



INEVA en acción

<http://ineva.uprrp.edu>

Boletín informativo

Volumen 3, Número 2, 2007

INTRODUCCIÓN

Este boletín informativo del Programa de Investigación y Evaluación Educativa (conocido como **INEVA**) del Departamento de Estudios Graduados de la Facultad de Educación en la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras tiene como propósito principal exponer comentarios, noticias, reseñas y síntesis de trabajos relacionados con las áreas de investigación, estadística, evaluación y medición educativa. Además, es un medio para establecer vínculos de comunicación e intercambio con otras personas interesadas, en y fuera de Puerto Rico.

Este boletín contiene: (a) tres artículos – *Validez de los resultados de la Beery Buktenica Developmental Test of Visual Motor Integration (Beery VMI)*, *Actitud hacia los exámenes: Aspectos que todavía requieren investigación* y *Plan de mejoramiento: Causas, recomendaciones y aspectos sin investigar*; (b) la reseña de una página electrónica, Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE); (c) enlaces relacionados con la investigación, la evaluación educativa y la estadística; y (d) la sección *INEVA nuevas*, en la que se incluyen noticias respecto a los estudiantes y profesores del Programa de INEVA. Puede acceder éste y otros boletines a través de nuestra página electrónica, <http://ineva.uprrp.edu/boletin.html>.

VALIDEZ DE LOS RESULTADOS DE LA BEERY BUKTENICA DEVELOPMENTAL TEST OF VISUAL MOTOR INTEGRATION (BEERY VMI)

Rosa L. Román Oyola

La Beery VMI es una prueba normalizada en los Estados Unidos que evalúa las destrezas de integración viso-motora de niños y jóvenes entre las edades de dos a 18 años. Incluye dos Subpruebas: una de Percepción Visual y otra de Coordinación Motora. Esta prueba es utilizada en diversos países, incluyendo Puerto Rico, por psicólogos, terapeutas ocupacionales y otros profesionales de ayuda. No obstante, hasta el momento, no se había identificado ningún estudio realizado en Puerto Rico en que se auscultara la validez de los resultados de la Beery VMI para los niños del país. Este artículo presenta un resumen de los hallazgos de un estudio llevado a cabo con una muestra de niños puertorriqueños de Kindergarten, precisamente, con el propósito de determinar la validez de los resultados que obtienen éstos en dicha prueba.

Según Messick (1989), el concepto validez se refiere al grado en el cual la evidencia empírica y teórica apoya la adecuación de las interpretaciones y acciones que se toman a base de las puntuaciones que obtiene un sujeto en una prueba. Igualmente, según los *Estándares para las pruebas educativas y psicológicas* (AERA, APA y NCME, 1999), el proceso de validación involucra el desarrollo de

argumentos que sustentan la relevancia de las interpretaciones de las puntuaciones de las pruebas, según los propósitos para los cuales han sido diseñadas. Actualmente, los profesionales que utilizan la Beery VMI en Puerto Rico, toman decisiones e interpretan los resultados de los niños que evalúan utilizando los datos normativos de la prueba, elaborados con niños residentes en Estados Unidos. Sin embargo, los mismos autores de la prueba indican que: “Idealmente, toda prueba debería ser localmente normalizada para cada población con la cual se va a utilizar” (Beery y Beery, 2004, p.89).

Según los *Estándares para las pruebas educativas y psicológicas* (AERA, APA y NCME, 1999), existen cinco fuentes de evidencia para evaluar la validez de las interpretaciones propuestas a base de las puntuaciones que se obtienen en una prueba. A continuación se definen las mismas brevemente:

1. Evidencia basada en el contenido de la prueba – Involucra el análisis de la relación entre el contenido de la prueba y el concepto o constructo que se desea medir. Esta evidencia puede basarse en el juicio de expertos acerca de la relación entre los componentes de la prueba y el constructo que mide.
2. Evidencia basada en el proceso de respuesta – El análisis de este proceso provee evidencia relacionada con la correspondencia entre el constructo y la naturaleza detallada de la ejecución o de la respuesta que ofrece el participante. El análisis de las respuestas individuales del sujeto evaluado puede realizarse haciendo preguntas acerca de sus estrategias para responder los ítems o documentando otros aspectos de su ejecución (e.g., el movimiento de sus ojos o el tiempo de respuesta).
3. Evidencia basada en la estructura interna – Este análisis indica el grado en el cual la relación entre los ítems de una prueba y sus componentes corresponden al constructo en el cual se basan las interpretaciones que se hacen de las puntuaciones de la prueba. En ocasiones, para obtener evidencia basada en la estructura interna de la prueba, se proveen estimados de confiabilidad.
4. Evidencia basada en la relación con otras variables – Se refiere al análisis de la relación entre las puntuaciones de la prueba y otras variables externas. Tales variables externas podrían ser algún criterio que se pretenda predecir a base de los resultados de la prueba u otras pruebas cuyos constructos estén relacionados o sean diferentes al de la prueba cuya validez se examina. En general, la evidencia basada en las relaciones con otras variables externas se basa en cuestionamientos acerca del grado en el cual las relaciones que se examinan son consistentes con el constructo que subyace las interpretaciones que se proponen a base de los resultados de la prueba.
5. Evidencia basada en las consecuencias – En ciertos escenarios (e.g., de trabajo), los resultados de una prueba, pueden influenciar las consecuencias o decisiones que se toman. Dichas consecuencias, a su vez, pueden afectar las decisiones acerca del uso de la prueba. Por tanto, la evidencia de validez basada en las consecuencias de la prueba involucra la importancia de que los ítems de la prueba realmente midan el constructo propuesto (y no otras características de las personas u otros conceptos irrelevantes) ya que a base de los resultados se tomarán decisiones que afectarán al individuo.

En el estudio que aquí se resume (Román Oyola, 2007), se realizaron diversos procedimientos para obtener datos relacionados con cada una de las fuentes de evidencia

establecidas en los *Estándares para las pruebas educativas y psicológicas* (AERA, APA y NCME, 1999). Se entrevistó a cuatro profesionales (dos psicólogos y dos terapeutas ocupacionales) que utilizan la prueba en sus prácticas clínicas. Además, se realizaron entrevistas cognitivas y se administró la Beery VMI a una muestra de 50 niños puertorriqueños pertenecientes a dos escuelas de San Juan.

En términos generales, los profesionales se expresaron favorablemente acerca del contenido de la prueba; los niños participantes en las entrevistas cognitivas demostraron comprensión adecuada de las instrucciones y; de acuerdo con los análisis estadísticos realizados, la ejecución de los niños participantes no difirió significativamente de la muestra normativa de la prueba. Tales hallazgos favorecen la validez de los resultados de la Beery VMI con relación a la evidencia basada en el contenido, en el proceso de respuesta y en las consecuencias de la prueba.

Sin embargo, los resultados relacionados con la evidencia basada en la relación con otras variables y la evidencia basada en la estructura interna de la prueba no favorecieron consistentemente la validez de los resultados de la Beery VMI para la muestra de niños participantes. Por tanto, dada la falta de consistencia entre los resultados correspondientes a las distintas fuentes de evidencia, no es posible determinar, a base de este estudio, si los resultados que obtuvieron los niños de la muestra son “totalmente” válidos (entiéndase que se cumplen con todas las fuentes de evidencia establecidas en los *Estándares para las pruebas educativas y psicológicas*, AERA, APA y NCME, 1999).

No obstante, en el estudio que aquí se resume, se corroboró la falta de instrumentos normalizados para los niños puertorriqueños, así como la necesidad de que tanto los profesionales, como los programas de

educación en que se forman, promuevan los esfuerzos para que se realicen proyectos de normalización de pruebas. Esto conlleva que los programas de formación establezcan estrategias para fortalecer sus componentes de investigación y promuevan que sus egresados se sientan capacitados, no sólo como clínicos, sino como investigadores. Los *Estándares para las pruebas educativas y psicológicas* (AERA, APA y NCME, 1999), instan a los profesionales a evaluar la evidencia de validez de los resultados de las pruebas que administran dentro de los escenarios particulares en que las utilizan. Sin embargo, mientras tales profesionales no logren identificarse a sí mismos como investigadores en acción, será muy difícil atemperar la práctica clínica con este reclamo.

Referencias

- American Educational Research Association, American Psychological Association & National Council of Measurement in Education. (1999). *Standards for educational and psychological testing*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Beery, K. & Beery, N. (2004). *The Beery-Buktenica Developmental Test of Visual-Motor Integration: Administration, scoring, and teaching manual* (5a. ed.). Minneapolis: NCS Pearson Inc.
- Messick, S. (1989). Meaning and values in test validation: The sciences and ethics of assessment. *Educational Researcher*, 18 (2), 5-11.
- Román Oyola, R. L. (2007). *Validez de los resultados de la Beery-Buktenica Developmental Test of Visual Motor Integration*. Tesis de maestría no

publicada, Universidad de Puerto Rico,
Río Piedras, Puerto Rico.

ACTITUD HACIA LOS EXÁMENES: ASPECTOS QUE TODAVÍA REQUIEREN INVESTIGACIÓN

Madelyn E. Cintrón Rodríguez

El tema de la actitud ha sido estudiado a través de los años. Allport (1973) definió este concepto en la década del 30. Desde ese momento, se han realizado una gran cantidad de estudios. Medina y Verdejo (1999) definen el concepto de actitud, presentado por Allport (1973), como la disposición de ánimo de una persona a responder positiva o negativamente (favorable o desfavorablemente) a un objeto, una situación, una institución o persona. No obstante, aunque el tema de la actitud ha sido ampliamente estudiado, todavía se encuentran aspectos que ameritan investigación.

Recientemente realicé un estudio en el que se exploró la actitud de los estudiantes hacia dos tipos de exámenes dentro de la clase de Biología (Cintrón Rodríguez, 2007). De ese estudio se desprenden algunos aspectos que interesantemente todavía no han sido explorados.

El estudio consistió en auscultar la actitud de los estudiantes hacia los exámenes de alternativas múltiples y tipo ensayo en la clase de Biología. Para ello se les administró un cuestionario que consistía de una escala Likert. El mismo arrojó información en la que se aprecia una actitud favorable hacia los exámenes en general. Interesantemente la actitud hacia los exámenes de alternativas múltiples y tipo ensayo no se inclinó hacia lo positivo o hacia lo negativo de forma contundente. No obstante, la frecuencia de estudiantes en las puntuaciones altas de la distribución fue mayor en actitud hacia los

exámenes de alternativas múltiples. Obteniendo así una menor frecuencia en las puntuaciones bajas. Esto indica una inclinación hacia una actitud más positiva ante este tipo de examen. Lo contrario sucedió para los exámenes de ensayo, mostrando una actitud más negativa.

Al explorar las implicaciones de resultados como éste, se encontró que autores como Birenbaum y Feldman (1998) señalan que: “Si proveemos al estudiante la evaluación que prefiere, la validez de la evaluación mejorará y la motivación del estudiante aumentará” (p. 95). Por lo que, cabe preguntar si la actitud de los estudiantes hacia el método evaluativo afecta la forma en que éste se desempeña en el mismo. De ser así, parte de la nota que recibe se debe a esa actitud. Por tanto, si se pudiesen disminuir las actitudes negativas podríamos, como señalan Birenbaum y Feldman, aumentar la validez de la evaluación y la motivación del estudiante; redundando así en un aumento en las puntuaciones que estos obtienen.

Para ello, se necesitaría explorar las razones por las cuales los estudiantes presentan una actitud determinada. De esta forma sabríamos qué aspectos requieren mayor atención. Con respecto al examen de alternativas múltiples, estos le atribuyen cualidades como: son más fáciles, justos, menos atemorizantes, entre otras. Cabe notar que la mayoría de las cualidades atribuidas a este examen son positivas.

Lo contrario sucede con el examen de tipo ensayo. Al evaluar las cualidades atribuidas al mismo se encontró que los estudiantes: 1) no se sienten calmados en este tipo de examen; 2) lo consideran la peor parte de la clase; 3) no se sienten seguros; 4) sino que se sienten nerviosos al contestarlos; 5) no es lo más que le gusta de la clase, les causa preocupación; 6) tensión y; 7) preferiría no tener que tomar este tipo de examen. La actitud hacia este tipo de examen aparenta ser marcadamente negativa,

pues las cualidades que se le atribuyen así lo evidencian.

Por esto es pertinente, en el caso de los exámenes de ensayo, auscultar las razones por las cuales los estudiantes se expresan de esta forma. A pesar de que ese no fue el propósito de la investigación que se realizó, de la información que se obtuvo se desprenden dos aspectos que deberían investigarse en profundidad: los hábitos de estudio y las destrezas de redacción.

Hábitos de estudio

Los estudiantes dijeron que se les hace difícil organizarse para estudiar de un examen de tipo ensayo o pregunta para proveer la respuesta. Sería favorable explorar cuáles son los hábitos de estudio de los estudiantes. Podría ser que los estudiantes no hayan desarrollado estas destrezas de forma satisfactoria. Una mejoría en ese aspecto podría contribuir a un cambio favorable en su desempeño académico.

Curiosamente, el aspecto de los hábitos de estudio no está directamente relacionado con el conocimiento que el estudiante tiene acerca de la materia en sí misma, en este caso Biología. Los hábitos de estudio tienen mayor relación con cómo el estudiante logra organizar la información que se le provee para analizarla, procesarla y utilizarla de forma organizada. Si éstos no conocen qué aspectos enfatizar, cómo se enfatizan y cómo organizarse al momento de estudiar toda la información, difícilmente podrían reproducir lo que aprendieron.

Destrezas de redacción

El segundo aspecto mencionado por los estudiantes fue su habilidad para redactar. Los estudiantes expresaron que no eran buenos redactando en este tipo de exámenes. Sería interesante evaluar por qué los estudiantes dicen que no se consideran buenos en esta

destreza. ¿Qué aspectos de la redacción son los que no dominan? ¿A caso son destrezas específicas que no han logrado desarrollar, no se sienten capacitados, tienen miedo a cometer errores, no consiguen expresar de forma clara y completa sus pensamientos? Realmente son muchos los aspectos relacionados con la redacción que se pueden investigar. Incluso, sería de interés explorar cuál es el rol de la clase de español en las escuelas con respecto a este tema.

Poder expresarse de forma escrita es importante para el desarrollo integral del ser humano. La falta de destrezas en la redacción de exámenes de ensayo es motivo de investigación. La investigación que se realizó fue sólo el comienzo de un aspecto que necesita seguir siendo evaluado. Conocemos que los estudiantes se expresan a favor del examen de alternativas múltiples, mientras que su reacción hacia el de tipo ensayo no lo es. Además, se perciben dos aspectos que podrían formar parte de las razones para dicha reacción. Ahora bien, se necesita evaluar el alcance y profundidad de ambos planteamientos. De ser evidenciadas la deficiencia en los hábitos de estudio y en las destrezas de redacción, podría hacerse una gran contribución al sistema de educación del país al trabajar para mejorar ambos aspectos.

Referencias

- Allport, G. W. (1973). *La personalidad: Su configuración*. Barcelona: Editorial Herder, Inc.
- Birenbaum, M. & Feldman, R. A. (1998). Relationships between learning patterns and attitudes towards two assessment formats. *Educational Research*, 40(1), 90-99.
- Cintrón Rodríguez, M. E. (2007). *Actitud hacia los exámenes de alternativas múltiples y tipo ensayo*. Tesis de maestría no

publicada, Universidad de Puerto Rico,
Río Piedras, Puerto Rico.

Medina-Díaz, M. & Verdejo-Carrión, A.
(1999). *Evaluación del aprendizaje
estudiantil*. San Juan, PR: Isla Negra.

EL PLAN DE MEJORAMIENTO: ASPECTOS RELEVANTES Y SUGERENCIAS PARA INVESTIGACIÓN

Juan P. Vázquez Pérez

En Puerto Rico, el número de escuelas en plan de mejoramiento sigue en aumento. Según los datos que muestra la página electrónica del Departamento de Educación (DE, 2007), actualmente hay 701 escuelas en plan de mejoramiento. Sin embargo, no se presenta información acerca de aquellas escuelas que lograron salir de dicho plan.

El DE dispuso, de acuerdo con la Ley “No Child Left Behind” (NCLB), que el 10% de los fondos asignados a cada escuela, se utilicen para el mejoramiento profesional del personal docente. No obstante, la responsabilidad del bajo rendimiento académico que muestran los estudiantes en las Pruebas Puertorriqueñas de Aprovechamiento Académico (PPAA) no debe recaer en su totalidad sobre los maestros. La solución del problema requiere de una labor en conjunto entre la administración escolar, los maestros, los estudiantes y sus padres.

Divulgación de información

El personal de la escuela debería conocer la Ley NCLB, otorgando énfasis en su implantación y las consecuencias que conlleva no cumplir con la misma. El director escolar debe ser el primero en conocer la Ley y promover que toda su facultad conozca los alcances de esta Ley y sus responsabilidades en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Una vez la administración escolar y la facultad conozcan y entiendan la Ley, se podría trabajar para que sus estudiantes demuestren un amplio dominio en las PPAA. Así, los estudiantes tendrían a los maestros como modelo y verían la pertinencia de sus acciones. Si ambas partes, maestros y estudiantes, ven pertinentes sus acciones, se podría desarrollar el sentido de pertenencia hacia la escuela (Vázquez Pérez, 2006). Por otro lado, la administración escolar podría, por ejemplo, fomentar que los maestros se capaciten en nuevas técnicas de evaluación y, a su vez, ayuden a los estudiantes a prepararse para el proceso de administración de las PPAA.

Rol protagónico de los estudiantes

Los resultados de las PPAA muestran que los estudiantes del sistema público del país no están demostrando dominio de las materias de Español, Matemática e Inglés. Al menos el 58% de los estudiantes puertorriqueños no muestran dominio en las PPAA en la materia de Español y el 54% en Matemáticas (Vázquez & Bonilla, 2006). Por el contrario, sí dominan la materia de Inglés en un 50%. Cabe señalar que el dominio mínimo que el DE espera que los estudiantes demuestren en esta última materia es más bajo que los de las otras dos materias. Además, el DE no ha actualizado los datos acerca del rendimiento de los estudiantes en las PPAA, por lo que no se puede indicar si ha ocurrido algún cambio.

Los estudiantes deben concienciarse para que demuestren sus conocimientos reales acerca del contenido de las materias que se evalúan en las PPAA. Para lograr esto los estudiantes pueden, por ejemplo, recibir orientación acerca de la importancia que tienen estas pruebas de acuerdo a lo que establece la NCLB (Vázquez Pérez, 2006). Así se les hace entender su grado de responsabilidad por los resultados que se obtengan. Si el estudiante no entiende la importancia de las pruebas, quizá no se

esfuerce por contestar concienzudamente las mismas. Por tal razón, el tan sólo ofrecer mejoramiento profesional al personal docente de las escuelas, no garantiza que los estudiantes mejoren su rendimiento en las pruebas.

Un factor importante en este asunto es la disposición de los estudiantes para trabajar y la pertinencia que sientan hacia lo que están haciendo. De esta forma se observa que, en última instancia, el estudiante es quien decide lo que hace al contestar las pruebas. Hay que trabajar directamente con éste para que comprenda lo que establece la NCLB y las consecuencias de no cumplir con su responsabilidad durante el proceso de implantación de la misma. Luego que el estudiante entienda su responsabilidad, se le pueden ofrecer talleres acerca de cómo prepararse durante el año escolar y de cómo utilizar el tiempo durante la prueba. Ellos deben entender que lo que se enseña en clases se evaluará en algún momento y que ellos tienen el compromiso de demostrar lo que aprendieron. De esta forma, la mentalidad de los estudiantes y su percepción acerca de las pruebas podría cambiar y el proceso de evaluación mediante la administración de las PPAA podría mejorar.

Preparación para la administración

Otro ejemplo para la preparación de los estudiantes podría ser que los maestros utilicen más pruebas con ítems de alternativas múltiples y preparar hojas de contestaciones similares a las hojas de las PPAA. Esto ayudaría a minimizar factores que puedan afectar la ejecución de los estudiantes debido a la familiaridad con este tipo de prueba. Si se utiliza esta práctica, se debería hacer esporádicamente, haciéndoles entender a los estudiantes que las pruebas llegan en un momento determinado y hay que estar preparados para el mismo (Vázquez Pérez, 2006).

Es relevante orientar a los estudiantes que no participan de la administración de las pruebas para que respeten el espacio de los que sí las toman y mantengan el orden durante el proceso de la administración de las mismas. Para esto, podrían prepararse, por ejemplo, horarios especiales para que estos estudiantes tengan clase o se mantengan ocupados en otras actividades durante el periodo de administración de las pruebas.

Estas estrategias requieren más tiempo del que muchas veces un maestro tiene disponible. En muchas ocasiones, lograr el éxito requiere de sacrificios, pero esto tan sólo se logra cuando se posee un sentido de pertenencia hacia la escuela. También, se logra cuando se observa disposición de parte del director escolar para estimular a sus maestros y para involucrar al resto de la comunidad escolar en el proceso. Esto a su vez permite que todos en las escuelas se hagan cargo de sus responsabilidades y trabajen para un fin en común: salir del plan de mejoramiento y mantener el AYP que se espera para cada año (Vázquez Pérez, 2006).

Sugerencias para investigaciones

De acuerdo con Vázquez & Bonilla (2006), existe la necesidad de profundizar más en el tema de escuelas en plan de mejoramiento. Hacen falta más investigaciones que permitan conocer cómo están funcionando las escuelas públicas del país en torno a la Ley NCLB. Se podría investigar, por ejemplo: 1) el conocimiento e interés que los directores escolares otorgan a esta Ley y cómo organizan su comunidad escolar para los procesos de elaboración e implantación del plan de mejoramiento; 2) el conocimiento que tienen los maestros de las escuelas en plan de mejoramiento acerca de la Ley NCLB y las implicaciones de la misma en sus escuelas; 3) cómo el compromiso y la colaboración de toda la comunidad escolar contribuye a que las

escuelas logren llevar a cabo sus funciones exitosamente; y 4) qué estrategias han desarrollado para salir del plan de mejoramiento.

Como se mencionó anteriormente, la responsabilidad de la clasificación de una escuela en plan de mejoramiento es compartida por toda la comunidad escolar (personal docente y no docente, estudiantes, padres). Tanto la seriedad como el compromiso que se demuestre hacia las PPAA deben ser factores que incidan en la implantación de los procesos de la Ley NCLB. También, un grupo puede influir en la perspectiva de otro grupo. Por tal razón, la seriedad que otorgan los diferentes grupos que forman la comunidad escolar a las PPAA debería indagarse. La importancia que otorguen los estudiantes a la prueba puede, por ejemplo, reflejarse positiva o negativamente en sus puntuaciones. Estas puntuaciones, a su vez, inciden en la clasificación de escuela en plan de mejoramiento.

Por otro lado, se podrían identificar tres tipos de escuelas: 1) escuelas que nunca hayan entrado a la clasificación de escuela en plan de mejoramiento; 2) escuelas que no hayan podido salir del plan de mejoramiento; y 3) escuelas que hayan podido salir del plan de mejoramiento. Con estos tipos de escuela se podrían realizar investigaciones a los fines de conocer cómo se llevan a cabo los procesos que se relacionan con la enseñanza y con las responsabilidades administrativas. A su vez, se podrían identificar posibles estrategias que permitan salir de la clasificación de escuela en plan de mejoramiento y permanecer fuera del mismo. Por su parte, con las escuelas que nunca hayan podido salir del plan de mejoramiento se podrían conocer las posibles causas de su estancamiento dentro del plan.

En estas investigaciones podrían identificarse estrategias exitosas para ayudar a otras escuelas en plan de mejoramiento a salir de dicho plan.

Con éstas podría elaborarse una guía de estrategias donde se demuestre cómo implantarlas. Esto serviría para que las escuelas interesadas puedan utilizarlas según su disposición y recursos. Por otro lado, las investigaciones ayudarían a fomentar la profundización en torno a los procesos de la Ley NCLB y sus implicaciones para las escuelas, en especial para las escuelas en plan de mejoramiento. De esta manera, podría establecerse una cultura de preparación en torno a la NCLB y en torno al desarrollo de nuestras escuelas para enfrentar y cumplir con las estipulaciones de la misma.

Referencias

- Departamento de Educación. (2007). Directorio de escuelas identificadas en mejoramiento escolar años 2004-2005 / 2005 -2006 / 2006 – 2007. Recuperado el 12 de mayo de 2007, de <http://de.gobierno.pr/dePortal/Escuelas/Directorios/clasificacion.aspx>
- Vázquez, J. P. & Bonilla, V. E. (2006). Necesidad del estudio del impacto de la Ley No Child Left Behind. *Revista Pedagogía*, 39(1), 29-57.
- Vázquez Pérez, J. P. (2006). *Estrategias exitosas utilizadas por una escuela pública para salir del plan de mejoramiento*. Tesis no publicada, Universidad de Puerto Rico, Río Piedras, Puerto Rico.

RESEÑA DE PÁGINA ELECTRÓNICA

Janisse Salas Luciano

Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE)

<http://www.mec.es/cide>

El Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE) es una unidad administrativa del Ministerio de Educación y Ciencias de España, dedicada al estudio y la investigación de temas educativos. Esta página electrónica tiene como objetivo principal contribuir a la Formación Profesional e Innovación Educativa de Europa.

También, el CIDE tiene como objetivos contribuir a mejorar la calidad de la educación mediante el perfeccionamiento de los contenidos del sistema educativo, la promoción de programas de innovación y fomentar experimentaciones que contribuyan a mejorar los títulos académicos y profesionales. Además, contribuir en la elaboración y difusión de materiales curriculares y otros documentos de apoyo para el profesorado.

El CIDE presenta la información dividida en cuatro áreas principales: 1) Innovación y Desarrollo Curricular; 2) Estudios e Investigación Educativa; 3) Documentación y Archivo; y 4) Gestión y Apoyo Informático.

La página contiene publicaciones en texto completo de temas relacionados con: Investigación, Innovación, Mujeres en la Educación, Educación Intercultural, La Escuela en el Nuevo Siglo y Educación en Valores. Además, posee material didáctico, un boletín electrónico relacionado a temas educativos, acceso a bases de datos y a convocatorias de trabajos de investigación en diferentes áreas de educación.

RECURSOS EN LA RED

Víctor E. Bonilla Rodríguez, Ph.D.

Statistics Explained: Internet Glossary of Statistical Terms

<http://www.animatedsoftware.com/statglos/statglos.htm>

Provee definiciones de términos estadísticos y procedimientos estadísticos.

SurfStat

<http://www.anu.edu.au/nceph/surfstat/surfstat-home/tables/normal.php/>

Provee un medio interactivo para calcular probabilidades bajo la curva normal, distribución de t y Ji cuadrada. Además, permite calcular valores de la distribución binomial y números aleatorios.

Census Bureau

<http://www.census.gov/>

La página electrónica del Censo de los Estados Unidos provee información acerca de diversos aspectos de la población tales como crecimiento poblacional, perfil demográfico, nivel de pobreza, vivienda y economía.

INEVA NUEVAS

Víctor E. Bonilla Rodríguez, Ph.D.

Deseamos extender nuestras felicitaciones a los estudiantes y profesores del programa de INEVA, quienes se han destacado durante este semestre en diferentes áreas pertinentes a sus respectivos roles dentro del programa:

- El Dr. Andrés Menéndez se retira después de su excelente labor tanto en la escuela superior de la UPR como en el Programa de INEVA.

- La Dra. Milagros Bravo recibió una licencia sabática comenzando en agosto del 2007.
- La Dra. María del R. Medina se reintegra al programa luego de una exitosa licencia sabática, en la cual escribió un libro acerca de la construcción de instrumentos.
- La Dra. Nydia Lucca asumirá la coordinación del Área de INEVA durante el año académico 2007-2008.
- Janisse Salas, Ramón Rivera, Walter Rosales, Cristina Martínez, Chamary Fuentes y Karla López aprobaron el examen de grado.
- Madelyn E. Cintrón, Rosa L. Román, Maritza Ayuso y Luis F. Font defendieron exitosamente sus tesis.
- Madelyn E. Cintrón, Rosa L. Román, Maritza Ayuso, Luis F. Font y Juan P. Vázquez desfilarán en los actos de graduación del 13 de junio de 2007.
- Juan P. Vázquez y Janisse Salas asistieron junto al Dr. Víctor E. Bonilla y otros profesores y estudiantes de la Facultad a la Conferencia Anual de la *American Educational Research Association* celebrada en Chicago, Illinois durante los días 8 al 14 de abril de 2007. Además de experimentar el frío clima de Chicago, tuvieron la oportunidad de conocer a investigadores de renombre como Creswell y Maxwell, entre otros. Cabe señalar que la estudiante Janisse Salas recibió una beca para asistir a la conferencia de AERA.
- Durante la Semana de la Educación los estudiantes del programa de INEVA participaron de un foro titulado “La investigación educativa: Medios para la divulgación”. Walter Rosales presentó la Revista Paidea Puertorriqueña y Janisse Salas presentó el Boletín del Programa de Investigación y Evaluación Educativa – INEVA en acción.

Si desea citar alguno de los artículos presentados en este boletín, recomendamos utilizar el formato que especifica el Manual de estilo de publicaciones de la American Psychological Association (2a. ed.) en español. A continuación se presenta un ejemplo de cómo citar un artículo de un boletín electrónico.

Vázquez, J. P. (2007, marzo). Estudio de Evaluabilidad. *INEVA en acción*, 3(1). Recuperado el 1 de marzo de 2007, de <http://ineva.uprrp.edu/boletin/boletin8.pdf>

JUNTA EDITORA

Dr. Víctor E. Bonilla Rodríguez
Madelyn E. Cintrón Rodríguez
Karla L. López Vega
Cristina Martínez Lebrón
Dra. María del R. Medina Díaz
Rosa L. Román Oyola
Janisse Salas Luciano
Juan P. Vázquez Pérez
Connie F. Walker Egea

Conceptuación Gráfica
Víctor E. Bonilla Rodríguez, Ph.D.

Las opiniones vertidas en esta publicación son de los (las) autores(as) y no representan las del Programa de INEVA. Las personas interesadas en escribir para esta publicación deben comunicarse con la Junta Editora a nuestra dirección electrónica (ineva@uprrp.edu). De la misma manera pueden enviarnos sus comentarios y sugerencias acerca de esta publicación.