

Kálahos



Revista Interdisciplinaria

Volumen 11 / Número 2

Editorial

A todos nuestros lectores de la Revista Kálathos

Es nuestra intención que cada número de Kálathos incorpore resultados de investigaciones, ensayos de profundidad y de interés que nos acompañan en cada jornada de escritos de nuestra Revista.

En medio de esta pandemia global, nuestros asiduos colaboradores nos han enviado sus más recientes investigaciones, lo cual demuestra la confianza en nuestra revista arbitrada. Hemos enfrentado muchos contratiempos y demoras en el proceso de edición, no obstante, mantenemos el firme compromiso de divulgar los nuevos aportes desde las distintas disciplinas o áreas temáticas en las que se divide nuestra revista.

Una vez más presentamos artículos que nos llenan de satisfacción. Se constituyen en contribuciones que responden a la complejidad de saberes desde perspectivas disciplinarias, interdisciplinarias y transdisciplinarias y desde cualquier aproximación filosófica o metodológica. Aprovechamos para agradecer la colaboración que asumen desprendidamente quienes integran la Junta Editora y, de modo especial, la labor del Ing. Wilfredo Serrano, quien es el que hace el montaje electrónico de esta edición.

¡Los editores y la Junta de Kálathos les deseamos una feliz Navidad a todos y a todas!

ÍNDICE

Presentación del número

Educación

- Completers self-efficacy perception regarding teaching effectiveness and P-12 student's impact: An action research study
(Pags. 1 – 25)
Autora: Margarita Marichal Lugo

Educación virtual

- El Aprendizaje Colaborativo en Línea: La Colaboración Virtual como los Cimientos Pedagógicos del Constructivismo Social Integrado en los Escenarios de la Educación a Distancia
(Pags. 26 – 50)
Autor: Edgar Lopategui Corsino

Literatura

- Significación de la obra de Fernando Cros en la historiografía de la poesía puertorriqueña
(Pags. 51 – 59)
Autor: Antonio Agulló Albert

Psicología

- El campo analítico ante la violencia contra las mujeres
(Pags. 60 – 72)
Autora: Maileen Souchet García

EDUCACIÓN

Completers self-efficacy perception regarding teaching effectiveness and P-12 student's impact: An action research study

Por: Margarita Marichal Lugo¹

Abstract

Teachers' self-efficacy play a key role in influencing students' academics outcoming in school. The purpose of this action research was to explore in since candidates' self-efficacy perception as an indicator of teaching effectiveness. The conceptual framework of the study was based on Tschannen-Moran and Woolfolk Model of Cyclical Nature of Teacher Efficacy. The research questions concerned how candidates perceived their self-efficacy, what experiences help develop teacher self-efficacy, and how they perceived their teaching effectiveness.

Participant were selected using a Homogenous Purposive Sampling. Data were collected from Completers' Visit to the Classroom Instrument, Teachers' Sense of Self Efficacy Scale, Completers' Interview of Teaching Effectiveness and P12 Impact, Completers' Artifacts, and Principals' Evaluations. Data were coded and then categorized by theme. The finding of the study demonstrated that completers have the knowledge, skills, disposition, and commitment required to be considered effective teachers.

Key words: Action Research, Self-Efficacy, P – 12 Student's impact, Teaching Effectiveness.

Resumen

La autoeficacia de los profesores juega un papel clave a la hora de influir en el rendimiento académico de los estudiantes en la escuela. El propósito de esta investigación en acción fue explorar la percepción de autoeficacia de los candidatos como indicador de la eficacia de la enseñanza. El marco conceptual del estudio se basó en el modelo de Tschannen-Moran y *Woolfolk Cyclical Nature of Teacher Efficacy*.

Las preguntas de investigación se referían a cómo los candidatos percibían su autoeficacia, qué experiencias ayudan a desarrollar la autoeficacia de los docentes y cómo perciben su eficacia docente.

Los participantes fueron seleccionados mediante un muestreo intencional homogéneo. Los datos se recopilaron de la visita a los egresados mediante entrevista con el instrumento de la escala de autoeficacia de los profesores acerca de la eficacia de la enseñanza y el impacto del P-12, y las evaluaciones de los directores. Los datos se codificaron y luego se categorizaron por tema. El hallazgo del estudio demostró que los que completan tienen el

¹ La autora es catedrática asociada en el Programa de Educación del Recinto Metropolitano de la Universidad Interamericana de Puerto Rico. Contacto: mmarichal@intermetro.edu

conocimiento, las habilidades, la disposición y el compromiso necesarios para ser considerados maestros eficaces.

Palabras claves: *investigación en acción, autoeficacia, impacto en los estudiantes de P – 12, enseñanza efectiva.*

Introduction

Self-efficacy represents an individual's belief in his or her capacity to execute behaviors necessary to produce specific and productive outcomes (Bandura, 1977, 1997). Self-efficacy distinctively focused on doing something. It is related to self-control and the ability to reach goals (Ackerman, 2020). Teacher efficacy is defined as the teacher's belief on his or her ability to facilitate students engagement in learning processes (Guskey & Passaro, 1994). Teacher efficacy has been found to be associated with teaching performance and students learning achievements (Cantrell, Almansi, Carter & Rintamaa, 2013).

In this pilot action research, the EPP will explore in-service self-efficacy perception as an indicator of teaching effectiveness. Teacher effectiveness refers to a teacher's ability to improve student learning as measured by value-added models of standardized testing. However, the National Comprehensive Center for Teacher Quality (2009) established that this definition presents several problems:

- 1- Teachers are not exclusively responsible for students' learning.
- 2- Test scores are limited in the information they can provide.
- 3- Learning is more than average achievement gains.

Goe et al. (2008) presented a five-point definition of teacher effectiveness that consists of:

- a) Effective teachers have high expectations for all students and help students to learn.
- b) Effective teachers contribute to positive academic, attitudinal, and social outcomes for students.
- c) Effective teachers use diverse resources to plan and structure learning opportunities, monitor student progress, adapt instruction, and evaluate learning with multiple sources of evidence.
- d) Effective teachers contribute to the development of classrooms and schools that value diversity.

e) Effective teachers collaborate with other teachers, administrators, parents, and other professionals to ensure student success (p.8).

The EPP has noticed that, in many instances, employers want to retain pre-service candidates in their schools because they exceeded expectations and have certain distinctive characteristics. It was determined that these pre-service candidates who were hired at the schools where they had their clinical experiences could provide valuable information to the EPP, from both pre-service and completer perspectives. The research questions that will guide the study are:

- 1- What EPP preparatory experiences help develop teacher self-efficacy?
- 2- How do completers perceive their self-efficacy?
- 3- How do completers perceive their teaching effectiveness?

EPP recruited three completers that are currently working as teachers in the same schools that they did the preservice experience. The EPP used various instruments for data collection. In *Approaches to Evaluating Teacher Effectiveness: A Research Synthesis*, Goe et al. (2008) discussed research findings for various methods that are valid and useful to establish teacher's effectiveness. Some of these methods are classroom observations, principals' evaluations, artifacts, and teachers' interviews. Classroom observations are the most common form of teacher evaluation. Observations can provide useful information about a teachers practice. Principals' evaluation is considered a special type of observation. Completers' artifacts are teachers' created materials that have been used with students to assess learning. Teachers' interviews, considered a self-report practice, gather information on perceptions and opinions that describe the "why's" and "how's" of teacher performance and its impact on students (Ball & Rowan, 2004). In addition, the EPP used The Teachers' Sense of Self-Efficacy Scale to learn about completers perceived self-efficacy and teaching competence.

Completer's interviews were analyzed using holistic coding for the first cycle a generate category of coding generate categories. The Teachers' Sense of Self-Efficacy Scale was scored using the developers' directions (Tschannen-Moran & Woolfolk, 2001). This scale is used to determine Efficacy in Student Engagement, Efficacy in Instructional Strategies, and Efficacy in Classroom Management. The Completers' Visit to the Classroom Assessment instrument is a rubric aligned to InTASC, CAEP, and Department of Education standards with a descending scale from 4(distinguished)

to 1 (underdeveloped) that measures teachers' content and pedagogical knowledge, teaching strategies, technological skills, and differentiated teaching skills.

Review of Literature

Self-efficacy is an important skill that can help boost academic achievement (Transforming Education, 2017). Self-efficacy is informed by five sources: performance experience, vicarious experience, social persuasion, imaginal experience, and physical and emotional states (Maddux & Gosselin, 2003). Performance experiences refer to the experiences we gain when we take on a new challenge and succeed. Vicarious experiences are related to having a model to observe and emulate. Social or verbal persuasion is the positive impact that our words can have on someone's self-efficacy. Imaginal experiences are positive visualizations of desired outcomes. Physical and emotional states refer to how one experiences sensation when facing a challenge (Ackerman, 2020).

The IAU Metro Campus completers graduated from a four-year Teacher Preparation Program that provides two field experiences and two clinical experiences that exposed candidates to real education scenarios and develop their sense of efficacy. It has been evidenced (Transforming Education, 2017) that students with high self-efficacy:

- 1- Have better self-regulation.
- 2- Are more resilient in the face of obstacles.
- 3- Demonstrate stronger academic performance.
- 4- Are more motivated in school.
- 5- Set more challenging and higher academic goals.
- 6- Are better prepared to adapt and succeed.
- 7- Are happier all around.

Candidates are put through performance experiences in their core and specialization courses. In these courses they acquire content and pedagogical knowledge, teaching skills, and dispositions. They have vicarious experiences as they enter field and clinical experiences in high-quality schools that have been partners and stakeholders of the EPP. The field experiences give candidates several opportunities to observe high-skilled and effective teachers performing in private and public settings. In addition, the clinical experiences provide opportunities to apply what they have learned with a group through an entire semester. Candidates are supervised by a group of

professionals that are aware of the positive impact of words regarding motivation and the development of a sense of self-efficacy. Moreover, EPP faculty closely monitor candidates' development and personal situations to assist them timely.

The EPP recognizes that teachers' self-efficacy plays a key role in influencing students' academic outcomes in school. Klassen, Tze, Betts, & Gordon (2011) argued that "teacher efficacy—the confidence teachers hold about their individual and collective capability to influence student learning—is considered one of the key motivation beliefs influencing teachers' professional behaviors and student learning" (p.21). This means that teacher self-efficacy is a relevant factor as it drives teachers to put more effort in the teaching endeavor. Chingos and Peterson (2011) posited that holding a college major in education does not correlate with teaching effectiveness. However, the authors recognized that teachers generally become more effective with a few years of experience because they are more motivated and challenged than more experienced teachers that might seem less effective (Chingos & Peterson, 2011).

Coady, Harper, and De Jong (2011) studied the relationship between pre-service candidate's perceived preparedness and teaching effectiveness and found a positive association among both. They found that teacher graduates considered direct and vicarious experiences to be the most helpful components of their preparation (Coady et al., 2011). This reaffirmed that the EPP Field and Clinical experiences are crucial for developing completers' confidence in their teaching capabilities and effectiveness. Coladarci (1992 cited in González et al., 2017) stated that teachers' self-efficacy is a strong and positive predictor of commitment to teaching. In addition, Kunter et al. (2013) argued that professional competence, which is a factor that influences teaching effectiveness and is defined as a set of individual characteristics that include knowledge, abilities, and beliefs, is needed for effective teaching. Tschannen- Moran and Woolfolk (1998) have hypothesized that the assessment of personal teaching competence is influenced by experiences in the classroom, which determine teacher efficacy, which affects effort and persistence. These authors developed a Model of the Cyclical Nature of Teacher Efficacy, in which competence (knowledge, skills, and dispositions), self-efficacy (strategies, classroom management, engagement), and commitment (satisfaction, planned persistence, and planned effort) are intertwined (Tschannen-Moran & Woolfolk, 1998). This model is like what candidates experience as they advance in their university preparation. Some courses

emphasize knowledge, skills, and dispositions, while others deal with teaching strategies, classroom management, planning and school community engagement.

In addition, studies (Darling-Hammond, 2000) have supported that a whole range of personal and professional qualities of teachers are associated with higher levels of student achievement. Stronge (2002) listed key qualities of effective teachers:

1. Have formal teacher preparation training.
2. Hold certification of some kind (standard, alternative, or provisional) and are certified within their fields.
3. Have taught for at least three years.
4. Are caring, fair, and respectful.
5. Hold high expectations for themselves and their students.
6. Dedicate extra time to instructional preparation and reflection.
7. Maximize instructional time via effective classroom management and organization.
8. Enhance instruction by varying instructional strategies, activities, and assignments.
9. Present content to students in a meaningful way that fosters understanding.
10. Monitor students' learning by utilizing pre- and post-assessments, providing timely and informative feedback, and re teaching material to students who did not achieve mastery.
11. Demonstrate effectiveness with the full range of student abilities in their classrooms, regardless of the academic diversity of the students.

Most of the qualities listed for effective teachers require a higher sense of self-efficacy. Fenyvesiová and Kollárová (2013) posited that a teacher's self-efficacy can be understood as the teacher's responsibility for the results of the educational process but not completely because it is a subjective variable. Nevertheless, it is a very strong and important subjective variable in the teacher's profession, since the level at which the teacher perceives their competencies is significantly reflected in the results of their activities (Fenyvesiová & Kollárová, 2013). Teachers' self-efficacy expresses the confidence they have in their knowledge and skills to teach effectively. Lukáčová, Fenyvesiová, Tirpáková, and Malá (2018) found that the higher the level of teachers self-efficacy, the better the teacher in their tendency to adopt an active attitude to the teaching process (p.667). Moreover, teacher efficacy is related to the positive use of teaching strategies which results in improvements in students' outcomes. Fernández

Arata (2008) explained that teachers who possess high self-efficacy tend to have higher expectations of their students and are more competency and student oriented.

The EPP is confident that their completers have been equipped with the knowledge, skills, attitudes, and the confidence needed to develop a strong sense of self-efficacy and to become effective teachers who can positively impact P-12 students. The EPP acknowledges that teachers' competencies are not innate, but are learnable and thus, teachable (Kunter et al., 2013).

Description of the Research Context

The action research study was conducted at three different schools. The first school was a PK-12 private institution with a population of 500 students with an inclusive program for functionally diverse students. The second school was a K-6 bilingual private school with a small enrollment of 124 students. The third school was a Head Start Center in a suburban area with a one-room capacity of twenty children and administered by the Municipality of Guaynabo. Each school used a different curriculum and not necessarily related to the state core standards. It is important to mention, that the EPP is required by Law to teach the curriculum adopted by the Department of Education of Puerto Rico.

The participants of this study were IAU Metro Campus EPP completers from three different programs: Preschool Education Level, English as a Second Language at the Elementary Level, and K-3 Elementary Level. All participants did their pre-service experiences virtually due to the COVID-19 pandemic and school system reorganization and were recruited as teachers at their pre-service center after graduation.

Participants were selected using a Homogenous Purposive Sampling. The EPP was looking for specific characteristics of a population. In this case, the specific characteristic was that participants did their pre-service in the same school that recruited them as employees during the virtual schools reorganization due to the pandemic. The EPP recognized that this type of sampling limits the ability to generalize from a sample to a population (Johnson & Christensen, 2008). However, this was a pilot study and the EPP will continue its efforts to add more participants as part of the continuous improvement process.

Participants were two females and a male, all in the 25-35 years old range. All participants had basic and intermediate computer and technological skills by the time

they started their virtual pre-service experiences. All participants were EPP completers. CAEP (2019) defined completers as EPP graduates that are working as teachers. For this pilot study, sample size was established as 20 percent (3) of the 2019-2020 population of completers (n=16). Qualitative sample size is contingent on several factors related to methodological and practical issues (Baker & Edwards, 2018). Sandelowski (1995 cited in Vasileiou, Barnett, Thorpe, & Young 2018) recommends that qualitative sample sizes should allow the unfolding of new and richly textured understanding of the phenomena through deep case-oriented analysis. In this matter, there have been debates regarding sample size sufficiency. Lincoln & Guba (1985) proposed the criterion of informational redundancy to terminate sampling.

Participants were asked to sign an informed consent to participate in the study and for classroom observation and administration of the Teachers' Sense of Efficacy Scale (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001). The EPP requested Institutional Review Board (IRB) permission to administer the scale to participants, and detailed protective measures to safeguard the collected data.

Data Collection and Analysis

This is a pilot mixed methods action research study. The EPP chose this approach because the purpose of action research is to use the information to make continuous improvement and to comply with the Council for the Accreditation of Educator Preparation (CAEP) Standard 4 components regarding completers Teaching Effectiveness and P-12 Impact on Learning. The action research study is one of the options that CAEP provides to EPPs that cannot access value-added data from the State educational system about P-12 students' growth.

The EPP collected data from Completers' Visit to the Classroom instrument, Teachers' Sense of Self-Efficacy Scale, Completers' Interview on Teaching Effectiveness and P-12 Impact, Completers' artifacts, and Principal's Evaluation. Table 1.0 shows how data are aligned to research questions for triangulation purposes. Creswell (2007) posits that the use of multiple and different sources of data provides validation to qualitative research.

Table 1.0 Data Triangulation

Research Questions-	Completers' Interview on Teaching Effectiveness and P-12 Impact	Teachers' Sense of Self-Efficacy Scale	Principal's Evaluation	Completers' Visit to the Classroom	Completers' artifacts
1- What EPP preparations experiences help develop teacher self-efficacy	X	X		X	X
2-How do completers perceive their self-efficacy?	X	X		X	
3-How do completers perceive their teaching effectiveness?	X	X	X		X

The instruments used for data collection complied with CAEPS Sufficiency Rubric (CAEP, 2019). Table 1.1 shows validity and reliability indexes for EPP created instruments and for the Teachers' Sense of Self-Efficacy Scale. See Appendix A for instruments validation procedures.

Table 1.1 Validity and Reliability Indexes

	Completers' Interview on Teaching Effectiveness	Teachers' Sense of Self-Efficacy Scale				Completers' Visit to the Classroom
Validity	Content validity established by experts.					.89
Reliability			Mean	SD	Alpha	
		Engagement	7.3	1.1	.87	
		Instruction	7.3	1.1	.91	
		Management	6.7	1.1	.90	

Teacher's interview content validity was established by two reviewers, Dr. Rafael Aragunde, Distinguished Professor at the Graduate School of Education and former Puerto Rico Secretary of Education, and Dr. Elizaida Ayala, Associate Dean of

Academic Affairs at the Interamerican University. Lincoln and Guba (as cited in Creswell, 2017) argued that peer reviewers provide an external check that serves as a validation strategy. On the other hand, the same faculty members used the Completers Visit to the Classroom Assessment instrument and there was no need for training others on its administration for reliability purposes. The completers observations occurred virtually in three different platforms. The Preschool Level participant used ZOOM platform, the K-3 Level participant used Google Classroom, and the ESL Elementary Level used Microsoft Teams platform. The faculty member asked for authorization to access each school to observe possible participants interacting virtually with a group of students during a class period. The Completers' Interview on Teaching Effectiveness and the Teachers' Sense of Self-Efficacy Scale were completed through telephone calls. The EPP has tried using electronic mail in the past but it did not work, as completers did not return the documents. Completers' artifacts (students' assessments), and Principals' evaluations were returned by email.

Ethical Considerations

The EPP asked for the consent of participants prior to the study and participants were informed of their right to withdraw from the study at any time. Their participation was free and voluntary. In addition, researchers will maintain privacy and anonymity to protect the identity of participants and to protect collected data. Participants were assigned a number and data were collected solely by the researchers and stored in a portable device with a secured password. Researchers were conscious of the minor risks involved and arranged with *Clinica de Servicios Psicológicos* (Psychological Services Clinic) the provision of clinical services to participants; in the case it was needed.

Benefits

Teachers are social change agents because they oversee the development of the critical minds of the future. The EPP acknowledges its responsibility preparing effective teachers that, not only master content and pedagogical knowledge, but are confident in their skills and passionate about their capability to transform lives. This study will guide EPP efforts for continuous improvement to advance quality education in Puerto Rico.

Data Analysis

Participants were assigned numbers to preserve their anonymity and confidentiality as established in the informed consent. Table 1.2 shows participant assigned numbers and characteristics.

Table 1.2 Participants Characteristics

Teacher Number	Gender	Teaching program	Teaching System of Education
001	Female	Preschool Level	Public
002	Male	English as a Second Language Elementary Level	Private
003	Female	K-3 Level	Private

Data analysis, for the qualitative semi structure interview, was performed through a coding process to find categories and themes. The EPP used holistic coding looking for similarities for each interview question answered by the teachers. Tallying the repetition frequency of codes for each interview question derived categories. Saldaña (2016) argued that a pattern is a repetitive or consistent occurrence of data that appear more than twice. They help confirm participant routines, roles, relationships, and rules. Categories are the result of consolidated meaning of codes. Table 1.3 shows the research questions and the Completers' Interview questions. Table 1.4 shows completer's answers grouped by similarities.

Table 1.3 Research Questions and Interview Answers by Item Number

Research Questions	Answers to Interview Questions by Items
Research question #1 What EPP preparations experiences help develop teacher self-efficacy?	Answers to items # 1, 2, and 11.
Research question #2 How do completers perceive their self-efficacy?	Answers to items # 3, 4, and 5.
Research question #3 How do completers perceive their teaching effectiveness?	Answers to items # 6, 7, 8, 9, and 10

Table 1.4 Categories from Completers' Interview Answers

Completers' Interview Questions	Categories
1- What courses, in your teacher preparation program, were most beneficial?	"Practical courses" "The field and clinical experiences courses" "Real life scenarios"
2- What courses were less beneficial to your preparation?	"All courses have been equally important." "Some courses could be redesigned as units within another course."
3- Tell me about your successful experiences as a teacher?	"Help students' development." "Exceeded teacher responsibilities." "Gained confidence and respect."
4- Tell me about your frustrations as a teacher?	"Lack of parents commitment." "Bureaucratic processes."
5- How did your teacher preparation equip you with classroom management skills?	"Practical experiences courses" "Real life scenarios" "Problem solving skills."
6- How long have you been teaching at this school?	"Started before graduation." "Just started."
7- How do you work with children that are not advancing at the same rate as the group?	"Individualized interventions." "Adapt materials and resources." "Multidisciplinary teams."
8- How do you measure learning with your students?	"Anecdotal observations." "Diagnostic assessment." "Daily assessments." "Student portfolios." "Use daily assessment to modify lessons."
9- How do you use the assessment cycle for lesson planning?	"Use various strategies to check understanding."
10- What other strategies do you use to monitor students' progress?	"Parents interviews." "Drawings." "Free writing exercises."
11- Do you want to share something else about your teacher preparation at Interamerican University?	"Grateful." "Practical courses are a must."

Table 1.5 Themes derived from Completers' Interviews.

Themes
Practical courses Real-life educational scenarios Parents disengagement Individualized education Curriculum adaptations Authentic assessment

The EPP scored the Teachers' Sense of Self-Efficacy Scale using the scoring sheet provided by Tschannen-Moran and Woolfolk (2001). The scale measures *Efficacy in Student Engagement, Efficacy in Instructional Strategies and Efficacy in Classroom Management*. Table 1.6 shows the factorial analysis of the scale.. Table 1.7 summarized participants unweight means by measures where 9 is the highest score for each factor.

Table 1.6 Teachers' Sense of Self-Efficacy Scale Factorial Analysis

	Mean	SD	alpha
Teachers' Sense of Efficacy Scale	7.38	5.51	.824
Student Engagement (Items 1, 2, 4, 6, 9, 12, 14, 22)	7.62	2.31	.365
Instructional Strategies (Items 7, 10, 11, 17, 18, 20, 23, 24)	7.33	1.53	.571
Classroom Management (3, 5, 8, 13, 15, 16, 19, 21)	7.00	1.73	.444

Table 1.7 Participants unweight means by measure of the Teachers' Sense of Self-Efficacy Scale

Measures	Participant 001	Participant 002	Participant 003
Efficacy in Students Engagement	7.5	7.8	7.3
Efficacy in Instructional Strategies	7.6	7.7	7.3
Efficacy in Classroom Management	7.0	7.0	6.7

Completer's classroom observations were performed by a trained faculty member using the Completers' Classroom Observation Assessment Instrument. The instrument has 21 items aligned to the 10 InTASC Standards for Effective Teaching.

The instrument scale is divided in four stages: Distinguished (4); Proficient (3); Emerging (2); and Underdeveloped (1). In addition, it has three in between stages: Partial success at rating Distinguished (3.5); Partial success at rating Proficient (2.5); and Partial success at rating Emerging (1.5). Table 1.8 shows participant's scores on their performance interacting with their students in a virtual classroom.

Table 1.7
Completers Classroom Observations Scores

Completer	Score by InTASC Standard and Item Number																				
	InTASC St 1		InTASC St 2		InTASC St 3			InTASC St 4		InTASC St 5			InTASC St 6		InTASC St 7		InTASC St 8		InTASC St 9		InTASC St 10
N=3	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21
001	4	4	4	4	3.5	3.5	3.5	4	3.5	3.5	3.5	3.5	4	4	4	4	3.5	4	4	4	4
002	4	4	4	4	4	3.5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
003	4	4	4	4	3.5	3.5	3	3	3.5	4	3.5	4	4	4	3.5	4	4	3	3.5	3.5	3.5

The EPP used Completers' Artifacts as a measure of students' growth. For this study, completers were asked to submit students' assessments to evidence growth. Completer 001 submitted Teaching Strategies Student Portfolios. These portfolios are a compilation of, at least, three verification points of all the Creative Curriculum Objectives through the year. Completer 001 submitted four students' portfolios as evidence for students' growth. Table 1.8 shows mean results in Developmental Objectives and in Learning Objectives for preschool students for the first verification point and Table 1.9 shows results for the third verification point.

Table 1.8
Completer 001 students' growth means scores by objectives first verification point

Creative Curriculum Objectives	Students' General Expectancy for Age or Class						
	Not yet	1	2	3	4	5	6
Social-Emotional							
Physical							
Language							
Cognitive							
Literacy							
Mathematics							
Science and Technology	There is no general expectancy for age or class for these learning objectives. The scales used are No Evidence Yet, Emerging, and Meets Program Expectations. All the children assessed were in the Emerging category.						
Social Studies							
Arts							

Table 1.9
Completer 001 students' growth means scores by objectives third verification point

Creative Curriculum Objectives	Students' General Expectancy for Age or Class						
	Not yet	1	2	3	4	5	6
Social-Emotional							
Physical							
Language							
Cognitive							
Literacy							
Mathematics							
Science and Technology	There is no general expectancy for age or class for these learning objectives. The scales used are No Evidence Yet, Emerging, and Meets Program Expectations. All the children assessed were in the Emerging category.						
Social Studies							
Arts							

Completer 002 submitted a rubric used for English Oral Communication Skills. Completer 002 is an ESL teacher for children with learning disabilities at a private school. The school's main concern is that children are afraid to speak a second language and have been working on developing oral communication skills. Table 1.10 shows the pre and post results of a rubric that has been developed to assess English language oral communication skills for ten 7th graders.

Table 1.10
Completers 002 7th Graders' English Oral Communication Skills Mean Results for Pre and Post Test

Criteria	Scale							
	Needs Improvement (1 point)		Satisfactory (2 points)		Good (3 points)		Excellent (4 points)	
N=10	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post
Grammar	8	2	2	6		2		
Pronunciation	2		5	7	3	3		
Vocabulary	6		3	7	1	3		
Comprehension	4		5	3	1	7		
Background Knowledge	3	1	4	6	3	3		
Fluency	7	1	2	7	1	2		

Completer 002 submitted Kindergarten academic progress results of 12 students. Table 1.11 shows the pre and post results of the diagnostic test.

Table 1.11
Completer 003 Kindergarten Academic Progress Mean Results

Criteria	First Assessment Cycle				%	Post-test				%
	Accomplished	In Progress	Accomplished	Not evaluated	Percent accomplished	Accomplished	In Progress	Accomplished	Not evaluated	Percent accomplished
Spanish: Linguistic Development		8	4		67%	5	5	2		83%
Mathematics: Logical-Mathematical Thinking		6	6		50%	5	6	1		92%
Scientific Development		6	6		50%	6	5	1		92%
Social Studies		7	5		58%	6	6			100%
English as a Second Language		4	8		34%	2	6	4		67%
Attendance				12					12	
Observations										

*Percent accomplished is based on individuals that “Accomplished” or that are “In Progress.”

The EPP used Principal’s Evaluations of Completers because these are considered a special type of evaluation that provides information for decision-making concerning teacher effectiveness and P-12 students’ impact. Each school has their own instrument and criteria for the Principal’s evaluation. Table 2.0 through 2.2 shows scores for Principal’s evaluation items for each school.

Table 2.0
Completer 001 Principal Evaluation Scores

Assessed Areas	Evaluation Criteria			
	Excellent	Superior	Average	Below Average
Productivity	X			
Knowledge of the profession	X			
Dispositions to Learn	X			
Timely Assistance	X			
Reliability	X			
Compliance with Laws	X			
Sociability	X			
Cooperation	X			
Creativity and Initiative	X			

Table 2.1
Completer 002 Principal Evaluation Scores

Assessed Areas	Evaluation Criteria			
	Excellent	Very Good	Satisfactory	Needs Improvement
Planning and Teaching Process	X			
Development of Learning Environments	X			
Communication Skills	X			
Professional Skills	X			
Administrative Skills	X			
Observations	AIM's is fortunate to have such a skillful teacher in our team. Since he came on board, children are enjoying learning English and gaining confidence in speaking the language.			

Table 2.2
Completer 003 Principal Evaluation Scores

Area Assessed	Evaluation Criteria		
	Excellent	In Progress	Needs Improvement
The weekly agenda is turned in on time		X	
The activities are indicated in the homework agenda for each day	X		
The activities relate to the specific objectives for the lesson	X		
The platform work is indicated in the homework schedule	X		
The teacher is in time for the virtual meeting		X	
During the meeting, all the students participate	X		
		X	
The new vocabulary is explained	X		
Assessment tactics are used	X		
Different cognitive level is used to facilitate the learning		X	
The class is conducted in English	X		

Discussion

This section is organized by research questions. The EPP will discuss findings for each question from the corresponding data sources.

RQ1. What EPP preparations experiences help develop teachers' self-efficacy?

Completers' Interview on Teaching Effectiveness and P-12 Impact

All participants expressed the importance of practical courses and real-life scenarios to develop a sense of self-efficacy. It seems that completers felt more confident and capable when they had experienced teaching simulations and problem-based learning. In accordance, Cody et al. (2011) argued that teacher graduates considered direct and vicarious experiences to be the most helpful components of their preparation. In addition, completers expressed that although all courses are important, some could be redesigned as units within another courses. In this way, there could be more opportunities to add other courses that include vicarious experiences.

Teachers' Sense of Self-Efficacy Scale

Completers obtain means of 7.0 and above out of a possible score of 9 in the three factors used to measure Sense of Self-Efficacy. Only one of the completers scored 6.7 in the *Efficacy in Classroom Management* factor, which represents 74% or an average score. The three factors measured were: Efficacy in Student Management, Efficacy in Instructional Strategies, and Efficacy in Classroom Management. Klassen et al. (2011) posited that teachers' sense of self-efficacy is considered a critical belief that influences student learning. Moreover, teachers' self-efficacy has been related to the positive use of teaching strategies that result in improvements to students' outcomes (Lukáčová et al., 2018). Most EPP Teacher Preparation courses integrate the use of diverse teaching strategies and students seem more confident in the factors related to Student Management and Instructional Strategies.

Completers' Visit to the Classroom Assessment

This instrument finding demonstrated that completers were well prepared in the EPP Teacher Preparation Program and consequently feel confident about their skills. All completers had scores above 3 (Proficient), even though they are inexperienced teachers. It seems that changes in academic scenarios due to the pandemic had influenced, in a positive way, the preparedness of completers. Chingos and Peterson (2011) recognized that inexperienced teachers tend to be more motivated and self-challenged.

Completers Artifacts (classroom assessments)

Completers provided evidence of classroom artifacts that have been used to evidence student's growth. Completer 001 provided a Teaching Strategies Creative Curriculum Class Report for three-year old students. This report is used to assess Developmental and Learning Objective along with the corresponding dimensions. The report included two of the three verification periods that Head Start used to monitor

students' growth throughout a year. Completer 001 teaches in a marginalized community. Her students improved significantly from verification period one to two. Only two (50%) of her students are below general developmental expectancy for Mathematics, Literacy, and Physical development but, in all other domains, are performing on what is expected and above. Completer 002 submitted a rubric that is used to assess English Oral Communication Skills in a group of functionally diverse 7th graders. Completer 002 used the rubric to pre, and post assess oral communication skills. He understood that his students needed communication skills and gained their confidence and respect by introducing oral presentations about students' interests to motivate them to speak. The strategies used by completer 002 resulted in 80% of students' improvement in the areas assessed. Completers 003 provided a pre and post report for a Kindergarten group. The report, which was approved and used by the Department of Education in Puerto Rico, has a scale of Accomplished, In Progress, Not Accomplished, and Not Evaluated. All students had gains in performance from 16% to 42%. It seems that logical-mathematical thinking was one of the areas where students' gains were noticeable.

RQ2: How do completers perceive their self-efficacy?

Completers' Interview on Teaching Effectiveness and P-12 Learning

Completers perceived their self-efficacy in terms of their willingness to help students succeed. They also expressed that they felt well prepared and that gave them additional confidence to teach. Completers emphasized the importance of practical experiences, real life scenarios, and problem-solving skill that the EPP provided during their preparation as teachers.

Teachers' Sense of Self-Efficacy Scale

Completers 001 and 002 felt very confident on their efficacy to engage students, efficacy in instructional strategies, and efficacy in classroom management. Completer 003 was not as confident regarding the efficacy in classroom management where she obtained a 6.7 mean score out of 9. In general, completers perceived that they have the knowledge and skills to teach and were confident on their effectiveness as teachers.

Completers' Visit to the Classroom Observation Assessment

Completers' scores demonstrated that they are performing above what is expected for inexperienced teachers and that might be explained by how they perceive their teacher efficacy. The lower scores on the observation assessment were related to

InTASCs 3, 4 and 5. Completers are teaching in a virtual environment new to everybody that requires learning new skills and trial and error processes. Completer 003 had the lower scores (3.5 Proficient) in the InTASC standards and corresponding items of the instrument.

RQ3: How do completers perceive their teaching effectiveness?

Completers' Interview on Teaching Effectiveness and P-12 Impact

Completers perceived themselves as effective teachers. Completer 001 used individual interventions and multidisciplinary teams to advance students learning. Completer's 002 and 003, adapt materials and resources to facilitate learning to all students. These completers have a collective wrong word that all students must be advancing but, at the same time, they differentiate instruction to give students the same opportunities to be successful. Completers agreed on using the assessment cycle to modify their planning and to assess students using a variety of techniques. They are aware of the concepts of diversity, equity, and inclusion regarding instruction and social interactions in and out of the classroom. In addition, completers sought parents, and other professionals' support to provide students with resources.

Teachers' Sense of Self-Efficacy Scale

Completer's self-efficacy scores are strongly related to their effectiveness as teachers. The Transforming Education Report (2017) indicated that self-efficacy is a skill that can improve academic achievement. In addition, it mentioned that candidates with high self- efficacy set more challenging and higher goals, are better prepared to adapt and succeed, are more resilient, and demonstrate stronger academic performance. These attributes are similar to Strong (2002) qualities of effective teachers: hold high expectations to themselves and their students, dedicate extra time to prepare, monitor student learning, and so forth. Candidates' self-efficacy expresses the confidence they have in their knowledge and skills to teach effectively.

Principals' Evaluations

Completers' Principal submitted the evaluations that assessed completers teaching effectiveness. Each evaluation used different criteria as each completer is employed in different schools. Nevertheless, the evaluations were excellent. Completer 003 had a few "In Progress" criteria. Principal's evaluations are direct observations that are used as criteria for employment retention and promotions and that are related to students' performance. These evaluations support the fact that EPP completers are effective teachers that can positively impact P-12 students learning.

Completers' Artifacts

Completers provided evidence of students' performance using different assessments. Completer 001 submitted the Teaching Strategies Creative Curriculum Class Report. This instrument compiled students' performance in Creative Curriculum developmental and learning objectives, including dimensions. Completer 001 was satisfied sharing her impact on students learning. All her students were performing at the general expectancy for age or class, and some were above what is expected for a three-year-old. Two of her students perform below in Mathematics and Literacy; she explained that children come from marginalized communities and have not been exposed to rich experiences or to learning environments. Completer 002 submitted evidence of a rubric that is used to assess English Oral Communication Skills. He is an ESL teacher and was impacting a functionally diverse group of students. The goal of the program is to motivate students to express verbally using the English language. He did an excellent job with achievements of over 80% in all the areas assessed. Completer 003 used a pre and post instrument designed by the Puerto Rico Department of Education to assess mastery of basic skill in Kindergarten children. Completer 003 students had gains in all areas (17% to 42%). In general, completers perceived themselves as committed and effective teachers.

Interpretation

The findings for RQ1 suggested that completers were satisfied with the preparation experiences received at the EPP. The findings suggested that having four practical experiences: Field Experiences I, Field Experiences II, Clinical Experiences I, and Clinical Experiences II were critical in their development of teacher self-efficacy. The findings are in accordance with what Maddux and Gosselin (2013) mentioned about self-efficacy development and performance and vicarious experiences. The EPP provide candidates with performance experiences in their core and specialization courses. In these courses they acquire content and pedagogical knowledge, teaching skills, and dispositions that give them self- confident in their capabilities. In addition, EPP school stakeholders provide opportunities for candidates to observe highly effective teachers as they interact with P-12 students. These observations are valuable examples that become part of the completers teaching repertoire.

The findings of RQ2 suggested that completers perceived themselves as having high self-efficacy. Self-efficacy represents an individual's belief in his/her ability to

execute behaviors necessary to produce specific and productive outcomes (Bandura, 1977, 1997). Completers demonstrated that they have that confidence and self-control necessary to produce gains in students learning. On the other hand, individuals high in self-efficacy are known to be self-driven and motivate others to engage in productive behaviors. Tschannen-Moran and Woolfolk (1998) argued that competence, self-efficacy, and commitment are intertwined. Competence and commitment are also characteristics of effective teachers. Moreover, Lukáčová et al. (2018) found that the higher the level of teachers' self-efficacy, the better the teacher's are in their tendency to adopt an active attitude to the teaching process. Teacher efficacy is also related to the positive use of teaching strategies and to be more students oriented.

The findings of RQ3 suggested that completers perceived themselves as effective teachers. Completer concept of effective teaching goes beyond grades as they seek the social and emotional wellness of their students and the development of a sense of competence. These perceptions are in accordance with Goe et al. (2008) findings that effective teachers have high expectations for all students and help students learn. In addition, effective teachers contribute to positive academic, attitudinal, and social outcomes for students. Completers also included parents and other professionals to individually planned and intervene for students. Goe et al. (2008) pointed that effective teachers collaborate with other teachers, parents, and professionals to ensure students success. EPP completers demonstrated, through multiple sources of evidence, that they are effective teachers.

Recommendations

The EPP recommends the continuity of this study and the possible addition of P-12 students' evaluations of teachers and teachers' self- evaluations. In addition, the EPP recommends establishing a uniform Principal evaluation that could be used in partner schools to be able to compare completer evaluations using the same criteria. The EPP also recommends adding more practical experiences to specialization courses and the intentional development of self-efficacy skills throughout candidate's preparation.

Conclusion

The literature supports the influence of self-efficacy on teacher effectiveness and P-12 student's impact. Moreover, teacher efficacy has been thought of as parallel to teaching effectiveness. EPP completers belong to a new breed of teachers. Teachers that have been exposed to multiple scenarios and experiences that are trained to look

for resources and to adapt strategies and methodologies to satisfy student needs. These teachers have clear goals and are committed to impact P-12 students in a positive way because they know that the world's future depends on their work.

This action research study demonstrated that EPP completers have the knowledge, skills, dispositions, and commitment required to be considered effective teachers. In addition, the evidence presented supports how students have improved their academic performance and their own sense of self-efficacy. This outcome is the most valuable as the EPP is convinced that P-12 students' success is the main goal. Throughout this research, the EPP learned that every step towards continuous improvement is important and necessary to achieve the mission of preparing effective teachers that positively impact P-12 students learning and development.

References

- Ackerman, C. E. (2020). What is Self-Efficacy Theory in Psychology?
Retrieved from PositivePsychology.com.
- Baker, S. E., & Edwards, R. (2018). *How many qualitative interviews is enough? Expert voices and early career reflections on sampling and cases in qualitative research*. National Center for Research Methods Review Paper.
http://eprints.ncrm.ac.uk/2273/4/how_many_interviews.pdf
- Ball, D. L., & Rowan, B. (2004). Introduction: Measuring Instruction. *The Elementary School Journal*, 105(1), 3-10.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The Exercise of control*. New York, NY: H. Freeman.
- Cantrell, S. C., Almansi, J. F., Carter, J. C., & Rintamaa, M. (2013). Reading Intervention in middle and high schools: Implementation, teacher efficacy, and student achievement. *Reading psychology*, 34(1), 26-58.
Doi:10.1080/02702711.2011.577695
- Chingos, M., & Peterson, P. (2011). It's easier to pick a good teacher than to train one: Familiar and new results on the correlates of teacher effectiveness. *Economics of Education Review*, 30(3), 449-465.
DOI: 10.1016/j.econedurev.2010.12.010

- Coady, M., Harper, C., & De Jong, E. (2011). From preservice to practice: Mainstream elementary teacher beliefs of preparation and efficacy with English language learners in the State of Florida. *Bilingual Research Journal*, 34(2), 223-239. DOI: 10.1080/15235882.2011.597823
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches*, 2nd ed. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. *Education Policy Analysis Archives*, 8(1).
- Fenyvesiová, L., Kollárová, D. (2013). Self-efficacy of Teachers of Secondary Education. *Technológia vzdelávania*, 21(5), 8-12.
- Goe, L., Bell, C., & Little, O. (2008). *A practical guide to evaluating teacher effectiveness: A research synthesis*. National Comprehension Center for Teachers Quality. Washigton, DC: Retrieved from <http://www.tqsource.org/publications/EvaluatingTeachEffectiveness.pdf>
- González, A., Conde, A., Díaz, P., García, M., & Ricoy, C. (2018). Instructors' Teaching styles: Relation with competencies, self-efficacy, and commitment in pre-service teachers. *Higher Education*, 75, 625-642.
Doi: 10.1007/s10734-017-0160-y
- Guskey, T. R., & Passaro, P. (1995). Mastery learning in the regular classroom: Help for at-risk students with learning disabilities. *Teaching Exceptional Children*, 27(2), 15-19. Doi: 10.1177/004005999502700204
- Fernández-Arata, J. M. (2008). Teachers' performance and its relationship to goal orientation, learning strategies and self-efficacy: A study with elementary school teachers in Lima, Perú. *Univ. Psychol.* 7(2), 385-401. Retrieved from <http://www.ebscohost.com>
- Johnson, B., & Christensen, L. (2008). *Educational Research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches*, 3rd ed. Los Angeles, CA: Sage Publications.
- Klassen, R. M., Tze, V., Betts, S., & Gordon, K. (2011). Teacher efficacy research 1998-2009: Signs of progress or unfulfilled promise? *Educational Psychology Review*, 23, 21-43. DOI: 10.1007/s10648-010-9141-8
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. London: Sage
- Lukáčová, V., Fenyvesiová, L., Tirpáková, A., & Malá, E. (2018). Teachers' self-efficacy as a determinant of lesson management quality. *TEM Journal*, 7(3),

662-669. Doi: 10.18421/TEM73-25

- Maddux, J. E., & Gosselin, J. T. (2003). *Self-efficacy*. The Wiley Handbook of Positive Clinical Psychology, 89-101.
- Saldaña, J. (2016). *The Coding Manual for Qualitative Researchers*, 3rd ed. London, UK: Sage
- Stronge, J. H. (2002). *Qualities of effective teachers*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
<http://olam.ed.asu.edu/epaa/v8n1/>
- Transforming Education (2017). *Introduction to Self-Efficacy*. California Office to Reform Education <http://creativecommons.org>
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk-Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: capturing and elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk-Hoy, A. (1998). Teacher Efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202-248.
Doi:10.3102/00346543068002202
- Vasileiou, K., Barnett, J., Thorpe, S., & Young, T. (2018). Characteristics and justifying sample size sufficiency in interview-based studies: Systemic analysis of qualitative health research over a 15-year period. *BMC Medical Research*, 18(148). <http://doi.org/10.1186/s/2874-018-0594-7>

EDUCACIÓN VIRTUAL

**El Aprendizaje Colaborativo en Línea:
La Colaboración Virtual como los Cimientos Pedagógicos del Constructivismo Social
Integrado en los Escenarios de la Educación a Distancia**

Por: Edgar Lopategui Corsino¹

Resumen:

Se realiza un análisis de los procesos educativos que involucran actividades escolásticas de colaboración entre los alumnos matriculados en cursos asignados a la modalidad de educación a distancia. Como preámbulo, se inicia este trabajo con un panorama evolutivo de la colaboración virtual. En ilación al relato anterior, se discuten conceptos básicos que atañen a la colaboración convencional y electrónica bajo el contexto de la educación a distancia, asunto que asciende al término de eColaboración. Se discurren las ventajas educativas de la colaboración electrónica bajo el ámbito del aprendizaje en línea. Luego se aborda sobre las actividades de colaboración a partir del escenario pedagógico desarrollado en las plataformas digitales que permiten operar los cursos diseminados vía el ciberespacio digital. Seguido, se discute la colaboración mediada por las esferas digitales desde la perspectiva del constructivismo social y las comunidades virtuales de aprendizaje. Se justifica la importancia de la colaboración en línea demarcado al entorno de las comunidades de aprendizaje condicionadas al espacio cibernético. Se precisa la importancia de los medios sociales en las actividades colaborativas. Se exponen varias sugerencias para la integración académica de estrategias didácticas de colaboración en el entorno de los procesos de enseñanza y aprendizaje cimentadas en cursos y currículos a distancia, de idiosincrasia electrónicos. Por último, se enuncian algunas reflexiones conclusivas.

¹ El autor es catedrático asociado en el Programa de Educación en el Recinto Metropolitano de la Universidad Interamericana de Puerto Rico. Contacto: elopategui@intermetro.edu

Palabras Claves: interacción, colaboración, aprendizaje colaborativo, eColaboración, trabajo en equipo, aprendizaje social, constructivismo social, comunidades virtuales de aprendizaje, espacios virtuales de aprendizaje

Abstract

An analysis of the educational processes that involve collaborative scholastic activities are carried out among students enrolled in courses assigned to the distance education modality. As a preamble, this work begins with an evolutionary panorama of virtual collaboration. In association with the preceding argument, basic concepts that concern conventional and electronic collaboration are discussed under the distance education context, a matter that matures into the eCollaboration conception. The educational advantages of the electronic collaboration in the field of online learning are specified. Then, it addresses the collaboration activities based on the pedagogical scenario developed in the learning management systems that allows the operation of courses disseminated by means of the digital cyberspace. Afterward, the collaboration mediated by digital spheres is discussed from the perspective of social constructivism and virtual learning communities. The significance of online collaboration within the learning community's settings positioned at the cyberspace, is justified. The importance of social media in collaborative activities is addressed. Several suggestions are presented for the academic integration of collaborative schooling strategies by means of the teaching-learning process based on electronic and distance learning courses and curricula. Lastly, some conclusive reflections are displayed.

Key words: interaction, collaboration, collaborative learning, eCollaboration, teamwork, social learning, social constructivism, virtual learning communities, virtual learning spaces

El nivel de efectividad de los procesos de enseñanza-aprendizaje dependerá, en gran parte, de las estrategias pedagógicas, de naturaleza interactiva, que se integren en los entornos de la educación virtual. De la diversidad de enfoques didácticos disponibles en el contexto académico, el de mayor uso es el **constructivismo**, particularmente su vertiente social, es decir, aquel proceso escolástico orientado hacia la edificación y discernimiento del conocimiento que trasciende de las interacciones sociales provechosas (Pritchard & Woollard, 2010, p. 8). Uno de los factores que conducen al **aprendizaje auténtico** es el diseño de actividades interactivas, de alta calidad, entre los estudiantes, particularmente si los aprendices aportan al entendimiento conceptual de sus pares (Terwel, 1999). Dentro de una gran variedad de actividades instructivas alineadas con el **constructivismo social**, encontramos el **aprendizaje colaborativo** (Koohang, Riley, Smith, & Schreurs, 2009). Un ámbito de **colaboración** involucra la distribución de grupos (de dos o más cada uno), a los cuales se le instruyen con actividades de enseñanza que propician el pensamiento crítico, como lo son la solución de problemas, tareas de enfoque constructivistas (**aprendizaje activo**), tácticas de aprendizaje cooperativo y otras (Barkley, Major, & Cross, 2014, p. 4; Laal & Laal, 2012; Smith & MacGregor, 1992). Cuando las interacciones colaborativas se manifiestan bajo un **entorno virtual de aprendizaje (EnVA)**, o en alguna tecnología que apoye la participación compartida (e.g., los **medios sociales**), se le designa a estas acciones socio-constructivistas el atributo de **electrónico (e)**, contexto que describe la **eColaboración** (Esen, 2017; Papadimitriou & Papadakis, 2021). En los lindantes segmentos del manuscrito vigente, se afina el concepto de colaboración, su evolución hacia la eColaboración, junto a los preceptos

colaborativos medulares para las asignaturas académicas dictadas bajo la modalidad de la *educación a distancia (EaD)*.

Origen y Evolución de la Colaboración en Línea

Las primicias de la colaboración electrónica, o más bien la eColaboración (o e-Colaboración), se evidenció durante la década del 1980, manifestada bajo el enfoque de una *comunicación mediada por la computadora (computer-mediated communication o CMC*, sus siglas en inglés). Este entorno digital se instauró como un escenario pertinente a la *tecnología de la información y comunicaciones (TICs)*, donde se desarrolló un ambiente social encausado hacia la colaboración (Kock, 2007).

Discusión de la Terminología asociada a las Actividades de Colaboración Virtual

Aquellas relaciones interdependientes, recíprocas y de confianza originadas entre dos o más individuos, donde se interactúa, comparten concepciones y contribuye en colectividad hacia un propósito mutuo, como es la solución de alguna circunstancia problemática, describe el término *colaboración* (Dalkir, 2018). Un concepto vital que amerita la explicación pertinente radica en el *aprendizaje colaborativo*. Éste representa aquella metodología educativa general para grupos de trabajo, mediante el cual se espera la interacción cognitiva favorable entre los constituyentes de cada equipo (Smith & MacGregor, 1992). Por su parte, la aplicación de las técnicas del aprendizaje colaborativo en los cursos en línea, con visibilidad del docente y la *presencia social* y cognitiva, donde se delinear y trabajan objetivos de aprendizaje, se le ha otorgado el nombre de *eColaboración* (McGee & Voeller, 2015).

El éxito de toda actividad colaborativa en línea se encuentra influenciada por la aportación de los constituyentes que forman parte del grupo de trabajo. Del

planteamiento previo emergen los equipos de trabajo, no solo en el ámbito laboral, pero también en el contexto educativo. El *trabajo en equipo* implica las manifestaciones de colaboración entre un colectivo de personas que buscan lograr alguna finalidad (Martínez de La Cruz, 2015). Así, la creación de grupos afines inmersos en algún tipo de espacio digital representa un elemento medular de los procesos colaborativos virtuales.

Motivados hacia el logro de una meta en común, los señalados gremios aportan ideas y edifican nuevos conocimientos orientado a generar respuestas a incógnitas académicas engendradas de esta interacción escolástica (Garrison, 2017, p. 10). El relato previo incide en una *cognición colectiva*, es decir, las actividades cognoscentes que se engendran del debate, las discusiones profundas de temáticas educativas y argumentaciones lógicas enmarcadas en grupos que colaboran desde una perspectiva dinámica y variada (Stahl, 2006, pp. 2-3, 16-17).

En el contexto educativo, estos colectivos se identifican como *comunidades virtuales de aprendizaje (CoVA)* (Lamí Rodríguez del Rey, Rodríguez del Rey Rodríguez, & Pérez Fleites, 2016), *comunidades de aprendizaje en línea (CoAenL)* (Palloff & Pratt, 2007, pp. 157-184) o *comunidades de indagación (CoI)* (Cleveland-Innes, Garrison, & Vaughan, 2019; Garrison, 2021). En otro orden, los gremios colaborativos a nivel corporativo, o entidad organizativa, se reconocen con el nombre de *equipos virtuales* (Sklaveniti, 2018; Stewart, 2020). En síntesis, enmarcado en el principio de la eColaboración y el desarrollo de *comunidades de aprendizaje (CoA)*, los participantes aprenden a través de comunicaciones dinámicas, interacciones e intercambio de inventivas y experiencias de origen socializado, es decir, el *aprendizaje social* (Robinson, Kilgore, & Bozkurt, 2021).

Atributos Académicos de la Colaboración bajo el Escenario en Línea

Por lo común, cualquier encomienda de colaboración arraigado en el escenario escolástico, como lo es el enfoque colaborativo basado en proyectos académicos, poseen el potencial para facilitar el logro de los objetivos de aprendizaje depuestos por los instructores. Asociado a lo anterior, se incide en una satisfacción por parte del alumnado que participa en estas actividades, perspectiva que podría resultar en un aumento de la ejecutoria académica. Más aún, los aprendices desarrollan un sentido de pertenencia y compromiso tocante a la temática estudiada en el curso (Modell, 2017).

La colaboración en ambientes virtuales discierne una variedad excelsa de dividendos, entre los que se distinguen: 1) permite que los integrantes del gremio intercambien opiniones e impresiones solidariamente; 2) erige una presencia virtual del docente y educandos; 3) alienta el interés por aventurar conocimientos novedosos; 4) habilita la integración de metodologías didácticas orientadas a incentivar el aprendizaje auténtico (Elander, 2019) e 5) instaura un enfoque didáctico singular orientado a la solución de problemas que se encuentran aliados a un contenido académico específico. Esta actividad se desarrolla en el contexto de un espacio virtual dedicado al intercambio de pensamientos y conocimientos, necesarios para trabajar negociaciones consentidas entre los constituyentes del grupo (Helling & Ertl, 2011).

Actividades de Colaboración en la Educación Virtual

El diseño de actividades colaborativas en el escenario del aprendizaje a distancia requiere estructurar protocolos virtuales específicos dentro de la plataforma digital que gestiona la enseñanza en línea. Esto demanda un proceso de planificación de mayor envergadura, incluyendo destrezas de tecnologías, en comparación con los cursos

ofrecidos mediante la modalidad tradicional (i.e., cara a cara) (Major, 2010). Para poder garantizar el éxito de estos artificios instructivos, es imperante que el aprendizaje colaborativo posea el respaldo del componente gerencial de la institución escolar, asistencia del personal de la TICs, y el conocimiento teórico y práctico apropiado de este enfoque por parte del docente (Kennedy & Duffy, 2004).

La planificación de una estrategia de aprendizaje colaborativo precisa considerar actividades de interacción virtual, como un equipo con responsabilidades académicas, donde se evidencie la presencia social (interacción estudiante-estudiante), cognitiva, y del instructor (interacción docente-estudiante) (McGee & Voeller, 2015). Tal estructura educativa propicia la aplicación de activaciones cognitivas de alta jerarquía y vertientes que asisten en la solución de problemas (Garrison, Anderson & Archer, 2001). La médula del aprendizaje colaborativo es la *interacción social*, desde la organización de los colectivos virtuales, donde el intercambio de información e ideas asisten en la construcción de conocimiento nuevo (Barkley et al., 2014, pp. 9, 19). En orden de poder implementar los métodos de eColaboración, es necesario que el educador planifique para el uso de las estrategias virtuales de comunicación asincrónica y sincrónica, comunes en los *espacios tecno-sociales (ETS)*, dimensiones del ciberespacio desplegados en el *web 2.0* (o *educación 2.0*), que habrán de lograr las finalidades instructivas de los grupos colaborativos (Chayko, 2017; Clark & Mayer, 2016, p. 297; García Aretio, 2014, p. 81).

Conformado a partir del *aprendizaje electrónico* (o *e-aprendizaje*), el entorno de un equipo colaborativo es factible mediante comunicaciones interactivas de naturaleza *sincrónicas* y *asincrónicas*. Lo anterior se viabiliza a través de las herramientas que disponen las plataformas dedicadas a operar y administrar los cursos en línea (*learning*

management systems, o *LMS*, siglas en inglés) o mediante la utilización de las herramientas disponibles por el *web 2.0* (e.g., los *medios sociales*) (Elander, 2019). En la actualidad, existe una enorme diversidad de *sistemas tecno-sociales*, de los que se distinguen las bitácoras (blogs), Wikis, foros de discusión, conversaciones sincrónicas con video (o videoconferencias en línea, como lo es Blackboard Collaborate, Skype, Adobe Connect), elementos multimedios (e.g., podcasts, e-portafolios, YouTube, Flickr, iTunes), sindicación de contenidos (e.g. canales RSS), redes sociales (e.g., Facebook, Twitter, entre otros), el aprendizaje móvil, y otras (Bejjar & Boujelbene, 2014; Clark & Mayer, 2016, pp. 297-301; García Aretio, 2014, pp. 197-224; Măță, 2014; Sánchez Tarragó, 2007). Más aún, se ha planteado la importancia semántica y colaborativa de las comunicaciones electrónicas intercedidas por las herramientas del correo electrónico (Scerri, 2012). Recientemente, se ha evidenciado el valor educativo y colaborativo Google drive (Ñaupari Rafael, 2021) y de los juegos digitales (de Jesus & Silveira, 2021).

La función principal del docente en los gremios virtuales colaborativos es de facilitador, con énfasis en implementar actividades pedagógicas orientadas hacia el aprendizaje activo, de manera que se trabajen los procesos de pensamiento crítico y el desarrollo constructivista del conocimiento (Stavredes, 2011, pp. 152-153). Es crucial la presencia del docente en los grupos virtuales, puesto que esto promueve la motivación, ayuda a las actividades cognitivas y el desarrollo de un clima emocional que favorezca el aprendizaje (Baker, 2010).

La Colaboración Virtual como una Actividad Pedagógica Orientada hacia Aprendizaje Socializado

Las actividades de aprendizaje implementadas en los cursos en línea pueden ser muy aisladas y solitarias. Esto puede cambiar si se asignan a los estudiantes a grupos de trabajo para tareas o proyectos asociados a estas asignaturas virtuales. Estos equipos promueven que los alumnos colaboren mutuamente para poder clarificar y comprender mejor las temáticas que pertenecen al contenido de la materia educativa virtual. Los estipulados enfoques de colaboración y de trabajo grupal representan los cimientos del aprendizaje social, o más bien, el constructivismo social (Bryant & Bates, 2015; Sözcü, 2020).

En apoyo al relato anterior, en definitiva, las dimensiones colaborativas en el escenario de la educación virtual poseen sus bases en el aprendizaje originado de las relaciones con otras personas, enfoque pedagógico que postula la enseñanza socio-constructivista (Duffy & Cunningham, 1996; Vygotsky, 1978). Dado el planteamiento previo, la eColaboración propicia la interacción social y, eventualmente, el engendro de conocimientos novedosos que emergen del intercambio de ideas, pensamientos y entendimientos compartidos entre los participantes del colectivo. La expuesta didáctica colaborativa, representa un proceso activo por parte de los educandos, estrategia centrada en la reflexión, pensamiento crítico, y la solución de problemas (Reid-Martinez & Grooms, 2021).

Para asegurar oportunidades reales de aprendizaje por medio de actividades colaborativas bajo los cursos en línea, es imperante primero diseñar metodologías pedagógicas interactivas, significativas y pertinentes entre los educandos.

Consecuentemente, esto asegura la participación activa y cooperativa de los alumnos en estos gremios. También, se posibilita la creación de vínculos cohesivos bajo una comunidad de aprendizaje que propicia una experiencia educativa edificante (Beltran, Decker, Matzaganian, & Walker, 2020). En concordancia a lo anterior, se asegura que los alumnos puedan intercambiar, debatir y negociar ideas de forma dinámica, enmarcadas bajo el consenso de la colectividad. Así, el aprendizaje colaborativo en línea, o eColaboración, puede ser una estrategia didáctica exitosa en el entorno de la educación inmersa en los cursos en línea (Sawant, 2021). Paralelo a lo previo, comúnmente, las actividades educativas a distancia que utilizan estrategias de colaboración basadas en grupos de trabajo facilitan la edificación del conocimiento a partir del colectivo. La inherencia de una cohesión entre los integrantes del grupo, junto a una comunicación efectiva, propician la deliberación escolástica en consenso ante la resolución de un problema o asunto académico. Así, bajo estas comunidades de ayuda mutua, los alumnos se involucran emocionalmente y desarrollan un sentido de compromiso ante su aprendizaje. Consecuentemente, esto posee el potencial en mejorar el rendimiento académico de estos educandos (Crowther, Scott & Allen, 2017).

La eColaboración en el Contexto de las Comunidades Virtuales de Aprendizaje

La construcción colaborativa del aprendizaje toma lugar bajo el escenario de una comunidad (Landis, 2011). Estas comunidades representan colectivos con necesidades comunes y finalidades de ayuda recíproca. El paradigma comunitario bajo el contexto de la pedagogía virtual fue concebido en las *comunidades de indagación (CoI)*. Bajo el mencionado ámbito colaborativo, se engendran las acciones de inquirir en el marco de una comunidad de aprendizaje. Esto representa un proceso de indagación persistente y

activo, en alusión a la comprensión, pertinente a los constituyentes individuales del gremio educativo y a partir un entendimiento colectivo y compartido (Garrison, 2017, pp. 23-24)

Recientemente, la tendencia globalizada del aprendizaje colaborativo ha evolucionado en el desarrollo de arquitecturas digitales de participación para el aprendizaje. Bajo este esquema, se empoderan a los educandos para que puedan contribuir a su aprendizaje, a partir de su compromiso académico. Lo anterior es mediado por tecnologías prácticas e innovadoras, como bien son los *espacios virtuales de aprendizaje (EVA)* provisto por los medios sociales digitales (Ecclesfield & Garnett, 2021). La señalada arquitectura de participación se observa en las tendencias modernas del *aprendizaje móvil (m-aprendizaje)*, lo que propicia la creación de equipos encausados hacia el aprendizaje en acción y, con ello, la posibilidad de propiciar la reflexión crítica entre los alumnos (McCann, 2019).

Actividades de Colaboración en Línea Manifestadas mediante la Utilización de los Medios Sociales

Los medios sociales reflejan el agregado de acervos y servicios virtuales (herramientas, plataformas, aplicaciones o programados) desplegados el web 2.0, los cuales disponen de artilugios para: 1) la comunicación sincrónica (en tiempo real o en vivo), asincrónica (en tiempo posterior) y ubicua (en cualquier momento y lugar); 2) la colaboración; 3) el aprendizaje socializado, 4) facilitar información entre los congregados en la red social; 5) crear y compartir contenido en el ciberespacio de las tecnologías del web 2.0 y 6) el esparcimiento recreativo por parte de los usuarios (Averweg & Leaning, 2018; Chu, 2020; Gülbahar & Adanır, 2021; Karahoca & Yengin, 2018; Signorelli, 2021, p. 172). Uno de los beneficios de estas tecnologías sociales del web 2.0 apunta hacia su

potencial para crear equipos colaborativos (Cann, Dimitriou, & Hooley, 2011, pp. 7, 15-16, 18, 23, 40; Jemielniak & Przegalinska, 2020, pp. 165-175), en particular bajo el ámbito educativo (Chu, 2020; Gülbahar & Adanır, 2021; Taylor, King, & Nelson, 2012). A este respecto, la literatura empírica ha corroborado el valor académico de los programados sociales (e.g., Twitter, Wiki, Blogs, Google+, Google Docs, MediaWiki y otros) en correspondencia al desarrollo de gremios colaborativos y al sentido comunitario de ayuda mutua en estos espacios virtuales. Consecuentemente, las señaladas plataformas sociales propician el aprendizaje colaborativo y, con ello: 1) el compromiso de los estudiante para participar en colectividades virtuales conducentes a la generación cognitiva que emerge de las acciones escolásticas compartidas, 2) la aportación de erudición conexa a las temáticas de una disciplina académica; 3) la interacción social innovadora con finalidades formativas, 4) la creatividad social, 5) la inteligencia colectiva, 6) el aprendizaje co-creativo, 7) la expansión de revelados instructivos, 8) el intercambio de recursos académicos, 9) el raciocinio juicioso, 10) el discernimiento analítico, 11) la actividad cognoscente de idiosincrasia afectiva, 12) la reflexión introspectiva y metacognitiva, y 13) la construcción socializada de nuevos conocimientos (Chu & Chan, 2011; Chu, Chan, & Tiwari, 2012; Chu, & Kennedy, 2011; Chu, Kwan, & Warning, 2012; Greenhow & Lewin, 2016; Hung & Yuen, 2010; Junco, Heiberger, & Loken, 2011; Karahoca & Yengin, 2018; Otchie, & Pedaste, 2020; Rezaei & Ritter, 2018).

Dado el precedente planteamiento, durante la planificación y diseño de cursos en línea, conviene que los educadores incorporen en sus materias virtuales estrategias de interacción social y colaboración que utilicen como herramienta los medios sociales.

Con esto, se posibilita que, como apoyo a la cátedra a distancia desde una plataforma digital que opere las asignaturas en línea, se integren los medios sociales (e.g., Facebook, Twitter, LinkedIn, Pinterest, Google Docs, Etherpad y otros) para crear foros de debate, asincrónicos o sincrónicos, a partir de grupos de trabajo formados por pares estudiantiles. Bajo el entorno de estas CoVA, los aprendices 1) crean, editan y sufragan contenido educativo para colaborar con sus compañeros de clase; 2) comparten sus ideas, información y elementos multimedios instructivos (e.g., videos, podcasts, organizadores gráficos y otros) con los miembros del colectivo, y 3) reciben retroalimentación de éstos (Bender & Dickenson, 2018).

Recomendaciones para Colaboración Virtual

El grado de efectividad del enfoque de eColaboración depende del tiempo dedicado a su planificación, la instauración de objetivos instruccionales bien definidos, el apoyo del docente en estos grupos (e.g, retro-comunicación frecuente y eficaz, disponibilidad de instrucciones claras, el acervo de tutoriales de ayuda, resolver las dudas con prontitud y otras), las estrategias sociales integradas en los proyectos de los equipos virtuales, entre otros aspectos importantes (Zygouris-Coe, 2012). Se han sugerido algunas prácticas efectivas para los cursos en línea que elaboren técnicas de colaboración (Barkley et al., 2014, pp. 73-75, 56-57, 88-89, 98-100, 132-136; Clark & Mayer, 2016, pp. 302-309; McGee & Voeller, 2015; Posey & Lyons, 2010; Zygouris-Coe, 2012), como lo son:

1. Recurrir a grupos de colaboración pequeños, por lo regular de tres a cuatro alumnos por cada equipo de trabajo.
2. Siempre delinee objetivos de aprendizaje para cada actividad colaborativa.

3. Definir los tipos de espacios colaborativos virtuales que se pueden trabajar. Con esto, conceda un listado variado de tecnologías de comunicación sincrónicas y asincrónicas que se encuentran disponibles para la actividad. Por su parte, puede permitir que los estudiantes escojan la tecnología más idónea para las tareas colaborativas. Sin embargo, facilite la utilización de los medios sociales para apoyar la eColaboración.
4. Proporcione las instrucciones correspondientes para el trabajo colaborativo. Incluya preguntas que propicien el pensamiento crítico y la solución de problemas.
5. Disponer de una variabilidad de actividades pedagógicas que forman parte del web semántico (o *aprendizaje 2.0*).
6. Es importante que el educador endose la elaboración de estrategias socio-constructivistas que promuevan los procesos metacognitivos.
7. Emplee actividades grupales basadas en problemas, que requieran activar niveles de pensamiento elevados.
8. Se recomienda que se enfoque esta actividad como una CoVA, desde donde todos contribuyen hacia la edificación del conocimiento, es decir, un aprendizaje cooperativo.
9. Incorpore tareas basadas en el aprendizaje mediante la cumplimentación de proyectos.
10. Provea suficiente tiempo para que los equipos de colaboración inicien sus tareas socio-constructivistas.
11. Asegurarse que los alumnos se percaten de la presencia del instructor (interacción

- docente-aprendiz) a lo largo de todo el proyecto colectivo.
12. Aliente que los integrantes de los grupos virtuales compartan responsabilidades de liderazgo.
 13. Establezca un ambiente afectivo óptimo que facilite el aprendizaje, como el humor, compartir experiencias personales con los alumnos, y responder a tiempo las inquietudes de los aprendices, idealmente dentro de 24 horas.
 14. Siempre ofrecer el ejemplo, o modelaje, concerniente al aprendizaje colaborativo de naturaleza virtual, como suministrar ejemplos de proyectos colaborativos que el docente se encuentre involucrado.
 15. Recomiende que los grupos colaborativos desarrollen una identidad, sea un nombre, logo o lema.
 16. Desarrolle y provea a los estudiantes la rúbrica para la evaluación formativa objetiva de las expectativas de aprendizaje del grupo y sus integrantes. Se requiere que cada equipo de trabajo estudiantil provea evidencia de la participación de cada uno de sus miembros.
 17. Tener disponible apoyo educativo y técnico conducente al uso correcto de las tecnologías por parte de los estudiantes.

Reflexiones Finales

Las argumentaciones expuestas en este manuscrito han validado el valor práctico y pedagógico de la eColaboración bajo los entornos de la educación virtual.

Consecuentemente, la colaboración electrónica, sincrónica o asincrónica, de índole educativa inmersa en algún tipo de espacio virtual de aprendizaje (e.g., medios sociales o plataforma digital que opera los cursos en línea), dispone del potencial para que los educandos adquieran y asimilen conocimientos nuevos, esencialmente intercedido por las interacciones sociales escolásticas manifestadas en estos equipos de trabajo académico. Así, las acciones educativas de la colaboración virtual representan una dinámica escolástica edificante encargada de afinar las actividades de pensamiento crítico bajo un entorno de interacción socio-constructivista.

Dado que el aprendizaje representa una actividad social, se espera que la eColaboración desarrolle una comunicación abierta bajo la influencia de un apoyo recíproco en el contexto de una comunidad de aprendizaje. Desde esta perspectiva, las estrategias pedagógicas de colaboración deberán propiciar el sentimiento de comunidad bajo el escenario de los cursos en línea, es decir la presencia social (Marmon, 2018). Este fenómeno incide en una metacognición compartida, común en las CoI (Garrison, 2021).

Referencias

- Averweg, U. R., & Leaning, M. (2018). The qualities and potential of social media. En M. Khosrow-Pour (Ed.), *Encyclopedia of information science and technology* (4ta ed., pp. 7106-7115). Hershey PA: Information Science Reference, an imprint of IGI Global. doi:10.4018/978-1-5225-2255-3.ch617
- Baker, C. (2010). The impact of instructor immediacy and presence for online student affective learning, cognition, and motivation. *The Journal of Education Online*, 7(1). Recuperado de <http://www.anitacrawley.net/Articles/BakerPaper.pdf>
- Barkley, E. F., Major, C. H., & Cross, K. P. (2014). *Collaborative learning techniques: A handbook for college faculty* (2da ed., pp. 4, 9, 19, 56-57, 73-75, 88-89, 98-100, 132-136). San Francisco, CA: Jossey-Bass, a Wiley Brand.
- Bejjar, M. A., & Boujelbene, Y. (2014). E-learning and Web 2.0: A Couple of the 21st century advancements in higher education. En J.-E. Pelet (Ed.), *E-learning 2.0 technologies and Web applications in higher education* (pp. 1-21). Hershey, PA: IGI Global.
- Beltran, V., Decker, J. C., Matzaganian, M., & Walker, N. T. (2020). Strategies for meaningful collaboration in online environments. En C. N. Stevenson & J. C. Bauer (Eds.), *Enriching collaboration and communication in online learning communities* (pp. 1-18). Hershey PA: Information Science Reference, an imprint of IGI Global. doi:10.4018/978-1-5225-9814-5.ch001
- Bender, S., & Dickenson, P. (2018). Utilizing social media to engage students in online learning: Building relationships outside of the learning management system. En Information Resources Management Association (Ed.), *Social media in education: Breakthroughs in research and practice* (pp. 34-55). Hershey PA: Information Science Reference, an imprint of IGI Global. doi:10.4018/978-1-5225-5652-7.ch003
- Bryant, J., & Bates, A. (2015). Creating a constructivist online instructional environment. *TechTrends: Linking Research & Practice to Improve Learning*, 59(2), 17–22. <https://doi.org/10.1007/s11528-015-0834-1>
- Cann, A., Dimitriou, K., & Hooley, T. (2011). *Social media: A guide for researchers*. (pp. 7, 15-16, 18, 23, 40). London, UK: Research Information Network. https://www.researchgate.net/publication/261990960_Social_Media_A_Guide_for_Researchers
- Chayko, M. (2017). *Superconnected: The internet, digital media, and techno-social life*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.

- Chu, S. K. W. (2020). *Social media tools in experiential internship learning*. Singapore: Springer Nature Singapore Pte Ltd. <https://doi.org/10.1007/978-981-15-1560-6>
- Chu, S. K. W., & Kennedy, D. M. (2011). Using online collaborative tools for groups to co-construct knowledge. *Online Information Review*, 35(4), 581–597. https://www.researchgate.net/publication/220207489_Using_Online_Collaborative_Tools_for_Groups_to_Co-Construct_Knowledge
- Chu, S. K. W., Chan, C. K. K., & Tiwari, A. F. Y. (2012). Using blogs to support learning during internship [Sumario]. *Computers & Education*, 58(3), 989–1000.
- Chu, S. K.W. & Chan, C. K. K. (2011). Blogging supports learning during internship. *Paper presented at American Educational Research Association Annual Meeting 2011*. New Orleans, Louisiana. <http://web.hku.hk/~samchu/docs/Chu-2011-Blogging-supports-learning-during-internship.pdf>
- Chu, S. K. W., Kwan, A. C. M., & Warning, P. (2012). Blogging for information management, learning, and social support during internship. *Educational Technology & Society*, 15(2), 168–178. <http://web.hku.hk/~samchu/docs/Chu-2012-Blogging-for-information-management-learning-and-social-support-during-internship.pdf>
- Clark, R. C., & Mayer, R. E. (2016). *E-learning and the science of instruction: Proven guidelines for consumers and designers of multimedia learning* (4th ed., pp. 297-303-309). Hoboken, NY: John Wiley & Sons, Inc.
- Cleveland-Innes, M., Garrison, D. R., & Vaughan, N. (2019). The community of inquiry theoretical framework: Implications for distance education and beyond. En M. G. Moore & W. C. Diehl (Eds.), *Handbook of distance education* (pp. 67-78). New York, NY: Routledge, an imprint of the Taylor & Francis Group, an informa business.
- Crowther, P., Scott, A., & Allen, T. (2017). Perceptions of collaboration amongst novice design students. En R. Tucker (Ed.), *Collaboration and student engagement in design education* (pp. 126-144). Hershey PA: Information Science Reference, an imprint of IGI Global. doi:10.4018/978-1-5225-0726-0.ch006
- Dalkir, K. (2018). Challenges in online collaboration: The role of shared vision, trust and leadership style. En D. Kolbaek, D. (Ed.), *Online collaboration and communication in contemporary organizations* (pp. 118-138). Hershey PA: Business Science Reference, an imprint of IGI Global. doi:10.4018/978-1-5225-4094-6.ch007
- de Jesus, A. M., & Silveira, I. F. (2021). Game-based collaborative learning framework for computational thinking development. *Revista Facultad de Ingenieria*.

Universidad de Antioquia, 99, 113.
<https://www.doi.org/10.17533/udea.redin.20200690>

- Duffy, T.M., & Cunningham, D.J. (1996). Constructivism: Implications for the design and delivery of instruction. En D. H. Jonassen (Ed.), *Educational communications and technology* (pp. 170-199). New York, NY: Simon and Schuster Macmillan. Recuperado de <http://homepages.gac.edu/~mkoomen/edu241/constructivism.pdf>
- Ecclesfield, N., & Garnett, F. (2021). *Digital learning: Architectures of participation*. Hershey PA: IGI Global Information Science Reference, an imprint of IGI Global.
- Elander, K. R. (2019). The role of e-collaboration in e-learning: Why e-collaboration is Crucial. En (Ed.), *Educational technology and the new world of persistent learning* (pp. 75-92). doi:10.4018/978-1-5225-6361-7.ch005
- Esen, A. (2017). Fostering social innovation through e-collaboration. En Information Resources Management Association (Ed.), *Remote work and collaboration: breakthroughs in research and practice* (pp. 54-67). Hershey PA: Business Science Reference, an imprint of IGI Global. doi:10.4018/978-1-5225-1918-8.ch003
- García Aretio, L. (2014). *Bases, mediaciones y futuro de la educación a distancia en la sociedad digital* (pp. 81, 197-224). Madrid, España: Editores Síntesis, S. A.
- Garrison, D. R. (2017). *E-Learning in the 21st century: A community of inquiry framework for research and practice* (3ra ed., pp. 10, 23-25). New York, NY: Routledge, an imprint of the Taylor & Francis Group, an informa business.
- Garrison, D. R. (2021). From independence to collaboration: A personal retrospective on distance education. En M. F. Cleveland-Innes & D. R. Garrison (Eds.), *An introduction to distance education: Understanding teaching and learning in a new era* (2da ed., pp. 13-24). New York, NY: Routledge, an imprint of the Taylor & Francis Group, an informa business.
- Greenhow, C., & Lewin, C. (2016). Social media and education: Reconceptualizing the boundaries of formal and informal learning. *Learning, Media and Technology*, 41(1), 6–30.
https://www.researchgate.net/publication/281926315_Social_media_and_education_Reconceptualizing_the_boundaries_of_formal_and_informal_learning
- Gülbahar, Y., & Adanır, G. A. (2021). The influence of social media on learning. En D. Chatham, (Ed.), *Advancing online course design and pedagogy for the 21st century learning environment* (pp. 151-169). Hershey PA: Information Science Reference, an imprint of IGI Global. doi:10.4018/978-1-7998-5598-9.ch009

- Helling, K., & Ertl, B. (2011). Fostering collaborative problem solving by content schemes. En F. Pozzi & D. Persico (Eds.), *Techniques for fostering collaboration in online learning communities: Theoretical and practical perspectives* (pp. 33-48). Hershey PA: Information Science Reference, an imprint of IGI Global. doi:10.4018/978-1-61692-898-8.ch003
- Hung, H.-T., & Yuen, S. C.-Y. (2010). Educational use of social networking technology in higher education. *Teaching in Higher Education*, 15(6), 703–714
- Jemielniak, D., & Przegalinska, A. (2020). *Collaborative society* (pp. 165-175). Cambridge, MA: The MIT Press.
- Junco, R., Heiberger, G., & Loken, E. (2011). The effect of Twitter on college student engagement and grades. *Journal of Computer Assisted learning*, 27(2), 119–132. doi:10.1111/j.1365-2729.2010.00387.x
- Karahoca, A., & Yengin, İ. (2018). Understanding the potentials of social media in collaborative learning, En M. Khosrow-Pour (Ed.), *Encyclopedia of information science and technology* (4ta ed., pp. 7168-7180). Hershey PA: Information Science Reference, an imprint of IGI Global. doi:10.4018/978-1-5225-2255-3.ch623
- Kennedy, D., & Duffy, T. (2004). Collaboration--a key principle in distance education. *Open Learning*, 19(2), 203-211.
- Kock, N. (2007). A discussion of key conceptual elements of e-collaboration. En N. Kock (Ed.), *Emerging e-collaboration concepts and applications* (pp. 1-10). Hershey PA: CyberTech Publishing, an imprint of Idea Group Inc.
- Koohang, A., Riley, L., Smith, T., & Schreurs, J. (2009). E-learning and constructivism: From theory to application. *Interdisciplinary Journal of E-Learning & Learning Objects*, 591-109. Recuperado de <http://www.ijello.org/Volume5/IJELLOv5p091-109Koohang655.pdf>
- Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (2001). Critical thinking, cognitive presence, and computer conferencing in distance education. *The American Journal of Distance Education*, 15(1), 7-23. Recuperado de <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.673.2691&rep=rep1&type=pdf>
- Laal, M., & Laal, M. (2012). Collaborative learning: what is it? *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 31(1), 491-495. https://www.researchgate.net/publication/224766528_Collaborative_learning_What_is_it

- Lamí Rodríguez del Rey, L. E., Rodríguez del Rey Rodríguez, M. E., & Pérez Fleites, M. G. (2016). Las comunidades virtuales de aprendizaje: Sus orígenes. *Revista Universidad y Sociedad*, 8(4), 93–101.
<http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v8n4/rus12416.pdf>
- Landis, M. (2011). Technology-supported constructivism. En S. Huffman, S. Albritton, B. Wilmes, & W. Rickman (Eds.), *Cases on building quality distance delivery programs: Strategies and experiences* (pp. 158-176). Hershey PA: Information Science Reference, an imprint of IGI Global. doi:10.4018/978-1-60960-111-9.ch012
- Marmon, M. (2018). Contextualizing social presence and learner identity through the lens of Moore's theory of transactional distance. En M. Marmon (Ed.), *Enhancing social presence in online learning environments* (pp. 1-19). Hershey PA: Information Science Reference, an imprint of IGI Global. doi:10.4018/978-1-5225-3229-3.ch001.
- Mățã, L. (2014). Social media tools in initial teacher education. En J.-E. Pelet (Ed.), *E-learning 2.0 technologies and Web applications in higher education* (pp. 129-154). Hershey, PA: IGI Global.
- McCann, S. (2019). A case for leveraging mobile learning in action learning teams. En D. Mentor (Ed.), *Advancing mobile learning in contemporary educational spaces* (pp. 1-23). Hershey PA: IGI Global Information Science Reference, an imprint of IGI Global. doi:10.4018/978-1-5225-9351-5.ch001
- McGee, P., & Voeller, J. (2015). Fostering interaction and social presence through eCollaboration. En R. D. Wright (Ed.), *Student-teacher interaction in online learning environments* (pp. 89-119). Hershey, PA: IGI Global. doi:10.4018/978-1-4666-6461-6.ch005
- Major, C. H. (2010). Do virtual professors dream of electric students? University faculty experiences with online distance education. *Teachers College Record*, 112(8), 2154-2208.
- Martínez de La Cruz, N. L. (2015). El trabajo en equipo como estrategia de aprendizaje en ambientes virtuales. En N. L. Martínez de La Cruz (Ed.), *El aprendizaje colaborativo en ambientes virtuales* (pp. 15-37). Jalisco, México: Cenid Editorial. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/libro/652184.pdf>
- Modell, M. G. (2017). Learning to lead collaborative student groups to success. En C. Martin & D. Polly (Eds.), *Handbook of research on teacher education and professional development* (pp. 187-209). Hershey PA: IGI Global Information Science Reference, an imprint of IGI Global. doi:10.4018/978-1-5225-1067-3.ch010

- Ñaupari Rafael, F. P. (2021). Google drive y aprendizaje colaborativo en estudiantes universitarios. *Revista Internacional de Tecnología, Conocimiento y Sociedad*, 9(1), 1–12. <https://doi.org/10.18848/2474-588X/CGP/v08i01/1-12>
- Otchie, W. O., & Pedaste, M. (2020). Using social media for learning in high schools: A systematic literature review. *European Journal of Educational Research*, 9(2), 889–903. Recuperado de https://www.eu-jer.com/EU-JER_9_2_889.pdf
- Papadimitriou, S. T., & Papadakis, S. (2021). E-collaboration in educational organizations: Opportunities and challenges in virtual learning environments and learning spaces. En J. Zhao (Ed.), *Collaborative convergence and virtual teamwork for organizational transformation* (pp. 120-146). Hershey PA: Business Science Reference, an imprint of IGI Global. doi:10.4018/978-1-7998-4891-2.ch006
- Palloff, R. M., & Pratt, K. (2007). *Building online learning communities: Effective strategies for the virtual classroom* (pp. 157-184). San Francisco, CA: Jossey-Bass, a Wiley imprint.
- Posey, L., & Lyons, L. (2010). The instructional design of online collaborative learning. En E. Luzzatto & G. DiMarco (Eds.), *Collaborative learning: Methodology, types of interactions and techniques* (pp. 363-382). New York: Nova Science Publishers, Inc.
- Pritchard, A., & Woollard, J. (2010). *Psychology for the classroom: Constructivism and social learning* (p. 8). New York, NY: Routledge, an imprint of the Taylor & Francis Group, an informa business.
- Reid-Martinez, K., & Grooms, L. D. (2021). Constructivism in 21st century online learning. En M. Khosrow-Pour (Ed.), *Handbook of research on modern educational technologies, applications, and management* (pp. 730-743). Hershey PA: Information Science Reference, an imprint of IGI Global. doi:10.4018/978-1-7998-3476-2.ch045
- Rezaei, D. F., & Ritter, N. L. (2018). Social media in education: Gains in student learning and instructor best practices. En Information Resources Management Association (Ed.), *Social media in education: Breakthroughs in research and practice* (pp. 12-33). Hershey PA: Information Science Reference, an imprint of IGI Global. doi:10.4018/978-1-5225-5652-7.ch002
- Robinson, H., Kilgore, W., & Bozkurt, A. (2021). Learning communities: Theory and practice of leveraging social media for learning. En Information Resources Management Association (Ed.), *Research anthology on facilitating new educational practices through communities of learning* (pp. 347-365). Hershey PA: Information Science Reference, an imprint of IGI Global. doi:10.4018/978-1-7998-7294-8.ch018

- Sánchez Tarragó, N. (2007). Sindicación de contenidos con canales RSS: aplicaciones actuales y tendencias. *Acimed*, 15(3), 1.
<http://scielo.sld.cu/pdf/aci/v15n3/aci03307.pdf>
- Sawant, S. (2021). Online collaborative learning tools and types: Their key role in managing classrooms without walls. En H. Rahman (Ed.), *Human-computer interaction and technology integration in modern society* (pp. 12-41). Hershey PA: Engineering Science Reference, an imprint of IGI Global. doi:10.4018/978-1-7998-5849-2.ch002
- Scerri, S. (2012). Semantic technology for improved email collaboration. En S. Brüggemann y C. d'Amato (Eds.), *Collaboration and the semantic web: Social Networks, knowledge networks, and knowledge resources* (pp. 121-133). Hershey PA: Information Science Reference, an imprint of IGI Global. doi:10.4018/978-1-4666-0894-8.ch007
- Signorelli, P. (2021). *Change the world using social media* (p. 172). Lanham, MD: Rowman & Littlefield, an imprint of The Rowman & Littlefield Publishing Group, Inc.
- Smith, B. L., & MacGregor, J. T. (1992). What is collaborative learning? En A. Goodsell, M. Maher, & V. Tinto (Eds.), *Collaborate learning: A sourcebook for higher education* (pp. 10-30). University Park, PA: National Center on Post-Secondary Teaching, learning, and Assessment (NCTLA). Recuperado de la base de datos de ERIC. (ED357705)
- Sklaveniti, C. (2018). Theorizing virtual teams:relationality in dispersed collaboration. En D. Kolbaek, D. (Ed.), *Online collaboration and communication in contemporary organizations* (pp. 1-20). Hershey PA: Business Science Reference, an imprint of IGI Global. doi:10.4018/978-1-5225-4094-6.ch001
- Sözcü, İ. (2020). Constructivism. En Ş. Orakcı (Ed.), *Paradigm shifts in 21st century teaching and learning* (pp. 20-35). Hershey PA: Information Science Reference, an imprint of IGI Global. doi:10.4018/978-1-7998-3146-4.ch002
- Stahl, G. (2006). *Group cognition: Computer support for building collaborative knowledge* (pp. 2-3, 16-17). Cambridge, MA: The MIT Press.
- Stavredes, T. (2011). *Effective online teaching: Foundations and strategies for student success* (pp. 152-153). Jossey-Bass, a Wiley Imprint.
- Stewart, S. (2020). Guidelines for working collaboratively in virtual teams. En C. N. Stevenson & J. C. Bauer (Eds.), *Enriching collaboration and communication in online learning communities* (pp. 68-81). Hershey PA: Information Science Reference, an imprint of IGI Global. doi:10.4018/978-1-5225-9814-5.ch005

- Taylor, R., King, F., & Nelson, G. (2012). Student learning through social media. *Journal of Sociological Research*, 3(2), 29–35. <http://dx.doi.org/10.5296/jsr.v3i2.2136>
- Terwel, J. (1999). Constructivism and its implications for curriculum theory and practice. *Journal of Curriculum Studies*, 31(2), 195-199. <http://dspace.ubvu.vu.nl/bitstream/handle/1871/10747/jcs1999terwelconstructivisme.pdf?sequence=1>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychology process*. Cambridge, MA: London, UK: Harvard University Press. <http://ouleft.org/wp-content/uploads/Vygotsky-Mind-in-Society.pdf>
- Zygouris-Coe, V. (2012). Collaborative learning in an online teacher education course: Lessons learned. En L. Morris & C. Tsolakidis (Eds.), *International Conference on Information Communication Technologies in Education: ICICTE 2012 Proceedings* (332-343). Rhodes, Greece: International Conference on Information Communication Technologies in Education. <http://www.icicte.org/Proceedings2012/Papers/08-4-Zygouris-Coe>

LITERATURA

**SIGNIFICACIÓN DE LA OBRA DE FERNANDO CROS
EN LA HISTORIOGRAFÍA DE LA POESÍA PUERTORRIQUEÑA**

Por: Antonio Agulló Albert¹

Resumen

Este artículo presenta un análisis sobre la obra poética Signos, y se propone resaltar su legado artístico – literario, sobre todo, la significación que la poesía de Fernando Cros debe ocupar en la historiografía de la poesía puertorriqueña.

Palabras claves: *Historiografía, poesía, Signos, Fernando Cros*

Abstract:

This article presents an analysis of the poetic work entitled Signs and aims to highlight its artistic-literary legacy and, above all, the significance that the poetry of Fernando Cros should occupy in the historiography of Puerto Rican poetry.

Key words: *Historiography, poetry, Signs, Fernando Cros*

A modo de preámbulo, me siento obligado de hacer un par de observaciones que expliquen mi relación con la persona y la obra de Fernando Cros, la cual se remonta a la última década del pasado siglo por su interés en participar en las secciones de poesía y de crítica artística de *Encuentro*, revista de la Asociación de Profesores Universitarios de Puerto Rico, APUE, cuyas aportaciones siempre fueron valoradas de alta calidad por la Junta Editorial, presidida entonces por un servidor. A partir de entonces, me he sentido vinculado estrechamente a la obra de Fernando Cros por el honor y el privilegio que para mí significaba que un excelente poeta, exigente curador de arte e intelectual erudito, me incluyese, en cierto sentido, a formar parte de su obra al solicitarme emitir comentarios críticos de sus poemarios con motivo de la recomendación para publicación de *Fragmentos del habla* (2009), en la Editorial de la Universidad de Puerto Rico y de las presentaciones de sus poemarios: *Crónica del hombre solo*, en el Museo de Arte Contemporáneo, Universidad del Sagrado Corazón (1997), *Sobre la huella* (2014) y *Signos* (2018),

¹ El autor es catedrático del Departamento de Lenguas Modernas en el Recinto Metropolitano de la Universidad Interamericana de Puerto Rico. Contacto: aagullo@intermetro.edu.

en la “Sala Museo Fernando Cros”, dedicada a él en nuestro Recinto Metro, así como la edición de sus dos últimos poemarios.

La composición del poemario *Signos* fue anterior a la de *Sobre la huella*; sin embargo, la publicación de éste fue anterior por solicitud expresa de su autor ante el anuncio de su inminente partida, probablemente por considerarlo el más representativo en conjunto de su obra poética, debido a que en él se recoge una muestra de las diversas manifestaciones de su poesía, en tanto que *Signos* puede verse como la culminación más exclusiva de un aspecto, ya tratado anteriormente de forma intermitente: las innumerables señales (“signos”) tras los que subyace el misterio de la naturaleza, cuya interpretación se vislumbra e insinúa a través de la palabra poética. A ello sugieren los títulos de carácter descriptivo que presiden las partes del poemario: “Falsos paisajes marinos”, “Los animales del agua”, “El rumor de la tierra”, “Los folios de la noche”.

En mi intervención en la presentación de *Signos*, de cuyo contenido se nutre este artículo, me circunscribí a proponer la significación que la poesía de Fernando Cros debe ocupar en la historiografía de la poesía puertorriqueña, juicio emitido ya en varios artículos del número monográfico dedicado a él en la prestigiosa *Revista Cayey*¹, bajo la dirección de la Dra. Heida Zambrana. Si opté evitar analizar entonces poemas del libro fue, por una parte, para que los comentarios, más o menos de carácter general propios de la naturaleza de una presentación, pudieran desvirtuar su debida interpretación; pero, sobre todo, ahora que con la aparición de su cuarto poemario disponemos de la publicación completa de su obra, para dejar constancia del fundamento de un hecho más relevante y trascendental: la decisiva significación de la poesía de Fernando Cros en la historiografía de la literatura puertorriqueña de nuestro tiempo, contribuyendo de paso con ello, desde mi humilde posición, a hacer justicia a la valoración de una obra poética no siempre merecida y debidamente reconocida.

A esto último pueden haber contribuido dos factores interrelacionados: primeramente, la actitud de Fernando, cuyo distintivo de talante no era precisamente el de querer sobresalir y, por otra parte, como consecuencia tal vez de lo anterior, el no mostrar mayor interés en publicar su obra, aun siendo consciente de lo innovador de su poesía: todo lo contrario de otros autores que, independientemente o no de la valía de su producción, no desperdician ocasión para hacerse reconocer tanto publicitaria como públicamente.

Aun corriendo el riesgo de desviarme, creo necesario atender este asunto, pues puede explicar la renuencia de Fernando a la publicación de su obra poética y, por tanto, lo tardío de la misma, lo

que habría sido oportuno para contrastar lo novedoso de su producción poética con la de su promoción en su momento. Fernando no era un poeta de escritorio, en el sentido de que no se sentaba con la intención premeditada de componer un poema. Según declaración suya, puede decirse que sus poemas eran resultado de una compulsoria e imprevista intuición poética. En una entrevista que le realizaran la Prof. Rosa Luisa Márquez y el maestro Antonio Martorell, se adhiere a la opinión de uno de sus poetas más admirados, el chileno Gonzalo Rojas, Premio Cervantes 2003: «Escribo un poema cuando no tengo más remedio porque yo creo lo que decía Gonzalo Rojas de que 'los poemas hay que evitar escribirlos, solamente cuando una idea, un ritmo o una melodía se vuelve obsesivo y no puedes hacer otra cosa que escribirlo para sacártelo de encima, pues lo escribes'». Y concluye Fernando: “O sea, mi obsesión no es escribir poemas. Los escribo cuando no tengo otro remedio”². He escogido este testimonio de Fernando porque en él se puede hallar la causa que explique hasta cierto punto el relegar por tanto tiempo la publicación de su obra: dar preferencia a la creación del poema —inevitable e inherente por vocación— al posterior proceso de composición del poemario, de no menor dificultad, mas sometido a consideraciones temáticas, estilísticas o temporales, factores que implican una distinta actitud de índole más racional y analítica.

No obstante, este proceso era pospuesto mañana tras mañana a un día que no llegaba...; hasta que, pasando los años, con centenares de poemas escritos guardados durante tres décadas a saber dónde, llegó el momento de convencerse de que, naturalmente, por exigencias y limitaciones de la vida misma, no le era posible dejar constancia de su obra prolongando indefinidamente la publicación: fue el año en que, escogiendo por criterios de composición muy suyos algo más de sesenta poemas, salió de imprenta su primer poemario, *Crónica del hombre solo*, en 1997.

Tras la publicación de este libro, apareció, también tardíamente, su segundo poemario doce años después, *Fragments del habla*. Es de suponer que la satisfacción por la mejor composición de este segundo libro, en comparación con su primera experiencia publicitaria, unido a la necesidad y premura, impuestas por el tiempo percedero, de salvar del olvido el resto de su considerable creación poética, fueron los principales incentivos que le hicieron tomar la decisión, inaplazable ya, de dedicarse a la composición de sus últimos poemarios, *Sobre la huella* y *Signos*, tomando la precaución de encomendar con urgencia su posible póstuma publicación precisamente para que quedase “huella” de la totalidad de su obra poética. Y fue el 5 de diciembre de 2010 cuando se le agotó el tiempo, ese árbitro implacable que nos condena a percibir la vida como un proyecto

siempre inconcluso.

Pasaré sin más preámbulos tratar del tema propuesto en el título del artículo: “La Significación de la Poesía de Fernando Cros en la Historiografía de la Literatura Puertorriqueña”, como un hecho incuestionable independientemente de lo tardío de su publicación. Como puede suponerse, se trata de un tema de tesis, por lo que me limitaré obviamente a sugerir lo que constituiría sólo la enunciación de una hipótesis, con la esperanza de que algún lector interesado en la obra de Fernando se proponga en convertirla en tesis; puede contar para ello con mi orientación: le garantizo que estaría pisando terreno firme, no tanto por mi modesto asesoramiento cuanto por la validez de la propuesta.

En la presentación del poemario *Sobre la huella*, impliqué una distinción entre “promoción” y “generación”, al decir y cito: «*Como perteneciente a su verdadera ‘generación poética’ —no precisamente su ‘promoción cronológica’ local, por adelantarse a ella—, Fernando, desde su época temprana (década de los sesenta y los setenta), está ya muy consciente de las tendencias de la “posmodernidad”*»³. Y es que, a mi entender, lo “promocional” está más bien vinculado con la identificación cronológica, “inmediata, temporal”, de un grupo de personas concurrentes en una serie de actividades de carácter más bien identificables puntualmente de modo oficial y social (nacimiento, escolaridad, graduaciones, nupcias, conmemoraciones, decesos...), en tanto que lo “generacional” se lo suele relacionar con el conjunto de ideas y actitudes con las que aparece una novedosa interpretación de la realidad y que es lo que distingue e identifica a la próxima oleada de los nacidos aproximadamente década y media después de la anterior, período que parece restringirse cada vez más por el ritmo vertiginoso a que nos someten los cambios impredecibles del transicional período histórico que nos ha tocado vivir. En todo caso, entiendo que la genialidad se adelanta a lo “promocional” para convertirse en expresión de una nueva sensibilidad precisamente “generacional”, esa que está por imponerse impostergablemente como consecuencia necesaria del devenir de las transformaciones —ya evolutivas, ya revolucionarias— que se suceden por diversas y complejas circunstancias históricas. De ahí muchas veces la incompreensión, el rechazo temprano y el reconocimiento tardío de la valía de obras que son expresión estética en las que se anticipa y anuncia la nueva actitud “generacional”.

La poesía puertorriqueña de la década de los sesenta y setenta se movía, como tendencia predominante o céntrica, dentro de los cauces de la llamada poesía “social” o “de compromiso”, la cual, según la visión de la “modernidad”, creía aún en la posibilidad de poner la creación poética

en función de sentimientos e ideales y, más concretamente en esa época, como expresión de reafirmación patriótica e instrumento de transformación social, lo que puede constatarse por la hegemonía que adquirió por entonces el “Grupo Guajana”, con el que Fernando, dicho sea de paso, confesó no sentirse reconocido como poeta⁴, independientemente de su identificación ideológica como puertorriqueño. Se trataba de un tipo de poesía relacionada con la llamada “poesía social del compromiso”, cultivada en España en la década de los 50, siendo sus principales representantes Gabriel Celaya, cuyo lema poético era hacer de la poesía “*un arma cargada de futuro*”⁵, y Blas de Otero, el poeta más representativo de la poesía española de posguerra, cuya etapa social se inspiraba en la consigna de una poesía dirigida “*a la inmensa mayoría*”, identificada “*con la inmensa mayoría*” e inmersa “*en la inmensa mayoría*”.

Antes de continuar, quiero apuntar un hecho cuya significación explique la actitud poética “generacional” de distanciamiento “insularista” y de apertura universal de Fernando, que lo muestra como un ávido lector y estudioso de las corrientes artísticas y de pensamiento de su momento histórico. Me refiero a las citas que pone a modo de epígrafe bajo el título de muchos de sus poemas —no como motivo de inspiración, sino como punto de coincidencia artística o ideológica “a posteriori” a su composición—, las cuales ponen de manifiesto su vinculación con las corrientes culturales universales de su tiempo. Y es en esa relación cultural —la intelectual del pensador y la estética del poeta— donde radica otro hecho importante: el acierto de que su poesía, partiendo de un entorno puertorriqueño, se proyecte hacia una dimensión universal y, e especial, en concordancia con los poetas de su generación, la “generación de la posmodernidad”, hecho que adquiere gran significación historiográfica si se advierte que esta identificación “generacional” de Fernando ocurre desde los inicios de su poesía, según declara en una entrevista de la revista *Diálogo*: “*Mi poesía ha mantenido una misma dirección desde la década de los sesenta*”⁶.

La estética que había regido la “modernidad” “*se basaba en la confianza en la unicidad e inmutabilidad de la obra, cuyos significados, discernibles por la crítica, quedarían fijos y asequibles para los lectores de cualquier época futura*”⁷. Y esa creencia de que el poema podía plasmar objetivos externos y de que, como obra terminada, era portadora en el tiempo de significados estables e identificables, es la que había sostenido la intención de diferentes estéticas: la de los neoclásicos, en procurar cumplir la consigna de instruir deleitando; de los románticos, en expresar subjetivamente su interpretación de la realidad; de los parnasianos, en su dedicación a inspirarse en obras plásticas clásicas; de los simbolistas, en su obsesión por provocar sensaciones;

de los costumbristas, en la recreación de estampas tradicionales; de los modernistas, en la formulación esteticista de ambientes exóticos; de la generación del 98, en su compromiso literario por descubrir intrahistóricamente el alma de España; de la generación del 27, en la renovación del lenguaje poético en función de diversas vertientes: poesía pura, surrealismo, neo-romanticismo...; y, finalmente, de los escritores de posguerra (española y mundial), en su preocupación por cuestionar creencias existenciales (década de los cuarenta), en su empeño por denunciar situaciones sociales (década de los cincuenta) y en la exposición de situaciones experimentales (década de los sesenta). Es, pues, la concepción de la poesía como “medio” para expresar realidades externas lo que había regido la estética de la “modernidad”, tal como queda refrendado por la definición de poesía como “palabra en el tiempo”⁸, dada ya años antes por Antonio Machado.

La próxima generación poética, la de los nacidos entre la década de los cuarenta y principios de los cincuenta, irrumpió tan sorpresivamente en la poesía española de fines de los sesenta que se la bautizó en sus inicios con el nombre de los “novísimos”: la causa no fue otra que la aparición de una poética “novísima”: la de la “posmodernidad”, hecho que se evidenció y difundió por la publicación antológica de Josep María Castellet, de cuyo título surge la denominación: *Nueve novísimos poetas españoles*⁹.

Características más distintivas de la poética de la posmodernidad son, entre otras: la frecuencia de un enfoque universalmente culturalista; el sincretismo de arte elitista y el arte popular y los llamados “mass media”; el tratamiento simultáneo de distintos niveles de lenguaje; la formulación de un texto abierto a diversas posibilidades interpretativas; la insinuante complicidad del lector; la recurrencia de procedimientos intertextuales y autorreferenciales, etc.; pero, sobre todo, la desconfianza en la capacidad de la poesía para captar realidades externas y menos aún para comunicar significados inmutables, ya que la realidad, sometida inexorablemente al cambio heraclíteo, es una ausencia siempre irrecuperable por el recuerdo de una imagen que se hunde en “el pantano de la memoria”¹⁰, con lo que se llega a concebir el poema, no como un “medio” para expresarla, sino como un “fin” en sí mismo, esto es, como una ficción creada única y exclusivamente por la palabra y en la palabra, llegando a alcanzar incluso un carácter protagónico mediante el discurso metapoético.

Lo que hace de Fernando un adelantado con respecto a su grupo “promocional” —el de sus compañeros puertorriqueños contemporáneos— es la vinculación “generacional” de su poesía con la estética de la “posmodernidad”. El siguiente testimonio, expuesto por el mismo Fernando en

una entrevista extraída de la revista universitaria *Diálogo*, pone de manifiesto cómo su concepción de la creación poética entra de lleno dentro de este contexto de la “posmodernidad”: *“Soy un poeta de palabras, no de sentimientos. Creo que hay una especie de hiato entre lo que el sujeto biográfico quiere o desea y lo que el poema puede expresar. Aunque no niego que el poema puede llegar a emocionar al lector, ésas son las emociones del lector, no las del autor”*¹¹.

Finalizo, ahora en lenguaje poético, con unas citas que muestran la sintonía de la obra de Fernando con su generación poética, esa que en España es clasificada como la tercera generación de posguerra, la de la “posmodernidad”.

Primeramente, lo hago confrontando versos de Fernando Cros con los su coetáneo, Guillermo Carnero, uno de los más representativos de los llamados “novísimos”. En ambas citas puede apreciarse cómo cada poeta centra en la palabra el valor y la identificación esencial del poema.

Le grand jeu

... El tema es siempre el mismo.

Una delgada capa de imágenes previstas
ensucia el paisaje, y después unas líneas
ensucian el papel.

Resumiendo: invertir
el proceso creador; no de la emoción al poema
sino al contrario.”

Guillermo Carnero¹²

* * *

La palabra: luz y sombra

Ella está antes y delante de mí, en una noche de hielo
que conserva los silencios de esa agua copiosa que derrite
los murmullos y los lleva como lumbre, hasta el borde de mi boca.
Ella es esa mano que construye los fantasmas con el filtro de las sales
y las arenas de una playa que se cubre con la hiriente intensidad
de su blancura; es la mirada que duplica la distancia entre el paisaje
y el mundo absurdo de las cosas; es la imagen de los cuerpos
matizados por la luz, que se extiende como brillo y como sombra.

Fernando Cros¹³

En la segunda confrontación, vemos dos muestras en las que el poema llega a adquirir su máximo carácter autónomo cuando el discurso metapoético lo convierte en protagonista.

Ostende

Recorrer los senderos alfombrados
de húmedas y esponjadas hojas muertas,
inseguro paisaje poblado de demonios
que adoptan apariencia de formas deseables
para perder al viajero.

Mas no perecerá
quien sabe que no hay más que la palabra
al final del viaje.

Guillermo Carnero¹⁴

Esta función protagónica del poema es también una constante en la poesía de Fernando. Es muy significativo que sea uno de ellos el seleccionado para iniciar el poemario *Sobre la huella*.

¿Quién es el que canta?

¿Quién anda ahí? ¿De quién es la sombra
que marca y sobrevuela la blanca superficie
de la página? ¿Quién es la abeja ilustrada
que introduce su aguijón para extraer
el rumor dulce de la lengua en la que canta?
¿Hasta dónde se remonta con el polen de la imagen
impregnándole las alas? ¿Quién es el insecto
extraño que fabrica la dulzura de las mieles
con el zumo escurridizo que germina en esta tierra
del silencio y la palabra?

Fernando Cros¹⁵

Como editor de los dos últimos poemarios de Fernando Cros, *Sobre la huella* y *Signos*, quiero, antes de terminar, dejar constancia de un merecido reconocimiento a quienes me han acompañado en la labor de publicación de estos dos libros: la Prof. Deledda Cros, RIP, amantísima esposa y fidelísima guardián de su obra; la Rectora, Prof. Marilina Wayland, sin cuyo respaldo la “Sala Fernando Cros” no sería hoy una realidad de la que nos sentimos orgullosos en nuestro Recinto; el Dr. José Luis Colón, responsable de lidiar con los complejos intereses crematísticos publicitarios de la Universidad; la Dra. Raquel Puig, Directora del Departamento de Lenguas Modernas, organizadora de la presentación de *Sobre la huella*; el Decano de Humanidades, Dr. Óscar Cruz Cuevas, coordinador de la presentación de *Signos*; el Prof. Edwin Conde, héroe anónimo que ha servido de intermediario y facilitador tanto en

los procesos de publicación como de presentación de estas obras.

- ¹ *Revista Cayey*, “Homenaje a Fernando Cros”, # 97, mayo 2016, 131 págs.
- ² “1-2-3 probando: con Rosa Luisa Márquez y Antonio Martorell. Última entrevista a Fernando Cros: martes, 23 de noviembre 2010, Radio Universidad de Puerto Rico–Río Piedras, Puerto Rico”, en *Revista Cayey*, # 97, p. 39.
- ³ Antonio F. Agulló Albert. “Fernando Cros: *Sobre la huella*”, en *Revista Cayey*, # 97, p. 76.
- ⁴ Cfr. José Luis Vega. “Diez preguntas a Fernando Cros”, en *Revista Cayey*, # 97, pp. 26-27.
- ⁵ Gabriel Celaya. *Cantos iberos*, Madrid Turner, 1975, pp. 57-58.
- ⁶ Eugenio García Cuevas. “Entrevista. Fernando Cros: una poética de la inminencia”, en *Diálogo*, dic-ene 2004-2005, p. 25.
- ⁷ Andrew Debicki. “La poesía posmoderna de los Novísimos: una nueva postura ante la realidad y el arte”, en *Ínsula*, n. 505, p. 15.
- ⁸ Antonio Machado. “De mi cartera”, *Poesías completas*, Madrid, Espasa-Calpe, Austral 6ª ed., 1980, p. 298.
- ⁹ José Ma. Castellet. *Nueve novísimos poetas españoles*, Barcelona, Barral, 1970, 263 págs. Son éstos: Antonio Martínez Sarrión, Manuel Vázquez Montalbán, José María Álvarez, Félix de Azúa, Pedro Gimferrer, Vicente Molina-Foix, Ana María Moix, Guillermo Carnero y Leopoldo María Panero.
José Batlló publica poco después otra antología en la que, haciendo justicia, amplía la representación generacional a otros catorce poetas bajo el título: *Poetas españoles contemporáneos*, Barcelona, El Bardo, 1974, 378 págs.
- ¹⁰ Cfr. Fernando Cros. “Tiempo disperso”, *Crónica del hombre solo*, San Juan, PR, Editorial UPR., 1997, p. 7.
La memoria es un pantano y el pasado es un fragmento, / que se ha quedado en suelo blando; donde no queda / una marca que nos hable de los hechos, de la fuente / o del origen, de la herencia ancestral que otros / tuvieron. Aquí hay sólo un ahora: un presente, / sin reflejo ni promesa de otro tiempo, / en que apunte la esperanza de un mejor aire, al agua clara y a otro cielo.
- ¹¹ Alba Gómez Escudero. “Soy un poeta de palabras, no de sentimientos”, en *Revista Cayey*, #97, p. 31.
- ¹² Guillermo Carnero. “Le grand jeu”, *Ensayo de una poesía de la visión*, p. 204, Ediciones Peralta, Madrid, 1979.
- ¹³ Fernando Cros. “La palabra: luz y sombra”, *Sobre la huella*, Universidad Interamericana de Puerto Rico, Recinto Metro, San Juan, 2014, p. 15.
- ¹⁴ Guillermo Carnero. “Ostende”, op. cit., p. 207.
- ¹⁵ Fernando Cros. “¿Quién es el que canta?”, op. cit., p. 11.

PSICOLOGÍA

El campo analítico ante la violencia contra las mujeres

Por: Maileen Souchet García¹

Resumen

Este escrito proporciona claves conceptuales con consecuencias éticas y políticas en torno a cómo piensa el psicoanálisis la violencia contra las mujeres. Específicamente, se presenta la discusión de algunos conceptos y premisas que se abordan en la obra freudiana y en la propuesta lacaniana que pueden proporcionar claves para acercarnos a esta temática siempre actual. De otro lado, la reflexión aborda la responsabilidad en las prácticas de la clínica sobre cómo tomar posturas y perspectivas sobre lo propiamente subjetivo y sobre cómo complejizar la temática de la violencia. A modo amplio, se planteará la tesis en torno a cómo estas violencias parecen apuntar a un odio contra lo femenino.

Palabras Clave: *Psicoanálisis, violencia, agresividad, odio, lo femenino, mujeres, pasaje al acto, ética, práctica clínica, Freud, Lacan, responsabilidad subjetiva*

Abstract

This writing provides conceptual clues with ethical and political consequences regarding how psychoanalysis thinks about violence against women. Specifically, it presents the discussion of some concepts and premises that are addressed in the Freudian work and in the Lacanian proposal that can provide keys to approach this always current theme. On the other hand, the reflection addresses responsibility in clinical practices on how to take positions and perspectives on what is properly subjective and on how to make the subject of violence more complex. In a broad way, the thesis will be raised about how this violence seem to point to a hatred against the feminine.

Key words: *Psychoanalysis, violence, aggressiveness, hatred, femininity, women, passage to the act, ethics, clinical practice, Freud, Lacan, subjective responsibility*

¹ La autora es catedrática auxiliar en el Programa de Psicología en el Recinto Metropolitano de la Universidad Interamericana de Puerto Rico. Contacto: msouchet@intermetro.edu

El campo analítico ante la violencia contra las mujeres²

Feminicidios, actos de destrucción y muerte contra embarazadas, amantes, esposas y exnovias hacen titular de noticia macabra que no cesa de confrontarnos sobre la importancia de una discusión seria sobre las pasiones propiamente humanas, específicamente las que aluden a cómo se presentan en la actualidad las manifestaciones de esta violencia que toma como objeto a las mujeres. La violencia es, en efecto, un fenómeno propiamente humano que, en términos generales, se considera a partir de un acto que persigue poder y dominación sobre un semejante. Sus fenómenos toman una diversidad de formas que pueden ir desde los despliegues más crueles, hasta sutiles manifestaciones con legitimación social. Si nos posicionamos en una perspectiva sociohistórica amplia, no podríamos afirmar categóricamente que estamos en tiempos en que hay más actos violentos, ni que la violencia contra las mujeres sea un fenómeno nuevo. Esto no exime de la pregunta en torno a cómo pensar las manifestaciones actuales de la misma en diversos contextos, sobre todo pensar sobre sus posibles causas y su relación con la condición humana. Específicamente, las reflexiones del psicoanálisis que abordan la cuestión de la violencia contra las mujeres apuntan a considerar, entre otras claves, cómo opera no solo a nivel social, sino a nivel subjetivo un odio contra lo femenino. Este aparece en escena en ocasiones abiertamente confesado y otras silenciado, es decir, no tramitado por la vía de la palabra, sino por el acto. Este tema, cuya lógica alude a la relevancia de lo inconsciente y los afectos y pasiones incomprensibles, definitivamente compete a la práctica clínica analítica. Los practicantes de la clínica no solo somos responsables del modo en cómo abordamos las dificultades de los sujetos frente a las violencias, sino que, nuestra práctica es reflejo de nuestras concepciones. Por ende, conllevan implicaciones

² Ponencia presentada en la mesa de trabajo titulada: LO FEMENINO, EL CAPITALISMO Y LA DIVERSIDAD: ALGUNAS CLAVES PSICOANALÍTICAS en el Coloquio de Mujeres (4 de abril de 2019).

tanto éticas como políticas que son cruciales para reflexionar sobre nuestro abordaje ante este tipo de fenómeno.

De entrada, es relevante plantear que el devenir del psicoanálisis no es lineal ni acumulativo y que no está exento de que existen *impasses* propios a toda práctica humana. Por ende, resulta central explorar cómo el tema de la violencia contra las mujeres no queda fuera del campo analítico, incluso cuando lectores diversos proponen que, desde Freud se fomenta el detrimento de las mujeres perpetuando una orientación sexista. En efecto es posible posicionarnos en una lectura de la perspectiva analítica que toma en consideración la relevancia del tema de las violencias contra lo femenino. Por ejemplo, desde el psicoanálisis de orientación lacaniana se pone en perspectiva cómo las prácticas clínicas que parecen neutrales y orientadas a la ayuda de otros podrían también sostenerse en postulados violentos contra las subjetividades. Además, se reitera que, toda práctica clínica se sostiene de, y propone, elementos que ineludiblemente tendrán consecuencias tanto éticas como políticas. Por ello, esta exploración conceptual aclara que, el psicoanálisis es principalmente una práctica clínica en la que se reciben a sufrientes (*hablanteseres*³) a los que se les invita a hablar de sus malestares. Es una *práctica de escucha* que toma en consideración las incidencias de la época, los malestares de lo social y el modo particular en que cada sujeto es atribulado por las violencias. Para abundar en esta discusión, se presentarán y desarrollarán diez *claves psicoanalíticas* para pensar el fenómeno de la violencia contra las mujeres.

³ Traducción al español propuesta para el neologismo lacaniano de *parlêtre* y que alude a la condensación de lo que ocurre entre la palabra y cierta consistencia que aludimos al cuerpo. Este neologismo aparece en la enseñanza tardía de Lacan (clínica borrona) y que formaliza la topología los tres registros Real, Simbólico e Imaginario. El vocablo une la notación en francés de *parler* (hablar, confesar, expresarse) con *être* (ser) que a su vez resuena con los vocablos de *lettre* (letra, carta -escritura) y que en términos de un sujeto remite al *lettré* (el que conoce y sabe sobre algo en específico).

Desde la propuesta lacaniana (que no es sin Freud) el psicoanálisis aporta una reflexión acerca del fenómeno de la violencia, en tanto:

1. El psicoanálisis propone el respeto “más radical” por la palabra, se rige así por el principio ético que da lugar a la diferencia y, por ende, se opone a todo tipo de violencias.

El nacimiento del campo analítico se distingue por la escucha atenta al modo en que principalmente mujeres sufrientes de síntomas histéricos relataban vivencias de su historia de vida cuyo contenido estaba cargado de afecto. Freud y Breuer publicaron en 1895 en sus *Estudios sobre la histeria* el famoso caso donde la señorita Anna O. solicita al médico un *Talking cure*, como ella misma lo denominó. En el umbral de una Viena de finales de Siglo, poco se consideraba la palabra de una paciente, de una mujer. Sin embargo, el psicoanálisis se funda en la manera en que Freud se permitió escuchar y formular una metodología cuya técnica de asociación libre literalmente abre la posibilidad de decir, e inaugura una ética terapéutica aún vigente. Claramente, Freud se declara en contra de las técnicas de sugestión, y control, en donde el médico guía con el poder de sus palabras la curación de la acción sintomática del enfermo. Propone que, dejando hablar a sus pacientes podían escuchar(se) en sus paradojas, divisiones, contradicciones, fallas y omisiones del decir en compañía de un analista que escucha, cuestiona e interroga caminos inéditos. Así, el hablante se torna descubridor de las manifestaciones de su propio inconsciente. Se instaura metodológicamente cómo la libertad de hablar lo de cada cual (principalmente importante para las mujeres de su época) subvierte las estrategias de control y generalización observacionales de “lo igual” que podrían pensarse como parte de la violencia legitimada que distingue a muchas prácticas de la ciencia aplicada.

2. Reconoce los actos propiamente humanos desde el registro de lo simbólico, por ende, toma en cuenta las significaciones que proponen los sujetos hablantes y reconoce que la violencia no es un asunto de causa natural, ni instintiva.

La literatura en torno al tema de la violencia entre parejas subraya que, la mayoría de los casos denuncian actos de violencia del hombre hacia la mujer advirtiendo que, se observa una fuerte adhesión a la idea de que existen causas “naturales” que explican la dominación del hombre en las relaciones y vínculos sobre las mujeres. Es decir, dicha violencia se sostiene desde la creencia de que la desigualdad es “biológica” (Grosman, et. al, 1991). Lacan lee en Freud un entendimiento sobre la base del elemento central de nuestra subjetividad: somos seres hablantes atravesados y constituidos por el lenguaje (el Otro). Por ende, cuando se traduce el concepto de *Trieb* freudiano por el de instinto (remitido a la naturaleza biológica) se comete una falsa y penosa interpretación. La noción de pulsión sexual, de vida y de muerte no responden en Freud a ningún instinto biológico. Esta equivocación perturba las fórmulas que Freud aportó desde 1905, en donde teorizó cómo la incidencia de la cultura humana interfiere y transforma el modo en que el infante se relaciona con su cuerpo. Freud habla de cómo la pulsión es el reducto del intercambio con un Otro que trastocará al organismo atemperado por un ritmo distinto. Sus huellas de afecto marcarán lo que denomina como inconsciente. Lacan retoma esta discusión y subraya la idea de que el inconsciente está estructurado como un lenguaje y que, el viviente está atravesado en su constitución por los elementos simbólicos de la realidad cultural y discursiva incluso antes de nacer. El fenómeno de la violencia es un fenómeno de los esfuerzos de dominación propios de la cultura humana y paradójicamente, atenta contra el sostén de la misma cultura en tanto fracaso de lo simbólico y la palabra.

3. No se plantea un “instinto de conservación” que persigue la adaptación pasiva ni la preservación de la vida, dado que se conceptúa el empuje mortífero del ser hablante como *pulsión de muerte*.

El *infans* (sin voz) nace en un mundo significado, simbolizado, que acoge su desprotección e invalidez inicial a partir del deseo humano. No se parte de ningún instinto orgánico de conservación sino de un vínculo inicial con el Otro⁴. Esta cualidad establece una ruptura con la necesidad y abre el desfiladero de la relación vinculatoria desde la vía de *la demanda* que, no encuentra correspondencia, ni satisfacción que colme su empuje. Por su parte, Freud introduce formalmente la dialéctica entre las pulsiones sexuales (Eros) y la pulsión de muerte mediante el modelo de lo “vital” en 1920. Denomina pulsión de muerte a la tendencia primaria de la pulsión a buscar “reconstruir” un estado anterior de la satisfacción, motor de la repetición y empuje a lo imposible de lograr (de Carvalho, Peres, y Vidal, 1992). Lacan reformula esto y considera a la pulsión de muerte como índice del empuje destructivo relacionado con poseer un cuerpo intervenido por la estructura del lenguaje y mortificado por el ritmo de la cultura. Desligando las metáforas freudianas de lo vital propone cómo el efecto del significante a nivel de la estructuración del psiquismo corresponde con las formas en que el sujeto se aproxima a un oscuro y destructivo límite que se intenta sobrepasar y que vivencia como ganancia en la pérdida, *el goce* (Vasallo, 2008). Son muchos los actos de violencia humana que dan cuenta del carácter paradójico e insensato de dicha pulsión de muerte.

⁴ Para no confundir al Otro como un personaje o semejante (otro) en “Subversión del sujeto” (comunicación de 1960) Lacan lo denominó como un “lugar” donde el sujeto se encuentra con el lenguaje, **tesoro del significante** (lugar del Otro) instituyendo así una anotación de función propiamente simbólica.

4. Estudia la agresividad como constitutiva de la relación del sujeto con las imágenes de su yo y con la de los otros; la piensa como una experiencia correlativa a una “dislocación corporal” o vivencia de fragmentación del supuesto de unidad de la imagen que se asume como propia.

Lacan hablará de la pulsión de muerte como la “aporía”⁵ que “está en el corazón de la noción de agresividad” y que, “conviene atribuirle en la economía psíquica.” (Lacan, 1997, p. 94, [1948]). Explica que, toda *intención* es intención agresiva; corresponde a la formación del yo basado en una relación con la imagen del semejante que toma como “modelo” y que, a la vez, le retorna como “extraña”, “ajena” y amenazante. Mediante la conceptualización de la *fase del espejo*, Lacan formula que la agresividad se comprueba en la acción formadora de un individuo sobre las personas bajo su dependencia. Así nos recuerda cómo la escucha clínica se da cuenta de las imágenes que representan “los vectores electivos de las intenciones agresivas”, su eficacia, las vivencias de fragmentación y de dislocación corporal que se vivencian en cada cual con sus diversas intensidades en la medida en que están cargadas de afectos incomprensibles.

5. Considera que, en los actos violentos se revela un rechazo contra lo que es diferente (tanto en el otro como en sí mismo).

A tono con lo anterior, el *pasaje al acto agresivo* apunta al rechazo más absoluto de lo que le resulta amenazante a la integridad narcisista imaginaria yoica. El psicoanálisis considera que, el rechazo a lo heterogéneo de la diferencia constituye un “punto irreductible ante el que se produce el pasaje al acto violento.” (Bassols, 2017, p. 145) Por ende, el psicoanálisis considera que es

⁵ En el DRAE: **aporía**. (Del gr. ἀπορία). **1. f. Fil.** Enunciado que expresa o que contiene una inviabilidad de orden racional.

posible abordar un tratamiento de la violencia viabilizando un espacio para que cada sujeto formule su dificultad con aquello que le resulta amenazante de sí y que proyecta en la imagen del otro.

6. Se entiende que la violencia como forma coercitiva del ejercicio del poder apunta a un signo de impotencia ante la imposibilidad de admitir la diferencia.

La violencia segregativa que históricamente toma por objeto a las mujeres (también a los locos y a los niños) pone sobre la mesa que dichas figuras encarnan necesidad de protección, y, por ende, representan una imagen de fragilidad. (Bassols, 2017). Tanto en las relaciones familiares como en las sociales, **el acto violento aparece en el lugar de una palabra imposible de decir**: un rechazo absoluto a las vías que proporciona el lenguaje. La imposibilidad ante lo incomprendible de las diferencias puede suscitar la impotencia, afecto que apunta a lo que no se quiere saber y aparece como perturbador. El acto violento opera como falsa “restitución” de la potencia que se considera amenazada buscando eliminar o degradar al otro a la posición de objeto a someter y destruir.

7. Promueve pensar lo femenino, no desde las diferencias anatómicas, sino como una posición particular independiente del sexo biológico o de características sociológicas.

Al Lacan fundamentarse en el entramado del lenguaje y en lo que se juega de la imagen en la constitución de la identidad, considera que lo femenino no es exclusivo de un género, ni es la denominación simbólica de la inscripción del conjunto de las mujeres. Su andamiaje teórico refuta tajantemente la idea de que la anatomía es el destino. “En la teoría lacaniana no existe por tanto ni la sexualidad femenina, ni la masculina. Existen las posiciones femeninas o masculinas de la sexualidad del mismo sujeto, tanto en lo discursivo como en lo erótico, sea este un hombre o una mujer. Existe la posición femenina o masculina del sujeto en el uso del significante y del deseo.”

(De la Pava Ossa, 2006, p. 171)⁶. La consideración de lo femenino como una posición, en su doble vertiente discursiva y erótica, posibilita escuchar a los sujetos más allá de sus inscripciones sociales del género. En la orientación de la clínica lacaniana, lo femenino remite a lo no aprehensible, al no-todo, no a rasgos consistentes que son definatorios de una imagen de “ser”. Se considera cómo lo femenino es síntoma de aquello que no se somete a lo universal, se escapa a la categorización y marcará las diferencias. En este sentido asumir un cuerpo simbolizado como de mujer no es la única condición para pensar lo femenino en la clínica analítica.

8. Da cuenta de que la diferencia sexual es un factor que, no se constituye desde una simetría, ni una reciprocidad.

Aludir a la diferencia sexual toma en cuenta la disimetría de la no proporción entre la pareja sexual en el amor. Es decir, la complementariedad cojea y solamente aparece como imagen ideal para los hablantes. Es una tesis lacaniana que, aunque hay encuentros entre los cuerpos, para el psicoanálisis, dicha disimetría alude a cómo a nivel de lo inconsciente y a nivel del goce, se trata siempre del Uno. Esta tesis es altamente pertinente respecto al tema de la violencia ente las parejas dado que se toma en consideración que, los desfiladeros del amor no se constituyen sobre la base de la complementariedad sino, sobre el entramado de lazos que no encajan y que, pese a ello, hacen síntoma para cada cual. Por ende, para un analizante puede resultar liberador trabajar sobre lo que constituye la no correspondencia de su demanda de amor, así como sus identificaciones basadas en ideales imposibles de asumir.

9. Da lugar a una clínica que reconoce lo indomable de las pulsiones y lo imposible de erradicar la agresividad, abriendo un espacio para “dialectizar” cómo opera ello en cada analizante.

A nivel de la clínica analítica es relevante considerar que no se trata de la domesticación de las intensidades pulsiones basado en un ideal comportamental, sino que, el dispositivo clínico apuesta por el recurso dialéctico y simbólico de los desfiladeros del decir y la palabra. El analista escucha en cada cual la forma particular en cómo se posiciona respecto a aquello que le excede. Su ética recurre a invitar a poner en palabras aquello que de otro modo queda solo en el padecer, en las pasiones del odio y en el borde de las intensidades propensas al paso al acto de la violencia contra los semejantes o contra sí mismo.

10. Ofrece una vía para que los sujetos podamos hacernos responsables del modo en que nos relacionamos y denuncia los discursos que victimizan a los seres hablantes.

La ética analítica se fundamenta en que de nuestra posición subjetiva todos somos responsables⁷, (Zawady M., 2005). Por ejemplo, en la clínica analítica lo que el sujeto hace con su padecer se concibe como un elemento vinculado a sus elecciones de goce. El analizante es quien puede dar cuenta de los efectos de la violencia que recibe de modo pasivo o activo, de sus intensidades, de cómo ha vivenciado ello desde una posición de objeto de la violencia y de cómo ello entra a interferir en sus posibles elecciones. En psicoanálisis se considera que, la posición de víctima es inherente a la constitución de desvalimiento, por ende, es un elemento central en el modo en que los hablantes atraviesan sus posicionamientos subjetivos. Aquellos y aquellas que han quedado atribulados por actos de violencia, ya sea de manera ocasional o sistemática serán escuchados en el elemento de su posición de sujeto, sobre la memoria de las marcas y de lo que puede ser dicho, así como lo que se queda sin amarre por vía de las palabras. La pregunta que puede abrir el dispositivo es: Cuáles son los efectos psíquicos y traumáticos de la violencia y cómo han sido

⁷ Así lo declara y reitera Lacan en el escrito de *La ciencia y la verdad* de 1966.

metabolizados y metaforizados por cada uno que vendrá a dar cuenta de ello. Finalmente, el psicoanálisis aclara que la responsabilidad no tiene un significado moralista, pero sí un elemento ético en lo que compete a cada sujeto en su particularidad.

Sin pretender ser exhaustivas, ni totalizantes, estas diez claves teóricas, clínicas y éticas pueden abrirnos una vía para repensar algunos aspectos vinculados al incipiente modo en que recurre la violencia contra las mujeres. Estas premisas apuntan a dar cuenta de cómo el psicoanálisis toma en consideración la complejidad afectiva y los elementos inconscientes que se teorizan desde el psicoanálisis. Retomo entonces a modo de tesis la conclusión central de este escrito: la violencia por cuestión de género es un fenómeno vinculado, no solo a la agresividad, sino a lo intolerable que puede resultar para un sujeto aquello que le resulta extranjero y amenazante del “goce femenino”. El pasaje al acto de la violencia que han vivenciado muchas mujeres da también cuenta de la segregación obscena y feroz con que posiblemente el autor de esta no puede asimilar la angustia que causa la diferencia de lo femenino en sí. En términos de la práctica clínica habría que tomar en cuenta los efectos de esa violencia en el caso por caso, en el uno por uno. Esta es la propuesta de una ética de la diferencia y una política orientada a asumir la problemática del deseo y del goce. Conceptos que merecen elaborarse a mayor profundidad también.

El tratamiento vía la palabra que propone el psicoanálisis, aún, considera ineludible que, asumir lo particular es el fundamento de la potencia del deseo humano, este que, a su vez, se halla entramado en los decires que preceden (del Otro), en la época, en las voces de los otros que proporcionan ideales, en los modos en que se abordan claves para lidiar con el *pathos* que se produce desde las desmesuradas violencias de nuestros tiempos. Resta concluir con una invitación a seguir profundizando conceptualmente discursos que posibiliten un espacio para esa palabra

deseante y espacios clínicos que puedan asumir la postura de denuncia ante las desmesuras del campo de los tecno-saberes cuya orientación de control del funcionamiento del comportamiento se asume igual para todos. Una verdadera ética de la diferencia plantea asumir la incómoda escucha en torno a cómo cada cual elige, sobre su diferencia irreductible, el modo en que sufre (y los inconfesables efectos sobre su goce). Finalmente, dejamos estas claves proponiendo la importancia de distinguir que existe una diferencia entre el entendimiento de lo imposible de erradicar la agresividad de la condición humana y el pasaje al acto violento cuyo ejercicio está dirigido a la destrucción de la diferencia en el otro. Esta distinción perfila la relevancia de espacios que reflexionen en que no es lo mismo decir lo que se odia, plantear la impotencia, la frustración ante lo imposible de controlar en el otro que, en efecto, buscar destruirlo. Aquí una clave ética y política para la clínica de nuestros tiempos: es preferible crear espacios para dejar decir cómo se padece al otro y no acallar como irracionalidad lo que estas pasiones desatan. Recordemos el decir freudiano en *El malestar en la cultura* de que el primer humano en lanzar un insulto en lugar de una piedra fundó la civilización.

REFERENCIAS

Bassols, M. (2017). *Lo femenino, entre centro y ausencia*. Buenos Aires: Grama ediciones.

de Carvalho, R., Peres, R. y Vidal, A. (1992). Masoquismo originario: Una puntuación. *Rasgos de perversión en las estructuras clínicas: Relatos presentados al Sexto Encuentro Internacional Paris, julio de 1990*. 23-27. Buenos Aires: Ediciones Manantial.

De la Pava Ossa, A. (2006). ¿Qué es una mujer... para el psicoanálisis? (Desde la sexualidad femenina en Freud, hasta la posición femenina en Lacan. *Desde el jardín de Freud*. 170-189. (6). Bogotá. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/jardin/article/view/8339>

Freud, S. (2001). *El malestar en la cultura*. Obras completas. Vol. XXI. [1930]. Buenos Aires: Amorrortu editores.

- Grosman, C.P., Mesterman, S. & Adamo, M.T. (1991). Violencia en las relaciones familiares. Prevención y tratamiento institucional. *Agresividad y violencia*. 103-115. Comp. Fernando Lolas. Buenos Aires: Editorial Losada.
- Lacan, J. (2009). De un discurso que no fuera del semblante. *Seminario XVIII*. [1971]. Buenos Aires: Paidós.
- Lacan, J. (2005). El reverso del psicoanálisis. *Seminario XVII*. [1970]. Psikolibro. <www.bibliopsi.org/.../lacan/LACAN/Lacan.../20%20Seminario%2017.pdf>.
- Lacan, J. (2004). Del goce. *Aún. El seminario 20 de Jaques Lacan* [1972]. 9-22. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Lacan, J. (2003). Subversión del sujeto y la dialéctica del deseo en el inconsciente freudiano [1960]. *Escritos 2* (2da ed.). 773-807. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.
- Lacan, J. (2003). La ciencia y la verdad [1965]. *Escritos 2* (2da ed.). 834-856. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.
- Lacan, J. (1997). La agresividad en psicoanálisis [1948]. *Escritos 1*. 94-116. Madrid: Siglo XXI.
- Soler, C. (2018). *Hacia la identidad*. Bogotá: Asociación Foro del Campo Lacaniano de Pereira, Colombia.
- Soler, C. (2008). *La maldición sobre el sexo*. Buenos Aires: Manantial.
- Soler, C. (2004). *Lo que Lacan decía de las mujeres*. Medellín: Editorial NO TODO.
- Vasallo, S. (2008). Introducción. *Escribir el masoquismo*. 9-32. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Zawady M., M. D. (2005). La responsabilidad subjetiva. Actualidad del planteamiento freudiano. *Desde el Jardín de Freud*, (5), 128-143. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/jardin/article/view/8406>