal of knowledge management*, 9(3), 18-35.
- Rosenthal, S. A. (2012). *National Leadership Index 2012: A National Study of Confidence in Leadership*. Center for Public Leadership, Harvard Kennedy School, Harvard University, Cambridge, Massachusetts.
- Tajfel, H. (2010). *Social identity and intergroup relations*. Cambridge University Press.
- Semedo, A. S. D., Semedo, A. S. D., Coelho, A. F. M., Coelho, A. F. M., Ribeiro, N. M. P., & Ribeiro, N. M. P. (2016). Effects of authentic leadership, affective commitment and job resourcefulness on employees' creativity and individual performance. *Leadership & Organization Development Journal*, 37(8), 1038-1055.
- Shahid, N.K. (2010). Impact of authentic leaders on organization performance. *International Journal of Business and Management*, 5 (12), pp. 167-172.
- Walumbwa, F. O., Avolio, B. J., Gardner, W. L., Wernsing, T. S., & Peterson, S. J. (2008). Authentic leadership: Development and validation of a theory-based measure. *Journal of management*, 34(1), 89-126.
- Wang, S., & Noe, R. A. (2010). Knowledge sharing: A review and directions for future research. *Human Resource Management Review*, 20(2), 115-131.
- Woodman, R. W., Sawyer, J. E., & Griffin, R. W. (1993). Toward a theory of organizational creativity. *Academy of management review*, 18(2), 293-321.
- Zhou, J., & George, J. M. (2001). When job dissatisfaction leads to creativity: Encouraging the expression of voice. *Academy of Management journal*, 44(4), 682-696.

RELACIÓN DE LA MOTIVACIÓN DE LOS DOCENTES Y SU PERCEPCIÓN DEL



LIDERAZGO DE LOS DIRECTORES DE LAS ESCUELAS PÚBLICAS PUERTORRIQUEÑAS

*Por: Dra. Mayda I. Febles León, Ed.D
Especialidad en Gerencia, PUCPR*

RESUMEN

Esta investigación se realizó con el propósito de identificar los factores que dificultan el logro de los objetivos y las metas de los docentes de las instituciones educativas. Se exponen teorías de motivación y de liderazgo transformativo y se fundamentan con la tabla de Krejcie y Morgan (1970). Esta consistió de doscientos noventa y siete (297) docentes y cincuenta y una (51) escuelas de los niveles: elemental, intermedio y superior. Se utilizó una muestra al azar y una distribución proporcional sugerida, de acuerdo a la fórmula de Neyman citado en Lehman (2011). Se determinó el nivel de motivación extrínseca e intrínseca y la percepción del liderazgo transformativo según la percepción de

ABSTRACT

This research was conducted to identify factors that hinder the achievement of the objectives and goals of school teachers. Motivation and transformational leadership theories are presented and based upon literature review with modern explanation. The sample size was based on the Krejcie and Morgan table (1970). This included two hundred ninety-seven (297) teachers and fifty-one (51) public schools including the following levels: elementary, intermediate and secondary. A random sample and suggested proportional distribution according to the Neyman formula quoted in Lehman (2011) was used. The level of extrinsic and intrinsic motivation and perception of transformational leadership was

<p>los docentes en las escuelas públicas del Distrito Escolar de Ponce, Puerto Rico.</p> <p>Palabras claves: Nivel de motivación extrínseca e intrínseca de los docentes, frecuencia de las prácticas de liderazgo de los directores de las escuelas públicas puertorriqueñas.</p>	<p>determined according to the perception of teachers in the Ponce School District, Puerto Rico.</p> <p>Keywords: Level of extrinsic and intrinsic motivation of teachers, often leadership practices of the directors of the Puerto Rican public schools.</p>
---	---

INTRODUCCIÓN

El Departamento de Educación de Puerto Rico, al igual que otras agencias gubernamentales del país, enfrenta una crisis económica que ha repercutido negativamente en el bienestar emocional de las personas, lo mismo dentro que fuera del escenario laboral. Para contribuir a este clima de desestabilización, la politización que existe en el sistema de educación pública desestabiliza su estructura organizacional y, por ende, los servicios que brinda a la comunidad escolar. Si se contemplan, además, la falta de liderato en las escuelas, la desmotivación de algunos maestros y la falta de atención temprana de problemas motores, específicos de aprendizaje y de salud en los niños, se comprenden las causas principales del aprovechamiento académico deficiente de los estudiantes en Puerto Rico (Quintero, 2006; Baquero, 2013).

Para esta investigación, se evaluaron las prácticas de la relación entre los niveles de motivación extrínseca e intrínseca de los docentes y la percepción del liderazgo transformativo de los directores de las escuelas públicas del distrito escolar de Ponce, Puerto Rico. Se identificaron los factores que pueden dificultar el logro de los objetivos y las metas de los docentes de las instituciones educativas. A partir de ellas, se exponen teorías de liderazgo transformativo y

teorías de motivación y se fundamentan los conceptos y los hallazgos con revisión de literatura que constituyen una explicación moderna del liderazgo transformativo y de la motivación en los docentes.

1.1 Antecedentes

El 9 de marzo de 2009, se estableció la Ley Núm. 7 del Gobierno de Puerto Rico, que declara Estado de Emergencia Fiscal y establece el Plan Integral de Estabilización Fiscal para salvar el Crédito de Puerto Rico. Esta Ley faculta a la administración a realizar una reducción sustancial en la nómina gubernamental para reducir gastos (Figuroa, 2009 citado en Rivera, 2011). El temor al despido y angustia en los empleados cambia su conducta dentro y fuera del trabajo (Rivera, 2011). Luego surge la Ley 160 del 23 de diciembre de 2013; “Ley del Sistema de Retiro para Maestros del Estado Libre Asociado de Puerto Rico”; para derogar la Ley 91 de 2004, según enmendada, conocida como la “Ley del Sistema de Retiro para Maestros del Estado Libre Asociado de Puerto Rico”.

Actualmente, el Sistema de Retiro para Maestros (el “Sistema de Maestros” o el “Sistema”), atraviesa una crisis financiera que amenaza con dejarlo sin fondos suficientes para cumplir con sus obligaciones, actuales y futuras, con los maestros de nuestro sistema público de enseñanza y los empleados y participantes del Sistema (en adelante “maestros”).

Dicho Sistema carga con un déficit actuarial que amenaza el pago de las pensiones de nuestros maestros y la estabilidad fiscal del país. No hay duda, que, ante la magnitud del problema existente, era necesario tomar medidas contundentes, pero justas y sensibles, para asegurar el pago de beneficios tanto a nuestros maestros retirados, como a aquellos que continuarán brindando el pan de la enseñanza a nuestros niños y jóvenes (Ley 160 del 23 de diciembre de 2013).

Perfil del director escolar

La Ley 149 de 1999 del Departamento de Educación nos indica que el director será responsable ante el Secretario y el Consejo Escolar del desenvolvimiento académico y administrativo de la escuela y será también el representante de ésta ante la comunidad. En el desempeño de su tarea recabará y fomentará la participación de maestros, padres, estudiantes y miembros de la comunidad, según establecido en este Artículo y de acuerdo con cualquier reglamento y cartas circulares que se promulguen (Ley 149 (3 L.P.R.A. § 143o de 1999).

Ante lo expuesto, se propuso esta investigación, que se desarrolló en las escuelas públicas del Distrito Escolar de Ponce, Puerto Rico. A través de ella, se determinaron los niveles de motivación extrínseca e intrínseca de los docentes y la percepción del liderazgo transformativo de los directores de las escuelas públicas del distrito escolar de Ponce, Puerto Rico. Con esta investigación, se pretende contribuir con información con base científica que promueva las prácticas del líder ejemplar y se apoye el proceso de transformación del recurso humano (Kouzes & Posner, 2003). La siguiente pregunta dirigió la investigación: ¿Cuál es la relación entre los niveles de motivación extrínseca e intrínseca de los docentes y la percepción del liderazgo

transformativo de los directores de las escuelas públicas del distrito escolar de Ponce, Puerto Rico?

1.2 Propósito

Como hemos adelantado anteriormente, la investigación determinó los niveles de motivación extrínseca e intrínseca de los docentes y la percepción del liderazgo transformativo de los directores de las escuelas públicas del distrito escolar de Ponce, Puerto Rico. Además, estimó si a mayor frecuencia de prácticas de liderazgo ejemplar que posea el director, los indicadores de insatisfacción laboral serán menores en su incidencia. En esta investigación se pretende contribuir con información de base científica que promueva el líder ejemplar de acuerdo con las cinco prácticas de Kouzes & Posner (2003) a fin contribuir al mejoramiento personal y laboral, no solo de los docentes que participaron en esta investigación, sino de todos los que laboran en el sistema educativo del país.

1.3 Justificación

La investigación provee información de base científica para promover un liderazgo transformativo que fomente la motivación extrínseca e intrínseca de los docentes, de tal manera que pueda mejorarse el desempeño de estos funcionarios. En el caso particular de esta investigación, se alude a una necesidad que se observó en un foro realizado con la participación de docentes de las escuelas públicas de Puerto Rico, que sirvió para la exposición de ideas y opiniones respecto a la realidad de la educación pública de Puerto Rico. “Cada día yo más me convenzo de que tenemos un problema de administración y supervisión” (Baquero, 2013). Se espera que la investigación propuesta ayude a mejorar el desempeño de los directores en estos centros educativos donde se les motive a participar

de las actividades y de adiestramientos para el beneficio común (tanto para los directores como para los docentes).

2. Marco teórico y conceptual

Se utilizó el marco teórico y conceptual de las prácticas de liderazgo ejemplar de Kouzes y Posner (2003). Además, para la motivación se utilizó a Herzberg (1968) y Schein (2012).

2.1 Teoría de las prácticas de liderazgo ejemplar

La investigación está fundamentada en las teorías de Kouzes y Posner (1980), quienes identificaron por primera vez en su libro *The five practices of exemplary leadership* (2003) (El desafío del liderazgo) cómo el liderazgo aborda un conjunto de comportamientos medibles que se pueden aprender y enseñar. Los autores realizaron cientos de entrevistas, revisaron miles de estudios de casos y analizaron más de dos millones de instrumentos de encuestas para entender los momentos en que los líderes realizaron su mejor experiencia personal. Ambos autores, sugirieron cinco prácticas comunes para casos extraordinarios. Las cinco prácticas son: 1) modelar el camino, 2) inspirar una visión compartida, 3) desafiar el proceso, 4) habilitar a los demás para que actúen y 5) alentar el corazón.

Desde el 1980, a Kouzes & Posner les preocupó que las hipótesis predominantes en el liderazgo estaban asociadas con acciones de mando en las personas al poder. Les preocupaba, igualmente, la creencia que tenían las personas respecto al liderazgo pues constituían una señal de que solo algunos podían aprender y que el resto de las personas estaban condenadas a la incompetencia de los líderes. A ambos les preocupaba, además, que se enfocara a ejecutivos superestrellas como modelos del comportamiento de un líder (Kouzes & Posner, 2003).

Esto no significaba, que los investigadores no creían que las personas que estaban al mando no fueran líderes ejemplares, sino que había muy pocos. La obsesión con la cima de poder y con la fama dejaba afuera a muchas personas pues parecía haber más líderes ejemplares que los pocos cientos que llegaban a la cumbre del éxito corporativo. Ambos querían saber qué hacía la gente que ocupaba todo tipo de posición en todos los niveles de la organización para lograr cosas extraordinarias. Entendían que sus acciones eran dignas de atención (Kouzes & Posner, 2003). Por medio del análisis de la información empírica de decenas de miles de Inventarios de Prácticas de Liderazgo descubrieron que, sin importar el nivel, el lugar, la disciplina, el estilo, la raza, la edad, el sexo, la religión o la personalidad, los líderes exhiben comportamientos similares cuando guían a otros en sus caminos iniciales (Kouzes & Posner, 2003).

2.2 Teoría de motivación

La teoría de motivación e higiene, fue propuesta por Frederick Herzberg para el año 1968 y se enfoca en el carácter preventivo, porque cuando estos factores son adecuados las personas no se sienten insatisfechas. Señala que la relación de un individuo con su trabajo es básica y que su actitud hacia este es que funcione bien. Esta relación, puede determinar el éxito o el fracaso, si se analiza lo que las personas quieren en su trabajo; enfatiza que la motivación depende de dos factores: factores de higiene (extrínsecos) y factores de motivación (intrínsecos).

Los factores de higiene consideran las condiciones que rodean al individuo cuando trabaja; y estas constituyen los factores que las entidades han empleado tradicionalmente para lograr la motivación de sus empleados, tales como: 1) las condiciones físicas y ambientales de trabajo,

2) el salario, 3) los beneficios sociales, 4) las políticas de la empresa, 5) el tipo de supervisión recibida, 6) el clima de las relaciones interpersonales entre los directivos y los empleados, 7) los reglamentos internos y, 8) las oportunidades existentes, entre otros. Estos factores tienen una capacidad limitada para influir en el comportamiento de los empleados (Robbins, 2013; Chiavenato, 2014).

Los factores de motivación (intrínseca) señalan que ambos factores son responsables de la satisfacción del individuo. De acuerdo con Herzberg (1968) estos son: 1) el puesto de trabajo en sí, 2) trabajo o tareas que realiza y, 3) la forma en que se le valora y los esfuerzos que hace. Sin embargo, la teoría de Schein (2012) parte de la base de que no somos iguales, biológicamente nacemos con ciertas diferencias que nos llevan a comportamientos distintos y es lo que define el carácter de una persona con aptitudes o habilidades diferentes. Cada persona a partir de sus características personales, escoge su camino (en este caso, su carrera profesional). El autor enfatiza en ocho (8) anclas de motivación del individuo. El autor destaca que las personas se mueven, motivados por cada uno de esos objetivos: 1) seguridad, 2) creatividad, 3) autonomía e independencia, 4) dirección, 5) técnico / funcional, 6) puro desafío, 7) servicio o dedicación y, 8) el estilo de vida (Schein, 2012).

3. METODOLOGÍA

3.1 Diseño de la investigación

El diseño de esta investigación fue descriptiva correlacional y se midieron las relaciones entre dos o más variables en un momento dado. Además, se realizó una prueba *ANOVA* para comparar más de dos grupos utilizando muestras independientes,

usando la media de cada uno de ellos, en lugar de las medianas (Creswell, 2011).

3.2 Población y muestra

La muestra de la población la proveyó el Distrito Escolar de Ponce, Puerto Rico y de acuerdo con Krejcie y Morgan (1970) se determinó y se realizó una doble estratificación. Primero, el de las escuelas por niveles: elemental, intermedio y superior, para un total de cincuenta y tres (53); Segundo: la segunda muestra, la constituyeron 1,355 docentes de los cuales se seleccionaron 297. La muestra fue aleatoria estratificada y se llevó a cabo con el procedimiento de distribución proporcional utilizando la fórmula sugerida por Neyman citado en (Lehmann, 2011).

5. Preguntas de investigación

Las preguntas que guiaron esta investigación son las siguientes: 1) ¿Con qué frecuencia el director exhibe las prácticas del liderazgo transformativo, según la opinión de sus maestros en sus gestiones administrativas en las escuelas públicas del Distrito Escolar de Ponce, Puerto Rico? 2) ¿Cuál es el nivel de motivación extrínseca que manifiestan poseer los docentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, según la opinión de los maestros en las escuelas públicas del Distrito Escolar de Ponce, Puerto Rico? 3) ¿Cuál es el nivel de motivación intrínseca que manifiestan poseer los docentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, según la opinión de los maestros en las escuelas públicas del Distrito Escolar de Ponce, Puerto Rico? 4) ¿Existe diferencia en las percepciones de los maestros de las escuelas elementales, intermedias y superiores, respecto a la frecuencia en que exhiben los directores las prácticas de líder transformativo? 5) ¿Existe diferencia en las percepciones de los maestros de las escuelas elementales, intermedias y superiores, respecto al

nivel de motivación extrínseca que manifiestan tener los docentes en las escuelas públicas del Distrito Escolar de Ponce, Puerto Rico? 6) ¿Existe diferencia en las percepciones de los maestros de las escuelas elementales, intermedias y superiores, respecto al nivel de motivación intrínseca que manifiestan tener los docentes en las escuelas públicas del Distrito Escolar de Ponce, Puerto Rico? 7) ¿Cuál es la relación entre la frecuencia en la cual los directores exhiben las prácticas del liderazgo transformativo, según las percepciones de los maestros y el nivel de motivación extrínseca que los maestros manifiestan poseer en el proceso de enseñanza-aprendizaje en las escuelas públicas del Distrito Escolar de Ponce, Puerto Rico? 8) ¿Cuál es la relación entre la frecuencia en la cual los directores exhiben las prácticas del liderazgo transformativo, según las opiniones de los maestros y el nivel de motivación intrínseca que los maestros manifiestan poseer en el proceso de enseñanza-aprendizaje en las escuelas públicas del Distrito Escolar de Ponce, Puerto Rico?

4.1 Resultados

La primera pregunta reflejó que la media resultó en 6.5285 con una desviación típica de 3.75 según la opinión de los maestros. La segunda pregunta revela que la media de la motivación extrínseca resultó en 3.0599 según la opinión de los maestros. La tercera pregunta presenta los hallazgos de la comparación de motivación intrínseca identificado por la percepción de los docentes que participaron en esta investigación. La media de la motivación intrínseca resultó en 3.4630 según la opinión de los maestros. Se realizó una prueba ANOVA para responder la pregunta 4. El hallazgo fue que existe diferencia estadísticamente significativa entre las matrices de los distintos estratos $F=4.38$ y su *sig. p value* ($\alpha=.05$) es de .013. De igual modo, la pregunta 5 requirió de una prueba ANOVA y se

encontró que no existe diferencia estadísticamente significativa ya que $F=.364$ y su *sig. p value* ($\alpha .05$) es de .695. En la pregunta 6 se encontró que no existe diferencia estadísticamente significativa, ya que $F=3.011$ y su *sig. p value* ($\alpha .05$) es de .051. En la pregunta 7 la correlación resultó en .059 y el *sig. p value* ($\alpha .05$) es de .313. Así que es una relación positiva débil. En la pregunta 8 la correlación resultó en .308 y el nivel de significancia *value* ($\alpha .05$) resultó en .000. Esto llevó a interpretar que existe una correlación positiva débil, pero esta relación no es estadísticamente significativa para un $\alpha =.05$

5. DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Discusión

El instrumento fue una composición de dos instrumentos previamente validados a los cuales se les había determinado su confiabilidad; uno de ellos fue el de la Dra. Berríos (2009) y se trataba de las prácticas del liderazgo, el otro, fue del Dr. Rivera (2011) y se trataba de motivación laboral. El instrumento que se utilizó para liderazgo consta de treinta (30) reactivos y veinticuatro (24) reactivos para el de motivación, para un total de cincuenta y cuatro (54) reactivos, y una escala de clasificación del 1 al 10, donde el uno significa casi nunca y el diez significa casi siempre. Representa que los directores exhiben a menudo las prácticas del liderazgo transformativo.

Se formularon ocho (8) preguntas para esta investigación; las primeras tres (3) no llevan hipótesis; las otras cinco preguntas, sí llevan hipótesis. Se presentan los hallazgos de las primeras tres (3) preguntas de la investigación: 1) la comparación de las medias de las prácticas del liderazgo ejercido e identificado por la percepción de los docentes que participaron en esta

investigación. La media resultó en 6.5285 con una desviación típica de 3.75 según la opinión de los maestros. Los directores exhiben a menudo las prácticas del liderazgo transformativo; 2) los hallazgos de la comparación de motivación extrínseca identificado por la percepción de los docentes que participaron en esta investigación. La media de la motivación extrínseca resultó en 3.0599 según la opinión de los maestros. Esto significa que, según la opinión de los docentes en las escuelas públicas del Distrito Escolar de Ponce, Puerto Rico, estos manifiestan poseer una motivación extrínseca moderada en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los factores de motivación se enfocan con el contenido de las tareas y los deberes relacionados con el cargo en sí; producen un efecto de satisfacción duradera y un aumento en la productividad hasta niveles de excelencia; 3) Según los hallazgos de la comparación de motivación intrínseca identificado por la percepción de los docentes que participaron en esta investigación, la media de la motivación intrínseca resultó en 3.4630 según la opinión de los maestros. Esto significa que, según la opinión de los docentes, ellos manifiestan poseer una motivación intrínseca moderada en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por consiguiente, las medias de las aseveraciones de la motivación intrínseca, según la percepción de los docentes que participaron en la investigación del Distrito Escolar de Ponce, Puerto Rico, representa que una que otra vez están motivados intrínsecamente.

Para las preguntas cuatro (4), seis (5) se realizó una prueba ANOVA y se utilizó para comparar las percepciones y posturas de los docentes de los tres niveles. El hallazgo de la pregunta 4) fue que existe diferencia estadísticamente significativa entre las matrices de los distintos estratos $F=4.38$ y su *sig. p value* ($alpha=.05$) es de .013. Por lo tanto, se rechazó la hipótesis nula. Así que, en resumen,

existe diferencia estadísticamente significativa en las percepciones entre los maestros de las escuelas de los tres niveles de enseñanza respecto a la frecuencia en que exhiben los directores de las escuelas públicas del Distrito Escolar de Ponce, Puerto Rico, en las prácticas de líder transformativo; 5) En la pregunta cinco se encontró que no existe diferencia estadísticamente significativa ya que $F=.364$ y su *sig. p value* ($alpha = .05$) es de .695. Por lo tanto, no se rechaza la hipótesis nula. Así que, no existe diferencia estadísticamente significativa entre los niveles de motivación extrínseca que exhiben los maestros de las escuelas elementales, intermedias y superiores del Distrito Escolar de Ponce, Puerto Rico; 6) Se encontró que no existe diferencia estadísticamente significativa, ya que $F=3.011$ y su *sig. p value* ($alpha = .05$) es de .051. Por lo tanto, no rechaza la hipótesis nula. Así que, no existe diferencia estadísticamente significativa respecto al nivel de motivación intrínseca que manifiestan tener los maestros de las escuelas elementales, intermedias y superiores del Distrito Escolar de Ponce, Puerto Rico.

De otra parte, en las preguntas de investigación siete (7) y ocho (8) se calculó una correlación *R de Pearson* para determinar la relación entre las variables de motivación de los docentes y el liderazgo del director.; 7) El promedio de las prácticas del líder ejemplar la correlación resultó en .059 y el *sig. p value* ($alpha = .05$) es de .313. Así que es una relación positiva débil. Por ende, el promedio de las prácticas del líder ejemplar y la motivación extrínseca no tienen relación estadísticamente significativa. Esto conllevó a que se rechazara la hipótesis nula. Se encontró que existe relación estadísticamente significativa entre la frecuencia en la cual los directores exhiben las prácticas del liderazgo transformativo, según las percepciones de los maestros, y el nivel de

motivación extrínseca que manifiestan poseer los maestros de las escuelas elementales, intermedias y superiores, en el proceso de enseñanza-aprendizaje del Distrito Escolar de Ponce, Puerto Rico; 8) Según el promedio de las prácticas del líder ejemplar, la correlación resultó en .308 y el nivel de significancia *value* ($\alpha = .05$) resultó en .000. Esto llevó a interpretar que existe una correlación positiva débil, pero esta relación no es estadísticamente significativa para un $\alpha = .05$. Por lo tanto, se rechazó la hipótesis nula. Se encontró que existe relación estadísticamente significativa entre la frecuencia en la cual los directores exhiben las prácticas del liderazgo transformativo, según las opiniones de los maestros de las escuelas elementales, intermedias y superiores respecto al nivel de motivación intrínseca a que manifiestan tener los del Distrito Escolar de Ponce, Puerto Rico.

4.2 Conclusiones

A base de los hallazgos de la investigación, se concluye que: Primero: No existe diferencia estadísticamente significativa entre los niveles de motivación extrínseca que exhiben los maestros de las escuelas elementales, intermedias y superiores del Distrito Escolar de Ponce, Puerto Rico. Segundo: No existe diferencia estadísticamente significativa respecto al nivel de motivación intrínseca que manifiestan tener los maestros de las escuelas elementales, intermedias y superiores del Distrito Escolar de Ponce, Puerto Rico. Tercero: Se encontró que existe relación estadísticamente significativa entre la frecuencia en la cual los directores exhiben las prácticas del liderazgo transformativo, según las opiniones de los maestros de las escuelas elementales, intermedias y superiores respecto al nivel de motivación intrínseca a que manifiestan tener los del Distrito Escolar de Ponce, Puerto Rico. Cuarto: Se puede

generalizar que, de acuerdo con los docentes las prácticas del liderazgo del director de acuerdo con la percepción de los docentes aumentan levemente la motivación extrínseca e intrínseca de los docentes. Quinto: De acuerdo con los docentes del Distrito Escolar de Ponce, Puerto Rico las prácticas del liderazgo del director se relacionan levemente, pero no de manera estadísticamente significativa, (para $\alpha = .05$), con la motivación extrínseca e intrínseca de los docentes. Por último, se puede concluir que, de acuerdo con los docentes del Distrito Escolar de Ponce, Puerto Rico las prácticas del liderazgo del director de acuerdo con la percepción de los docentes levemente aumenta la motivación extrínseca e intrínseca estos.

Investigadores como Giacalone y Jurkiewicz (2003) exponen como ventaja cuando se nutre la espiritualidad en cada empleado (la ética). Ambos autores hablan respecto a los aspectos fundamentales de la espiritualidad en el empleo; como proveer un sentimiento de propósito, un sentido de conexión y relaciones sociales positivas con los compañeros de trabajo. La habilidad de vivir una vida integrada en la cual los roles del trabajo no están en conflicto con la naturaleza esencial de la persona como ser humano. Todo esto puede interactuar para crear percepciones diferentes de la ética dentro de la organización. Un trabajador con una percepción elevada de espiritualidad, estará más armonizado en hacer las cosas correctas por las razones adecuadas, aunque esto puede variar de persona en persona (Corner, 2009).

5. Implicaciones

Primero: Los directores a veces exhiben las prácticas de liderazgo de acuerdo con Kouzes y Posner (2003) según los participantes de la investigación. Sin embargo, de acuerdo con los resultados existe correlación positivamente débil

con la motivación extrínseca e intrínseca de los docentes. Segundo: Si los directores no se adiestran en las prácticas del liderazgo ejemplar existe el riesgo de que la motivación extrínseca e intrínseca de los docentes que están bajo su cargo se mantenga por debajo de lo esperado. Tercero: Si el Distrito Escolar de Ponce, Puerto Rico no utiliza estrategias para motivar a los docentes extrínsecamente e intrínsecamente, no cambiarán su percepción hacia los directores al ejercer sus prácticas de liderazgo.

6. Recomendaciones

Covey (1997) señala que ser proactivo significa tomar control respecto a su propia vida, fijarse objetivos y trabajar duro para lograrlo. En vez de reaccionar ante eventos y esperar a que lleguen las oportunidades, el líder proactivo sale y crea sus propios eventos y oportunidades. Los líderes educativos que funjan como inductores las podrán utilizar en sus intervenciones con los directores y docentes nuevos; de forma tal que promueva la conducta proactiva en ellos. Las personas para actuar proactivamente construyen su realidad, según el planteamiento de Piaget (1971) citado en Méndez (2014). A continuación, las siguientes recomendaciones:

1. Investigar más a fondo en todas la Regiones de Puerto Rico ya que solamente se realizó en el Distrito de Ponce para determinar si existe correlación entre las prácticas del liderazgo ejemplar que exhiben los directores y el nivel de motivación extrínseca e intrínseca de acuerdo con la percepción de los docentes de las distintas Regiones de Puerto Rico.
2. Es relevante que se trabajen con premura las prácticas del liderazgo, para fomentar la verdadera transformación de los directores de las escuelas públicas del Distrito Escolar

- de Ponce, Puerto Rico y obtener cambios positivos a base de los resultados.
3. Promover adiestramientos para los directores respecto a las prácticas de liderazgo para aumentar la motivación de los docentes. Los adiestramientos deben prestar prioridad, en las técnicas cuyo nivel de conocimiento se le atribuya a los participantes bajo: 1) cómo desarrollar la espiritualidad en el escenario laboral, 2) cómo aumentar la motivación extrínseca e intrínseca en los docentes, 3) cómo desarrollar una buena cultura organizacional, lidiando con situaciones, 4) cómo desarrollar el liderazgo.



Figura 12

Resumen de los hallazgos de la investigación integrando el Modelo de los factores de higiene y factores de motivación; las ocho anclas de motivación (Herzberg, 1968; Schein, 2012) y la Teoría de las Prácticas del Liderazgo Transformativo de Kouzes y Posner (2003)

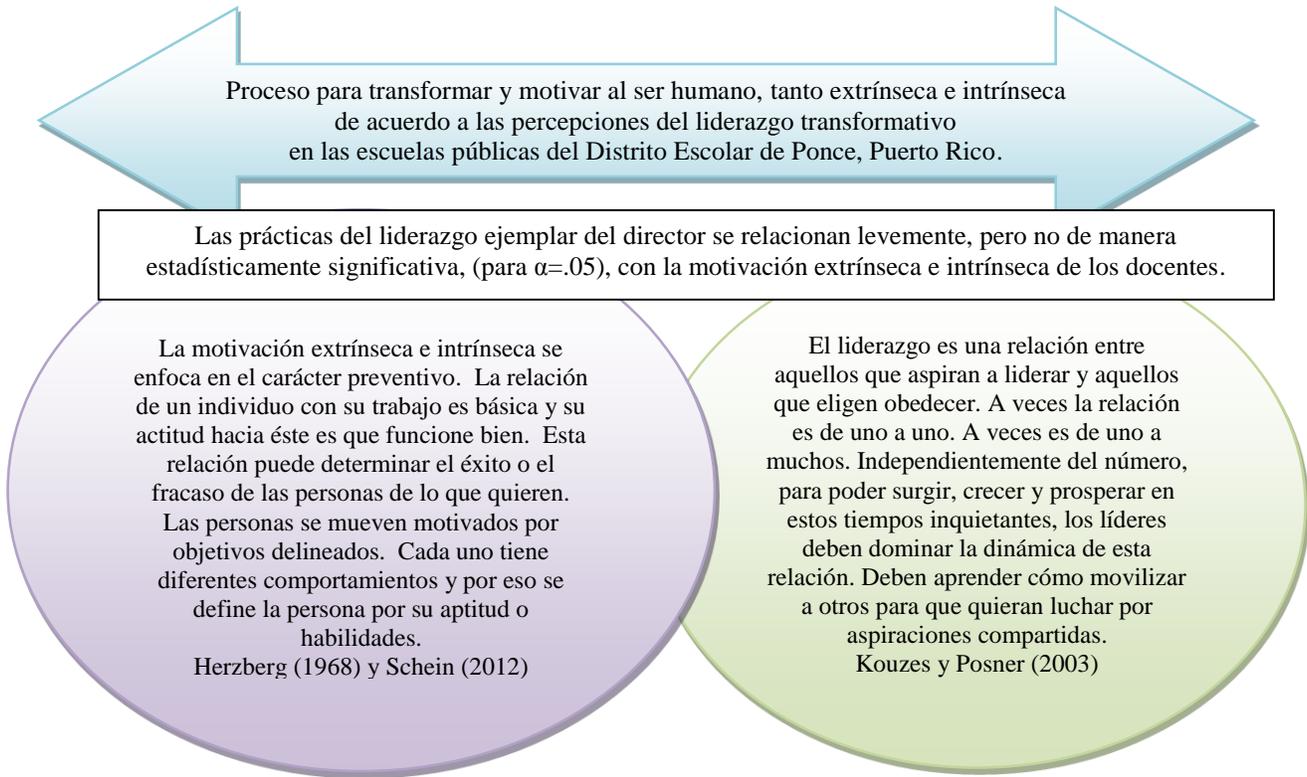
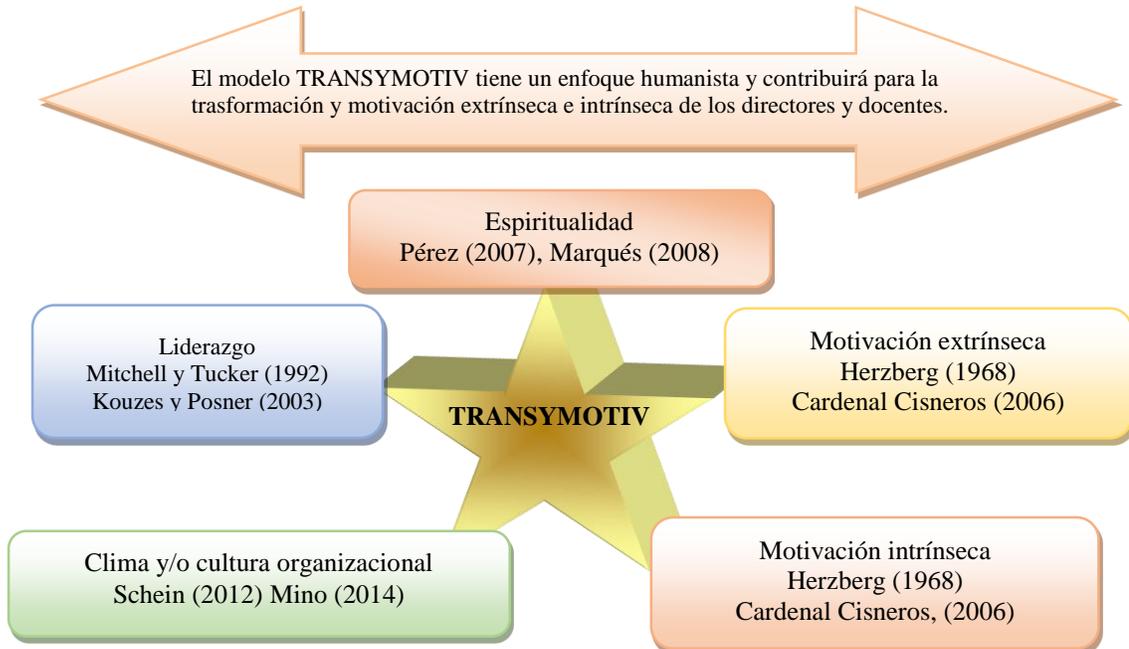


Figura 13
Modelo TRANSYMOTIV



7. Aportaciones profesionales de esta investigación

Esta investigación aporta al mejoramiento del proceso de transformación y motivación extrínseca e intrínseca de los docentes y directores del Departamento de Educación del Distrito Escolar de Ponce, Puerto Rico. Williams (2012) expuso que los programas de mentoría, asistencia técnica administrativa y el desarrollo profesional influyen en la satisfacción del trabajo y en la retención, citado en Méndez (2014). Se utilizarán los hallazgos de esta investigación para ofrecer dos aportaciones principales. La primera es un marco conceptual alineado con los hallazgos de la investigación, la cual se puede utilizar al desarrollar futuras investigaciones en busca de estrategias para mejorar la percepción de los docentes respecto a la motivación extrínseca e intrínseca y la transformación de líderes. La segunda aportación la constituyen las recomendaciones que facilitan el proceso de transformación y motivación extrínseca e intrínseca de los docentes y directores y el Modelo TRANSYMOTIV.

Preámbulo

El Modelo TRANSYMOTIV (que por sus siglas significa transformar y motivar) surge a raíz de los resultados obtenidos de la investigación que se realizó en el 2016 en las escuelas públicas del Distrito Escolar de Ponce, Puerto Rico. Representa la necesidad de transformar y motivar al ser humano, tanto extrínseca e intrínsecamente, de acuerdo con las percepciones del liderazgo transformativo en el escenario laboral. Un líder tiene un rol relevante dentro de la institución educativa que lidera, además del desafío de lograr objetivos educativos previamente determinados por las políticas establecidas. Además, debe desarrollar ideas y estrategias innovadoras en

equipo, con la finalidad de tomar decisiones en consenso y con el propósito de transformar de manera positiva el clima laboral.

Cuando se habla de clima laboral, es relevante mencionar la espiritualidad en el ambiente de trabajo, donde existe diversidad de percepciones y definiciones respecto a la espiritualidad. De acuerdo a Jurkiewicz y Giacalone (2004) citado en Robles (2011), la espiritualidad en el área laboral puede definirse como un marco de valores organizacionales, evidenciados en una cultura, que promueven una experiencia de trascendencia en el empleado a través de los procesos de trabajo, facilitando su sentido de conexión con otros de una manera que provee sentimientos de regocijo y totalidad. Al comparar la teoría de Kouzes y Posner (2003) en las cinco prácticas del liderazgo ejemplar, ambos autores enfatizan cinco características que todo líder debe tener. Sin embargo, no hacen mención de la importancia de la espiritualidad que debe prevalecer en el escenario laboral.

Pérez (2007) señala que es responsabilidad de todo líder contribuir para energizar positivamente a los colaboradores. Además, debe motivarles a tomar conciencia con respecto a sus deberes laborales para establecer puentes de comunicación efectiva, donde prevalezca el respeto y un auténtico compromiso, cuya finalidad sea el crecimiento, tanto espiritual, como profesional para ambos.

Kouzes y Posner (2003) realizaron investigaciones durante veinte años con respecto a la profundidad de la relación del líder-colaborador. Los autores entrevistaron a cientos de personas y analizaron miles de casos a través de instrumentos y encuestas. Ambos descubrieron que los verdaderos líderes tienen las mismas características en diferentes momentos y no mencionan la espiritualidad del ser humano. En una

investigación realizada por Pérez (2007), cuando cita a Sheep (2004) determina que existe correlación conceptual cuando se aborda el tema de la espiritualidad en el trabajo.

REFERENCIAS

- Baquero, G. (17 de octubre de 2013). *Pasan revista al desarrollo académico en Puerto Rico*. Periódico el Nuevo Día. Recuperado de <http://www.elnuevodia.com>
- Chiavenato, Adalberto. (2014). *Introducción a la teoría general de la administración*. 8^a Edición. Colombia: Editorial McGraw Hill.
- Covey, S. (1997). *Los siete hábitos de la gente altamente efectiva*. México: Paidós.
- Creswell, J. (2011). *Educational Research (4th ed.) Upper Saddle River*. New Jersey: Pearson Education.
- Herzberg, F. (1968). *Teorías de motivación e higiene. Comparación de satisfactores e insatisfactores*. Recuperado de <https://teoriasmotivacionales.wordpress.com>.
- Kouzes, J. & Posner, B. (2003). *El desafío del liderazgo: reflexiones cristianas*, 1a ed. Buenos Aires: Editorial Peniel. Recuperado de <http://media.zondervan.com>.
- Lehmann, E. (2011). *Fisher, Neymann and the creation of classical statistics*. Springer: Berkerley, USA. Retrieved from <https://books.google.com.pr>.
- Ley número 7 de 9 de marzo de 2009. *Ley Especial Declarando Estado de Emergencia Fiscal y Estableciendo Plan Integral de Estabilización Fiscal para Salvar el Crédito de Puerto Rico*. Recuperado de <http://www.lexjuris.com>.
- Ley 160 del 23 de diciembre de 2013; “*Ley del Sistema de Retiro para Maestros del Estado Libre Asociado de Puerto Rico*”; para derogar la Ley 91-2004, según enmendada, conocida como la “*Ley del Sistema de Retiro para Maestros del Estado Libre Asociado de Puerto Rico*”; derogar la Ley 38-2001, según enmendada; derogar la Ley 162-2003, según enmendada; derogar la Ley Núm. 49 de 23 de mayo de 1980, según enmendada. Recuperado de <http://www.lexjuris.com>.
- Méndez, S. (2014). *Relación entre el nivel de conocimiento y utilización de las técnicas de inducción en las intervenciones de los facilitadores docentes de las materias básicas con los maestros de nuevo ingreso en el Departamento de Educación de Puerto Rico* (Disertación doctoral). Pontificia Universidad Católica de Puerto Rico, Recinto de Ponce.
- Pérez, V. (2007). *The influence of intrinsic and extrinsic motivation on knowledge transfer. The case of a non-profit organization (doctoral dissertation)*. Universidad de Valladolid. Retrieved from <https://uvadoc.uva.es>.
- Quintero, A. H. (2006). *Muchas reformas pocos cambios: Hacia otras metáforas educativas*. Hato Rey, Puerto Rico: Publicaciones puertorriqueñas, Inc.
- Robbins, Stephen P. (2013). *Comportamiento Organizacional*. Edición 14. México: Editorial Pearson Prentice Hall.
- Robles, E. (2011). Implicaciones de la espiritualidad en la administración de empresas. *Revista Empresarial Inter Metro / Inter Metro Business Journal Spring 2011 / Vol. 7 No. 1 / p. 34*. Recuperado de <http://www.metro.inter.edu>.
- Schein, E. (2012). *The Organization Development Institute International, Latinamerica*. Retrieved from www.theodinstitute.org.

ENCUENTRO ECUMÉNICO

Bioética y Religión: Una mirada sobre la vida y su trascendencia espiritual
4 de abril de 2018



CERTAMEN DE CUENTOS

14 de abril de 2018



INAUGURACIÓN DE LA CAPILLA DEL RECINTO DE GUAYAMA

17 de abril de 2018



INAUGURACIÓN DE LOS LABORATORIOS DE SIMULACIÓN CLÍNICA DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA SALUD

17 de abril de 2018



VIGÉSIMA OCTAVA COLACIÓN DE GRADOS

6 de junio de 2018

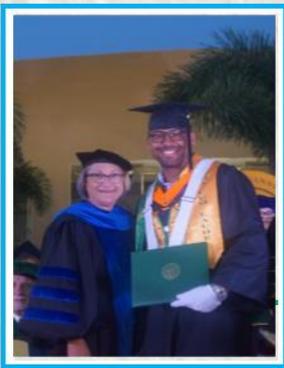


Flor Lozada Santiago
Premio John Will Harris



Josué Santiago Mercado
Mensaje de Graduación

SERVICIO DE GRADUACIÓN Y VIGÉSIMA OCTAVA COLACIÓN DE GRADOS



OFERTA ACADÉMICA: MODALIDAD TRADICIONAL

MAESTRÍAS

Educación con especialidad en Educación Especial Interdisciplinaria
Educación con especialidad en Enseñanza en el Nivel Elemental
Administración de Empresas con especialidad en Mercadeo
Ciencias en Computadoras con especialidad en Redes y Seguridad (Tradicional y en Línea)
Ciencias en Enfermería con especialidad en Médico Quirúrgico

BACHILLERATOS

Administración de Sistemas de Oficina
Educación en la Niñez Temprana: Nivel Preescolar
Enseñanza de Inglés como Segundo Idioma en el Nivel Elemental
Enseñanza de Inglés como Segundo Idioma en el Nivel Secundario
Educación en la Niñez Temprana: Nivel Elemental Primario (K-3)
Educación en la Niñez Temprana: Nivel Elemental Primario (4-6)
Educación Especial Interdisciplinaria (PK-12)
Educación Física en el Nivel Elemental
Artes en Justicia Criminal
Administración de Empresas en Contabilidad (Modalidad en línea)
Administración de Empresas en Desarrollo Empresarial y Gerencial
Administración de Empresas en Gerencia de Recursos Humanos
Ciencias en Biología
Ciencias de Computadoras en Tecnología de Computadoras y Redes
Ciencias en Cuidado Cardiorrespiratorio
Bachillerato en Ciencias en Enfermería
Ciencias en Biotecnología
Bachillerato en Ciencias en Química

GRADOS ASOCIADOS

Grado Asociado en Artes en Administración de Sistemas de Oficina

Grado Asociado en Ciencias Aplicadas en Administración de Empresas
Grado Asociado en Ciencias Aplicadas en Contabilidad (Tradicional y en Línea)
Grado Asociado en Ciencias Aplicadas en Cuidado Cardiorrespiratorio
Grado Asociado en Ciencias Aplicadas en Enfermería
Grado de Asociado en Ciencias Aplicadas en Tecnología de Computadoras y Redes
Grado Asociado en Ciencias Aplicadas en Técnico de Farmacia
Grado Asociado en Ciencias Policiales
Grado Asociado en Ciencias Aplicadas en Tecnología Agropecuaria
Grado Asociado en Ciencias Aplicadas en Técnico Veterinario

CERTIFICADO

Técnico de Facturación en Servicios de Salud

CENTRO UNIVERSITARIO INTER HUMACAO

Bachillerato en Ciencias en Enfermería
Grado Asociado en Ciencias Aplicadas en Enfermería
Certificado Técnico de Facturación en Servicios de Salud

CENTRO DE ESTUDIOS CIBERNÉTICO EN ORLANDO, FLORIDA

Grado Asociado en Contabilidad (Modalidad en línea)
Maestría en Ciencias en Computadoras con especialidad en Redes y Seguridad (Presencial y en línea)
Bachillerato en Artes en Justicia Criminal

CERTIFICACIONES PROFESIONALES POR EDUCACIÓN CONTINUA

- Certificación en Biotecnología
- Certificación en Cirugía Robótica

OTROS

- Pre-ingeniería



UNIVERSIDAD INTERAMERICANA DE PUERTO RICO
Recinto de Guayama

CONVOCATORIA

Colaboraciones para la Revista Sapiencia

NORMAS DE PUBLICACIÓN

Sapiencia: una revista para la academia

NORMAS DE PUBLICACIÓN

El escrito debe ser un trabajo original que no haya sido publicado previamente.

Los artículos que se desprendan de una investigación científica deberán seguir el formato IMRYD en su redacción.

Debe escribirse en el programa *Microsoft Word*, en tamaño 8½ x 11 y letra *Times New Roman* o *Arial*, tamaño 12.

Los márgenes deben ser de 1.5 pulgadas en el margen izquierdo y 1 pulgada en el resto de los márgenes.

El artículo debe estar escrito en español o en inglés con un máximo de 20 páginas a doble espacio incluyendo las referencias.

Las páginas deben estar enumeradas.

Se debe utilizar la edición más reciente del manual de estilo de escritura de la *American Psychological Association* (APA) o Turabian e incluir las referencias bibliográficas o notas al calce según aplique.

Se debe incluir en la portada el título del artículo, el nombre del autor o autores, dirección postal, números de teléfono, correo electrónico y afiliación profesional o puesto que ocupa.

Debe incluirse un resumen del artículo o “*abstract*” en dos idiomas con un máximo de 200 palabras.

Se deben incluir un máximo de seis (6) palabras clave sobre el artículo en los dos idiomas en que se redacte el resumen.

OTRAS DISPOSICIONES

La Junta Editora se reserva el derecho de aceptar o rechazar los artículos sometidos.

Los colaboradores tienen absoluta responsabilidad del contenido de los artículos sometidos y del cumplimiento del documento normativo G-0610-034: *Guías y normas sobre derechos de autor* de la Universidad Interamericana de Puerto Rico.

Se aceptarán colaboraciones para el próximo volumen de la revista a partir del 18 de septiembre de 2018 hasta el 28 de febrero de 2019.

Una vez sometido el artículo a la Junta Editora de la revista, no podrá ser retirado.

La evaluación de los artículos se lleva a cabo en el pleno de la Junta Editora. Se mantiene el anonimato de los autores y los evaluadores durante el proceso. Cada artículo se evalúa a través de una rúbrica que incluye los criterios establecidos en las normas de publicación.

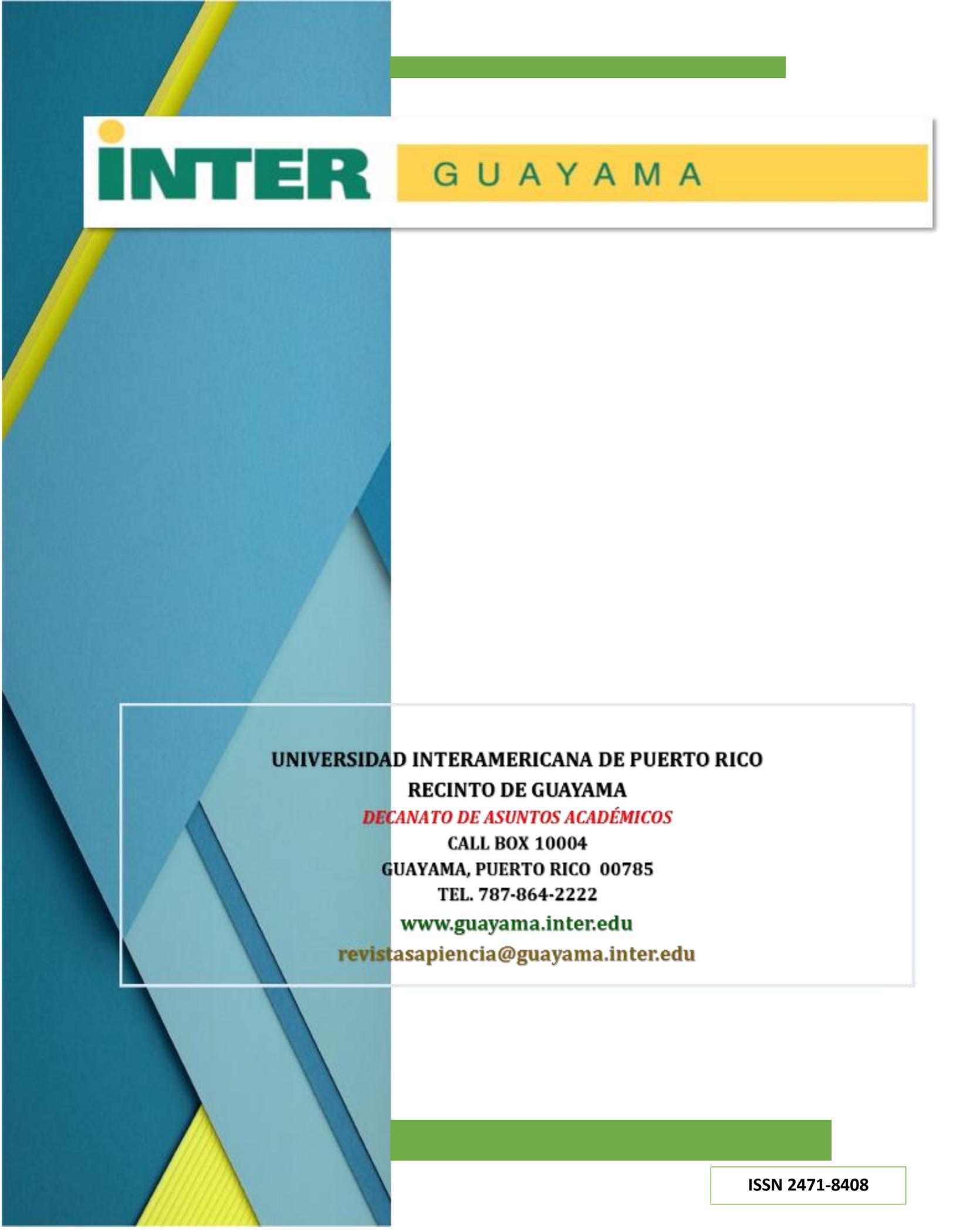
Las colaboraciones deberán enviarse a la siguiente dirección de correo electrónico:

revistasapiencia@guayama.inter.edu

Teléfono contacto: 787-864-2222, extensión 2225

INTER

GUAYAMA



INTER

G U A Y A M A

**UNIVERSIDAD INTERAMERICANA DE PUERTO RICO
RECINTO DE GUAYAMA**

DECANATO DE ASUNTOS ACADÉMICOS

CALL BOX 10004

GUAYAMA, PUERTO RICO 00785

TEL. 787-864-2222

www.guayama.inter.edu

revistasapiencia@guayama.inter.edu

ISSN 2471-8408