

PAZ:
ES AQUELLA
QUE SE FORMA
ENTRE DOS O MÁS
PERSONAS QUE ERAN
ENEMIGOS.

Amanta, 9 años



Presentación. Desafíos de las revistas científicas latinoamericanas
Presentation. Challenges of Latin-American's scientific journals
Sonia Natalia Cogollo-Ospina

Editorial
La revisión por pares ("peer review") en las revistas científicas latinoamericanas
Peer review in Latin-American's scientific journals
Juan Carlos Restrepo Botero

Effectiveness of two prevention programs on alcohol use as a function of provider type
Eficacia de dos programas de prevención del consumo de alcohol en función del tipo de aplicador
Mónica Gázquez, José A. García del Castillo, Álvaro García del Castillo-López

Conflictos socioambientales y acción colectiva de jóvenes de la región de Los Lagos (Chile)
Environmental conflicts and collective action among young people of Los Lagos Region (Chile)
Patricio Cabello Cádiz, Rodrigo Torres

Apego percibido y conducta prosocial en adolescentes
Perceived attachment and prosocial behavior in adolescents
Cynthia Balabanian, Viviana Lemos, Jael Vargas Rubilar

Conocimiento pedagógico del contenido de investigación formativa en una Licenciatura en Ciencias Sociales
Pedagogical content knowledge of formative research in a Degree course in Social Sciences
Carlos Alberto Salazar Díaz

Intención emprendedora en estudiantes universitarios: integración de factores cognitivos y socio-personales
Entrepreneurial intention in undergraduate students: integration of cognitive and socio-personal factors
Emilse Durán-Aponte, Diana Arias-Gómez

Productividad científica de estudiantes entre 2009 y 2013 en dos revistas chilenas de Psicología
Students' scientific productivity between 2009 and 2013 in two Chilean Psychology journals
Jaime Fauré, Jocelyn Miranda, Camilo Caro

Prácticas que configuran lo político. Una hermenéutica arendtiana de los relatos familiares
Practices that configure the political. An Arendtian hermeneutics of family's stories
Diana María González Bedoya

Experiencias de reconocimiento vividas por los niños en sus familias
Recognition experiences felt by children in their families
Magda Victoria Díaz Alzate, Diana María González Bedoya

Clément Rosset y la experiencia musical
Clement Rosset and musical experience
Olga del Pilar López

El estado del arte: una metodología de investigación
The state of the art: a research methodology
Marcelly Gómez Vargas, Catalina Galeano Higueta, Dumar Andrey Jaramillo Muñoz

El museo como espacio de formación. El caso de la Psicología en San Luis (Argentina)
The museum as a space for training. The case of the Psychology in San Luis (Argentina)
Eliana Noemí González, María Andrea Piñeda

©Fundación Universitaria Luis Amigó

Revista Colombiana de Ciencias Sociales

Vol. 6, No. 2, julio-diciembre, 2015

ISSN: 2216-1201

Rector

Pbro. José Wilmar Sánchez Duque

Vicerrectora de Investigaciones

Isabel Cristina Puerta Lopera

Decana Facultad de Psicología y Ciencias Sociales

Luz Marina Arango Gómez

Jefe de Fondo Editorial

Carolina Orrego Moscoso

Carátula

Power Paola. “Paz: es aquella que se forma entre dos o más personas que eran enemigos” (2015) de la serie *Paz*. Realizada en el marco del proyecto cultural del Banco de la República “La Paz se toma la palabra”. <http://proyectos.banrepcultural.org/proyecto-paz/la-paz-se-toma-la-palabra/acerca-de-la-paz-se-toma-la-palabra>

Diseño y diagramación

Arbey David Zuluaga Yarce

Correctora de estilo

Sonia Natalia Cogollo-Ospina

Traductora

Sonia Natalia Cogollo-Ospina

Contacto editorial

Fundación Universitaria Luis Amigó
Transversal 51A 67 B 90. Medellín, Antioquia, Colombia
Tel: (574) 448 76 66 (Ext. 9711). Departamento de Fondo Editorial
www.funlam.edu.co–fondoeditorial@funlam.edu.co

Órgano de divulgación de la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales de la Fundación Universitaria Luis Amigó.

Hecho en Colombia / Made in Colombia.

Financiación realizada por la Fundación Universitaria Luis Amigó.



La revista y los textos individuales que en esta se divulgan están protegidos por las leyes de copyright y por los términos y condiciones de la **Licencia Creative Commons Atribución-No Comercial-Sin Derivar 4.0 Internacional**. Permisos que vayan más allá de lo cubierto por esta licencia pueden encontrarse en <http://www.funlam.edu.co/modules/fondoeditorial/>

Derechos de autor. El autor o autores pueden tener derechos adicionales en sus artículos según lo establecido en la cesión por ellos firmada.

Revista Colombiana de Ciencias Sociales

Directora de la revista

Mg. Sonia Natalia Cogollo-Ospina

Comité Científico

Ph. D. Néstor Roselli. Universidad Católica de Argentina. Argentina.

Ph. D. Rafael Andrés Patiño Orozco. Universidade Federale da Bahia. Brasil.

Ph. D. Patricio Cabello Cádiz. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Chile.

Ph. D. Manuel Martí-Vilar. Universitat de València. España.

Ph. D. Hugo Luis Sánchez Gudiño. Universidad Nacional Autónoma de México. México.

Ph. D. Juan José Martí Noguera. Universidad Antonio Nariño. Colombia.

Comité Editorial

Ph. D. Ricardo Francisco Allegri. Instituto de Investigaciones Neurológicas (FLENI). Argentina.

Ph. D. Jorge Alfredo Herrera Pino. Neurobehavioral Institute of Miami. Herbert Wertheim College of Medicine, Florida International University. Estados Unidos.

Ph. D. Agustina Palacios. Universidad Nacional del Mar del Plata. Argentina.

Ph. D. Juan Zarco Colón. Universidad Autónoma de Madrid. España.

Ph. D. Juan Carlos Restrepo Botero. Corporación Universitaria Lasallista. Colombia.

Ph. D. Luis Carlos Toro Tamayo. Universidad de Antioquia. Colombia.

Árbitros

Ph. D. Víctor Manuel Acosta Rodríguez. Universidad de La Laguna. España.

Ph. D. A. Virginia Acuña Ferreira. Universidade de Vigo. España.

Ph. D. Laura C. Arias Rodríguez. Universidad Católica Argentina. Argentina.

Mg. Luz Adriana Aristizábal Becerra. Universidad Autónoma de Barcelona. España.

Mg. Fabio Bautista Pérez. Universidad Evangélica de El Salvador. El Salvador.

Ph. D. Elisardo Becoña Iglesias. Universidad de Santiago de Compostela. España.

Mg. Rosa María Bolívar Osorio. Universidad de Antioquia. Colombia.

Mg. Vladimir Caraballo Acuña. El Colegio de Michoacán. México.

Ph. D. José A. Castillo-Garayoa. Universitat Ramon Llul. España.

Ph. D. Carmen Julia Coloma. Universidad de Chile. Chile.

Ph. D. Emilse Durán-Aponte. Universidad Simón Bolívar. Venezuela.

Mg. Catalina Echeverri Gallo. Universidad Pontificia Bolivariana–Medellín. Colombia.

Mg. Diego Alejandro Estrada Mesa. Universidad Cooperativa de Colombia. Colombia.

Mg. María Eumelia Galeano Marín. Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano – CINDE. Colombia.

MD. Álex González Grau. Centro Regulador de Urgencias, Emergencias y Desastres (CRUED) de Cartagena. Colombia.

Mg. Sara Patricia Guzmán Suárez. Universidad Pontificia Bolivariana–Bucaramanga. Colombia.
Ph. D. José Manuel Hernández Trujillo. Universidad Autónoma Metropolitana. México.
Ph. D. Daimer Higuíta López. Universidad Nacional de Colombia. Colombia.
Ph. D. María Isabel Luis Rico. Universidad de Burgos. España.
Ph. D. Héctor Uliánov Marín Guadarrama. Universidad Autónoma del Estado de México. México.
Ph. D. Rosario Josefa Marrero Quevedo. Universidad de La Laguna España.
Mg. Flor Ángela Marulanda Valencia. Universidad Nacional de Colombia. Colombia.
Ph. D. Jormaris Martínez Gómez. Fundación Universitaria Luis Amigó. Colombia.
Ph. D. Paulina Morales Aguilera. Universidad Nacional Andrés Bello. Universidad Autónoma de Chile. Chile.
Mg. Porfirio Morán Oviedo. Universidad Nacional Autónoma de México. México.
Ph. D. Joaquín de Paúl Ochotorena. Universidad del País Vasco. España.
Ph. D. Antonio Olivera-La Rosa. Fundación Universitaria Luis Amigó. Colombia.
Mg. Ligia María Orellana Calderón. Universidad de La Frontera. Chile.
Mg. Manuel Iván Ortiz Ramos. Universidad de Nariño. Colombia.
Ph. D. Rafael Andrés Patiño Orozco. Universidade Federal do Sul da Bahia. Brasil.
Ph. D. Pompeyo Pérez Díaz. Universidad de La Laguna. España.
Ph. D. Roque Quintanilla Montoya. Universidad de Guadalajara. México.
Ph. D. Nicolás Ruiz Robledillo. Universidad de Valencia. España.
Mg. Ana Brizet Ramírez Cabanzo. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Colombia.
Mg. Griselda Guillermina Sananez. Universidad Nacional de Córdoba. Argentina.
Mg. Diana Sofía Santos Alarcón. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales–Sede Ecuador. Ecuador.
Ph. D. Ana Elisa Ostrovsky. Universidad Nacional de Mar del Plata. Argentina.
Ph. D. José Antonio Tinto Arandes. Universidad de los Andes. Venezuela.
Ph. D. J. Isaac Uribe Alvarado. Universidad de Colima. México.
Ph. D. Mauro Sebastián Vallejo. Universidad de Buenos Aires. Argentina.
Ph. D. Alicia Vara López. Universidad de Santiago de Compostela. España.
Ph. D. María Teresa Vega Rodríguez. Universidad de Salamanca. España.

Edición

Fundación Universitaria Luis Amigó

Solicitud de canje

Biblioteca Vicente Serer Vicens
Fundación Universitaria Luis Amigó
Medellín, Antioquia, Colombia

Para sus contribuciones

revista.csociales@funlam.edu.co
Facultad de Psicología y Ciencias Sociales. Fundación Universitaria Luis Amigó
Transversal 51A No. 67B-90. Medellín, Antioquia, Colombia

ISSN: 2216-1201

Vol. 6, No. 2, julio-diciembre de 2015

La *Revista Colombiana de Ciencias Sociales* publicó su primer número en el segundo semestre de 2010. Adscrita a la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales de la Fundación Universitaria Luis Amigó, surge con el objetivo de ser una publicación de carácter científico que divulgue artículos de alta calidad en Ciencias Sociales, que sean resultado de investigaciones en estos campos del conocimiento o producto de una reflexión disciplinar juiciosa, de calidad y relevancia. Pretende aportar al conocimiento y al debate científico de la psicología, la historia, la antropología, la sociología, el trabajo social, el desarrollo familiar, la educación, las comunicaciones y otras disciplinas afines. De este modo, espera contribuir al desarrollo de estas ciencias a través del debate local, nacional e internacional en torno a problemas disciplinares, teóricos, profesionales y epistemológicos de carácter actual.

Los autores son moral y legalmente responsables del contenido de sus artículos, así como del respeto a los derechos de autor. Por lo tanto, éstos no comprometen en ningún sentido a la Fundación Universitaria Luis Amigó.

La reproducción de los artículos se regirá conforme a lo descrito en <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

CONTENIDO

Presentación. Desafíos de las revistas científicas latinoamericanas	227
Presentation. Challenges of Latin-American's scientific journals	
<i>Sonia Natalia Cogollo-Ospina</i>	

Editorial

La revisión por pares (“peer review”) en las revistas científicas latinoamericanas	231
Peer review in Latin-American's scientific journals	
<i>Juan Carlos Restrepo Botero</i>	

ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN RESEARCH PAPERS

Effectiveness of two prevention programs on alcohol use as a function of provider type	235
Eficacia de dos programas de prevención del consumo de alcohol en función del tipo de aplicador	
<i>Mónica Gázquez, José A. García del Castillo, Álvaro García del Castillo-López</i>	
Conflictos socioambientales y acción colectiva de jóvenes de la región de Los Lagos (Chile)	253
Environmental conflicts and collective action among young people of Los Lagos Region (Chile)	
<i>Patricio Cabello Cádiz, Rodrigo Torres</i>	
Apego percibido y conducta prosocial en adolescentes	278
Perceived attachment and prosocial behavior in adolescents	
<i>Cynthia Balabanian, Viviana Lemos, Jael Vargas Rubilar</i>	
Conocimiento pedagógico del contenido de investigación formativa en una Licenciatura en Ciencias Sociales ...	295
Pedagogical content knowledge of formative research in a Degree course in Social Sciences	
<i>Carlos Alberto Salazar Díaz</i>	
Intención emprendedora en estudiantes universitarios: integración de factores cognitivos y socio-personales ...	320
Entrepreneurial intention in undergraduate students: integration of cognitive and socio-personal factors	
<i>Emilse Durán-Aponte, Diana Arias-Gómez</i>	
Productividad científica de estudiantes entre 2009 y 2013 en dos revistas chilenas de Psicología	341
Students' scientific productivity between 2009 and 2013 in two Chilean Psychology journals	
<i>Jaime Fauré, Jocelyn Miranda, Camilo Caro</i>	

Prácticas que configuran lo político. Una hermenéutica arendtiana de los relatos familiares	368
<i>Practices that configure the political. An Arendtian hermeneutics of family's stories</i>	
<i>Diana María González Bedoya</i>	
Experiencias de reconocimiento vividas por los niños en sus familias	386
<i>Recognition experiences felt by children in their families</i>	
<i>Magda Victoria Díaz Alzate, Diana María González Bedoya</i>	
Clément Rosset y la experiencia musical	404
<i>Clément Rosset and musical experience</i>	
<i>Olga del Pilar López</i>	
El estado del arte: una metodología de investigación	423
<i>The state of the art: a research methodology</i>	
<i>Maricelly Gómez Vargas, Catalina Galeano Higueta, Dumar Andrey Jaramillo Muñoz</i>	

REPORTE DE CASO

CASE REPORT

El museo como espacio de formación. El caso de la Psicología en San Luis (Argentina)	444
<i>The museum as a space for training. The case of the Psychology in San Luis (Argentina)</i>	
<i>Eliana Noemí González, María Andrea Piñeda</i>	

CARTA AL EDITOR

LETTER TO THE EDITOR

La reintegración social y la reconstrucción del tejido comunitario en Colombia: una tarea pendiente	459
<i>Social reintegration and rebuilding of community in Colombia: a pending task</i>	
<i>José Hernando Ávila-Toscano</i>	
Directrices para los autores	463
Política de detección de plagio	472
Ética de la publicación	472
Guides for authors	473

PRESENTACIÓN

DESAFÍOS DE LAS REVISTAS CIENTÍFICAS LATINOAMERICANAS

PRESENTATION. CHALLENGES OF LATIN-AMERICAN'S SCIENTIFIC JOURNALS

En el abarrotado mundo de las publicaciones científicas cada vez son mayores las exigencias para las revistas latinoamericanas, mientras que las condiciones en que se compete con los países desarrollados son desiguales. La inequidad respecto a la inversión del producto interno bruto de un país en investigación¹ se refleja, obviamente, en la baja posibilidad de realizar investigaciones con alta tecnología y de acceder a las herramientas y *software* que permitan una competitividad mediana con los países líderes. Asimismo, las políticas en torno a la medición de la calidad científica que generalmente son importadas del primer mundo, sin contar entre muchos otros con los limitantes ya señalados, generan un clima de desasosiego en aquellos académicos que desean comunicar y divulgar sus resultados y que esperan tener algún impacto real en las comunidades que pueden aprovechar dicha información. Realmente es desconcertante saber que se cuenta con un sistema que se ha dejado subsumir por la corriente hegemónica cuando adopta el factor de impacto de las publicaciones para medir la calidad de las investigaciones. ¿No resulta paradójico que se quiera realizar investigaciones de utilidad para las comunidades y que para efectos de las mediciones tengan que publicarse en revistas foráneas del selecto círculo del *Journal Citation Reports* o de *SCImago Journal & Country Rank* que, por demás, tienen su propia agenda de asuntos de interés, por lo general diferentes de las prioridades latinoamericanas?, ¿corresponde hacer entonces como el camaleón para sobrevivir en el mundo académico latinoamericano de manera que nuestras comunidades científicas adopten los problemas importantes para los anglosajones?, ¿no es esto muestra de un pensamiento neocolonialista académico?

En la *Revista Colombiana de Ciencias Sociales* le apostamos a la calidad no en términos de cifras en un índice de factor de impacto, sino en cuanto al contenido y la forma de los artículos. De esta manera asumimos los desafíos que tienen las revistas latinoamericanas para publicar en las mencionadas condiciones, mediante la revisión por pares en sistema doble ciego –para apaciguar de cierta manera las pasiones humanas que son inevitables, los conflictos de intereses y las rivalidades entre grupos investigativos o entre colegas–, la apertura a colaboradores internacionales en autoría y afiliación a comités editorial, científico y de árbitros, así mismo, observamos buenas prácticas editoriales

¹ Según datos aportados por Snežanka Penkova la “Inversión de PIB en C+T de América Latina y el Caribe (ALC), 1,6% [es] significativamente menor que en Norteamérica, 42,5%, la Unión Europea, 27,5% y Asia, 27,2%” (2011, p. 101).

como son la normalización y la veeduría ética traducida en la detección de plagio y el evitar otras tantas malas conductas en publicaciones como la autoría fantasma, la autoría inmerecida, mediante protocolos que permitan mirar la real colaboración que dieron los distintos autores de un artículo. Todo esto ha sido motivo de reflexión por parte del comité editorial y precisamente como contrapunto o, si se quiere, como visión complementaria a la dirección de esta revista, Juan Carlos Botero Restrepo ha escrito una editorial en que hace un balance de los diferentes sistemas de revisión por pares establecidos por las revistas.

En coherencia con nuestro interés, esperamos que las investigaciones que aquí publicamos apunten a problemas por los que urgen respuestas en Latinoamérica, de acuerdo con los aspectos de nuestras agendas y con las necesidades formativas de nuestros profesionales. Por consiguiente, en este número las contribuciones están centradas en dos grandes temáticas: política, en un amplio sentido, y formación en las disciplinas de las ciencias sociales, entre ellas la psicología.

Por lo que concierne a la psicología, es válido que esta se pregunte por la eficacia de los programas de prevención del consumo de alcohol, como lo hacen en su estudio Mónica Gázquez, José A. García del Castillo y Álvaro García del Castillo-López, con unos resultados sorprendentes respecto a la respuesta que puede dar a un programa de este tipo un grupo de alto riesgo, como son los adolescentes, en función de quién lo administra (profesores de los adolescentes o psicólogos externos a la institución educativa).

Los movimientos sociales merecen atención, sobre todo cuando hablamos de la necesidad de que los latinoamericanos reclamemos nuestros derechos, nos asumamos como ciudadanos y luchemos por unas mejores condiciones de vida, protegiendo el medio ambiente, las comunidades y el territorio. En la investigación que realizaron Patricio Cabello Cádiz y Rodrigo Torres se evidencia la postura política de los jóvenes chilenos de la región de Los Lagos que no han temido ser señalados en función de proteger el territorio y los recursos naturales frente a las demandas de las empresas que explotan estos recursos –muchas veces sin importarles las consecuencias de una explotación indiscriminada–, conformando lo que los investigadores denominan unas “identidades ecoterritoriales”, esto es, sintiéndose miembros de grupos cuya misión es la protección del territorio, teniendo un papel activo como sujetos políticos.

Un asunto que tiene incidencias políticas y sociales, pero que comienza en los hogares y en la temprana infancia es el del apego, un tema relevante en la psicología que, como lo muestran Cinthia Balabanian, Viviana Lemos y Jael Vargas, tiene un rol fundamental en el desarrollo de recursos socio-emocionales y se relaciona con la conducta prosocial en adolescentes. En una vía similar como es pensar la incidencia de lo micro en lo macro, se inscribe la tesis que plantea Diana María González

Bedoya a partir de su investigación sobre las emociones morales y la formación política en las familias antioqueñas. Ella postula que los relatos familiares, las historias que se cuentan sobre lo que le ha pasado a sus miembros, tienen repercusiones para asumirse como sujetos políticos en la medida en que la familia es el primer espacio donde se manifiesta la pluralidad, inspirándose en la concepción que arendtiana de la política como un asunto *entre-nos* que separa y une, e incluye necesariamente la condición plural del ser humano. Esta cuestión tiene continuidad con el artículo que ella escribe como coautora con Magda Victoria Díaz Alzate, el cual establece una relación entre las pautas de crianza y el reconocimiento vivido por los niños en sus familias que posibilitan el comienzo de su configuración como sujetos políticos de manera que dan cabida a la existencia del otro, sus necesidades y el valor que el semejante posee como ser humano.

Un bloque de artículos de la presente edición se centra en aspectos formativos en las ciencias sociales. En primer lugar está el estudio de caso realizado por Carlos Alberto Salazar Díaz que se enfoca en la investigación formativa en una licenciatura de ciencias sociales, en el que es posible examinar los alcances y perspectivas que los estudiantes le dan a la materia investigación formativa desde el conocimiento pedagógico del contenido para “entender los nexos entre los contenidos de la asignatura, la práctica pedagógica y las interacciones educativas en las aulas de clases”, lo que redundará en una educación siempre susceptible de mejoramiento. Un segundo artículo escrito por Emilse Durán Aponte y Diana Arias Gómez es resultado de la investigación sobre las intenciones de emprendimiento en estudiantes universitarios, donde los factores psicológicos asumen un papel protagónico con miras a predecir e incentivar en la formación universitaria la posibilidad de que los estudiantes, al egresar, creen empresa. Otra inquietud que aparece manifiesta en un estudio que publicamos aquí, es la concerniente a la productividad científica de los estudiantes de Psicología: ¿qué tanto escriben y publican?, ¿cuál es su aporte al avance de la disciplina? Como lo constatan Jaime Fauré, Jocelyn Miranda y Camilo Caro, es poco el aporte que hacen los estudiantes al campo disciplinar; es esperable que en la medida en que realicen sus estudios de posgrado se vea un aumento gradual en la escritura científica que, por demás, tiene altas exigencias respecto a la comunicación de resultados y a la investigación propiamente dicha. A propósito de la investigación –formativa y propiamente dicha–, Mari-celly Gómez Vargas, Catalina Galeano Higueta y Dumar Andrey Jaramillo Muñoz profundizan en el concepto del estado del arte y la finalidad crítico-interpretativa de esta metodología para el comienzo de toda investigación. El bloque en torno a la formación lo cierra el artículo de Eliana Noemí González y María Andrea Piñeda que a través de un caso nos muestra una manera de aprender Historia de la Psicología bastante novedosa, que implica un mayor nivel de actividad por parte de los estudiantes. Las autoras reportan la creación de un museo de historia de la psicología en San Luis, Argentina, que

a sus pocos años de existencia ya muestra algunos resultados positivos en la formación, que pueden dialogar con el problema planteado por Jaime Fauré y colaboradores en torno a la producción académica en el pregrado.

La experiencia musical hace parte de nuestra cotidianidad y desde la antigüedad clásica los filósofos se han preocupado por discernir sobre el lenguaje de la música y el papel que ella tiene en la producción estética. Estas son algunas cuestiones que aborda Olga del Pilar López a partir del pensador francés Clément Rosset para descifrar las conexiones entre filosofía y música en un enriquecedor y polémico debate.

Sea este número un aporte a la asunción política de los ciudadanos que en su cotidianidad colaboran en ese camino esperanzador hacia la paz, como bien lo esclarecen y nos enseñan los niños en los talleres que ha hecho el Banco de la República de Colombia; liderados por el escritor Javier Naranjo tienen por misión pensar la paz. Las ilustraciones realizadas por la artista ecuatoriana Power Paola hacen una magnífica interpretación de algunas de esas definiciones que dan los niños y que en su sencillez, son elocuentes. Le agradecemos al Banco de la República y a la subgerente cultural, Sandra Milena Concha el permitirnos tener una de estas imágenes en nuestra carátula.

Referencias

Penkova, S. (2011). Criterios nacionales e internacionales de calidad de las revistas científicas en Iberoamérica: análisis comparativo. En A. M. Cetto Kramis y J. O. Alonso Gamboa (comps.), *Calidad e impacto de la revista iberoamericana*. México: Facultad de Ciencias, Universidad Nacional Autónoma de México. [En línea]. Recuperado de <http://www.latindex.unam.mx/librociri/>

Sonia Natalia Cogollo-Ospina
Directora/Editora

EDITORIAL

LA REVISIÓN POR PARES (“*PEER REVIEW*”) EN LAS REVISTAS CIENTÍFICAS LATINOAMERICANAS

PEER REVIEW IN LATIN-AMERICAN’S SCIENTIFIC JOURNALS

Juan Carlos Restrepo Botero, PhD.*

Corporación Universitaria Lasallista, Colombia

Forma de citar este artículo en APA:

Restrepo Botero, J. C. (julio-diciembre, 2015). La revisión por pares (“*peer review*”) en las revistas científicas latinoamericanas. [Editorial]. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 6(2), 231-233.

La revisión por pares es reconocida como el mejor proceso disponible para la evaluación de los artículos científicos que son sometidos a evaluación en una revista científica. Los editores de las revistas, después de verificar si los manuscritos recibidos cuentan con las normas exigidas por las revistas, los envían a profesionales expertos para que emitan sus conceptos. Hay tres formas de realizarla: revisión de par simple-ciego (el evaluador conoce la identidad del autor, pero el autor no conoce la de quien lo evalúa), por par doble ciego (tanto el evaluador como los autores son anónimos) y por pares abierta (se conocen las identidades de ambos). El resultado de este proceso puede ser: aceptado, aceptado con modificaciones o rechazado.

A pesar de la rigurosidad que supone un proceso como este y al que se le reconocen múltiples beneficios (Ladrón de Guevara Cervera, Hincapié, Jackman, Herrera y Caballero, 2008; Lovejoy, Revenson, & France, 2011), también es cierto que en los últimos años se ha convertido en un tema de investigación académica y debate ético (Lipworth, & Kerridge, 2011).

En Medellín, Colombia, entre el 13 y el 15 de agosto de 2014, la Corporación Universitaria Lasallista, la Universidad Pontificia Bolivariana y la Institución Universitaria Colegio Mayor de Antioquia realizaron el Congreso Iberoamericano de Bioética e Investigación. Como este tema ha sido de mi interés personal (Restrepo Botero, 2014), en dicho congreso socialicé varias de las denuncias y problemas actuales que tiene la revisión por pares en las revistas científicas, después de haber hecho una revisión a más de cincuenta artículos que abordaban este tema.

* Psicólogo. Especialista en Rehabilitación neurocognoscitiva. Doctor en Psicología con orientación en Neurociencia Cognitiva Aplicada. Director del Grupo de Investigación en Psicología Aplicada de la Corporación Universitaria Lasallista.

En esta oportunidad quiero detenerme en lo que plantean Ladrón de Guevara Cervera et al. (2008) quienes, al analizar los procedimientos que se llevan a cabo para tal fin en países subdesarrollados o en vía de desarrollo, como es el caso de países latinoamericanos, denuncian una injusticia evidente para la cual proponen plantear revisiones más objetivas, basadas en calidad y no en la edad, afiliación, origen, género o prestigio de los autores.

En un intento por cumplir con los requerimientos exigidos para la indexación de las revistas latinoamericanas en bases de datos nacionales e internacionales, paradójicamente se puede sacrificar la calidad de estas. A continuación, algunas de las realidades reportadas por la literatura al respecto. En primer lugar, se aceptan artículos que deberían ser rechazados a pesar de su bajo nivel (Donovan, 2011), muchas veces con el pretexto de que no alcanzaban a completar el mínimo número de artículos requeridos para la publicación. Un segundo error es el rechazo de artículos que deberían ser aceptados si hubieran sido evaluados por pares académicos conocedores de los temas (Grainger, 2009). Para finalizar, aunque la lista de denuncias en la literatura es extensa y no termina acá, quiero llamar la atención a que muchas veces se seleccionan árbitros parciales, ante lo cual los autores no tienen forma de apelar. Esto último viene siendo denunciado desde hace varios años por autores como Eaton (1997).

Convendría que los editores de las revistas científicas latinoamericanas tuvieran en cuenta, al menos, las anteriores denuncias, con el fin de garantizar que las revistas indexadas o no indexadas cumplan con criterios de calidad, ya que en últimas, no debe ser la indexación o el aumento de la categoría de estas en los diferentes sistemas de medición, sino la calidad de la generación y difusión del conocimiento los aspectos que deben privilegiar. El reconocimiento debería ser un resultado natural de lo primero.

Referencias

- Donovan, S. K. (July, 2011). Big Journals, Small Journals, and the Two Peer Reviews. *Journal of Scholarly Publishing*, 42(4), 534-538. DOI: 10.3138/jsp.42.4.534
- Eaton, K. K. (September, 1997). When is a peer review journal not a peer review journal? *Journal of Nutritional & Environmental Medicine*, 7(3), 139-144. DOI: 10.1080/13590849762547
- Grainger, D. W. (enero-junio, 2009). El participar como par evaluador de calidad es una responsabilidad profesional internacional; aquellos que publican con confianza deben también evaluar con competencia. *Revista Ingeniería Biomédica*, 3(5), 66-74. Recuperado de <http://repository.eia.edu.co/revistas/index.php/BME/article/view/68/68>

Ladrón de Guevara Cervera, M., Hincapié, J., Jackman, J., Herrera, O. y Caballero Uribe, C.V. (julio-diciembre, 2008). Revisión por pares: ¿Qué es y para qué sirve? *Salud Uninorte*, 24(2), 258-272. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=81722411>

Lipworth, W., & Kerridge, I. (January, 2011). Shifting power relations and the ethics of journal peer review. *Social Epistemology*, 25(1), 97-121. DOI: 10.1080/02691728.2010.534567

Lovejoy, T. I., Revenson, T. A., & France, C. R. (August, 2011). Reviewing manuscripts for peer-review journals: a primer for novice and seasoned reviewers. *Annals of Behavioral Medicine*, 42(1), 1-13. DOI: 10.1007/s12160-011-9269-x

Restrepo Botero, J. C. (2014). La revisión por pares ("peer review") en las revistas científicas: una revisión que demanda atención. (Resumen). *Revista Lasallista de Investigación*, 11(1), 228. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=69531554030>

ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN
RESEARCH PAPERS

EFFECTIVENESS OF TWO PREVENTION PROGRAMS ON ALCOHOL USE AS A FUNCTION OF PROVIDER TYPE

EFICACIA DE DOS PROGRAMAS DE PREVENCIÓN DEL CONSUMO DE ALCOHOL EN FUNCIÓN DEL TIPO DE APLICADOR

Mónica Gázquez*, José A. García del Castillo**, Álvaro García del Castillo-López***

Instituto de Investigación de Drogodependencias (INID). Universidad Miguel Hernández de Elche, España

Recibido: 20 de abril de 2015 – Aceptado: 22 de junio de 2015

Forma de citar este artículo en APA:

Gázquez, M., García del Castillo, J. A. y García del Castillo-López, Á. (julio-diciembre, 2015). Effectiveness of two prevention programs on alcohol use as a function of provider type. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 6(2), 235-252.

Abstract

Currently, it is still unclear how to translate effectively programs validated in research for use in real-world contexts. Among the efforts being made to identify strategies which optimize the application of these programs in everyday practice are tests of the differential effectiveness of the programs depending on the application agent. *Method:* this study analyses the effects of two programs on alcohol use and its variables as a function of provider type. Two hundred students from the first year of secondary education were distributed among five experimental conditions: four treatment conditions, in which the two programs were applied by teachers at the school or external psychologists, and a control condition. *Results:* the results suggest that, for both programs, teachers obtain better outcomes in alcohol use and concern about addiction. *Conclusions:* it is concluded that teachers are the ideal application agents in terms of efficiency, and we discuss the implications for research and preventive practice.

Keywords:

Alcohol, school prevention, application agents, program evaluation, efficacy

Resumen

En la actualidad no es claro cómo traducir efectivamente los programas validados en la investigación para su aplicación en contextos reales. Entre los esfuerzos que se han realizado está el de identificar estrategias que optimicen la aplicación de estos programas en la práctica cotidiana que tienen diferente efectividad dependiendo del agente que los aplique. *Metodología:* este estudio analiza los efectos de dos programas sobre el consumo de alcohol y sus variables en función del aplicador. Dosecientos estudiantes de primer año de secundaria se distribuyeron en cinco condiciones experimentales: cuatro en condición de tratamiento, en que se aplicaron dos programas aplicados por profesores de la escuela o psicólogos externos, y un grupo control. *Resultados:* los hallazgos sugieren que en los dos programas los profesores obtienen mejores resultados sobre el consumo de alcohol y la preocupación por la adicción. *Conclusiones:* se concluye que los profesores son los agentes aplicadores ideales en términos de eficiencia y discutimos las implicaciones que esto tiene para la práctica investigativa y práctica.

Palabras clave:

Alcohol, prevención escolar, agentes aplicadores, evaluación de programas, eficacia

* Licenciada en Filosofía y Ciencias de la Educación, sección Psicología. Doctora en Psicología. Directora del Instituto de Investigación de Drogodependencias (INID). Universidad Miguel Hernández de Elche. Correo electrónico: mgazquez@umh.es

** Licenciado en Filosofía y Ciencias de la Educación, sección Psicología. Doctor en Psicología. Instituto de Investigación de Drogodependencias (INID). Universidad Miguel Hernández de Elche. Correo electrónico: jagr@umh.es

*** Doctor en Psicología, Universidad Miguel Hernández de Elche. Correo electrónico: alvaro.garcia@umh.es

Introduction

On a worldwide scale, alcohol is the most widely used drug. About 2.000 million people, slightly less than half the adult population, consume alcohol (Organización Mundial de la Salud–OMS, 2007). Several epidemiological studies have shown that it is also the most widely consumed substance among young people (Hibell et al., 2009, Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito / Comisión Interamericana para el Control del Abuso de Drogas, 2008, Substance Abuse and Mental Health Services Administration -SAMSHA, 2010) with similar consumption rates today for men and women (Rodríguez et al., 2008).

Prolonged alcohol use is associated with significant social and economic consequences, since its potential to create dependence is similar to that of other illicit drugs (Caballero, Carrera, Muñoz, & Sánchez, 2007). However, its greatest impact on public health derives from its abuse or occasional high-risk use.

Therefore, over the past thirty years, universal prevention has become an essential element of policies to stem the rising prevalence of the abuse of alcohol and other drugs.

Within the different fields of intervention, school programs are among the most commonly found worldwide (United Nations Office on Drugs & Crime–UNODC, 2010). As a result of the efforts invested in this area, today there are many quality programs that achieve beneficial effects on alcohol consumption and the variables that mediate it. In this regard, Lemstra et al. (2010) point out that the most effective interventions for reducing alcohol use among teenagers aged 10 to 15 are comprehensive programs which include information combined with social skills training, endurance and self-management.

However, despite the proven effectiveness of many school programs based on empirical evidence, there is wide recognition of the need to translate research advances for use in practical scenarios (Hallfors, & Godette, 2002; Botvin, & Griffin, 2004; Fixsen, Naoom, Blase, Friedman, & Wallace, 2005) where preventive interventions are actually carried out and have meaning. In this regard, effective programs developed in research are slow to be transferred to practical contexts (Hallfors, Pankratz, & Sporer, 2001), and when they are, many programs of proven effectiveness fail to produce robust positive results on being replicated (St. Pierre, Osgood, Siennick, Kauh and Burden, 2007).

It is important to note, moreover, that most of school programs, while based on empirical evidence, have been evaluated in controlled environments under optimum conditions, in order to improve the quality of the studies (efficacy trials).

Specifically, and according to Rohrbach, Dent, Skara, Sun, & Sussman (2007), in efficacy trials, outside agents and even teachers who are employed only for the implementation of the program have no other responsibilities that come into conflict with the development of the program (Green, & Glasgow,

2006). They are all carefully selected, trained and supervised by researchers in order to obtain high quality in the implementation (Hansen, Graham, Wolkenstein, & Rohrbach, 1991). They also tend to be more motivated and enthusiastic about the implementation of the program experimentation with interactive techniques (Rohrbach, Graham, & Hansen, 1993).

In contrast, in natural scenarios, it is mostly regular class teachers who are responsible for applying the intervention. These teachers often have additional responsibilities and work pressures (Botvin, Baker, Dusenbury, Tortu, & Botvin, 1990; Basen-Enquist et al., 1994; Rohrbach et al., 2007). Sometimes, but not always, they receive some kind of training in drug prevention, but often have little time available for training that has to be run outside school hours (Rohrbach, D'Onofrio, Backer, & Montgomery, 1996). For teachers, implementing the interactive techniques and content typical of evidence-based programs can involve considerable difficulty and effort. Moreover, too often, they tend to reinvent, add or subtract elements of the manual to suit their needs or preferences (Tricker, & Davis, 1988; Fagan, & Mihalic, 2003), running the risk of changing the theoretical foundations of the program and the essential nature of the intervention.

The aim of the present study is to analyse the comparative effectiveness of two school-based prevention programs on alcohol use, according to the providing agent, to prevent the alcohol consumption, to strengthen attitudes toward its consumption and to reduce interpersonal difficulties. We evaluate the effects of two programs of proven efficacy in the Spanish population: the program “Construyendo Salud” (CS, “Building Health”, Luengo Martín, Gómez Fraguera, Garra López y Romero Triñanes, 2002) and the program “Saluda” (SLD, Espada Sánchez y Méndez Carrillo, 2003), compared to a group that remains on the waiting list (CG). We also analyse the moderating effect of type of provider (regular class teachers versus external specialists) on the program’s effectiveness.

We expect to find after the application of the program “Construyendo Salud” and “Saluda” the same positive results both when they are applied by regular class teachers and by external specialists, regarding to alcohol consumption, drunkenness episodes, attitudes toward alcohol consumption and interpersonal difficulties.

Method

Participants

A total of five public secondary schools in the city of Elche (Alicante-Spain) participated in this study. The sample consisted of 200 adolescents (49% males and 51% females) enrolled in the first year of secondary school and with an average age of 12.42 (SD = 0.56).

Design

A quasi-experimental model for a non-equivalent control group was used with pre-test, post-test and follow-up measures (the follow-up being after twelve months of implementation).

The schools were random assigned to five experimental conditions: four treatment conditions (experimental group) and waiting list condition (control group). Experimental groups were determined by two factors: *Type of Program* (“Construyendo Salud” Program, “Saluda” Program and Control Group) and *Type of Provider* (regular teacher or external psychologist). Samples are shown in Table 1.

Table 1

Sample scores for the three assessment time points.

	CS		SLD		CG	Total
	Teacher	Psychol.	Teacher	Psychol.		
Pre-test (T1)	40	40	40	40	40	200
Post-test (T2)	38	40	39	39	38	194
Follow-up (T3)	37	38	37	39	38	189

Note: CS: Construyendo Salud. SLD: Saluda Program. CG: Control Group

Measures

To assess the effectiveness of the interventions applied, the following questionnaires were used:

- *Substance Abuse Questionnaire (COTAM)* (García-Rodríguez y López-Sánchez, 1994b): among other indicators included in this instrument are the percentages of subjects who reported having tried alcohol (incidence of use) and who have been drunk at least once (2 items).
- *Attitudes towards alcohol Scale (ESACAL)* (García-Rodríguez y López-Sánchez, 2001): made up of 13 items with Likert-type response format (1-5), assesses attitudes and pre-dispositions to alcohol use. It consists of three factors whose items show saturations greater than 0.40 and a total of 64.09% explained variance: Factor 1, *Attitudinal disposition toward alcohol*, Factor 2, *Unpleasantness index*, and Factor 3, *Predisposition to act against alcohol use*. A high score in each of the factors indicates a favourable attitude to staying healthy. The scale also shows significant test-retest correlation $r = 0.638$, $p \leq .01$ (García-Rodríguez y López-Sánchez, 2001), with an internal consistency coefficient (Cronbach’s alpha) of 0.80.

- *Assessment of Adolescent Interpersonal Difficulties Questionnaire (CEDIA)* (Inglés Saura, Méndez Carrillo e Hidalgo Montesinos, 2000). Rates difficulty in establishing social relations by means of 36 graded items (0-4), a higher score indicating a higher degree of difficulty. The questionnaire yields an internal consistency coefficient (Cronbach's alpha) of 0.90 (Inglés Saura, Méndez Carrillo e Hidalgo Montesinos, 2000).

Prevention programs

Two drug prevention programs whose efficacy has been demonstrated independently with samples from Spanish schools. Although each program has its own specific methodology, they share the same goal and are included in Personal Skills Improvement programs.

The *Construyendo Salud* program (Luengo et. al., 2002) is the result of the extension and adaptation to the Spanish population of one of the best examples of a program based on improving personal skills, the *Life Skills Training* program (Botvin, & Tortu, 1988). The Spanish adaptation, consisting of 17 sessions, is organized into seven main components: information, self-esteem, decision making, emotional control, social skills, prosocial behaviour and leisure. These components are implemented through an interactive methodology including various cognitive-behavioural techniques (instruction, modelling, behavioural test, feedback, reinforcement and cognitive restructuring). The efficacy of the CS program has been examined in various large-scale studies. Initially, the results of the program were assessed after its application by teachers to a sample of adolescents aged 11-12 (2567 students in the experimental group and 2328 in the control group). The program proved effective in reducing alcohol use onset and modifying attitudes towards its use (Luengo Martín, Romero Tamames, Gómez-Fragüela, Guerra López y Lence Pereiro, 1999). Subsequently, the program's efficacy was analyzed according to whether it was applied by teachers or by members of the research team, using a sample of students aged 14-15 (teachers: 235 students, psychologists: 309 students, and control group: 485). Frequency of alcohol use was reduced in both treatment groups. However, the psychologists were more effective in reducing beer drinking, and the teachers in reducing the consumption of drugs (Gómez Fraguela, Luengo Martín y Romero Triñanes, 2002).

The *Saluda* program (Espada Sánchez y Méndez Carrillo, 2003) is aimed at preventing the abuse of alcohol and synthetic drugs at weekends. Over the ten identically-structured sessions, and using an interactive methodology, it attempts to form attitudes against drug use and teach cognitive-behavioural strategies for coping with difficult situations related to drug use. Four components are set up as central themes: healthy leisure activities, training in problem solving, social skills and the ability to resist pressure. It also includes information on drugs and the public position on the not to consume decision, and self-reinforcement. In assessments, this program has shown its efficacy for

reducing alcohol use (Pereira y García-Fernández, 2009) and increasing target levels in relation to alcohol use and unfavourable attitudes toward drinking (Espada, Orgilés, Méndez, García-Fernández e Inglés, 2008).

Procedure

Before starting the program implementation, all provider agents received an intensive workshop (20 hours) covering the bases of school-based prevention and the application of the sessions depending on the program assigned to each agent.

After establishing the appropriate permission (informed consent), the assessment tests were applied. All measurements were carried out in-school and in a self-administered and anonymous fashion.

Data analysis

The results were analysed using PASW Statistics-18 software. For quantitative variables, since the sample data showed heteroscedasticity and did not follow a normal distribution, we used Student's T statistic (intragroup and intergroup), adjusting the error rate comparisons (Dunn-Bonferroni procedure). To quantify the effect size we calculated the Pearson correlation coefficient (r). Data on the incidence of alcohol and drunkenness were obtained using the Cochran Q test (intragroups) and Pearson's χ^2 independent proportions, with Bonferroni correction. We used a confidence level of 95% for all tests performed.

Results

The homogeneity of the experimental and control groups was tested before implementation of the programs. The groups were comparable in age ($F = 0,126$, $p = 0.882$), gender ($\chi^2 = 9.324$, $p = 0.053$) and the variables considered in the evaluations (see Tables 2 and 3).

Table 2

Descriptive statistics Pre-test. Quantitative variables

Experimental condition	M	Attitudinal disposition toward alcohol (4-20)		Unpleasantness index. (4-20)		Predisp. to act against alc. use (3-15)		Interpersonal difficulties (0-144)	
		DT	M	DT	M	DT		M	DT
CS	Teacher	25.8	5.3	15.95	3.17	11.63	3.04		47.15 16.8
	Psychologist	26.33	4.96	16.25	3.66	11.63	3.26		47.97 21.4
SLD	Teacher	26.23	4.32	15.03	4.38	11.35	2.78		48.9 19.1
	Psychologist	27.4	3.64	16.18	2.25	11.93	2.34		54.93 19.6
Control Group		27.58	2.47	16.13	3.81	11.75	2.18		51.28 18.0

Note: CS: Construyendo Salud. SLD: Saluda Program

Table 3

Intragroup comparisons Pre-test. Quantitative variables

T		Attitudinal disposition toward alcohol		Unpleasantness index		Predisp. to act against alc. use		Interpersonal difficulties	
		r	T	r	T	r	T	r	
G. 1	G. 2	.439	.05	.455	.05	-.179	.02	.064	.01
	G. 3	1.093	.12	.522	.06	-1.657	.18	-.100	.01
	G. 4	.858	.10	.061	.01	-.187	.02	.555	.06
	G. 5	1.604	.18	1.343	.15	-1.909	.21	-.345	.04
G. 2	G. 3	.251	.03	.063	.01	-1.428	.16	-.178	.02
	G. 4	.000	.00	-.357	.04	.000	.00	.524	.06
	G. 5	.831	.09	.908	.10	-1.672	.19	-.434	.05
G. 3	G. 4	.309	.03	.418	.05	1.513	.17	.736	.08
	G. 5	.826	.09	.854	.10	-.290	.03	-.280	.03
G. 4	G. 5	1.090	.12	1.195	.14	-1.777	.20	-.961	.11

Note: G.1: CS-Teacher; G.2: CS-Psychologist; G.3: SLD-Teacher; G.4: SLD-Psychologist; G.5: Control Group *p< .005

Alcohol

As detailed in Table 4, on analysing the percentage of subjects who reported alcohol consumption, no significant differences were detected from a statistical point of view among the different experimental conditions. However, analysis of the rates over the course of the evaluation reveals some interesting trends. In the post-test, the CG shows an increase of 3.2%, followed by the group that received the CS program applied by psychologists, whose percentage increases by two. In the groups receiving the SLD program, in two categories the percentages remain stable, decreasing in the CS

condition teachers. However, after twelve months (follow-up), the incidence of alcohol use increased in all groups. The CG showed a greater increase (13.7%) compared to both programs implemented by teachers (SLD: 3.3% and CS: 4.5%) which showed the lowest increments.

Table 4

Effect of alcohol consumption

	Experimental condition	Pre-test %		Post-test %		Follow-up %		Cochr. Q
		Yes	No	Yes	No	Yes	No	
CS	Teacher	22.5	77.5	15.8	84.2	27.	73.	3.000
	Psychologist	20	80	22.5	77.5	28.9	71.1	2.167
SLD	Teacher	7.5	92.5	7.7	92.3	10.8	89.2	.250
	Psychologist	12.5	87.5	12.8	87.2	25.6	74.4	3.846
Control Group	10		90	13.2	86.8	23.7	76.3	4.667
χ^2 (4)	5.404			3.731		4.320		

* p< .05

Similarly, no statistically significant differences were detected in the drunkenness variable (see Table 5). However, in the short term it is only the CS program applied by psychologists that shows an increase (7.5 percentage points). In the long term, the percentage of subjects who reported having experienced at least one episode of drunkenness increases in all groups. Again, it is the CS program applied by psychologists which shows the largest increase (16.2%).

The groups whose percentage increases least are those receiving the two programs implemented by teachers (SLD: 2.7% and CS: 6.2%).

Table 5

Drunkenness episodes

	Experimental Condition	Pre-test %		Post-test %		Follow-up %		Cochr. Q
		Yes	No	Yes	No	Yes	No	
CS	Teacher	10	90	10.5	89.5	16.2	83.8	1.000
	Psychologist	7.5	92.5	15	85	23.7	76.3	5.600
SLD	Teacher	0	100	0	100	2.7	97.3	2.000
	Psychologist	5	95	5.1	94.9	15.4	84.6	3.556
Control Group		2.5	97.5	5.3	94.7	10.5	89.5	4.667
χ^2 (4)		5.263		7.745		7.577		

* p< .05

Mediating Variables

Averages recorded in the mediating variables examined at the three assessment points (intra-group comparisons) are shown in Table 6.

Table 6

Evolution over time of attitudes toward alcohol and interpersonal difficulties.

Intragroup comparisons.

Variable M		Pre-test (t1)		Post-test (t2)		Follow (t3)		T1-T2		T1-T3	
		SD	M	SD	M	SD	T	r	T	r	
Attitudinal disposition toward alcohol. (6-30)	G.1	25.8	5.3	27.03	3.77	26.83	3.96	1.583	.25	-1.453	.24
	G.2	26.33	4.96	27.6	2.85	26.55	3.67	-1.615	.25	-.447	.07
	G.3	26.23	4.32	28.07	3.3	28.32	2.63	-2.697*	.40	-2.846*	.43
	G.4	27.4	3.64	27.31	3.61	26.21	4.49	.070	.01	1.378	.22
	G.5	27.58	2.47	26.31	1.83	26.26	1.76	2.704*	.41	2.665*	.40
Unpleasantness index. (4-20)	G.1	15.95	3.17	16.13	2.92	16.08	3.78	-.583	.10	-.447	.07
	G.2	16.25	3.66	17.83	1.96	16.03	3.67	-2.625*	.39	-.173	.03
	G.3	15.03	4.38	16.72	3.85	16.08	3.35	-2.571*	.38	-1.543	.25
	G.4	16.18	2.25	16.94	3.28	15.26	3.02	-1.518	.24	1.970	.30
	G.5	16.13	3.81	14.21	3.89	14.21	3.05	3.303*	.44	2.842*	.42
Predisp. to act against alc. use. (3-15)	G.1	11.63	3.04	11.92	1.84	12.22	1.93	-.790	.13	-1.400	.23
	G.2	11.63	3.26	11.75	2.55	11.4	2.89	-.262	.04	.278	.05
	G.3	11.35	2.78	12.36	2.28	11.67	2.26	-2.166	.33	-.302	.05
	G.4	11.93	2.34	11.21	2.45	11.48	2.59	1.670	.26	.916	.15
	G.5	11.75	2.18	10.79	2.51	10.79	2.44	1.879	.30	2.196	.34
Interperson. Difficulties (0-144)	G.1	47.15	16.8	44.11	16.5	40.81	16.8	1.156	.19	2.1	.33
	G.2	47.97	21.4	45.13	21.4	43.53	21.9	1.034	.16	1.167	.19
	G.3	48.9	19.1	43.51	15.7	30.67	15.7	1.625	.25	5.732*	.69
	G.4	54.93	19.6	49.07	18	44.31	20.4	1.816	.28	3.798*	.52
	G.5	51.28	18.0	53.89	17.5	60.34	21.8	-1.346	.22	-3.016*	.44

Note: G.1: CS-Teacher; G.2: CS-Psychologist; G.3: SLD-Teacher; G.4: SLD-Psychologist; G.5: Control Group *p< .025

As regards attitudes towards alcohol (see Table 4), some conditions show an attitude change more favourable to staying healthy, in both the short and long term.

In *Attitudinal disposition toward alcohol*, both in the short (T2) and long term (T3), there was an attitudinal change in favour of maintaining health in SLD teacher conditions (T2: $r = 0.40$, T3: $r = 0.43$) and a change more favourable to drinking in the CG (T2: $r = .41$, T3: $r = .40$).

In the *Unpleasantness index* there was an increase in CS psychologist ($r = 0.39$) and SLD teacher conditions ($r = 0.38$), in the short term. On the other hand, in the CG condition the unpleasantness index decreases, both in the short and long term. With regard to *Predisposition to act against alcohol use*, no significant changes are detected at either of the two post-intervention assessment time points. Nevertheless, there is a moderate reduction in the CG in the long-term ($r = 0.34$).

On analysing the longitudinal evolution of interpersonal difficulties we found some effects of interest. In the post-test, *Unpleasantness index* the fact that no significant differences were found between the three assessment time points, all the experimental groups showed a decrease in mean scores, except for the control group, in which it increased. In the follow-up the decrease in means is more pronounced, notably in the case of the groups which received the SLD program in either mode (teacher: $r = 0.69$, and psychologist: $r = 0.52$). On the other hand, the mean in the CG increased ($r = 0.44$).

Regarding inter-group comparisons, Table 7 provides contrast test statistics and the magnitude of differences for comparisons of the experimental groups versus the control group.

Table 7

Intergroup comparisons. Experimental versus control groups.

	G.1-G.5		G.2-G.5		G.3-G.5		G.4-G.5	
	T	r	T	r	T	r	T	r
Post-Test (T.2)								
Attitudinal. dispo. toward alcohol.	1.036	0.12	2.351	0.26	2.881*	.35	1.525	0.2
Unpleas. index	2.43	0.27	5.132*	.57	2.839*	.31	3.340*	.36
Pred. to act against alc. use.	2.245	0.25	1.677	0.19	2.878*	.32	0.736	0.08
Interpersonal Difficulties	-2.511	0.28	-1.976	0.22	-2.741*	.30	-1.189	0.14
Follow-Up (T.3)								
Attitudinal. dispo. toward alcohol.	0.814	0.09	0.438	0.05	3.999*	.42	-0.074	0.01
Unpleas. index	1.961	0.22	1.976	0.22	2.103	0.24	1.055	0.12
Pred. to act against alc. use.	3.111*	.34	1.243	0.14	1.919	0.22	1.489	0.17
Interpersonal Difficulties	-4.335*	.45	-3.357*	.36	-6.784*	.64	-3.336*	.36

Note: G.1: C.S. Teacher; G.2: C.S. Psychologist; G.3: SLD. Teacher; G.4: SLD. Psychologist; G.5: Control G. * $p < .0125$

On comparing the averages obtained in attitudes toward alcohol use, in the short term significant differences are observed in the three factors making up the scale. In *Attitudinal disposition toward alcohol* there are differences in favour of the SLD teacher condition compared to the CG (r

= 0.35). In the *unpleasantness index*, differences emerge on comparing, on the one hand, the groups receiving the CS program implemented by psychologists ($r = 0.57$) and the SLD program applied by both teachers, and on the other, the CG (teachers $r = 0.31$ and psychologists $r = 0.34$), in favour of the experimental groups.

Regarding *Predisposition to act against alcohol use*, only the SLD teacher condition differs in a relevant way from the CG, the magnitude of this difference is moderate and the direction is unfavourable to the control group ($r = 0.31$).

In the long term, most of the above-mentioned differences were reduced. In the *Attitudinal disposition toward alcohol* there are only differences between the CG and SLD teacher condition, unfavourable to the CG ($r = 0.42$). In the *unpleasantness index* no differences are found when comparing the experimental and control groups, though the CG registered a lower average.

In *Predisposition to act against alcohol use* it is only the CS teacher condition that stands out in a relevant way from the CG ($r = 0.34$), obtaining a higher mean average.

In reference to *interpersonal difficulties*, significant differences are observed when comparing the experimental and control groups, in both the short and the long term. In the short term, it is the SLD teacher condition that obtains a lower average than CG ($r = 0.30$). In the long term, all the experimental groups recorded an average lower than the CG, the magnitude of these differences being large for the SLD teacher condition ($r = 0.64$) and moderate for the rest.

Discussion

In this paper we have presented the evaluation of the efficacy of two school programs for preventing alcohol use and influencing attitudes toward alcohol and interpersonal difficulties, according to the type of provider. To do this, the two programs were implemented simultaneously using two types of agent: regular class teachers and external psychologists. To assess the efficacy of the interventions, comparisons were made intragroup and between the experimental and control groups.

On analysing the results obtained in alcohol use, no statistically significant differences were detected for the interventions applied with respect to the group that remained on the waiting list. However, analysis of the percentages recorded reveals some noteworthy effects. In terms of alcohol use, teachers obtain better results when using both programs, the CG being the group that shows the greatest increase over the evaluation period. Similarly, with regard to the percentage of subjects who reported having experienced an episode of drunkenness, it is teachers who obtain the best results on

using both programs. These results are line with previous findings of better effects when teachers use the programs on alcohol use in general (McNeal, Hansen, Harrington, & Giles, 2004) and consumption of liquor in the short (Alonso Sanz y Del Barrio Gándara, 1998) and long term (Gomez Fragueta, Luengo Martín y Romero Triñanes, 2002). However, authors such as Calafat, Amengual, Farrés y Monserrat (1984) have found fewer drunken episodes when external specialists implement the programs.

As regards attitudes toward alcohol, the experimental groups show positive effects that vary depending on the factors making up the attitude scale used. In general, and considering the change experienced in the CG toward a more pro-consumption attitude, the findings of this study confirm a dampening effect on attitudinal change that occurs in adolescence. This dampening effect is particularly important when one considers that attitudes change toward a greater acceptance of various drugs before adolescents begin to use them (Jessor and Jessor, 1977). In this regard it should be noted that although no biunivocal correspondence between attitude and behaviour was found, the relationship between attitudes to drugs and their consumption is widely evidenced (Lignell, & Davidhizar, 1991; Botvin, & Botvin, 1992; García-Señorán, 1994).

On the other hand, on analysing interpersonal difficulties it can be seen that in both the post-test and the follow-up, the averages recorded in the CG showed a greater increase than those recorded in the experimental groups, in practically the majority of the aspects making up the questionnaire applied. Therefore, the results of this study confirm that applied interventions have positive effects in reducing difficulties of social interaction. However, the reduction of interpersonal difficulty occurs mainly in the long term, the SLD program implemented by teachers being that which achieved the greatest effect.

Regarding the most efficient providing agent, in general it is teachers that obtain the strongest positive effects. In this regard, the magnitude of the differences in some variables that tend to favour application by external psychologists is not large enough to justify the costs of their involvement. Therefore, our results suggest that teachers are the most optimal preventive agents in terms of cost/benefit, as long as they are provided with the training necessary to apply the material appropriately. Quite apart from their greater availability, teachers have more teaching experience and better skills for the development and organization of the class than any other potential provider (Botvin, 1995). Similarly, the continuous contact with students and their ability to integrate concepts in other subject areas make teachers the most suitable preventive agents.

Conclusions

The results of this study confirm that applied interventions have positive effects in reducing difficulties of social interaction. However, the reduction of interpersonal difficulty occurs mainly in the long term, the SLD program implemented by teachers being that which achieved the greatest effect.

Regarding the most efficient providing agent, in general it is teachers that obtain the strongest positive effects. In this regard, the magnitude of the differences in some variables that tend to favour application by external psychologists is not large enough to justify the costs of their involvement. Therefore, our results suggest that teachers are the most optimal preventive agents in terms of cost/benefit, as long as they are provided with the training necessary to apply the material appropriately. Quite apart from their greater availability, teachers have more teaching experience and better skills for the development and organization of the class than any other potential provider (Botvin, 1994). Similarly, the continuous contact with students and their ability to integrate concepts in other subject areas make teachers the most suitable preventive agents.

Limitations

A major limitation of this study is the small sample size in each experimental condition, which could affect the power of the comparisons made about alcohol use. In future research it would be advisable to use larger and more heterogeneous samples with a view to improving the generalizability of the results and corroborating the effects obtained. Another limitation concerns the lack of evaluation of program implementation. This shortcoming prevents us from distinguishing whether the content of the manual has been applied by teachers in the amount and with the quality and methodology suggested. Likewise, we have no information on any reinvention or adaptation that may have occurred in relation to the protocols. However, the slight superiority obtained by the teachers compared to the psychologists might suggest that the protocols were indeed properly applied.

In this regard, authors such as Ennett et al. (2003) have found that teachers who apply content-based programs and empirically validated methodologies are significantly more likely to use both the content and implementation methodologies correctly, as opposed to teachers who apply other programs.

However, looking to future research, we recommend the inclusion of observational methodologies that systematically assess the direct application of materials, based on criteria of adherence, faithfulness and integrity. This will permit the identification of factors that prevent and/or enhance high-quality implementation in a range of contexts.

Declaration of interest

The authors report no conflicts of interest. The authors alone are responsible for the content and writing of the paper.

References

- Alonso Sanz, C. y Del Barrio Gándara, V. (1998). Efectividad de tres Intervenciones para la prevención del consumo de alcohol en la escuela. *Análisis y modificación de conducta*, 24(97), 679-701.
- Basen-Engquist, K., O'Hara-Tompkins, N., Lovato, C. Y., Lewis, M. J., Parcel, G. S., & Gingiss, P. (October, 1994). The effect of two types of teacher training on implementation of Smart Choices: a tobacco prevention curriculum. *Journal of School Health*, 64(8), 334-339.
- Botvin, G. J. (1995). Entrenamiento en habilidades para la vida y prevención del consumo de drogas en adolescentes: consideraciones teóricas y hallazgos empíricos. *Psicología Conductual*, 3(3), 333-356. Recuperado de <http://www.ucsh-virtual.cl/CV/bienestar/dmdocuments/prevencion1.pdf>
- Botvin, G. J., Baker, E., Dusenbury, L. D., Tortu, S., & Botvin, E. M. (August, 1990). Preventing adolescent drug abuse through a multimodal cognitive-behavioural approach: results of a 3-year study. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 58(4), 437-446.
- Botvin, G. J., & Botvin, E. M. (August, 1992). Adolescent tobacco, alcohol, and drug abuse: prevention strategies, empirical findings, and assessment issues. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*, 13(4), 290-301.
- Botvin, G. J., & Griffin K. W., (October, 2004). Life skills training: empirical findings and future directions. *The Journal of Primary Prevention*, 25(2), 211-232. DOI: 10.1023/B:JOPP.0000042391.58573.5b

- Botvin, G., & Tortu, S. (1988). Preventing adolescent substance abuse through life skills training. In R. Price, E. Cowen, R. Lorion, & J. Ramos McKay (Eds.), *14 Ounces of Prevention: A Casebook for Practitioners* (pp. 98-110). Washington: APA.
- Caballero, A., Carrera, P., Muñoz, D. & Sánchez, F. (May, 2007). Emotional ambivalence in risk behaviors: The case of occasional excessive use of alcohol. *The Spanish Journal of Psychology*, *10*(1), 151-158. Retrieved from <http://revistas.ucm.es/index.php/SJOP/article/view/SJO-P0707120151A/28960>
- Calafat, A., Amengual, M., Farrés, C. y Monserrat, M. (1984). Eficacia de un programa de prevención sobre drogas, especialmente centrado en la toma de decisiones, según sea desarrollado por especialistas o por profesores de los alumnos. *Drogalcohol*, *9*(3), 147-169.
- Ennett, S. T., Ringwalt, C. L., Thorne, J., Rohrbach, L. A., Vincus, A., Simons-Rudolph, A., & Jones, S. (March, 2003). A comparison of current practice in school-base substance use prevention programs with meta-analysis findings. *Prevention Science*, *4*(1), 1-14.
- Espada Sánchez, J. P. y Méndez Carrillo, F. X. (2003). *Programa Saluda. Prevención del abuso de alcohol y drogas de síntesis*. Madrid: Pirámide.
- Espada, J. P., Orgilés, M., Méndez, X., García-Fernández, J. M. e Inglés, C. J. (2008). Efectos del programa Saluda sobre factores cognitivos relacionados con el consumo de drogas. *Salud y drogas*, *8*(1), 29-50. Recuperado de http://www.prevencionbasadaenlaevidencia.net/uploads/PrevEsp_PDF/IE_EfectosProgramaSaluda_Espada.pdf
- Fagan, A. A., & Mihalic, S. (May, 2003). Strategies for enhancing the adoption of school-based prevention programs: lessons learned from the blueprints for violence prevention replications of the life skills training program. *Journal of Community Psychology*, *31*(3), 235–253. DOI: 10.1002/jcop.10045
- Fixsen, D. L., Naoom, S. F., Blase, K. A., Friedman, R. M., & Wallace, F. (2005). *Implementation Research: A Synthesis of the Literature*. Tampa: University of South Florida, Louis de la Parte Florida Mental Health Institute, The National Implementation Research Network.
- García-Rodríguez, J. A. y López-Sánchez, M. C. (1994a). Cuestionario de datos sociofamiliares. En M. C. López Sánchez (2000), *Comparación de diversas técnicas Psicológicas en la Prevención de las Drogodependencias*. (Tesis doctoral). Universidad Miguel Hernández de Elche, España.

- García-Rodríguez, J. A. y López-Sánchez, M. C. (1994b). Cuestionario de consumo. En M. C. López Sánchez (2000), *Comparación de diversas técnicas Psicológicas en la Prevención de las Drogodependencias*. (Tesis doctoral). Universidad Miguel Hernández de Elche, España.
- García-Rodríguez, J. A. y López-Sánchez, C. (2001). Medida de las actitudes en la prevención de las drogodependencias: el alcohol. In J. A. García-Rodríguez y C. López-Sánchez (comps.), *Manual de estudios sobre alcohol* (pp. 25-36). Madrid: EDAF.
- García-Señorán, M. (1994). *Educación para la Salud: el consumo de drogas en los adolescentes escolarizados de Galicia. Propuesta educativa para su prevención* (Tesis doctoral). Universidad de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela.
- Gómez Fraguera, J. A., Luengo Martín, Á. y Romero Triñanes, E. (2002). Prevención del consumo de drogas en la escuela: cuatro años de seguimiento de un programa. *Psicothema*, 14(4), 685-692. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72714401>
- Green, L. W., & Glasgow, R. E. (March, 2006). Evaluating the relevance, generalization and applicability of research: issues in external validation and translation methodology. *Evaluation & the Health Professions*, 29(1), 126-153.
- Hallfors, D., & Godette, D. (2002). Will the principles of effectiveness improve prevention practice? Early findings from a diffusion study. *Health Education Research*, 17(4), 461-470. DOI: 10.1093/her/17.4.461
- Hallfors, D., Pankratz, M., & Sporer, A. (2001). *Drug free schools survey II: Report of results*. Chapel Hill, N.C.: University of North Carolina.
- Hansen, W. B., Graham, J. W., Wolkenstein, B. H., & Rohrbach, L. A. (November, 1991). Program integrity as a moderator of prevention program effectiveness: Results for fifth grade students in the adolescent alcohol prevention trials. *Journal of Studies on Alcohol*, 52(6), 568-579.
- Hibell, B., Guttormsson, U., Ahlström, S., Balakireva, O., Bjarnasson, T, Kokkevi, A., & Kraus, L. (2009). *The 2007 ESPAD Report: Substance use among students in 35 European countries*. Stockholm: Swedish Council for Information on Alcohol and Other Drugs.
- Inglés Saura, C. J., Méndez Carrillo, F. X. e Hidalgo Montesinos, M. D. (2000). Cuestionario de Evaluación de Dificultades Interpersonales en la Adolescencia. *Psicothema*, 12(3), 390-398. Recuperado de <http://www.psicothema.com/pdf/347.pdf>

- Jessor, R., & Jessor, S. L. (1977). *Problem behavior and psychosocial development: A longitudinal study of youth*. San Diego, C.A.: Academic Press.
- Lemstra, M., Bennett, N., Nannapaneni, U., Neudorf, C., Warren, L., Kershaw, T., & Scott, C. (2010). A systematic review of school-based marijuana and alcohol prevention programs targeting adolescents aged 10-15. *Addiction Research & Theory, 18*(1), 84-96. DOI: 10.3109/16066350802673224
- Lignell, C. & Davidhizar, R. (Fall, 1991). Effect of drug and alcohol education on attitudes of high school students. *Journal of Alcohol and Drug Education, 37*(1), 31-37.
- Luengo Martín, M. Á., Romero Tamames, E., Gómez-Fraguela, J. A., Guerra López, A. y Lence Peireiro, M. (1999). *La prevención del consumo de drogas y la conducta antisocial en la escuela: análisis y evaluación de un programa*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura, Ministerio de Sanidad y Consumo y Ministerio del Interior. Recuperado de <http://www.pnsd.msssi.gob.es/Categoria2/publica/pdf/preve.pdf>
- Luengo Martín, M. Á., Gómez Fraguela, J. A., Garra López, A. y Romero Triñanes, E. (2002). *Construyendo Salud. Promoción del desarrollo personal y social*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de <http://www.pnsd.msssi.gob.es/Categoria2/publica/pdf/LUENGO1.PDF>
- McNeal, R. B. Jr., Hansen, W. B., Harrington, N. G., & Giles, S. M. (April, 2004). How All Stars work: an examination of program effects on mediating variables. *Health Education and Behavior, 31*(2), 165-178.
- Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito / Comisión Interamericana para el Control del Abuso de Drogas. (2008). *Elementos Orientadores para las Políticas Públicas sobre Drogas en la Subregión. Primer Estudio Comparativo sobre Consumo de Drogas y Factores Asociados en Población de 15 a 64 años*. Perú: Tetis Graf EIRL.
- Organización Mundial de la Salud. (2007). Comité de Expertos de la OMS en Problemas Relacionados con el Consumo de Alcohol. Segundo informe. *Serie de Informes Técnicos, 944*. Ginebra: Organización Mundial de la Salud. Recuperado de http://www.who.int/substance_abuse/expert_committee_alcohol_trs944_spanish.pdf

- Pereira, J. R. y García-Fernández, J. M. (2009). Evaluación de los efectos del programa preventivo Saluda según la edad de los participantes. *Health and Addictions / Salud y drogas*, 9(1), 93-111. Recuperado de http://www.prevencionbasadaenlaevidencia.net/uploads/PrevEsp_PDF/IE_EvaluacionEfectosSaludaEdad_Pereira.pdf
- Rodríguez T., J., Fernández, A. M., Valdés C., M., Hernández A., E., Ramírez P., S., & Román Q., A. (November, 2008). A comparison of the peers method and traditional methodologies, and risk behaviors in studies of the prevalence of drug consumption in a population of female, Chilean students. *The Spanish Journal of Psychology*, 11(2), 564-572. Retrieved from <http://revistas.ucm.es/index.php/SJOP/article/view/SJOP0808220564A/28740>
- Rohrbach, L. A., Dent, C. W., Skara, S., Sun, P., & Sussman, S. (June, 2007). Fidelity of implementation in Project Towards No Drug Abuse (TND): a comparison of classroom teachers and program specialists. *Prevention Science*, 8(2), 125-132.
- Rohrbach, L. A., D'Onofrio, C. N., Backer, T. E., & Montgomery, S. B. (June, 1996). Diffusion of school-based substance abuse prevention programs. *American Behavioral Scientist*, 39(7), 919-934. DOI: 10.1177/0002764296039007012
- Rohrbach, L. A., Graham, J. W., & Hansen, W. B. (March, 1993). Diffusion of school-based substance abuse prevention program: Predictors of program implementation. *Preventive Medicine*, 22(2), 237-260.
- St. Pierre, T. L., Osgood, D. W., Siennick, S. E., Kauh, T. J., & Burden, F. F. (March, 2007). Project ALERT whit Outside Leaders: What Leader Characteristics are important for Success? *Prevention Science*, 8(1), 51- 64.
- Substance Abuse and Mental Health Services Administration. SAMSHA. (2010). *State Estimates of Substance Use from the 2007-2008 National Surveys on Drug Use and Health*. Rockville: Office of Applied Studies, NSDUH Series H-37, HHS Publication No. SMA 10-4472.
- Tricker, R., & Davis, L. G. (May, 1988). Implementing drug education in schools: an analysis of the costs and teacher perceptions. *Journal of School Health*, 58(5), 181-185.
- United Nations Office on Drugs & Crime. (2010). *New challenges, strategies and programmes in demand reduction*. Commission on Narcotic Drugs Fifty-third session. Unedited document. Retrieved from http://www.unodc.org/documents/commissions/CND-Uploads/CND-53-RelatedFiles/ECN72010_CRP3eV1051349.pdf

CONFLICTOS SOCIOAMBIENTALES Y ACCIÓN COLECTIVA DE JÓVENES DE LA REGIÓN DE LOS LAGOS (CHILE)¹

ENVIRONMENTAL CONFLICTS AND COLLECTIVE ACTION AMONG YOUNG PEOPLE OF LOS LAGOS REGION (CHILE)

Patricio Cabello Cádiz*, Rodrigo Torres**

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile

Centro de Estudios Políticos de la Sorbona (Centre de Recherches Politiques de la Sorbonne, CRPS), Universidad de París I

Panthéon-Sorbonne, Francia

Recibido: 20 de abril de 2015 – Aceptado: 1° de junio de 2015

Forma de citar este artículo en APA:

Cabello Cádiz, P. y Torres, R. (julio-diciembre, 2015). Conflictos socioambientales y acción colectiva de jóvenes de la región de Los Lagos (Chile). *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 6(2), 253-277.

Resumen

Esta investigación caracteriza la articulación entre los conflictos socioambientales y la participación política y ciudadana de jóvenes de la Región de Los Lagos, Chile. Se realizaron 44 entrevistas en profundidad a jóvenes entre 18 y 30 años de edad, que participan en algún tipo de colectivo, organización ciudadana o política. Entre los principales *resultados*, podemos indicar que la identidad y los afectos operan tanto como medio para la integración, como para el impulso de la acción colectiva en conflictos ambientales. Se *discute* el papel de los conflictos ambientales en la construcción de los jóvenes de la Región como individuos y sujetos colectivos, emergiendo identidades que podemos denominar “ecoterritoriales”. La discusión de estos *resultados* permite además resaltar la profunda crisis de legitimidad de las formas de representación, sobre todo cuando lo que está en disputa es el territorio y el medioambiente.

Palabras clave:

Juventud, Chile, conflictos socioambientales, identidad, territorio

Abstract

This research characterize the connection between environmental conflicts, and political and civic involvement of young people in Los Lagos Region, Chile. To achieve this goal 44 in depth interviews were conducted with young people between 18 and 30 years old that take part in civil society or political organizations. As main *results* we find that identity and emotions are key elements for social integration and powerful drives for collective action. We *discuss* the role of environmental conflicts in the construction of individuality and collective action among young people of the Region; what arises from the process might be called “eco-territorial identities”. These *results* lead us to discuss also about the legitimacy of traditional political representation, especially in the context of territorial and environmental conflicts.

Keywords:

Youth, Chile, environmental conflicts, identity, territory

¹ Investigación financiada por la Dirección de Investigación y Desarrollo, Universidad Austral de Chile, proyecto DID UACH S-20130-08 "Sentidos y significados de la participación política y ciudadana de jóvenes en la Región de Los Lagos"

* Doctor en Psicología Social. Profesor Asociado en la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Investigador responsable de proyecto FONDECYT 11140751 y del proyecto PLU 140009 del Fondo de Estudios sobre el Pluralismo en el Sistema Informativo Nacional. Director de Kids Online Chile. Correo electrónico: patricio.cabello@uev.cl

** Doctor en Ciencia Política. Miembro del Centro de Estudios Políticos de la Sorbona (CRPS) y del Centro Europeo de Sociología y Ciencia Política (CESSP). Ha sido becario del programa CONICYT-Gobierno de Francia y del Programa Regional de Becas de Investigación CLACSO-Asdi. Su línea de investigación analiza la relación entre el desarrollo e implementación de las políticas públicas y las formas de participación de los actores sociales. Correo electrónico: torresrodrigo@gmail.com

Introducción

En un contexto global marcado por una crisis de la legitimidad de los partidos políticos –y de los modelos de democracia representativa– frente a una gran parte de la población (Bader, 2014), la emergencia de formas de organización y acción colectiva “desde abajo” se presenta como un fenómeno que ha marcado el inicio del siglo XXI. Aunque con claras diferencias, la participación y liderazgo de los jóvenes, como un actor organizado que cuestiona este modelo, es un aspecto común que se ha manifestado en contextos tan disímiles como España (Taibo, 2011; Sampedro, & Lobera, 2014), el mundo árabe (Eaton, 2013; Ghreer, 2013; Harkin, 2013), las ocupaciones de espacios públicos en Estados Unidos (Akbaba, 2013) o las movilizaciones multitudinarias como la resistencia a la destrucción del parque Gezi en Turquía (Gürcan, & Peker, 2014). Latinoamérica ha sido parte importante de este proceso, donde significativos movimientos juveniles se han presentado en México (Estrada Saavedra, 2014) o Colombia (Gutiérrez-Bonilla, 2011), demostrando la existencia de nuevas formas de organización ciudadana y de construcción de “lo político” en los sectores juveniles (Sánchez y Torres, 2014).

Chile no ha sido la excepción a esta realidad sociopolítica; al contrario, las masivas movilizaciones de los últimos años, producidas tanto por el movimiento estudiantil del año 2011, como por otras iniciativas ciudadanas, han demostrado, en primer lugar, la existencia de formas alternativas de participación y, en segundo lugar, las cada vez más deslegitimadas posibilidades de la política institucional de los partidos en Chile (Mayol, 2012). En este sentido, lo que en este artículo llamamos “participación política institucional”, es decir, la militancia partidista y el sufragio, se encuentra dentro de una crisis de legitimidad de la democracia liberal (Márquez-Fernández, 2013; Giddens, & Diamond, 2005). En este contexto, Salvat (2014) plantea que la propuesta de una democracia deliberativa o radical emerge ante una crisis de la institucionalidad política, y particularmente del sustento del poder administrativo del Estado, que incluso en el modelo “bienestarista” ha quedado “atrapado en las redes del modelo liberal” (p. 119).

Dentro de esta corriente de movilización y organización juvenil, el problema ambiental ha devenido uno de los principales articuladores de la acción colectiva a lo largo del país. A modo de ejemplo, las primeras manifestaciones durante el gobierno de Sebastián Piñera (2010-2014) para resistir la construcción de una central termoeléctrica en la reserva ambiental de Punta Choros, resultaron decisivas para potenciar el trabajo del movimiento social por la educación y otras demandas sociales, las cuales han evidenciado las deficiencias de un modelo socioeconómico de desarrollo que genera altos niveles exclusión y desigualdad en diversos ámbitos (Mayol, 2012; Torres, 2013). Esta relación entre la demanda ciudadana, especialmente juvenil-estudiantil, por una transformación en la

orientación de los planes de desarrollo, debe ser investigada considerando tanto en sus aspectos generales, como los particulares, es decir, grupos etarios, grupos de interés, clases sociales y población de diferentes territorios.

Nos planteamos entonces el objetivo de caracterizar la manera en que los conflictos socioambientales se relacionan con las formas de acción colectiva de los jóvenes en la Región de Los Lagos, atendiendo especialmente al papel del territorio y del medio ambiente en la construcción de la identidad colectiva de movimientos, organizaciones sociales, y otras formas de acción colectiva, así como en la formación complementaria de identidades personales vinculadas a estos territorios y conflictos.

Se ha optado por un diseño cualitativo, utilizando entrevistas en profundidad, y visitas a actividades específicas a las cuales los entrevistados han guiado al equipo de investigación. En este sentido, se ha seguido un diseño emergente, basado principalmente en la teoría fundamentada, y atendiendo de manera muy general, pero significativa, a la consigna latouriana de “seguir a los actores” (Latour, 2008). La opción de mantener un diseño abierto nos ha llevado a trabajar con el modelo de la teoría fundamentada, dado que permite una inmersión en el terreno en busca de distinciones emergentes (Glaser, & Strauss, 1974; Strauss y Corbin, 2002; Andréu Abela, García-Nieto y Pérez-Corbacho, 2007). De esta manera, nos acercamos a este problema social en busca de la mirada que surge desde los actores implicados, desentrañando los significados que se construyen en torno a cuestiones como el territorio, la ciudad, la herencia cultural y la propia condición juvenil, y esperando interpretar el sentido de la acción social.

La dimensión social de los conflictos ambientales en la Región de Los Lagos

Al momento de abordar la dimensión social de los conflictos ambientales, algunos autores plantean el pasaje de conflictos ambientales a conflictos socioambientales (Walter, 2009). El conflicto ambiental estaría relacionado con la oposición que proviene principalmente de actores exógenos, por lo general, activistas de organizaciones ambientalistas. La dimensión socioambiental del conflicto emerge cuando se involucra a las comunidades directamente afectadas por los impactos derivados de un determinado proyecto ambiental (Orellana, 1999, citado por Walter, 2009, p. 2). Nuestra investigación aborda precisamente esta dimensión social, en la cual, las comunidades se ven como parte del conflicto, ya que reflexionan e intervienen activamente en él. En este sentido, como San Martín Saavedra (1997) indica que para hablar de condiciones necesarias para que se genere un conflicto socioambiental se debe considerar tanto el que un actor produce un daño ambiental, como que otro actor afectado está consciente de dicho daño y está dispuesto a movilizar acciones al respecto. Esto implica que un conflicto socioambiental sea en definitiva un conflicto de intereses. (Folchi, 2001;

Reyes, 2008). De esta manera, una comunidad puede atravesar un conflicto socioambiental cuando se alternan sus relaciones históricas con el medio ambiente que la rodea (Folchi D., 2001), es decir, el conflicto emerge por el territorio físico y social en el que habitan (Sabatini 1997a; 1997b).

Siguiendo estas proposiciones, en este trabajo no nos focalizamos en un conflicto socioambiental en específico, sino en la importancia que los conflictos ambientales tienen en la construcción y desarrollo de las formas de participación ciudadana y política en el vasto territorio de la Región de Los Lagos. Por ello, en este trabajo abordamos diversos focos de conflicto socioambiental en esta región, como la construcción del parque eólico en la zona de Mar Brava, la operación de algunas empresas salmoneras y la falta de agua por la acción humana, entre otros. Estos focos de conflicto se presentan como un interesante contexto para la construcción de un análisis social en torno a la producción social del riesgo ambiental (Beck, 1998; Luhmann, 2006), la constitución de movimientos ciudadanos y organizaciones, y la construcción de las identidades juveniles y locales, así como el agotamiento y deslegitimación progresiva de la clase política como un actor representativo de las bases.

Localizada a aproximadamente 1000 km al sur de la Región Metropolitana de Santiago, donde se ubica la capital del país, la Región de los Lagos forma parte de la Patagonia chilena.¹ Se trata de una zona rica en socio y biodiversidad (Ther Ríos, 2012); la población rural alcanza el 46% del total de habitantes (INE, 2002a) y el 9,6% de la población se reconoce como parte de la etnia mapuche (INE, 2002b).² A nivel ambiental, esta región presenta un contraste entre la promoción de zonas de conservación como la Reserva Nacional Lago Palena, el Parque Nacional Puyehue o el Parque Nacional Alerce Andino, entre otros, y el desarrollo de algunos de los más importantes conflictos ambientales del país. Entre los conflictos más destacables podemos señalar el gran problema de la sequía en la Isla de Chiloé, donde a pesar de ser una zona lluviosa, muchas localidades no tienen acceso a este recurso. Un fenómeno multidimensional que encuentra su explicación en otros desastres ambientales como los incendios, la habilitación de tierras para uso agropecuario y la deforestación (Alfaro Catalán, 2014), la tala ilegal de árboles, la extracción de turba y destrucción de humedales (Sanzana, 2014). En la misma localidad, también podemos indicar la construcción de una doble vía y un puente de 2.750 metros que unirá la Isla Grande de Chiloé con el continente, medida que ha generado diversas reacciones ciudadanas, fracturando una comunidad entre defensores y detractores del proyecto.

La historia de los conflictos ambientales en la Región de Los Lagos se encuentra además bajo el influjo del marcado centralismo del sistema administrativo chileno. Se trata de comunidades que han sido históricamente excluidas, siendo valorado su territorio exclusivamente como fuente de recursos naturales y mano de obra barata (Salazar, 2012). En este sentido, según Martínez Alier (2005)

¹ Chile está dividido en 15 regiones, gestionadas políticamente por intendentes.

² Debido a fallas derivadas de la privatización del Censo 2012, no contamos con datos oficiales actualizados generales o de poblaciones específicas.

la mayor parte de los conflictos socioambientales revisados en este trabajo son de tipo ecológico-distributivos, es decir que se vinculan al desarrollo de unos núcleos que demandan energía y materias primas, distribuyendo las externalidades negativas en zonas periféricas que tienen un acceso limitado a las externalidades positivas de estos procesos. De esta manera, Martínez Alier plantea que la percepción más global respecto al cuidado del medio ambiente, la que habitualmente conocemos como ecologismo, no es una cuestión propia a los países más ricos y a los ciudadanos más privilegiados, sino que también es posible encontrar los mismos niveles de consciencia y acciones ecologistas en grupos más excluidos, los sectores socioeconómicamente pobres, quienes finalmente tienen un contacto directo con las formas de intervención no sustentable: ellos son quienes viven en “zonas de sacrificio”³ (Martínez Alier, 2005) y quienes habitan en las zonas de extracción de recursos naturales.

Ante este contexto, muchas comunidades no están esperando ser consultadas por el mundo institucional, sino que se encuentran en un bullente proceso de organización y acción colectiva, generando diagnósticos y produciendo cambios. Por ello, este trabajo se guía en parte, intentando vincular esas formas de organización con una larga historia social en Chile, con la construcción de nuevas formas de acción colectiva, basadas en un fuerte componente identitario. Se trata tanto de vestigios como de semillas –más o menos desarrolladas– de movimientos sociales que han apuntado y que apuntan actualmente al cambio social. En este sentido, es necesario tener en cuenta que los movimientos sociales chilenos, en tanto a su origen real, social, histórico y a su desarrollo –o no desarrollo– concreto (Salazar, 2012, p. 117), esto implica comprender principalmente una reacción ciudadana frente a las formas institucionales políticas chilenas, es decir, una respuesta gestada desde fuera del sistema, desde el mundo social. Gabriel Salazar (2012) nos indica que estamos fuera de la noción de “ciudadano formal”, dado que esta es una definición otorgada por las mismas instituciones, estamos frente a un “ciudadano real”, que se “constituye a sí mismo en su entorno, junto a sus pares, con autonomía y prescindencia de la ley, y entorno de ‘lo social’” (p. 115). En este sentido, la construcción de una identidad asociada al territorio y sus conflictos da cuenta de un fenómeno en un sentido ecológico, lo que equivale a decir complejo y organizado en una densa red de significados, artefactos, espacios, discursos y acciones que decantan en formas dinámicas de aquello que constituye el material más relevante para describir lo social en la mayor parte de la tradición sociológica, es decir, las instituciones.

Identidad, comunidad y conflictos socioambientales

Podemos observar la identidad como una categoría de la práctica de la acción colectiva, es decir, una categoría utilizada por los individuos en vista de construir un movimiento social, de reconocerse y de conocer sus miembros, de distinguirse de otras iniciativas de movilización y de construir

³ Zonas donde de manera intencionada se ha permitido o promovido la concentración de desechos y la sobreexplotación de recursos naturales, en mayor medida que otros territorios.

la idea que el grupo debe representar (Voegtli, 2009). En este sentido, el concepto de identidad forma parte de un proceso de diferenciación y legitimación de un grupo social, y es fundamental para la comprensión de la emergencia, y también la caída de movimientos sociales (Melucci, 1985, 2001; Touraine, 1987; Polleta, & Jasper, 2001; Tilly, 2005; Tilly y Wood, 2010).

Este proceso es particularmente palpable al momento de analizar las organizaciones y formas de participación de los jóvenes en su medio. En efecto, la identidad se presenta como un concepto que articula las formas de autorreconocimiento colectivo y personal, propias del desarrollo de los movimientos sociales, con el desarrollo de la identidad personal, tarea evolutiva propia de la adolescencia y la juventud. En este sentido, la identidad se relaciona directamente con el elemento emocional presente en las definiciones personales y colectivas. Siguiendo a Lefranc y Sommier (2009), las emociones son abordadas como una herramienta de comunicación y de relación con el otro, es decir, las emociones constituyen un instrumento para compartir y conformar un grupo social. De esta manera, la dinámica emocional está compuesta por dos elementos principales: la movilización de la acción y el mantenimiento de la lealtad al grupo.

Un punto de análisis relevante en este trabajo es la encrucijada entre la construcción de identidades colectivas, la coordinación de las identidades personales, y la emergencia y desarrollo de conflictos socioambientales, es decir, la forma en que el “Yo” se implica en el proceso. La exploración reciente de la relación entre los procesos de construcción de los conflictos ambientales y de la propia identidad se ha inscrito en la lógica de comprender los procesos de “subjetivación” y de desarrollo identitario en procesos de cambio social motivados por las consecuencias del modelo neoliberal (Machado Aráoz, 2009).

Esta relación entre el sujeto como agente individual y su coordinación con los conflictos ambientales, puede entenderse desde la perspectiva de Beck (1998), para quien, si bien los riesgos ambientales no son construcciones individuales, las biografías personales se coordinan con dichos riesgos. En otras palabras, las personas tomarán decisiones con base en la forma en que los riesgos son producidos socialmente, ya sea adaptándose a las situaciones de amenaza o entrando en conflicto. Los jóvenes, en este caso, como actores políticos, tendrán una posición en el proceso de transformación de las amenazas en riesgos, en tanto son capaces de visibilizarlos para el resto de la ciudadanía. Estas decisiones no son totalmente autónomas, puesto que las llamadas “biografías de riesgo” no son producto de decisiones personales, sino de condiciones sociales con las cuales la identidad, personal y colectiva se construyen (Beck, & Beck-Gernsheim, 1996).

Para los jóvenes, el modelo desarrollo es una producción de las generaciones anteriores, y por lo tanto, cambiarlo implica también transformar un proceso cultural. El juego de la identidad se vuelve complejo e interesante, puesto que se niega la legitimidad de la historia reciente, pero se valora una historia ancestral perdida, que en muchos casos se conecta directamente con la herencia de los pueblos originarios. En este sentido, la cultura mapuche constituye entonces un punto muy importante para la construcción de la identidad personal y colectiva, dando además un sustento simbólico a la lucha ambiental. En efecto, la cosmovisión mapuche se asienta en un estrecho y equilibrado vínculo con el entorno, lo que aporta una matriz cultural a las propuestas de desarrollo de los grupos juveniles. Al mismo tiempo, la lucha política del pueblo mapuche por el territorio y la autodeterminación es solidaria con la lucha de otras comunidades. Ahora bien, las comunidades mapuche, si bien comparten una historia común, presentan diferencias histórico-culturales vinculadas, como es esperable, a territorios diversos. Concretamente, la zona austral de la región de Los Lagos constituye territorio ancestral mapuche-huilliche.⁴

En un segundo orden podemos decir que la cosmovisión mapuche huilliche –y otras formas de coordinación social en el contexto de esta investigación– representa un mundo pre-capitalista y comunitario, opuesto a la idea moderna, capitalista e industrial de lo social (Tönnies, 1947). En otras palabras, es la valoración de formas de solidaridad que resultan en una integración muy fuerte entre miembros, en oposición al mundo moderno de las instituciones que rechazan y excluyen a los pueblos originarios.⁵ Esta idea coincide con lo que Daniel Álvaro (2012) define como “comunocentrismo” en los primeros escritos de Marx, es decir, la idea de que en los lazos comunitarios se encuentra la verdadera vida social, y no en la “sociedad” burguesa-capitalista. En esta lógica, lo comunitario aparece como una versión pura, e incluso romántica, que se opone a la idea moderna de lo social como orden de sistemas e instituciones (Álvaro, 2012). Esta dicotomía entre lo comunitario y lo social, implica una relación diferenciada con el territorio y el medioambiente, siendo el territorio para lo social, una fuente de recursos a explotar intensivamente, mientras lo comunitario busca la construcción de una relación armónica con dicho entorno, habitándolo y dándole significado (Escobar, 2010). Si bien el espacio es en primer lugar un contenedor de la actividad social, tanto en sus operaciones materiales como en su dimensión simbólica dinámica, Llanos-Hernández señala que el territorio

va a contener las prácticas sociales y los sentidos simbólicos que los seres humanos desarrollan en la sociedad en su íntima [sic] relación con la naturaleza, algunas de las cuales cambian de manera fugaz, pero otras se conservan adheridas en el tiempo y el espacio de una sociedad. (2010, p. 208)

⁴ *Huilliche en che dungun*, la variante dialectal del sur de la lengua *mapu dungun*, significa “gente del sur”. Los huilliche perdieron sus tierras y fueron obligados a vivir bajo el régimen de la “encomienda”, algo que sin duda ha afectado su construcción histórica como pueblo: gran parte de su territorio, especialmente el Archipiélago de Chiloé, es el último territorio del sur anexo tras la independencia. La llegada de los chilenos marca un proceso complejo y conflictivo de conformación de organizaciones sociales, las que tempranamente se vinculan a partidos políticos de principios del siglo XX, especialmente al partido comunista (Fuentealba Hernández, 2006).

⁵ Para un estudio de caso que demuestra la situación de pobreza, exclusión y vulnerabilidad del pueblo mapuche, ver Naciones Unidas, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) y Alianza Territorial Mapuche (ATM). (2012).

El medio ambiente y el territorio aparecen como elementos multidimensionales. Podemos hablar del territorio como un lugar, en tanto no es solamente materia, sino un cuerpo material coordinado con un orden simbólico que le da sentido, un lugar. Si bien la idea de lugar en nuestro siglo se hace escurridiza y debe ser, como plantea Escobar (2010), “repatriada”, es precisamente este concepto el que permite articular las ideas que se conjugan en este análisis. La idea de lugar como un territorio provisto de sentido permite hablar de una ecología humana y no meramente de relaciones entre comunidades y territorio. Lo dinámico de los lugares no radica exclusivamente en las transformaciones geográficas, sino en los sentidos construidos en torno a coordenadas geográficas, por lo tanto, lo que guía el análisis presente son tanto estas formaciones simbólicas como las acciones, conductas con sentido y significado, o como señala Escobar “un interés sobre cómo se lo construye, imagina y lucha” (p. 134). Como lo indica Porto-Gonçalves: el territorio es un “espacio hecho cosa propia, en definitiva el territorio es instituido por sujetos y grupos sociales que se afirman por medio de él” (2009, p. 131). Se trata entonces de un lugar, de un “espacio apropiado”, lo que no implica solamente el uso material del espacio, sino también su dimensión simbólica (Di Meo, 1998).

Metodología

Modelo de trabajo

En la primera fase del análisis utilizamos el modelo de la teoría fundamentada siguiendo tanto los postulados básicos de la codificación abierta, cerrada y axial, y la lógica del muestreo teórico (Strauss y Corbin, 2002). Esta fase ha permitido el desarrollo de un conjunto de distinciones que se ensamblan en un modelo que se pone a prueba de forma recursiva sobre el material de análisis. Este conjunto de distinciones logró guiar la primera parte del trabajo, permitiendo generar los perfiles de participantes necesarios y las primeras categorías de análisis, orientadas exclusivamente por lo obtenido en la información recuperada de los entrevistados y trabajo de campo, sin utilizar teorías como apoyo.

En una segunda fase, se han introducido algunos conceptos teóricos, no para intentar explicar deductivamente los hallazgos, sino para exponer paralelismos, oposiciones, o simplemente para discutir planteamientos. Lo que en definitiva se obtiene es una “teoría sustantiva”, lo que en el marco de la teoría fundamentada se entiende como un marco comprensivo *sui generis* para la explicación de un fenómeno específico a través de los datos que entrega el terreno (Glasser, & Strauss, 1974; Strauss y Corbin, 2002).

Medios para la recolección de información

Realizamos entrevistas en profundidad con una pauta semiestructurada de preguntas. Esta técnica permitió tratar temas sensibles de manera discreta y con apego al compromiso de resguardo de información comprometido con cada entrevistado y entrevistada. Debemos indicar que todos los entrevistados firmaron consentimientos informados para el uso de ese material.⁶

Adicionalmente tomamos notas de campo, tanto para contextualizar la información recolectada, como para documentar y analizar experiencias relacionadas con el contacto y la gestión de los encuentros con los participantes. De esta manera, realizamos viajes a los lugares donde algunos de los grupos, partícipes de las asambleas y las reuniones, residen o se reúnen.

Población y muestra: informantes y sus criterios de inclusión

La población investigada corresponde a jóvenes de la Región de Los Lagos en Chile, hombres y mujeres entre 18 y 30 años de edad que participan en algún tipo de organización, movimiento o grupo de características locales, nacionales o internacionales –o que son identificados por otros actores como participantes en proyectos colectivos de carácter ciudadano y político– motivados por diversos temas, tales como la reforma del sistema educacional, los conflictos ambientales, el rescate de tradiciones locales, la crítica al neoliberalismo y el modelo de desarrollo, la promoción de ciertos valores, entre otros.

En definitiva, entre los meses de agosto y diciembre de 2013, se realizaron 44 entrevistas individuales siguiendo el método de muestreo teórico definido por la teoría fundamentada, es decir, una forma de muestreo emergente que surge de la selección de los encuestados con base en las distinciones y las hipótesis que se desprenden del análisis y contrastación continuo (Glaser, & Strauss, 1974; Strauss y Corbin, 2002; Andréu Abela et al., 2007). La muestra final estuvo constituida de la siguiente manera: 15 jóvenes representantes de organizaciones estudiantiles vinculados a otras organizaciones y colectivos de diverso tipo (OE); 7 de las organizaciones de base territorial (OBT) implicadas en la resistencia a proyectos de desarrollo; 6 de organizaciones no gubernamentales (ONG) centradas en el apoyo a las personas en situación de vulnerabilidad; 2 de movimientos de izquierda (MI); 2 de partidos minoritarios de centro (PPCen); 2 de un colectivo anarquista (CA); 1 de un partido político de derecha (PPDer); 1 de un partido político de izquierda (PPIzq) sin representación parlamentaria y cercano al mundo sindical; 1 independiente (PI); 3 de grupos religiosos (GR); 1 músico de una orquesta estudiantil (M); 1 de un proyecto de inclusión juvenil patrocinado por el gobierno (PINST); 1 de una organización profesional (OPROF); 1 líder de la escena *punk* en la Región de Los Lagos (Mpunk).

⁶ Agradecemos la colaboración de los estudiantes de la carrera de Psicología de la Universidad Austral de Chile: Paola Saravia, Felipe Ríos, Daniela Bahamonde, Pablo Bahamonde, Shilly Garcés, Carolina Bertín, Luis Muñoz, Jaime Luengo y Jennifer Miralles, quienes apoyaron el proceso de realización de entrevistas.

Dentro de esta variada muestra, se han incluido entrevistados que parecen alejarse de lo que guía el análisis. Tal es el caso de los integrantes de partidos de derecha o de los jóvenes que pertenecen a grupos religiosos. Esto se ha hecho siguiendo el planteamiento de Denzin (1978), quien indica que cuando se va cerrando el proceso de análisis es muy recomendable buscar casos negativos que pongan a prueba los hallazgos y que permitan el contraste con otros discursos.

Resultados

Exponemos los principales hallazgos, entregando como ejemplo algunos fragmentos del discurso de los entrevistados, así como algunas notas de campo. Hemos omitido los nombres y señas que puedan permitir identificar a los participantes. En algunos casos hemos puesto una “X” en lugar de un nombre que se prefiere omitir. Presentamos etiquetas al final de cada fragmento, a fin de identificar el perfil del hablante. Los ejes del análisis que exponemos a continuación son dos: a) Conflicto ambiental, territorio y centralismo; b) Identidad y territorio: las instituciones como el “Otro”. Estos ejes nos permiten articular una discusión tanto de la cara ambiental del conflicto, como de los aspectos simbólicos que forman parte de la construcción de identidades locales y personales, en relación a sistemas e instituciones que presionan por la dominación y el control.

Conflicto ambiental, territorio y centralismo

Al momento de abordar los procesos de construcción de los conflictos ambientales, podemos observar que estos se desarrollan principalmente en dos niveles. Se producen conflictos específicos que son tematizados en el discurso de los jóvenes. Se trata de iniciativas públicas o privadas que son percibidas como medidas específicas para el desarrollo productivo y la obtención de beneficios de una minoría. Tal es el caso de la construcción del puente en el canal de Chacao, el cual unirá la Isla Grande de Chiloé con el continente, iniciativa en la que la utilidad y el beneficio del proyecto no se encuentran en la conectividad de la región, sino en la industria que se beneficiará del puente, así como para otros proyectos público-privados. Un integrante de una organización social de base detalla:

Están las organizaciones que definitivamente difieren ideológicamente de nosotros, en ese caso está el comité pro puente que es un comité básicamente conformado por el poder empresarial, transportista de Chiloé. Lo mismo ocurre en casos como los proyectos de energía eólica que surgen en la costa oeste de Chiloé, los cuales motivan marchas y piquetes. (E39, OBT, masc., 6 de noviembre, 2013)

En este sentido, el conflicto por el puente sobre el Canal de Chacao aparece como una intervención externa en la Región, construida desde una perspectiva centralista, y que no reconoce los importantes problemas de conectividad en la zona, es decir, no reconoce la complejidad propia del territorio austral.

Tienen que ver a Chiloé como una organización que forma parte de un archipiélago, un conjunto de islas y sacarnos esa imagen también centralista de que todo se mueve en Chiloé Isla Grande (...) ¿a quién conecta el puente sobre el canal de Chacao? A la Isla Grande, ya... somos un archipiélago, somos muchas islas, por lo tanto eso no resuelve el problema. (E33, OBT, masc., 2 de octubre, 2013)

Los conflictos como el desacuerdo con la construcción del puente en el canal de Chacao, si bien son casos que pueden aislarse y analizarse por separado, encuentran un punto en común: los jóvenes consultados perciben, en gran medida, el modelo de desarrollo como algo ajeno al contexto y al territorio en que habitan. En este sentido, desde la perspectiva de los entrevistados, este modelo está sujeto a dos elementos de crítica. En primer lugar, el incentivo que se otorga a las industrias para que desarrollen proyectos sin considerar el impacto ambiental. En segundo lugar, íntimamente relacionado con lo anterior, es el centralismo que manifiesta el modelo en los planes de desarrollo para la región.

En este cuadro el estatus juvenil no les permite siquiera formar parte del discurso en torno al desarrollo sustentable en la región. La precariedad laboral de quienes no tienen educación superior, y los empleos a tiempo parciales de los estudiantes, en muchos casos los llevan a trabajar para las mismas empresas privadas con las cuales rivalizan.

En la construcción de los “lugares” en conflicto, es interesante distinguir dos ejes. Por una parte, tenemos el eje de lo material y lo simbólico. En el polo de lo material encontramos un conjunto de necesidades exploradas, razonadas, sentidas y analizadas por los jóvenes. No se trata exclusivamente de descontento o insatisfacción, sino de un diagnóstico producido en consulta con sus comunidades, tras largos y elaborados procesos deliberativos. Esta forma de construcción de conocimiento colectivo corresponde con bastante consistencia con la idea habermasiana de democracia deliberativa (Habermas, 2010). En el otro polo del eje, encontramos la formación simbólica que da sentido y vincula, religa, a la comunidad con esas demandas. Este es el polo donde el territorio y las demandas se vinculan a través del afecto y la tradición.

La construcción de los conflictos ambientales se relaciona también con otras demandas territoriales que son más profundas y complejas, dado que operan con un tiempo distinto de los conflictos ambientales y congregan una mayor multiplicidad de agentes. Con esto nos referimos a cómo el territorio aparece en la acción colectiva como una entidad, como un agente con una mayor estabilidad,

que para ser visibilizado debe comunicarse a través del conflicto ambiental. Esto no debe entenderse como que las comunidades implicadas fingen o exageran los conflictos para generar presión. Lo que se observa, es la claridad sobre cómo la política pública se moviliza de manera directa con el impacto mediático de las protestas.

De esta forma, para las comunidades implicadas, es necesario visibilizar los conflictos ambientales y la exclusión por el centralismo que afectan otras áreas como la salud y la educación, temas que no existen de manera diferenciada, sino que son parte de un mismo complejo. La claridad del diagnóstico realizado por estos jóvenes no deja de sorprender, puesto que además parecen conscientes de los riesgos de transformar el discurso eco-territorial en un conjunto de clichés e idealizaciones. Un entrevistado, reconocido como líder por muchos otros jóvenes, señala: “entonces nos dimos cuenta de que el tema del medio ambiente no era un tema solamente romántico que defender, sino que era un tema estratégico para defender el territorio” (E33, OBT, masc., 2 de octubre de 2013).

El territorio es entonces un espacio que se hace visible en el conflicto, revelando la necesidad de tener control y autodeterminación. El reclamo por autonomía es un reclamo político, una apelación a la regulación pública del territorio, y no una forma de disputa entre privados, es decir, se trata principalmente del control político del territorio y no de la propiedad de la tierra. Lo que los jóvenes consultados reclaman es el poder de incidir desde “abajo hacia arriba” en las políticas de desarrollo de la región:

El objetivo principal es recuperar el territorio y yo creo que básicamente a eso vamos... el que el encuentro sea de agrupaciones comunitarias y autónomas tiene mucha relevancia, es decir autónomas, que no dependemos de brazos más grandes sino que somos del mismo territorio y que también pensamos y tenemos una visión común de las cosas que creemos que se construyen de a muchos, no de a pocos y la lucha yo creo que se va a ir enfocando hacia eso, a recuperar el territorio a través de dirigencias políticas, a través de control territorial, el quizás poder. (E34, OBT, masc., 12 de octubre, 2013)

La cuestión de la “conciencia” constituye un tema fundamental para la comprensión de la relación entre las formas de participación juvenil y la construcción de las identidades eco-territoriales. Los jóvenes de la región presionan por hacer visibles los conflictos ambientales, mostrando un territorio que a pesar de ser habitado, no parece estar en la conciencia de quienes están fuera de las formas de participación que estos jóvenes consideran legítimas, es decir, la mayor parte de los adultos, en una suerte de juego de contrarios que se sintetiza como *jóvenes = conscientes / no jóvenes = alienados*. Esta forma de presión transforma a los colectivos en operadores de riesgo, en el sentido abordado por Beck (1998) en tanto transforman las amenazas en riesgos perceptibles, cuya esperanza de control se encuentra en la movilización y la participación ciudadana. La relación se vuelve circular y los riesgos movilizan afectivamente a las personas puesto que parecen mostrar la fragilidad del ambiente. Por

ejemplo, la explotación acuícola intensiva, particularmente el cultivo de salmón, constituye un riesgo del cual la ciudadanía de la región parece no estar completamente al tanto. Un joven nos comenta cómo su colectivo considera necesario generar una alianza con los trabajadores del sector:⁷

no es que la empresa pueda estar aquí o en cualquier parte, yo creo que aquí los trabajadores también tienen que hacerse cargo de la problemática que genera su sector, y los trabajadores salmoneros lo tienen en parte bien claro, saben que el rubro salmonero tienen fecha de caducidad. (E33: OBT, masc., 2 de octubre, 2013)

La distinción etaria es fundamental para la comprensión de este proceso de construcción de riesgos y de *visibilización* de necesidades. Para los jóvenes un objetivo es movilizar a otros grupos etarios en torno a las temáticas ambientales y territoriales. Una joven explica su posición al respecto, tomando como temática central la construcción de un parque eólico que amenaza la subsistencia de varias especies de aves al interrumpir sus flujos migratorios.

El tema con el conflicto con el parque eólico, o sea estamos todos conscientes de que necesitamos energía renovable, pero no necesitamos una explotación. Ahí tú te vas dando cuenta, que van saliendo temáticas que no solo te importan a ti sino que le importan a todos y que llega un momento en que todos van a unirse y van a trabajar en eso. Se está dando esa unificación hoy en día y ahora el adulto va creyendo en el joven porque esa esperanza esos sueños de alguna forma igual se contagian ¿me entiendes? (E02: OBT, fem., 20 de agosto, 2013)

Identidad y territorio: las instituciones como el “Otro”

La identidad, como experiencia de auto-reconocimiento colectivo, opera como el punto desde donde se construye una posición acerca del panorama político y ciudadano. En este contexto, los conflictos ambientales son tanto parte del problema como de la solución. Esto significa que si bien se trata de conflictos que afectan la calidad de vida en sus condiciones materiales y simbólicas, son al mismo tiempo el punto de partida para el fortalecimiento de identidades locales. La visita a un *conchal*⁸ destruido para construir un camino que luego se reveló como parte de un proyecto minero, da cuenta de este fenómeno:

Toda la asamblea se traslada desde el lugar de reunión hasta el conchal. Un lonco⁹ invitado por las organizaciones dirige unas palabras a los asistentes. Todos contemplan los pocos restos de conchas que han quedado en el suelo. Un asistente nos comenta que lo han retirado hace unos días con una retroexcavadora que todavía está estacionada junto al nuevo camino construido. Otro asistente comenta que se lo han llevado completo y que seguramente lo han llevado a otro lugar como ripio para la entrada de una casa. Los asistentes, visiblemente

⁷ Chile aporta el 1,2% de la producción acuícola mundial, mercado dominado por China que concentra más del 60% de la producción mundial (Cox y Bravo, 2013). La industria acuícola chilena se concentra principalmente en la Región de Los Lagos, donde se encuentran 1.654 centros de cultivo, de los 2.312 que hay en todo el país (SERNAPESCA, 2014). Esta industria se caracteriza por la precariedad laboral en la cual sus trabajadores viven (Julián Vejar, 2014). Se trata de una industria amenazada permanentemente por el mal manejo ambiental que ha llevado a introducir especies, contaminar ríos y lagos, así como a la proliferación del virus ISA entre los salmónidos de la zona (Buschmann y Fortt, 2005). Sus efectos además se extienden al deterioro de las economías campesinas locales (Amntman y BlancoW., 2001).

⁸ Un conchal es un depósito de miles de conchas de moluscos. Algunos de estos depósitos tienen sus orígenes hace 5.000 años y han constituido por siglos lugares sagrados.

⁹ Lonco es el nombre que recibe el líder reconocido por una comunidad mapuche.

conmovidos, hablan acerca de los conflictos ambientales de la zona y reflexionan sobre la ignorancia acerca de la historia y los antepasados. De pronto el ánimo cambia y la conversación se vuelve sobre la conflictiva actual de la asamblea. Se discute si se debe adoptar un camino más institucional y participar como movimiento en las próximas elecciones o mantenerse al margen. Como si se tratara de un nuevo impulso afectivo, la asamblea se vuelve a politizar y a discutir acerca de la política local y nacional. (Nota de campo, 22 de septiembre, 2013)

Esta doble agencia del daño ambiental, pone en marcha una respuesta desde la juventud. Parece ser que la demostrada desafección de las formas de participación de la política institucional, moviliza una búsqueda de la juventud en referentes que son asumidos como parte de un mundo pre-existente a los procesos de modernización.

De esta manera, los jóvenes revitalizan y rescatan, no solamente costumbres, sino también formas de coordinación social propias de un pasado que consideran avasallado por la colonización y luego las oleadas modernizadoras. Se trata de una “vuelta a las raíces”, donde se recupera por ejemplo la práctica del trabajo colectivo o *minga*, propio de los pueblos originarios y campesinos. Una integrante de un movimiento estudiantil nos cuenta:

Hoy en día nosotros queremos recuperar la cultura chilota, la cultura de la *minga* de la siembra, ¿me entiendes? El concepto del vecino, del hermano chilote, del trueque; se han hecho muchas ferias de trueques, de volver a nuestros inicios y para eso tienes que darle la confianza también a los adultos para que tú puedas llevar eso a flote con ellos. (E02, ME, fem., 20 de agosto, 2013)

Esta forma de colaboración, si bien en ninguno de los grupos estudiados alcanza a constituir un verdadero proyecto alternativo de economía sustentable, opera como una iniciativa de intervención colectiva desde donde se afianza una forma de combate al neoliberalismo y a los proyectos desarrollistas que cuentan con el apoyo del Estado, en los cuales parecen no confiar, y de los cuales se esfuerzan por mantenerse alejados. Un entrevistado dice:

Es el capitalismo que está llegando a esta parte... carreteras concesionadas, lo mismo de siempre, lo mismo que pasó en la Araucanía, lo mismo que va pasando en Puerto Montt, Calbuco y ahora está llegando acá, en el fondo no... ellos están en progreso (...) entonces ellos van a diferir siempre de nosotros. No... no existe como una lógica (...) de que en algún momento llegamos a un consenso, porque definitivamente son ideas totalmente opuestas, de desarrollo para el mismo espacio. (E39, OBT, masc., 6 de noviembre, 2013)

Entonces es que el territorio se transforma en un punto de disputa, no solamente en su materialidad, sino en un campo simbólico donde la dignidad y autodeterminación están en juego. La controversia política emerge en el encuentro entre las demandas ciudadanas y los intereses de las élites (Tilly C. y Wood, 2010). Desde la perspectiva de estos jóvenes, las élites se confabulan con la política

institucional de los partidos políticos, identificada como grupos de poder cuya legitimidad está en crisis. Un entrevistado explica la posición generalizada respecto de la política institucional como agente totalmente diferenciado de la acción colectiva de base que emerge a nivel local:

Es que yo creo que lo que sucede hoy día a nivel más mundial es una decadencia enorme del sistema político en su conjunto (...) [la gente] no quiere más, está aburrída, está aburrída de las promesas, está aburrída que le toquen la puerta en campaña y en elecciones, y yo creo que la participación política y el protagonista no es el candidato, no es el presidente, [son] los trabajadores, los pobladores, los estudiantes y los hermanos mapuches, ellos son hoy día los que construyen Chile y se organizan; es como un fantasma de poder popular que recorre Chile hoy día y que no se toma en cuenta y que ha dado grandes lecciones. (E07, OE, fem., 11 de septiembre, 2013)

El diagnóstico es contundente: la política institucional de partidos políticos, basada en mecanismos de representación parlamentaria territorial no tiene legitimidad entre estos jóvenes. Los ejemplos que el entrevistado escoge son además muy significativos, puesto que la mayor parte de ellos son territorios en los cuales se han gestado movimientos de base territorial a partir de conflictos socioambientales. El conflicto socioambiental abre la puerta para la articulación de necesidades personales y colectivas que se vinculan directamente a la propuesta de “estilos de vida”, siendo el cambio social una bandera de lucha que vincula medioambiente con alternativas de inclusión social y autodeterminación. Un entrevistado participante de un movimiento amplio, con una fuerte presencia en la zona explica las razones para vincularse a dicho colectivo:

Uno está actuando directamente con la junta de vecinos, con las personas, lograr ese cambio en una población y crecer finalmente, es lo que lleva a un cambio social. Entonces elijo “Libres del Sur”, por las escuelas libres y por otros focos de lucha, como el ecosocialismo, el feminismo que es más amplio, en el sentido de que hay otros movimientos que no tienen todos estos puntos de lucha, entonces por eso elijo este movimiento, por eso digo voy a ser militante, porque nunca había sido militante de nada. Me da la posibilidad de conocerme a mí como militante de un movimiento y la responsabilidad que ahora estoy llevando en lo que es la escuela los fines de semana, planificar el día viernes y trabajar en diferentes puntos de lucha me ha hecho igual crecer como persona, ver por ejemplo a la junta de vecinos, trabajar con nosotros, ver a los niños, esa posibilidad de crecer como persona, es importante. (E36: MI, masc., 22 de julio, 2013)

Un entrevistado señala sobre la distinción entre los “otros”, los “políticos de Santiago”, y las realidades y conflictos territoriales locales: “los partidos no se dan cuenta [de que] hay una lógica que es por tema de las demandas territoriales con los pueblos, Punta Arenas¹⁰, Coihaique¹¹, Aisén¹², Quellón¹³, todos esos lugares, Tocopilla¹⁴, Calama, el tema de las demanda territoriales” (E13: PPIzq, masc., 22 de julio, 2013).

¹⁰ Año 2011: movilización por retiro de la subvención al gas domiciliario.

¹¹ Año 2011: movilización por retiro de la subvención al gas domiciliario

¹² Año 2012: Movilización contundente que agrupó una amplia variedad de organizaciones y colectivos motivados por conflictos ambientales, como megaproyectos de energía hídrica, y demandas en educación, salud y trabajo, especialmente de parte de los pescadores artesanales, cuya actividad se ha visto mermada por la pesca industrial que agota los recursos y la ley que restringe sus cuotas de pesca.

¹³ Movilización por crisis en sistema de salud y manejo ambiental de proyectos de desarrollo.

¹⁴ Movilización por el manejo del largo proceso de reconstrucción tras el terremoto del año.

Cuando preguntamos al mismo entrevistado si tiene afiliación política, su respuesta evidencia la necesidad de distanciarse de la política institucional, lo que implica un esfuerzo en la construcción de la identidad política, puesto que se trata de partidos que articulan demandas locales pero siguen la vía institucional de articularse como partidos: “-Entrevistador: ¿tú hoy en día te identificas con algún partido político? -Entrevistado: yo milito en uno, en el ‘X’, que no es electoral” (E13: PPIzq, masc., 22 de julio, 2013).

Otra militante de un partido de izquierda sin representación parlamentaria, y participante de un movimiento universitario, expresa con claridad la articulación entre las demandas territoriales y las formas de organización ciudadana que emergen, diferenciadas de la política institucional:

Si tú te das cuenta, Magallanes, Aysén, Freirina, Quellón, Calama, Tocopilla, todos ellos se han organizado en base al [sic] control territorial y por demandas que tienen en cada sector y si tú te das cuenta todas han accionado de la misma forma: asamblea, corte de ruta, control territorial, eso no viene desde la política institucional sino que desde la misma gente y sin tener ninguna organización que las coordine. El pueblo mismo te está dando cuál va a ser la salida de este sistema y la construcción de uno nuevo en base al [sic] poder de la gente. (E07, ME, fem., 11 de septiembre, 2013)

Contra las fórmulas institucionales de la democracia liberal, la vocación de estas agrupaciones es asamblearia y su objetivo es la coordinación de asambleas desde distintos sectores del país, muchos de ellos vinculados a otros conflictos socioambientales:

Asamblea de defensa del río se llamaba (...) había mucha gente y era muy transversal también, mucha gente de muchas partes, gente intelectual, docente, gente de pobladores que no estaban de acuerdo con el tema Ralco (...) uno decía a este tipo [-político-] no le interesa nada ¿cachai?, empiezas ya a manifestarte de otra forma. (E35, MPunk, masc., 6 de abril, 2013)

La fórmula ideal para la reconstrucción de la política es la asamblea constituyente para construir propuestas no solamente para la realidad regional, sino además para ser parte de la creación de una nueva institucionalidad. Un integrante de un movimiento de base territorial nos comenta el papel de la asamblea: “no es una orgánica en sí, la coordinadora de la orgánica y esa gente que ha participado del encuentro, que participa permanentemente y que decida asambleísticamente [sic] qué hacer, en la asamblea se decide qué hacemos” (E39, OBT, masc., 6 de noviembre, 2013)

En lugar de la presencia de “los políticos de Santiago”, para que al menos puedan presenciar la realidad local y sus conflictos socioambientales, lo que se encuentra es la represión policial:

Cada vez que Quellón pidió un hospital nuevo, que le mejoren los hospitales... le mandaron a los “pacos”.¹⁵ Cuando Punta Arenas quería hablar respecto de su gas le mandaron a los pacos, y así todas las ciudades, [a] todas las comunas que se han alentado les mandan a los pacos, ¿por qué no va el Presidente? (E05, PPCen, masc., 5 de septiembre, 2013)

¹⁵ Policías.

La identificación de las problemáticas de la Región de Los Lagos con demandas de otras zonas del país a más de 2.500 km, se encuentra en el diagnóstico de que las regiones se encuentran postergadas frente a Santiago. Las regiones y sus conflictos ambientales se consolidan en la memoria de los colectivos de la Región de Los Lagos. Se trata de referentes territoriales que imaginariamente transforman la angosta y larga geografía de Chile en un círculo donde al centro está Santiago y en la periferia las regiones y sus conflictos ambientales. Un entrevistado señala, a propósito de las campañas presidenciales:

¿Cuáles son las propuestas de las candidatas a la presidencia?, ¿cuál es su visión política sobre el territorio? (...) No existe. Lamentablemente hemos llegado a un proceso que tiene que ver con eso, en términos de política, en término de política tradicional, lo que nosotros estamos diciendo es a la inversa: “solo vamos a hacer lo que vamos a construir: política y legislación”. (E33, OBT, masc., 2 de octubre, 2013)

Discusión

Los conflictos socioambientales visibilizan un conjunto de otras demandas sociales, vinculadas muchas veces de manera indirecta con el conflicto, ya que la opinión pública y la intensidad del conflicto irradian hacia otras esferas como la salud y la educación, productos del mismo modelo de desarrollo neoliberal. Pero no solamente se movilizan recursos para reclamar derechos sociales tan consolidados e incluso predecibles, como las necesidades más básicas, sino que además se movilizan recursos para el “reconocimiento”, siguiendo la distinción de Fraser y Honneth (2006). En este sentido, se puede hablar de “nuevos movimientos sociales”, en tanto su preocupación no es exclusivamente de clase, sino que se orientan a otras formas de inclusión (medioambiente, género, identidades locales), o bien se puede discutir el que sean movimientos sociales, para pensar que se puede tratar de movimientos anclados en lo simbólico, es decir, movimientos culturales.

Tal y como indica Sabatini (1997a; 1997b), los conflictos ambientales son en definitiva conflictos sociales, que en este caso encuentran vías de solución o, más bien, intentos de solución en la movilización social. Todo lo anterior deriva en un efecto muy interesante, la transformación del territorio, y principalmente de la naturaleza, en un actor político (Porto-Gonçalves, 2009). El modelo latouriano nos permite jugar con la idea un poco más arriesgada de que la naturaleza es un agente que “simétricamente” aporta a la construcción de un conflicto social, gracias a su asociación con otros agentes (jóvenes, políticos, expertos, etc.) que la visibilizan.

Se encuentra la construcción dinámica y emergente de una comunidad de “nosotros”, en oposición a “otros”, como una alteridad generalizada, y a un “ellos”, como una alteridad específica y asimétrica en relación con el poder, es decir, el mundo del poder político institucional: los políticos de Santiago. La identidad religa el territorio y lo hace parte del colectivo mediante la intensificación de los afectos, lo que redundará en una fuerte “integración ecoterritorial”.

Es posible encontrar una mixtura de prácticas y discursos que no coinciden completamente con la idea de “ecologismo de los pobres” planteada por Martínez Alier (2005), aunque el concepto de “ecologismo popular” parece estar más cercano. La variedad de jóvenes entrevistados nos permite hablar tanto de “juventudes”, como de distintas visiones ecoterritoriales. No se trata entonces ni de movimientos postmaterialistas, ni de movimientos de clase. Se trata de una “nueva juventud”, tanto para las generaciones anteriores como para gran parte de la juventud de la zona. Una juventud que precisamente se encuentra en un intersticio complejo para la construcción de una identidad. Muchos de ellos son los primeros universitarios, los primeros profesionales o simplemente los primeros de su familia que se vinculan a organizaciones políticas, diferencias que constituyen un quiebre, y al mismo tiempo una dificultad cuando buscan aunar voluntades desde grupos que sí se consideran a sí mismos como grupos de clase, por ejemplo los sindicatos y algunas agrupaciones gremiales de sectores comerciales precarios, quienes en algunos casos ven algunas ventajas en los proyectos desarrollistas neoliberales. El conflicto ambiental entonces es un puente que vincula mundos dentro de un territorio y hace posible construir un “nosotros”, que sin la intermediación del territorio, y sin la visibilización de los riesgos, se haría mucho más difícil. La conflictiva ambiental llama a reconstruir lazos y a reanimar la vida comunitaria para la toma de decisiones.

Como indica Salazar (2012), el mandato soberano sobre los representantes democráticos se ha desvanecido, poniendo en jaque los mecanismos y bases de la democracia representativa. En el contexto de esta investigación, interpretamos que la búsqueda de espacios asamblearios es precisamente la revaloración de las decisiones grupales e individuales, sobre todo cuando el territorio y el medioambiente son materia de decisión. El discurso y sus acciones no se refieren –salvo en aquellos que participan en los partidos más institucionales– a una transformación o toma del poder para generar nuevas decisiones colectivizadas; su vocación es asamblearia, por lo tanto su aspiración es la defensa del territorio desde el territorio, es decir, desde las bases y posiciones de las personas y colectivos que habitan los lugares en conflicto, siguiendo siempre una lógica deliberativa. Vale decir que estos procesos de diálogo son tanto la vitalidad de estas formas de acción colectiva, como el origen de ciertas dificultades derivadas de la intensa demanda de participación para los individuos. Las amenazas al medioambiente y la salud requieren de una vigilancia que muchas veces no es posible mantener de manera permanente, ya que los recursos para informarse y deliberar demandan mucho esfuerzo.

Los procesos deliberativos son lentos y tienden a agotar a los participantes. Como indica Sennett: “El reto de la participación está en hacer que compense el tiempo que a ella se dedica” (Sennett, 2012, p. 330). A partir de esto, queda pendiente explorar en detalle la forma en que los “equivalentes de la presencia”, los medios de comunicación y tecnologías, forman parte de las redes de interacción en estos grupos y colectivos.

Conclusiones

A modo de conclusiones podemos señalar que los conflictos socioambientales se pueden entender en este contexto como una red de relaciones entre diversos actores entre los cuales se encuentran comunidades, necesidades urgentes, marcos legales, territorios, animales, seres humanos y otros actores posibles que en definitiva forman un todo dinámico. Es por eso que los conflictos socioambientales no emergen exclusivamente del daño ambiental o de la amenaza a la salud de las personas, sino también de la intensidad con que se gestan procesos y acciones colectivas impulsadas por otras necesidades y derechos básicos desatendidos por la política. En el caso de Chile, el fenómeno está marcado por el centralismo que se desentiende de las graves problemáticas de las regiones más apartadas del país. Es en ese punto que la identidad local es tanto un antecedente para la acción colectiva, como un producto emergente de las condiciones locales. Estos conflictos ambientales operan finalmente como impulsores de la acción colectiva, generando formas de organización complejas que se enfocan no solamente en la conflictiva socioambiental, sino que además generan consciencia y acción en torno a otras temáticas relevantes, relacionadas con aspectos estructurales y derechos sociales básicos como la salud y la educación –todavía no garantizados en el modelo de desarrollo chileno–, al mismo tiempo que en un plano simbólico impulsan intensas demandas por el reconocimiento. En este sentido, podemos concluir que los conflictos socioambientales anudan la construcción de identidades locales que, basadas en la tradición, se renuevan para articularse políticamente, sobre todo en la acción de los jóvenes.

Referencias

- Akbaba, C. (September, 2013). Occupy the world: The emergence of an international movement. *Middle Eastern Analysis*, 5(57), 28-34. Retrieved from http://www.orsam.org.tr/en/enUploads/Article/Files/2013102_cerenakbaba.pdf
- Alfaro Catalán, W. (2014). *Estado de situación de la desertificación y sequía en Chile. Informe Nacional*. Recuperado de http://www.combateladesertificacion.cl/Panel_1/ALFARO_DESERTIFICACION_CHILE_19JUN2014.pdf
- Álvaro, D. (2012). Comunidad, sociedad y Estado en los escritos tempranos de Karl Marx. En P. De Marinis (coord.), *Comunidad: estudios de teoría sociológica* (pp. 31-65). Buenos Aires: Prometeo.
- Andréu Abela, J., García-Nieto, A. y Pérez-Corbacho, A. M. (2007). *Evolución de la Teoría Fundamentada como técnica de análisis cualitativo*. Madrid: CIS.
- Amtmann, C. A. y Blanco W., G. (enero, 2001). Efectos de la Salmonicultura en las economías campesinas de la Región de Los Lagos, Chile. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, (5), 93-106. Recuperado de <http://mingaonline.uach.cl/pdf/racs/n5/art09.pdf>
- Bader, V. (2014). Crisis of political parties and representative democracies: rethinking parties in associational, experimentalist governance. *Critical Review of International Social & Political Philosophy*, 17(3), 350-376. DOI: 10.1080/13698230.2014.886380
- Beck, U. (1998). *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Beck, U., & Beck-Gernsheim, E. (1996). Individualization and “precarious freedoms”: perspectives and controversies of a subject oriented Sociology. In P. Heelas, S. Lash, & P. Morris (Eds.), *De-traditionalization: Critical Reflections on Authority and Identity* (pp. 23-48). Oxford: Blackwell.
- Buschmann, A. H. y Fortt, A. (2005). Efectos ambientales de la acuicultura intensiva y alternativas para un desarrollo sustentable. *Ambiente y Desarrollo*, 21(3), 58-64. Recuperado de http://www.cipma.cl/web/200.75.6.169/RAD/2005/3_BUSCHMANN.pdf
- Cox, F. y Bravo, P. (noviembre, 2013). *Sector pesquero y acuícola*. Oficina de Estudios y Políticas Agrarias. Recuperado de http://www.odepa.cl/wp-content/files_mf/1394541106sectorPesquero.pdf

- Denzin, N. (1978). *The Research Act. A Theoretical Introduction to Sociological Methods*. 6th ed. New York: Mc-Graw Hill.
- Di Meo, G. (1998). *Géographie sociale et territoires*. Paris: Nathan Université.
- Eaton, T. (April, 2013). Internet activism and the Egyptian uprisings: Transforming online dissent into the offline world. *Westminster Papers in Communication and Culture*, 9(2), 3-24. Retrieved from https://www.westminster.ac.uk/__data/assets/pdf_file/0004/220675/WPCC-vol9-issue2.pdf
- Escobar, A. (2010). *Una minga para el postdesarrollo: lugar, medio ambiente y movimientos sociales en las transformaciones globales*. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Recuperado de <http://www.unc.edu/~aescobar/text/esp/escobar.2010.UnaMinga.pdf>
- Estrada Saavedra, M. (mayo-agosto, 2014). Sistema de protesta: política, medios y el #YoSoy 132. *Sociológica*, 29(82), 83-123. Recuperado de <http://www.revistasociologica.com.mx/pdf/8203.pdf>
- Folchi D., M. (2001). Conflictos de contenido ambiental y ecologismo de los pobres: no siempre pobres, ni siempre ecologistas. *Ecología Política*, (22), 79-100. Recuperado de <http://www.repositorio.uchile.cl/handle/2250/122793>
- Fraser, N. y Honneth, A. (2006). *¿Redistribución o reconocimiento?: un debate político-filosófico*. Madrid: Morata.
- Fuentealba Hernández, M. (marzo, 2006). Identidad étnica en Chiloé. El caso de tres organizaciones huilliche. En J. Bengoa (ed.), *Proposiciones. Vol. 35: Chile: identidad e identidades* (pp. 316-335). Santiago de Chile: SUR.
- Ghrer, H. (April, 2013). Social media and the Syrian revolution. *Westminster Papers in Communication and Culture*, 9(2), 115-120. Retrieved from https://www.westminster.ac.uk/__data/assets/pdf_file/0004/220675/WPCC-vol9-issue2.pdf
- Giddens, A., & Diamond, P. (Eds.). (2005). *The New Egalitarianism*. Cambridge: Polity.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. (1974). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine.

- Gürcan, E. C., & Peker, E. (2014). Turkey's Gezi Park demonstrations of 2013: A Marxian analysis of the political moment. *Socialism and Democracy*, 28(1), 70-89. DOI: 10.1080/08854300.2013.869872
- Gutiérrez-Bonilla, M. L. (ed.) (2011). *Nuevas expresiones políticas. Nociones y acción colectiva de los jóvenes en Colombia*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Habermas, J. (2010). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Cátedra.
- Harkin, J. (2013). Is it possible to understand the Syrian revolution through the prism of social media? *Westminster Papers in Communication and Culture*, 9(2), 95-114. Retrieved from https://www.westminster.ac.uk/__data/assets/pdf_file/0004/220675/WPCC-vol9-issue2.pdf
- INE (2002a). *Censo 2002*. Santiago de Chile: Instituto Nacional de Estadísticas. Recuperado de <http://www.ine.cl/cd2002/sintesis censal.pdf>
- INE (2002b). *Estadísticas Sociales de los pueblos indígenas en Chile Censo 2002*. Santiago de Chile: Instituto Nacional de Estadísticas. Recuperado de http://www.ine.cl/canales/chile_estadistico/estadisticas_sociales_culturales/etnias/pdf/estadisticas_indigenas_2002_11_09_09.pdf
- Julián Vejar, D. A. (enero-abril, 2014). Bases del modelo de valoración precario del trabajo en Chile. Acercamientos desde la política laboral y la cultura del trabajo. *Sociológica*, 29(81), 119-160. Recuperado de <http://www.revistasociologica.com.mx/pdf/8104.pdf>
- Latour, B. (2008). *Reensamblar lo social. Una introducción a la teoría del actor-red*. Buenos Aires: Manantial.
- Lefranc, S. et Sommier, I. (2009). Les émotions et la Sociologie des mouvements sociaux. En C. Traïni (Dir.), *Émotions... Mobilisation!* (pp. 273-293). Paris: Presses de Science Po.
- Llanos-Hernández, L. (septiembre-diciembre, 2010). El concepto del territorio y la investigación en las ciencias sociales. *Agricultura, sociedad y desarrollo*, 7(3), 207-220. Recuperado de <http://www.colpos.mx/asyd/volumen7/numero3/asd-10-001.pdf>
- Luhmann, N. (2006). *Sociología del riesgo*. México: Universidad Iberoamericana.
- Machado Aráoz, H. (mayo, 2009). Identidades en conflicto. Reconversión neocolonial, conflictos socioterritoriales y procesos de subjetivación en un contexto periférico del capitalismo global. *Boletín Onteaiken*, (7), 73-87. Recuperado de <http://onteaiken.com.ar/ver/boletin7/3-1.pdf>

- Martínez Alier, J. (2005). *El ecologismo de los pobres. Conflictos ambientales y lenguajes de valoración*. Barcelona: Icaria Antrazyt.
- Márquez-Fernández, Á. B. (diciembre, 2013). Crisis ideológica de la democracia liberal: representación social y legitimidad política. *Encuentros*, (2), 67-76. DOI: <http://dx.doi.org/10.15665/re.v11i2.49>
- Mayol, A. (2012). *El derrumbe del modelo. La crisis de la economía de mercado en el Chile contemporáneo*. Santiago de Chile: LOM.
- Melucci, A. (Winter, 1985). The symbolic challenge of contemporary movements. *Social Research*, 52(4), 789-816. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/40970398>
- Melucci, A. (2001). Becoming a person: new frontiers for identity and citizenship in a planetary society. In A. E. Woodward, & M. Kohli (Eds.), *Inclusions and Exclusions in European societies* (pp. 71-86). London: Routledge.
- Naciones Unidas, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) y Alianza Territorial Mapuche (ATM). (2012). *Desigualdades territoriales y exclusión social del pueblo mapuche en Chile: situación en la comuna de Ercilla desde un enfoque de derechos*. Santiago de Chile: Naciones Unidas.
- Orellana, R. (1999). Conflictos... ¿sociales, ambientales, socioambientales?... Conflictos y controversias en la definición de los conceptos. En P. Ortiz-T. (comp.), *Comunidades y conflictos socioambientales: experiencias y desafíos en América Latina* (pp. 331-343). Quito: ABYA-YALA.
- Polleta, F., & Jasper, J. M. (August, 2001). Collective identity and social movements. *Annual Review of Sociology*, 27, 283-305. DOI: 10.1146/annurev.soc.27.1.283
- Porto-Gonçalves, C. W. (2009). De saberes y de territorios: diversidad y emancipación a partir de la experiencia latino-americana. *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana*, 8(22), 121-136. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682009000100008>
- Reyes, C. (2008). Algunas propuestas psicosociales en conflictos ambientales en Chile. *Revista Geográfica de Valparaíso*, (41), 88-94. Recuperado de <http://www.rgv.ucv.cl/articulos/InformesyComentarios%2041-2.pdf>
- Sabatini, F. (abril, 1997a). Conflictos ambientales y desarrollo sustentable de las regiones urbanas. *Eure*, 22(68), 77-91. Recuperado de www.eure.cl/index.php/eure/article/view/1157/258

- Sabatini, F. (abril-junio, 1997b). Conflictos ambientales en América Latina: ¿distribución de externalidades o definición de derechos de propiedad? *Estudios Sociales*, (92), 175-192.
- Salazar, G. (2012). *Movimientos sociales en Chile. Trayectoria histórica y proyección política*. Santiago de Chile: Uqbar.
- Salvat, P. (2014). Habermas: la democracia deliberativa como democracia radical. En M. Figueroa (ed.), *Poder y ciudadanía. Estudios sobre Hobbes, Foucault, Habermas y Arendt* (pp. 93-122). Santiago de Chile: RIL.
- Sampedro, V., & Lobera, J. (2014). The Spanish 15-M Movement: a consensual dissent? *Journal of Spanish Cultural Studies*, 15(1-2), 61-80. DOI: 10.1080/14636204.2014.938466
- San Martín Saavedra, P. (1997). *Conflictos ambientales en Chile*. Santiago: Observatorio Latinoamericano de Conflictos Ambientales.
- Sánchez, J. C. y Torres, R. (2014). Juventud, memoria y movilización: Latinoamérica en movimiento construye su futuro. En J. C. Sánchez y R. Torres (eds.), *Juventud, memoria y movilización en América Latina contemporánea* (pp. 19-42). Santiago: RIL.
- Sanzana, J. (2014). Impacto de crisis hídrica en Chiloé. *Segunda Jornada Nacional sobre Desertificación y Sequía: del diagnóstico a la acción, Congreso Nacional*. <http://www.aguaquehas-debeber.cl/noticias/impactos-de-crisis-hidrica-en-chiloe-fueron-mostrados-en-el-congreso-nacional/>
- Sartori, G. (2011). *Cómo hacer ciencia política: lógica, método y lenguaje en las ciencias sociales*. Madrid: Taurus.
- SERNAPESCA. (marzo, 2014). Actividades de fiscalización efectuadas en materia de pesca y acuicultura en el año 2013. Valparaíso: Ministerio de Economía, Fomento y Turismo. Recuperado de http://www.sernapesca.cl/presentaciones/Informe_Fiscalizaci%C3%B3n_Sernapesca_2013_20140402.pdf
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Taibo, C. (2011). *Nada será como antes. Sobre el movimiento 15-M*. Madrid: Catarata.
- Ther Ríos, F. (diciembre, 2012). Antropología del territorio. *Polis*, (32). DOI: 10.4000/polis.6674

- Tilly, C. (2005). *Identities, Boundaries, and Social Ties*. Boulder, Colorado: Paradigm.
- Tilly, C. y Wood, L. J. (2010). *Los movimientos sociales, 1768-2008: desde sus orígenes a Facebook*. Barcelona: Crítica.
- Tönnies, F. (1947). *Comunidad y sociedad*. Buenos Aires: Losada.
- Torres, R. (julio-diciembre, 2013). Desigualdad socioeducativa y movilización estudiantil: emergencia del problema público educativo en el Chile del Bicentenario. *Crítica y Emancipación*, 5(10), 175-217. Recuperado de https://www.academia.edu/5591974/Torres_R._2013_.Desigualdad_socioeducativa_y_movilizacio_n_estudiantil._Emergencia_del_problema_publico_educativo_en_el_Chile_del_Bicentenario._Cri_tica_y_Emancipacio_n._N_10_pp.171-214
- Touraine, A. (1987). *Actores sociales y sistemas políticos en América Latina*. Santiago de Chile: PREALC.
- Voegtli, M. (2009). Identité collective. En O. Fillieule, L. Mathieu et C. Péchu (Dirs.), *Dictionnaire des mouvements sociaux* (pp. 292-298). Paris: Les Presses de SciencePo.
- Walter, M. (febrero-abril, 2009). Conflictos ambientales, socioambientales, ecológico distributivos, de contenido ambiental... Reflexionando sobre enfoques y definiciones. *Boletín ECOS*, (6), 2-9. Recuperado de http://www.fuhem.es/media/ecosocial/file/Boletin%20ECOS/Boletin%206/Conflictos%20ambientales_M.WALTER_mar09_final.pdf

APEGO PERCIBIDO Y CONDUCTA PROSOCIAL EN ADOLESCENTES

PERCEIVED ATTACHMENT AND PROSOCIAL BEHAVIOR IN ADOLESCENTS

Cinthia Balabanian*, Viviana Lemos**, Jael Vargas Rubilar***

Universidad Adventista del Plata, Argentina

Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Psicología Matemática y Experimental (CIIPME), Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), Argentina

Recibido: 27 de abril de 2015 – Aceptado: 9 de junio de 2015

Forma de citar este artículo en APA:

Balabanian, C., Lemos, V. y Vargas Rubilar, J. (julio-diciembre, 2015). Apego percibido y conducta prosocial en adolescentes. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 6(2), 278-294.

Resumen

Teniendo en cuenta el rol fundamental del apego parental en el desarrollo de diferentes recursos socio-emocionales, el objetivo de este trabajo fue estudiar si la percepción del apego parental se relaciona específicamente con la conducta prosocial adolescente. *Método:* se trabajó con una muestra no probabilística intencional de 285 adolescentes (216 mujeres y 69 varones) de entre 14 y 18 años ($M = 15,68$; $DE = 1,14$), de Córdoba, Argentina. Previa autorización de los padres y consentimiento informado, se les administró la versión traducida y validada en Argentina del *Cuestionario de Apego Parental de Kenny* (1987) y la versión traducida y validada para adolescentes argentinos del *Prosocial Tendencies Measure* (PTM) de Carlo & Randall (2002). Se realizó un Análisis Multivariado de Variancia (MANOVA), cuyos resultados indicaron diferencias significativas en el perfil de prosocialidad en función del apego seguro/positivo (F de Hotelling $(8,556) = 3.33$; $p = .001$). Los resultados de los análisis univariados correspondientes a cada una de las dimensiones de la conducta prosocial evaluada, se discuten en función de los desarrollos teóricos y empíricos encontrados hasta el momento, hallando una consistencia general entre los mismos.

Palabras clave:

Conducta prosocial, apego parental, adolescentes

* Licenciada y profesora en Psicología. Docente del Instituto Adventista del Plata y de la Universidad Adventista del Plata. Correo electrónico: cinthiabalabanian@gmail.com

** Doctora en Psicología. Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Psicología Matemática y Experimental (CIIPME). Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Docente de la Universidad Adventista del Plata (UAP). Correo electrónico: vivianoemilemos@gmail.com

*** Doctora en Psicología. Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Psicología Matemática y Experimental (CIIPME). Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Docente de la Universidad Adventista del Plata. Correo electrónico: psicojael@gmail.com

Abstract

Considering the fundamental role of parental attachment in the development of different socio-emotional resources, the *aim* of this research was to study if the perception of parental attachment is specifically related to adolescent's prosocial behavior. *Method*: We worked with an intentional non-probabilistic sample of 285 adolescents (216 females and 69 males) aged between 14 and 18 years ($M = 15.68$, $SD = 1.14$), of Cordoba, Argentina. After obtaining informed consent from their parents, the translated and validated in Argentina version of *Parental Attachment Questionnaire of Kenny* (1987) and the translated and validated version for Argentinean adolescents of the *Prosocial Tendencies Measure* (PTM) of Carlo & Randall (2002) were administered. A Multivariate Variance (MANOVA) analysis was performed, the results indicated significant differences in the profile of prosocial behavior in function of secure/positive attachment (F de Hotelling (8.56) = 3.33; $p = .001$). The *results* of univariate analysis corresponding to each one of the prosocial dimensions evaluated are discussed in terms of theoretical and empirical developments found until now, finding an overall consistency between them.

Keywords:

prosocial behavior, attachment, adolescents

Introducción

La psicología positiva consolida un enfoque proactivo en relación al estudio de la conducta de las personas (Seligman, & Csikszentmihalyi, 2000). Desde esta línea, el mayor interés se centra en analizar los factores que contribuyen al desarrollo de la personalidad socialmente ajustada, siendo el objetivo principal el fortalecimiento de los factores protectores, que actúan como inhibidores de conductas desadaptadas y desajustes emocionales (Llorca Mestre, Mesurado y Samper García, 2014).

En este contexto, la conducta prosocial ha sido definida como una conducta intencional que tiene el propósito de beneficiar a otros (Inglés et al., 2009, Roche Olivar, 2011). Se trataría de una conducta positiva, constructiva y provechosa, contraria al comportamiento antisocial (Myers, 2005). Los comportamientos prosociales aumentarían la probabilidad de generar una reciprocidad positiva, solidaria y cálida en las relaciones interpersonales (Redondo Pacheco, Rueda Rueda y Amado Vega, 2013; Roche Olivar, 2011). Incluirían actos de condolencia, cooperación, ayuda física o verbal, rescate, consuelo en algún momento de angustia o dificultad, revalorización positiva del otro (Eisenberg, Fabes, & Spinrad, 2006; Samper, Tur, Cortés y Nácher, 2006; Roche Olivar, 2011; Lemos, & Richaud de Minzi, 2013; Lemos, 2014).

El estudio de los comportamientos prosociales tiene relevancia social y permite analizar los procesos psicológicos implicados en las relaciones interpersonales desde una perspectiva positiva (Seligman, & Csikszentmihalyi, 2000). La investigación y la evaluación de la conducta prosocial tiene principalmente dos fines: por un lado, prevenir las conductas antisociales, como por ejemplo la agresión, la delincuencia, la violencia y la indiferencia frente a los problemas de los otros; y por otro lado, potenciar desde la infancia los comportamientos de solidaridad, cooperación, ayuda y tolerancia (Moñivas, 1996).

Es bien sabido que los comportamientos sociales en general, son inherentemente complejos, y las conductas prosociales no están exentas de dicha complejidad, ya que podrían ocurrir en una gran variedad de contextos y estar impulsadas por una amplia gama de motivaciones (McGinley, Opal, Richaud & Mesurado, 2014). Muchos de los comportamientos prosociales están motivados por factores tales como la esperanza de recibir una recompensa, aprobación social o el deseo de aliviar estados internos negativos (Carlo & Randall, 2002). Sin embargo, las conductas prosociales también incluyen el comportamiento altruista, es decir, las conductas motivadas por la compasión hacia los demás o por el deseo de apoyar los principios morales internalizados (Mesurado et al., 2014); entonces, el altruismo es siempre prosocial, pero no toda conducta prosocial es altruista (Richaud, Mesurado, & Cortada, 2012; Lemos, & Richaud de Minzi, 2013).

Por otro lado, la teoría del apego, formulada por John Bowlby (1969; 2009) y definida como “el vínculo afectivo que se establece entre madre e hijo”, ha sido y constituye actualmente uno de los planteamientos teóricos más sólidos en el área del desarrollo socio-emocional (Ainsworth & Bell, 1970, citado en Oliva Delgado, 2004). Los hallazgos en esta línea han ido expandiéndose para proporcionar una explicación acerca de las relaciones que se producen entre el niño y sus cuidadores a lo largo de la primera infancia (Oliva Delgado, 2011).

John Bowlby (2009), en especial, postuló que el vínculo madre-hijo se sustenta en el apego, entendido como un sistema motivacional innato que aumenta las posibilidades de supervivencia del niño al mantener la cercanía o proximidad con su cuidador principal. Desde esta perspectiva, el apego influye durante todo el ciclo vital, a través de la progresiva internalización de la relación como modelo operante interno. Así, diferentes experiencias en el vínculo primario, se reflejarían en diferentes expectativas sobre la disponibilidad del cuidador, el sí mismo y la mirada sobre las relaciones sociales y el mundo. El apego, desde la concepción de Bowlby, es el proceso que lleva al niño del estrés a la calma, de sentirse amenazado a sentirse seguro (Bowlby, 2009).

Las diferentes investigaciones sobre el apego nos han permitido saber que el niño tiene la capacidad innata para vincularse. Su supervivencia depende de esta capacidad. Los apegos de buena calidad, continuos y seguros en el tiempo, son los que permiten el desarrollo de una confianza de base en los hijos, un elemento que les resulta fundamental para crecer psicológicamente sanos y ser capaces de enfrentar desafíos y dificultades manteniendo un desarrollo saludable (Barudy y Marquebreucq, 2006).

El establecimiento del vínculo de apego permite no solo que el niño distinga las figuras significativas de las extrañas, sino que además permite que disponga de una representación interna de sus figuras de apego como disponibles (Bowlby, 1973; Main, 1995). Cuando se ha desarrollado un apego seguro, el infante tendrá más probabilidad de explorar el mundo sobre una base de seguridad y confianza, favoreciendo un adecuado desarrollo socioemocional en las distintas etapas evolutivas (Grossmann, Grossmann, & Zimmermann, 1999).

Por lo tanto, la calidad del apego será fundamental para aspectos esenciales como el desarrollo de la empatía, la autorregulación emocional, la construcción del sentimiento de pertenencia y las capacidades de dar y recibir en la adultez (Bowlby, 1973). En ese sentido, las conductas que los padres proporcionan en respuesta a las necesidades de sus hijos, modelan la conducta prosocial o antisocial de estos (Krevans & Gibbs, 1996).

Los padres actúan como agentes de socialización, transmitiendo de forma explícita e implícita los valores sociales, representando al niño la cultura. Por tal motivo, el contexto familiar tiene gran influencia sobre el desarrollo de la conducta prosocial (Garaigordobil Landazabal, 2005); tanto el modelado de actitudes empáticas parentales como los modos de interacción parental aparecen como precursores del comportamiento prosocial (Richaud de Minzi, Lemos y Mesurado, 2011). Es así que la relación con los padres es clave para el establecimiento de las relaciones sociales, pues proveen una base segura para el posterior desarrollo cognitivo y socioemocional. Los estilos relacionales, las habilidades sociales y los patrones conductuales aprendidos en el seno familiar durante los primeros años, se generalizarán posteriormente al grupo de iguales y a otros contextos de desarrollo. De esta manera se subraya que la existencia de un vínculo seguro con al menos uno de los dos progenitores resulta suficiente para que exista una vinculación positiva con los iguales (Sánchez-Queija y Oliva, 2003).

En el contexto de las relaciones de apego, los niños y adolescentes pueden manifestar los sentimientos e intercambios afectivos, sobre los cuales se asienta la empatía. En este marco se facilita el aprendizaje de estrategias altruistas y modos de responder a las situaciones de un modo favorable (Otiz et al., 1993; Oros, Vargas Rubilar y Krumm, 2014). Siguiendo con esta idea, Oliva Delgado (2011) destaca que los diferentes estilos de apego construidos durante la primera infancia, servirán en gran medida para predecir los procesos relacionales que tienen lugar tras la pubertad, incidiendo en la capacidad de regulación emocional, promoviendo así un mejor ajuste social. Por tales consideraciones, es cada vez más frecuente la utilización de la teoría del apego para comprender algunos de los cambios producidos a lo largo del desarrollo vital.

Particularmente la adolescencia es un período donde el desarrollo cognitivo está constituido, y donde aparece como factor muy importante la regulación emocional como mecanismo inhibitorio de la agresión (Mestre et al., 2006). La capacidad de autorregulación, los procesos evaluativos y atencionales, la competencia social y el razonamiento moral, son características propias del desarrollo psicológico de los adolescentes. El comportamiento prosocial en este grupo etario se ve estimulado por dichas características evolutivas, favoreciendo tanto el desarrollo como la estabilidad de las conductas prosociales (Caprara, Steca, Zelli, & Capanna, 2005). Entre muchos otros aspectos positivos que conlleva el período de la adolescencia, se menciona a la prosocialidad como un factor protector frente a la depresión (Llorca Mestre et al., 2014).

En este contexto y teniendo en cuenta el rol fundamental del apego parental en el desarrollo de diferentes recursos socioemocionales, se considera que existen diversas razones para predecir una relación estrecha entre la seguridad del apego y el comportamiento prosocial-altruista (Otiz et al., 1993). Por tanto, en este trabajo se considerará específicamente de qué modo el apego positivo se vincula con la prosocialidad adolescente.

Es preciso mencionar que, aunque existen numerosos estudios sobre el apego en las primeras etapas, específicamente tipológicos y observacionales, no son tantas las investigaciones acerca de la incidencia del apego seguro en la adolescencia. Este trabajo pretende aportar evidencias de que una relación basada en el afecto, la cercanía y la buena comunicación entre padres e hijos adolescentes, es tan importante como en los primeros años. Es, por tanto, el objetivo de este estudio analizar si los adolescentes con un mayor vínculo de apego seguro-positivo con sus padres o tutores se muestran más prosociales que aquellos otros adolescentes que tienen con sus padres o cuidadores una relación más distante y menos afectiva.

Método

El presente es un estudio de tipo *ex-post-facto*, en el cual se investigó retrospectivamente y de forma transversal una muestra de adolescentes de Institutos Secundarios de la provincia de Córdoba, Argentina. Las variables que se tuvieron en cuenta fueron: la percepción del apego desarrollado por los adolescentes hacia una figura significativa (madre, padre u otra) y la conducta prosocial de los mismos.

Participantes

Se trabajó con una muestra no probabilística intencional de 285 adolescentes de clase media, residentes en la capital de la provincia de Córdoba, Argentina. De la muestra total, 216 participantes fueron mujeres, y 69 varones, de edades comprendidas entre 14 y 18 años ($M= 15,68$; $DE = 1,14$).

Instrumentos

Para la evaluación del apego se administró una versión traducida y validada en Argentina del *Cuestionario de Apego Parental de Kenny* (1987 en Balabanian, Lemos y Vargas Rubilar, 2014). Este instrumento consta de 41 ítems que permiten evaluar la forma en que los adolescentes perciben a sus padres y su relación con ellos, mediante dos factores denominados “apego positivo” (i.e. apego seguro) y “apego negativo” (i.e. apego inseguro), los cuales explican el 36,59% de la varianza total. Los 24 ítems correspondientes al primer factor procuran identificar altos niveles de confianza y cercanía, patrones adecuados de autonomía y buena comunicación. El segundo factor, compuesto por los 17 ítems restantes, apunta a evaluar preocupación, inseguridad y temor en la relación con los padres, patrones inadecuados de comunicación, niveles bajos de proximidad y dificultades emocionales. La

confiabilidad del instrumento fue estudiada mediante el coeficiente *alpha* de Cronbach, el cual arrojó valores satisfactorios: 0.92 para la escala general, y $\alpha = 0.93$ y $\alpha = 82$ para los factores, respectivamente.

Para evaluar la prosocialidad se utilizó la versión traducida y validada para adolescentes argentinos (Richaud et al., 2012) del *Prosocial Tendencies Measure* (PTM) de Carlo, & Randall (2002). El PTM, según sus autores, incluye seis tipos de conductas prosociales: 1) *altruista*: ayudar motivado por la preocupación por el bienestar de los demás, 2) *complaciente*: ayudar a los demás en respuesta a la solicitud, 3) *emocional*: ayudar a los demás bajo circunstancias emocionalmente evocadoras, 4) *pública*: realizado, al menos en parte, por el deseo de obtener la aprobación y el respeto de los demás y mejorar la autoestima de uno, 5) *anónima*: aquellas conductas que se realizan sin conocimiento de quién es el que provee la ayuda, y 6) *grave/extrema*: ayudar en crisis o situaciones de emergencia.

La confiabilidad –mediante la aplicación de test-retest– y la validez del PTM se estudiaron en una muestra de 40 estudiantes universitarios (28 mujeres, edad $M = 22,9$ años). Los resultados obtenidos a partir de los análisis correspondientes arrojaron evidencias de una adecuada fiabilidad y validez de la PTM y apoyan la noción de formas diferenciadas de ayuda.

En este estudio se consideraron las dimensiones obtenidas en la versión traducida y validada para adolescentes argentinos del PTM, realizada por Richaud et al. (2012). En dicha versión se obtuvieron, según el análisis factorial realizado, cuatro dimensiones principales del comportamiento prosocial: 1) *altruista*: esta dimensión está relacionada con la motivación intrínseca para ayudar con base en los procesos afectivos internos; 2) *público*: dimensión que hace referencia a la motivación extrínseca de recibir un beneficio o un reconocimiento por parte de los demás; 3) *anónimo*: pretende evaluar la motivación de las personas que ayudan sin que los demás sepan que han sido ayudados; y 4) *respuesta*: las dimensiones de “extremo”, “emocional” y “complaciente” propuestas por Carlo & Randall (2002) parecían hacer referencia a una conducta impulsada por una intensa demanda externa: una grave crisis, un fuerte estado emocional de otra persona, o una petición concreta.

Cabe mencionar que en el modelo de seis factores (Carlo, & Randall, 2002) las correlaciones estuvieron por encima de 0.90 entre las dimensiones “extremo”, “emocional” y “complaciente”, lo cual indicó redundancia en estas. Por lo tanto, estos tres comportamientos prosociales fueron considerados como sub-dimensiones de un comportamiento general que Richaud et al. (2012) denominaron Respuesta de conducta prosocial.

Procedimiento

La recolección de datos, se realizó en cuatro colegios secundarios, en la provincia de Córdoba, Argentina. Dos de ellos de gestión pública, y dos de gestión privada. Los instrumentos de autoinforme fueron administrados luego de obtener el consentimiento escrito por parte de los respectivos padres o tutores legales de los jóvenes. La participación fue voluntaria, de forma grupal y bajo supervisión.

Los datos recogidos fueron ingresados a la planilla de cálculos estadísticos *Statistical Package for the Social Science* (SPSS). En primera instancia, para describir el apego y la prosocialidad de los adolescentes evaluados, se calcularon estadísticos descriptivos, comparación de medias y desvíos. Luego, con el objetivo de establecer las diferencias en el comportamiento prosocial adolescente en función del apego parental, se realizó un Análisis Multivariado de Variancia (MANOVA). Para realizar este último objetivo, el apego parental fue recodificado en: alto, medio y bajo. Para formar los grupos se siguió el criterio de homogeneidad de frecuencias en cada grupo en función de la distribución de la variable en la muestra.

Resultados

El promedio de las puntuaciones obtenidas en la variable apego seguro (positivo) fue de 3.78 puntos, con una desviación típica de 0.47. Teniendo en consideración que los puntajes de la escala fluctúan entre 1 y 5, es posible observar que la media obtenida en este grupo fue relativamente alta.

Con respecto a la prosocialidad, la escala de respuesta también oscila entre 1 y 5 puntos, y los valores observados fueron para el factor *público*: $M = 2.35$, $DE = 1.08$; para el factor *respuesta*: $M = 4.01$, $DE = 0.63$; para el factor *altruismo*: $M = 3.57$, $DE = 0.92$; y para el factor *anónimo*: $M = 2.71$, $DE = 1.02$. Es posible observar que el valor más elevado correspondió al factor *respuesta* (ver Tabla 1).

Tabla 1

Media y desviación típica de las escalas de prosocialidad

	M	DE
Público	2.35	1.08
Respuesta	4.01	0.63
Altruismo	3.57	0.92
Anónimo	2.71	1.02

Los resultados del análisis multivariado de variancia indicaron diferencias significativas en el perfil de prosocialidad en función del apego seguro/positivo (F de Hotelling (8.56) = 3.33; $p = 0.001$). La diferencia en el perfil de prosocialidad se observó específicamente en la dimensión de *respuesta* (F (2.28) = 4.36; $p = 0.014$).

Los contrastes *post hoc* indicaron que las diferencias estadísticamente significativas en cuanto a la conducta prosocial se dan entre los grupos con menores y mayores puntajes de apego seguro ($p = 0.016$). Los sujetos que obtuvieron puntajes más elevados de apego seguro/positivo poseen una puntuación superior en la dimensión *respuesta* de la conducta prosocial ($M = 4.12$; $DE = 0.06$), que aquellos sujetos que obtuvieron menores puntajes ($M = 3.86$; $DE = 0.07$) (ver Tabla 2 y Figura 1).

Tabla 2

Medias y desvíos típicos de las puntuaciones de prosocialidad según el grado de apego

	Grupo alto		Grupo medio		Grupo bajo		Valores estadísticos	
	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Público	2.26	0.11	2.25	0.11	2.56	0.11	2.55	0.080
Respuesta	4.12	0.06	4.04	0.06	3.86	0.07	4.36	0.014
Altruismo	3.60	0.09	3.61	0.09	3.50	0.10	0.42	0.659
Anónimo	2.54	0.10	2.90	0.10	2.70	0.11	2.96	0.053

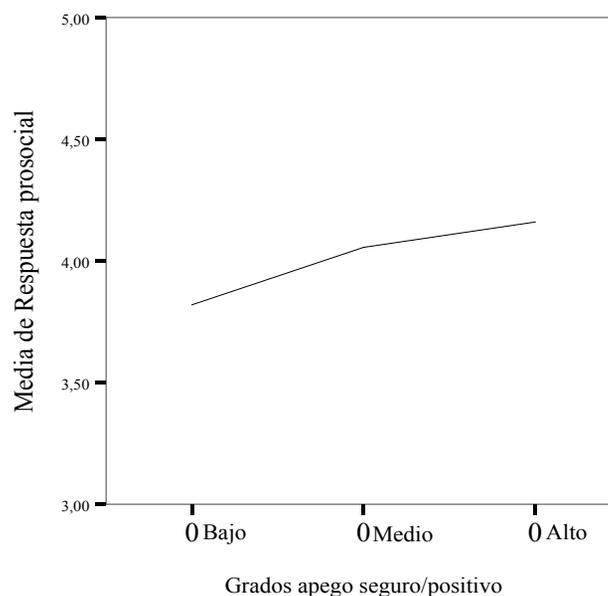


Figura 1. Media de respuesta prosocial en función del grado de apego seguro/positivo.

Discusión

En primer lugar, a partir de la distribución de las puntuaciones en los adolescentes de la muestra de estudio, pudo observarse un apego positivo moderadamente alto. Resultados similares han sido encontrados por Sánchez Herrero (2011) en una muestra de adultos de entre 19 y 32 años. En este grupo, la media de apego seguro obtenida fue significativamente mayor, en comparación con los tipos de apego “negativos”: temeroso, preocupado y alejado. En esta misma dirección, diversas investigaciones realizadas en niños y adolescentes indican que es frecuente observar en gran proporción un apego seguro (Oliva Delgado, 2004; Stassen-Berger, 2004; Penagos, Rodríguez, Carillo y Castro, 2006). Para encontrar valores significativos de apego inseguro, como del tipo evitativo o ambivalente, sería preciso evaluar el constructo en una muestra clínica, en una población de riesgo o en situación desfavorable.

Como lo sugieren diferentes estudios, las formas de apego que se desarrollan tempranamente, persisten durante toda la vida (Griffin, & Bartholomew, 1994); así, es posible encontrar durante la adolescencia y la adultez, patrones similares en cuanto al apego que se desarrolló años atrás (Stassen-Berger, 2004). Consistentemente, Hautamäki, Hautamäki, Neuvonen, & Maliniemi-Piispanen (2010), en un estudio longitudinal, observaron que las experiencias tempranas de apego son persistentes a lo largo de los años y además son transmitidas a los hijos, especialmente si el modelo ha sido positivo.

Así mismo, en relación al comportamiento prosocial evaluado en el grupo de adolescentes que participaron de este estudio, se pudo observar que en general las puntuaciones indican también un perfil de prosocialidad moderadamente alto. En concordancia con estos resultados, Mestre et al. (2006) igualmente observaron que las medias de prosocialidad obtenidas a partir de un estudio longitudinal en adolescentes fueron altas, concluyendo que, en general, la población adolescente parecería tender a actuar de modo prosocial. Sin embargo, otras investigaciones han sugerido que la conducta prosocial aumenta durante la infancia y declina en la adolescencia media (Lindeman, Harakka, & Keltikangas-Järvinen, 1997, citado en Inglés et. al., 2009). Estos mismos investigadores, señalan que luego, con el paso de los años, se observa una mayor empatía, una toma de perspectiva más amplia y un aumento del razonamiento moral prosocial, lo cual favorece la conducta prosocial, que alcanza su máximo desarrollo en la adolescencia tardía.

A partir de estas consideraciones, se sugiere, para futuros estudios, un análisis más exhaustivo que permita discriminar las puntuaciones de prosocialidad en grupos de edad con intervalos de al menos dos años, obteniendo de esa manera valores específicos respecto de las diferentes edades. Así también, dada la naturaleza transversal del diseño de este estudio no ha sido posible conocer si el perfil de prosocialidad aumenta o disminuye con la edad. A partir de esta limitación, se sugiere el uso de

diseños de estudio más sofisticados (e.g. longitudinales) para evaluar de este modo posibles cambios en la tendencia de los resultados (aumento, permanencia o disminución) a través de los años en la conducta prosocial adolescente. Además de la utilización de diseños longitudinales, se sugiere también, complementar la información a través de una evaluación multicomponente, teniendo en cuenta, por un lado, diferentes tipos de instrumentos y por otro, múltiples evaluadores. El uso exclusivo de autoinformes podría sesgar, por deseabilidad social, la valoración en este caso, de la conducta prosocial. De este modo, como menciona Sattler (1992), sería conveniente complementar la evaluación con entrevistas, observaciones e información incidental. Por otra parte, si bien desde el enfoque cognitivo es fundamental considerar la perspectiva del propio adolescente, ya que es su particular percepción la que incide sobre su comportamiento, otros informantes pueden aportar mayor comprensión. En este sentido, sería importante complementar la percepción del adolescente con la perspectiva de los pares, padres y/o docentes, es decir, personas significativas, ya que el comportamiento del adolescente podría diferir en distintos ambientes.

Otras limitaciones que deberían considerarse para tener en cuenta en futuros estudios es que la muestra esté más homogéneamente distribuida en función del sexo, ya que en este estudio, las mujeres triplicaron al número de varones.

Pasando a la relación de las variables implicadas en el estudio, si bien es posible encontrar numerosos estudios que examinan la relación de los vínculos tempranos y la prosocialidad en la etapa de la niñez, existen escasas investigaciones que evalúen tales relaciones en la adolescencia. Por tanto, el objetivo principal de este estudio ha sido examinar la conducta prosocial y la vinculación con el apego en la adolescencia. A partir de los resultados obtenidos es posible concluir que un mayor grado de apego seguro o positivo se vincularía positivamente con la conducta prosocial, específicamente en cuanto a acciones realizadas como respuesta ante una demanda o necesidad concreta.

Con relación a las otras tendencias prosociales evaluadas, es posible que no se hayan obtenido diferencias significativas en función del grado de apego, debido a que las demás dimensiones no operacionalizarían conductas prosociales propiamente dichas, sino situaciones que podrían motivar o impulsar este tipo de conductas. En este sentido, cabe mencionar que la dimensión *respuesta* hace referencia a conductas prosociales que son impulsadas por una intensa demanda externa. En esta dimensión se estarían agrupando tres tipos de conductas prosociales específicas previamente descritas por Eisenberg, & Fabes (1998, citados en Carlo, & Randall, 2002): 1) conductas realizadas como respuesta a una petición concreta (complaciente), 2) conductas prosociales llevadas a cabo frente a una grave crisis (extrema), y 3) aquellas acciones impulsadas por un fuerte estado emocional de otra persona (emocional).

Aunque no se ha encontrado un gran número de investigaciones específicas referidas a la incidencia del apego en la conducta prosocial en los adolescentes, la bibliografía destaca que hay diversas variables contextuales e intrapersonales que actúan como mediadoras en dicha relación. Por ejemplo, Carlo, McGinley, Hayes, Batenhorst, & Wilkinson (2007) encontraron evidencias de que las prácticas parentales fueron asociadas significativamente con la conducta prosocial de los adolescentes. Destacan además que esta vinculación no es directa, sino que ocurre la mayoría de las veces a través de relaciones indirectas con la simpatía. En este sentido, Eisenberg, & Fabes (1998, citados en Carlo & Randall, 2002) mencionan que la simpatía es uno de los principales motivadores de conductas prosociales altruistas. Aunque la investigación acerca del potencial rol mediador de la simpatía en las relaciones entre la parentalidad y las conductas morales es inexistente, Carlo et al. (2007) han encontrado que las prácticas parentales podrían fomentar los dos componentes principales de la simpatía: la toma de perspectiva (e.g. consideración de los puntos de vista de otras personas) y la sensibilidad emocional en situaciones ajenas.

De esta forma, parecería que el modelado de los padres a través de su propio comportamiento frente a situaciones de necesidad ajena, podría fomentar acciones prosociales más proactivamente altruistas en los adolescentes (Krevans, & Gibbs, 1996; Richaud de Minzi et al., 2011). Según Carlo et al. (2007), las prácticas parentales específicas (más que los estilos parentales) estarían significativamente asociadas con las conductas prosociales de los adolescentes; estas prácticas actuarían como predictoras de la simpatía, la cual a su vez, fomentaría conductas prosociales. Se han encontrado relaciones entre la simpatía y la prosocialidad: Lemos, Hendrie y Oros (2015) observaron que los niños con mayores índices de simpatía, presentaban también un grado mayor de prosocialidad, demostrando así la existencia de una relación positiva entre la simpatía y las acciones prosociales.

Por otra parte, el establecimiento de una adecuada relación de apego, además de favorecer el contacto diario con los progenitores, propicia que dicha relación pueda extrapolarse a otros contextos y a otras personas (López, Apodaca, Etxebarria, Fuentes y Ortiz, 1998). Tal es así, que con el tiempo, este lazo emocional establecido con personas que rodean el sistema familiar, favorece la interiorización de comportamientos prosociales-altruistas (Garaigordobil Landazabal, 2004).

En este sentido se ha observado también que resulta más fácil realizar acciones en favor de los demás cuando las propias necesidades afectivas están cubiertas, que cuando dichas demandas están errónea o débilmente formadas. Son diversos los estudios empíricos que destacan que el apego seguro facilita tanto el aprendizaje como la realización de conductas prosociales-altruistas (Otiz et. al. 1993; López et. al. 1998). Por otro lado, Gillath et al., (2005) mencionan que el apego inseguro conlleva consecuencias desfavorables, ya que interfiere en la realización de actos de ayuda voluntaria, mientras que el apego seguro se asocia con la empatía, con valores humanos y con una buena predisposición para ayudar a otros.

A partir de los resultados encontrados en el presente trabajo, se destaca la importancia de fomentar buenas relaciones tempranas entre padres o cuidadores e hijos ya que el vínculo de apego en la adolescencia es en gran medida un reflejo de los patrones construidos durante la infancia (Sánchez-Queija y Oliva, 2003). Asimismo, es necesario desarrollar y fortalecer vínculos familiares caracterizados por niveles adecuados de control y autonomía, basados en la disponibilidad, la confianza y la cercanía emocional, favoreciendo de este modo las respuestas prosociales de los adolescentes, con el consecuente impacto que la prosocialidad tiene sobre el desarrollo social, emocional y cognitivo de los mismos (Roche Olivar, 2011; Lemos, & Richaud de Minzi, 2013).

Referencias

- Balabanian, C., Lemos, V. y Vargas Rubilar, J. (diciembre, 2014). Estudio psicométrico del *Cuestionario de Apego Parental de Kenny* en adolescentes argentinos. *Acta psiquiátrica y psicológica de América Latina*, 60(4), 227-235.
- Barudy, J., & Marquebreucq, A.-P. (2006). *Hijas e hijos de madres resilientes. Traumas infantiles en situaciones extremas: violencia de género, guerra, genocidio, persecución y exilio*. Barcelona: Gedisa.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and Loss, Vol. 1: Loss*. Nueva York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1973). *Attachment and Loss. Vol. 2: Separation: Anxiety & Anger*. London: Hogarth Press.
- Bowlby, J. (2009). *Una base segura: aplicaciones clínicas de una teoría del apego*. 4ª ed. Barcelona: Paidós Ibérica.

- Caprara, G. V., Steca, P., Zelli, A., & Capanna, C. (2005). A new scale for measuring adults' prosocialness. *European Journal of Psychological Assessment, 21*(2), 77-89. DOI: <http://dx.doi.org/10.1027/1015-5759.21.2.77>
- Carlo, G., McGinley, M., Hayes, R., Batenhorst, C., & Wilkinson, J. (2007). Parenting styles or practices? Parenting, sympathy, and prosocial behaviors among adolescents. *The Journal of Genetic Psychology, 168*(2), 147-176. Retrieved from http://www.uca.edu.ar/uca/common/grupo18/files/JGP_2007_Carlo.pdf
- Carlo, G., & Randall, B. A. (February, 2002). The development of a measure of prosocial behaviors for late adolescence. *Journal of Youth and Adolescence, 31*(1), 31-44. DOI: 10.1023/A:1014033032440
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., & Spinrad, T. L. (2006). "Prosocial development". In N. Eisenberg, W. Damon, & R. M. Lerner. *Handbook of Child Psychology. Vol. 3: Social, Emotional, and Personality Development* (pp. 646-718). 6th ed. Hoboken, NJ, EUA: John Wiley & Sons.
- Garaigordobil Landazabal, M. (2004). Intervención psicológica en la conducta agresiva y antisocial con niños. *Psicothema, 16*(3), 429-435. Recuperado de <http://www.psicothema.com/pdf/3014.pdf>
- Garaigordobil Landazabal, M. (2005). Diseño y evaluación de un programa de intervención socioemocional para promover la conducta prosocial y prevenir la violencia. Ministerio de Educación y Ciencia. Centro de Investigación y Documentación Educativa (C.I.D.E.). Recuperado de http://www.sc.ehu.es/ptwgalam/Libros_completos/Premio%20OO3%20MEC%20Programa%2010-12.pdf
- Gillath, O., Shaver, P. R., Mikulincer, M., Nitzberg, R. E., Erez, A., & Van Ijzendoorn, M. H. (2005). Attachment, caregiving, and volunteering: Placing volunteerism in an attachment-theoretical framework. *Personal Relationships, 12*, 425-446. DOI: 10.1111/j.1475-6811.2005.00124.x
- Griffin, D., & Bartholomew, K. (1994). Models of the self and other: fundamental dimensions underlying measures of adult attachment. *Journal of Personality and Social Psychology, 67*(3), 430-445. DOI: 10.1037/0022-3514.67.3.430
- Grossmann, K. E., Grossmann, K., & Zimmermann, P. (1999). A wider view of attachment and exploration: stability and change during the years of immaturity. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of Attachment: Theory, Research, and Clinical Applications* (pp. 760-786). New York: Guilford Press.

- Hautamäki, A., Hautamäki, L., Neuvonen, L., & Maliniemi-Piispanen, S. (July, 2010). Transmission of attachment across three generations: continuity and reversal. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 15(3), 347-354. DOI: 10.1177/1359104510365451
- Inglés, C. J., Benavides, G., Redondo, J., García-Fernández, J. M., Ruiz-Esteban, C., Estévez, C. y Huescar, E. (junio, 2009). Conducta prosocial y rendimiento académico en estudiantes españoles de Educación Secundaria Obligatoria. *Anales de psicología*, 25(1), 93-101. Recuperado de http://www.um.es/analesps/v25/v25_1/11-25_1.pdf
- Krevans, J., & Gibbs, J. C. (December, 1996). Parents' use of inductive discipline: relations to children's empathy and prosocial behavior. *Child Development*, 67(6), 3263-3277. DOI: 10.1111/j.1467-8624.1996.tb01913.x
- Lemos, V. (July, 2014). The influence of personality in the results of an intervention program to promote prosociality. In M. C. Richaud (Pres.), *Prosocial and Antisocial Behavior in Adolescents: Development and Intervention. 28th Congress International of Applied Psychology*. París, Francia.
- Lemos, V., Hendrie, K., y Oros, L. (2015). Simpatía y su incidencia en la conducta prosocial en niños de 6 y 7 años. *Revista de Psicología* (en prensa).
- Lemos, V. N., & Richaud de Minzi, M. C. (2013). Childhood prosocial behavior in the school environment. In A. Castro Solano (Ed.), *Positive Psychology in Latin America* (pp. 179-193). Netherlands: Springer.
- Llorca Mestre, A., Mesurado, B. y Samper García, P. (diciembre, 2014). El rol mediador de la empatía, la conducta prosocial y la conducta agresiva en la depresión y la ansiedad. *Ansiedad y estrés*, 20(2-3), 247-258.
- López, F., Apodaca, P., Etxebarria, I., Fuentes, M. J., Ortiz, M. J. (1998). Conducta prosocial en preescolares. *Infancia y Aprendizaje*, 82, 45-61. Recuperado de <http://www.ehu.es/pbwetbii/itziweb/PDFS%20WEB/Conducta%20prosocial%20preescolares.PDF>
- Main, M. (1995). Attachment: Overview, with implications for clinical work. In S. Goldberg, R. Muir, & J. Kerr (Eds.), *Attachment Theory: Social, Developmental, and Clinical Perspectives* (pp. 407-474). Hillsdale (N.J): Analytic Press.

- McGinley, M., Opal, D., Richaud, M. C., & Mesurado, B. (2014). Cross-Cultural Evidence of Multidimensional Prosocial Behaviors. An Examination of the Prosocial Tendencies Measure (PTM). In L. Padilla-Walker, & G. Carlo (Eds.), *Prosocial Development. A Multidimensional Approach*. Oxford University Press.
- Mestre, V., Samper, P., Tur, A. M., Cortés, M. T. y Nácher, J. (diciembre, 2006). Conducta prosocial y procesos psicológicos implicados: un estudio longitudinal en la adolescencia. *Revista Mexicana de Psicología*, 23(2), 203-215. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2430/243020649006.pdf>
- Mesurado, B., Richaud, M. C., Mestre, M. V., Samper-García, P., Tur-Porcar, A., Morales Mesa, S. A., & Viveros, E. F. (October, 2014). Parental expectations and prosocial behavior of adolescents from low-income backgrounds: a cross cultural comparison between three countries –Argentina, Colombia, and Spain. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 45(9), 1471-1488. DOI: 10.1177/0022022114542284
- Moñivas, A. (1996). La conducta prosocial. *Cuadernos de trabajo social*, (9), 125-142. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=119468&orden=1&info=link>
- Myers, D. G. (2005). *Psicología social*. 8ª ed. México: McGraw-Hill.
- Oliva Delgado, A. (2004). Estado actual de la teoría del apego. *Revista de Psiquiatría y Psicología del Niño y del Adolescente*, 4(1), 65-81. Recuperado de <http://psiquiatriainfantil.org/numero4/Apego.pdf>
- Oliva Delgado, A. (julio, 2011). Apego en la adolescencia. *Acción psicológica*, 8(2), 55-65. Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/accionpsicologica/article/viewFile/190/144>
- Oros, L. B., Vargas Rubilar, J. y Krumm, G. L. (marzo, 2014). Parentalidad y emociones positivas durante la niñez. *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, 60(1), 25-35. Recuperado de http://www.researchgate.net/publication/264002523_Parentalidad_y_Emociones_positivas_durante_la_niez__Parenting_and_Positive_Emotions_during_Childhood
- Otiz, M. J., Apodaka, P., Etxeberria, I., Ezeiza, A., Fuentes, M. J. y López, F. (1993). Algunos predictores de la conducta prosocial-altruista en la infancia: empatía, toma de perspectiva, apego, modelos parentales, disciplina familiar e imagen del ser humano. *Revista de Psicología Social*, 8(1), 83-98. Recuperado de <http://www.ehu.es/pbwetbii/itziweb/PDFS%20WEB/Algunos%20predictores%20de%20la%20conducta.pdf>

- Penagos, A., Rodríguez, M., Carillo, S. y Castro, J. (enero-abril, 2006). Apego, relaciones románticas y autoconcepto en adolescentes bogotanos. *Universitas Psychologica*, 5(1), 21-36. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/647/64750103.pdf>
- Redondo Pacheco, J., Rueda Rueda, S. y Amado Vega, C. (noviembre, 2013). Conducta prosocial: una alternativa a las conductas agresivas. *Investigium Ire: Ciencias sociales y humanas*, 4(1), 234-247. Recuperado de <http://investigiumire.iucesmag.edu.co/ojs/index.php/investigiumire/article/view/36/31>
- Richaud de Minzi, M. C., Lemos, V. y Mesurado, B. (julio-diciembre, 2011). Relaciones entre la percepción que tienen los niños de los estilos de relación y de la empatía de los padres y la conducta prosocial en la niñez media y tardía. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 29(2), 330-343. Recuperado de <http://revistas.urosario.edu.co/index.php/apl/article/view/1363/1732>
- Richaud, M. C., Mesurado, B., & Cortada, A. K. (December, 2012). Analysis of dimensions of prosocial behavior in an Argentinean sample of children. *Psychological Reports: Mental & Physical Health*, 111(3), 687-696.
- Roche Olivar, R. (2011). *Psicología y educación para la prosocialidad*. Buenos Aires: Ciudad Nueva.
- Sánchez-Queija, I. y Oliva, A. (2003). Vínculos de apego con los padres y relaciones con los iguales durante la adolescencia. *Revista de Psicología Social*, 18(1), 71-86. Recuperado de <http://personal.us.es/oliva/vinculos.pdf>
- Sánchez Herrero, M. (2011). Apego en la infancia y apego adulto: influencia en las relaciones amorosas y sexuales (Tesis de maestría). Universidad de Salamanca, Salamanca. Recuperado de http://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/99355/1/TFM_EstudiosInterdisciplinariosGenero_SanchezHerrero_M.pdf
- Sattler, J. M. (1992). *Assessment of Children: Cognitive Applications*. 3rd. ed. San Diego: J. M. Sattler.
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (January, 2000). Positive Psychology. An introduction. *The American Psychologist*, 55(1), 5-14. Retrieved from <http://www.ppc.sas.upenn.edu/ppintroarticle.pdf>
- Stassen-Berger, K. (2004). *Psicología del desarrollo. Infancia y adolescencia*. Madrid: Editorial Médica Panamericana.

CONOCIMIENTO PEDAGÓGICO DEL CONTENIDO DE INVESTIGACIÓN FORMATIVA EN UNA LICENCIATURA EN CIENCIAS SOCIALES*

PEDAGOGICAL CONTENT KNOWLEDGE OF FORMATIVE RESEARCH IN A DEGREE COURSE IN SOCIAL SCIENCES

Carlos Alberto Salazar Díaz**

Universidad del Atlántico, Colombia

Recibido: 18 de abril de 2015 – Aceptado: 9 de junio de 2015

Forma de citar este artículo en APA:

Salazar Díaz, C. A. (julio-diciembre, 2015). Conocimiento pedagógico del contenido de investigación formativa en una Licenciatura en Ciencias Sociales. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 6(2), 295-319.

Resumen

El objetivo de este estudio fue caracterizar el conocimiento pedagógico del contenido de una docente con experiencia y los estudiantes del programa de Licenciatura en Ciencias Sociales que cursaban las asignaturas Investigación Formativa I, II y III en la Universidad del Atlántico. Para tal fin, la metodología de investigación cualitativa y el diseño de investigación del estudio de caso intrínseco fueron utilizados. Los datos fueron obtenidos mediante observación no participante, entrevistas semi-estructuradas y grupos focales, que fueron video-grabados, transcritos literalmente y sistematizados mediante el software Atlas.ti® (versión 6). Los resultados muestran que es factible hacer inferencias sobre el razonamiento del docente y la interacción entre profesor y estudiantes, a partir del comportamiento observable en el aula. Las conclusiones señalan aspectos específicos del comportamiento de la docente experta y los estudiantes de licenciatura, además las ideas y creencias respecto a la asignatura y sus contenidos.

Palabras clave:

Pedagogía, docencia, formación de profesores, estudio de caso, ciencias sociales

Abstract

The aim of this study was to characterize the pedagogical content knowledge of experienced teachers and students of bachelor's in Social Sciences program who were studying Formative Research subject matters I, II and III. For this purpose, qualitative research methodology and intrinsic case study research design were used. Data were obtained through non-participant observation, semi-structured interviews and focus groups, which were video-recorded, transcribed verbatim and systematized by Atlas.ti® software (version 6). The results show that it is possible to make inferences about teacher reasoning and the relationship between students and teacher, from observable behavior in the classroom. The conclusions point to specific aspects of the performance of one expert teacher and student teachers, and the ideas and beliefs of both participants with respect to the subject and contents.

Keywords:

Pedagogy, teaching profession, teacher education, cases studies, social sciences

* Este documento presenta resultados de un estudio titulado: *Conocimiento Pedagógico de Investigación Formativa en tres programas de Pregrado de la Universidad del Atlántico*.

** Licenciado en Humanidades y Lengua Castellana. Candidato a Magíster en Educación del Sistema de Universidades Estatales del Caribe Colombiano, sede Universidad del Atlántico. Docente Catedrático con dedicación de medio tiempo, adscrito a la Facultad de Ciencias de la Educación de la misma alma mater. Miembro activo del Grupo Educativo de Ciencia y Tecnología (GECIT), reconocido en categoría A por Colciencias. Correo electrónico: csalazardi@mail.uniatlantico.edu.co

Introducción

La investigación formativa (IF) implementada como asignatura en el plan de estudios de una Licenciatura en Ciencias Sociales, supone un esfuerzo por articular la docencia, la investigación y los procesos de formación de los estudiantes de licenciatura. Visto así, “la idea de la investigación está más ligada al proceso formativo y a la perspectiva didáctica de las estrategias de aprendizaje en cuanto formas de aproximación al conocimiento” (Morán Oviedo, 2003, p. 25). Justamente, el constructo del conocimiento pedagógico del contenido (Shulman, 2004a; 2004b), surgió con el propósito de entender los nexos entre los contenidos de la asignatura, la práctica pedagógica y las interacciones educativas en las aulas de clases.

La indagación del razonamiento pedagógico (RP) y las dinámicas de interacción pedagógica (DIP), a partir del conocimiento pedagógico del contenido (CPC), implica trabajos de campo e inmersiones en el escenario educativo, que permitan reflexiones académicas con miras al mejoramiento. Con todo, la indagación sobre las prácticas de enseñanza exitosas de profesores con experiencia en el contexto universitario (Loughran, 2010) es un proceso inacabado. Existe, pues, la necesidad de reflexionar sobre la docencia a partir de la “base de conocimiento de la enseñanza” (Shulman, 2004b), puesto que es un enfoque orientado a la comprensión del conocimiento personal y la práctica profesional (Schoonmaker, 2002).

La falta de indagación sobre los modos de razonar y actuar de docentes experimentados es el problema principal. Casi dos décadas atrás Brew, & Boud (1995) ya advertían que las prácticas de enseñanza no debían ser valoradas únicamente por las horas de clase dedicadas, ni limitarse a las percepciones de estudiantes o profesores por separado, porque “el problema es que esto da una muy incompleta y parcial indicación de qué constituye una buena enseñanza” (p. 264). Como agravante, la visión transmisionista de los docentes impide ver la complejidad de la enseñanza y de habilidades y conocimientos cambiantes. De acuerdo con Loughran (2013) “No hay una sola manera de enseñar una materia y no hay una manera de que todos los estudiantes aprendan el tema. Existen múltiples puntos de decisión que deben ser negociados por el profesor y el alumno” (p. 120).

Una desventaja más, según Cochran-Smith (2003), es la poca atención al desarrollo de un currículo para la educación de los formadores de docentes, puesto que se ha preferido indagar cuándo, cómo y dónde emplear estrategias genéricas de enseñanza, en lugar de estudiar el “conocimiento local” (p. 24), es decir, los procesos de construcción de conocimiento en la cotidianidad de las aulas de clase. Se trata de saber “cómo los formadores de docentes desarrollan sus capacidades para preparar docentes principiantes” (Dinkelman, Margolis, & Sikkenga, 2006, p. 6); si bien esta cuestión está ligada a la identidad profesional y se construye a través del tiempo, el inconveniente es que todavía no ha sido suficientemente investigado.

En el fondo, todas estas limitaciones indican tanto la falta de indagación sobre los modos de razonar y actuar de docentes experimentados, como el desconocimiento de las formas de representar y comunicar los conocimientos de la materia de estudio. Esta dificultad es advertida por Lederman (1999), en términos de “la relativa falta de investigación y conocimientos sobre cómo los profesores que entienden (...) transforman o traducen su comprensión en las prácticas de aula que impactan a los estudiantes” (p. 917). En efecto, la falta de indagación sobre la enseñanza de la investigación formativa es un obstáculo para identificar fortalezas y debilidades en el desarrollo de la competencia y la cultura investigativa de los futuros docentes.

Perspectivas de la investigación formativa

En la literatura académico-científica aparecen múltiples definiciones de investigación formativa, tales como: a) aproximación a la cultura de la investigación científica, mediante la producción de conocimientos locales y subjetivos sobre el quehacer pedagógico (Restrepo Gómez, 2003a); b) estrategia pedagógica del desarrollo curricular que integra la didáctica, estilos de docencia y fines de formación (Parra Moreno, 2004); c) Posibilidad de crear modelos didácticos, a partir de procesos investigativos que brinden solución a problemas reales en la sociedad y en las universidades (González-Agudelo, 2006); y, d) estrategia para la construcción de conocimiento, innovación y cambio, mediante intersubjetividad y la adopción de múltiples metodologías que posibilitan el trabajo en equipo y la toma de conciencia sobre las realidades humana, social y educativa (Figuroa de Katra, Jaramillo Ramírez y Partido Calva, 2009).

La práctica de la investigación en educación superior puede ser evidenciada al enseñar a investigar y al hacer investigación. Esta distinción fue advertida por el Consejo Nacional de Acreditación (1998), cuando hizo la distinción entre “investigación formativa e investigación propiamente dicha”. Específicamente, el primer término hace alusión a que el proceso de aprendizaje es similar al proceso de construcción del conocimiento, por tanto “el proceso de apropiación de saberes que realiza el alumno es, en este sentido, asimilable a un proceso de investigación; es importante que la institución tome conciencia de ello y derive las consecuencias pedagógicas correspondientes” (p. 51).

La investigación formativa es un constructo genérico, en tanto que no tiene un significado unívoco. De hecho, el término “formar” es polisémico, y según Restrepo Gómez (2003b) tiene diferentes aplicaciones: “dar forma a proyectos de investigación; dar forma, desde un proceso investigativo, a una práctica o a un programa social; o formar al estudiante en y para la investigación” (p. 199). Precisamente, la diversidad de definiciones de la investigación formativa (IF) dificulta su delimitación teórica y práctica, es más, se corre el riesgo de un solapamiento o confusión con el concepto de formación en investigación.

Una noción básica de IF la define como el ejercicio docente de emplear la investigación para reflexionar o resolver problemas particulares que se presentan en la práctica profesional, con la finalidad de fortalecer el vínculo entre docencia e investigación, y hacer más eficaz el aprendizaje de la investigación a través de la misma. Conforme a lo anterior, Rojas Betancur (2009) considera que la IF puede ser problematizada desde la aplicación de estrategias de enseñanza y aprendizaje, con la finalidad de desarrollar cuatro ejes principales: a) relación institución-investigación, b) formación-investigación, c) formación de nuevos investigadores y, d) la investigación en el contexto regional.

Conocimiento pedagógico del contenido de investigación formativa

En orden a identificar los aspectos del conocimiento pedagógico del contenido (CPC) propios de una docente con experiencia de investigación formativa en Licenciatura en Ciencia Sociales, fue necesario recopilar y analizar conceptos y pre-conceptos tanto de la profesora como de sus estudiantes, a fin de consolidar un repertorio de ideas y acciones que puedan ser sistematizadas. Así se indagó por aspectos como: a) concepción de la asignatura, b) importancia de la asignatura, c) concepción de formación en investigación, d) dificultades de enseñanza/aprendizaje, e) conceptos y términos clave, f) intención educativa, y g) prácticas de evaluación. Para tal fin, se implementó un cuestionario denominado Repertorio de experiencia profesional y pedagógica (REPP), que ha sido construido y validado en varios estudios (Loughram, Mulhall, & Berry, 2004; Loughran, Mulhall, & Berry, 2008) para retratar el CPC de los docentes.

Tabla 1

Correspondencia entre el CPC y el REPP

Aspectos del conocimiento pedagógico del contenido	Repertorio de experiencia profesional y pedagógica (REPP)
Concepción de la asignatura	¿Qué es la investigación formativa?
Importancia de la asignatura	¿Por qué es importante que los estudiantes conozcan la investigación formativa?
Concepción de formación en investigación	¿Cuál es la diferencia entre la formación en investigación y la investigación formativa?
Dificultades de enseñanza/aprendizaje	¿Qué dificultades o debilidades tiene el aprendizaje/enseñanza de la investigación formativa?
	¿Qué otros factores influyen en el aprendizaje/enseñanza de la investigación formativa?
Conceptos y términos clave	¿Qué conceptos facilitan el aprendizaje de la investigación formativa?
Intención educativa	¿Qué intenta enseñar el docente sobre la investigación formativa?
Prácticas de evaluación	¿Qué forma específica de evaluación debe emplearse para la investigación formativa?

Fuente: elaboración propia.

En palabras de Loughram, Berry & Mulhall (2012) “un REPP está diseñado intencionalmente para desplegar el pensamiento de un profesor sobre un aspecto particular del CPC que está dado en el contenido, y así está ampliamente basado en la práctica del aula” (p. 19). Además, ha sido traducido y empleado frecuentemente por otros investigadores del contexto iberoamericano (Reyes-C y Garritz, 2006; Garritz, Porro, Rembado, & Trinidad, 2007).

En cambio, para inferir los procesos de razonamiento que están asociados al pensamiento pedagógico y las dinámicas de interacción pedagógica que realiza la docente experta de investigación formativa se emplearon categorías del conocimiento pedagógico de profesores novatos y expertos propuestas inicialmente por Gathbonton (1999; 2008), y ampliadas por Mullock (2006).

Tabla 2

Aspectos del razonamiento pedagógico y dinámicas de interacción pedagógica

Aspectos del razonamiento pedagógico (Shulman, 2004b)		Categorías (Gathbonton 1999, 2008; Mullock, 2006)
Proceso	Sub-proceso	Contenidos
Comprensión		Capacidad de Comprensión
Transformación	Preparación Representación Selección Adaptación y preparación	Manejo del lenguaje Planificación Sugerencias y ejemplos Decisiones Habla espontánea Creencias, afectos
Instrucción		Notas de comportamiento Control del tiempo Trabajo de grupo / pares Lista de nombres
Evaluación		Comprobación de nivel Comprobación de procedimiento Conocimiento de los estudiantes
Reflexión		Verificación de problemas Experiencias pasadas Conocimiento investigado
Nueva comprensión		Auto-crítica Repaso de progresos

Fuente: elaboración propia.

Los investigadores Hutchings, & Shulman (1999) consideran que es posible acceder a patrones de pensamiento pedagógico sobre la enseñanza y el aprendizaje que los docentes de una misma asignatura, con diferentes niveles de formación y experiencia, demuestran en sus comportamientos durante clases, a partir de preguntas como: “¿Qué saben nuestros estudiantes y qué pueden hacer? ¿Qué entienden profundamente? (...) ¿Cómo nuestra enseñanza da forma a su experiencia como aprendices, y cómo podría hacerse más efectivamente?” (p. 15). De este modo, cada nueva respuesta generaría nuevos tipos de interrogantes que requieren un cotejo entre la teoría y la práctica.

Conforme a los planteamientos de Shulman (2004b), las interacciones con fines pedagógicos que tienen lugar en el aula de clases, se corresponden con el razonamiento pedagógico del docente hasta el punto en que es posible analizar ciclos de enseñanza efectiva. En este orden de ideas, los aspectos del razonamiento pedagógico asociados a las dinámicas de interacción pedagógica, permiten elaborar un perfil de la docente. Particularmente, las implicaciones prácticas en la formación docente, señaladas por Mullock (2006), apuntan al valor pedagógico que tienen las videgrabaciones y los protocolos de las transcripciones para demostrar la complejidad del pensamiento y el comportamiento del profesor durante las interacciones en clase, y generar así modelos de acción y reflexión sobre la propia práctica para los profesores-estudiantes.

Metodología

El enfoque metodológico seleccionado corresponde a la investigación cualitativa porque “los investigadores cualitativos estudian las cosas en sus escenarios naturales, tratando de entender o interpretar los fenómenos en función de los significados que las personas les dan” (Denzin y Lincoln, 2012, p. 48). Específicamente, la investigación asumió el diseño de “Estudio de caso intrínseco” (o único), puesto que busca el mejor entendimiento de un caso particular que ilustra una situación única (Stake, 2005; Creswell, 2007). Además, este tipo de estudios implican una descripción detallada de uno o varios sujetos, ya que interesa la subjetividad; la finalidad es evidenciar comportamientos excepcionales (Marczyk, DeMatteo, & Festinger, 2005).

Marco contextual

El escenario de investigación fue la Universidad del Atlántico, localizada en la ciudad de Barranquilla. En particular, se decidió indagar el razonamiento pedagógico y las dinámicas de interacción pedagógica de docentes en formación y de una docente con experiencia a cargo de las asignaturas de Investigación Formativa I, II y III, en la Licenciatura de Ciencias Sociales, programa adscrito a la Facultad de Ciencias de la Educación.

Muestreo y muestra

Fue tomada una muestra intencionada, también llamada “por conveniencia” (Hernández-Sampieri, Fernández y Baptista, 2010, p. 393), que consiste en seleccionar casos que ofrezcan información abundante para un estudio detallado, sin necesidad de generalizaciones sobre cada caso particular (McMillan y Schumacher, 2005); no obstante, los resultados guardan un margen de transferencia a muestras similares en tiempo y lugar.

Sujetos participantes

En el programa de Licenciatura en Ciencia Sociales fueron observadas y registradas en video-grabación las clases de una docente con una experiencia de enseñanza de 18 años a nivel de educación superior. En total fueron analizadas 9 clases con duración promedio de ochenta y siete minutos. Para salvaguardar la identidad y confidencialidad de la profesora, en adelante será nombrada como “Maribel”. La docente tiene 52 años de edad y estudios de doctorado concluidos.

Por su parte, los estudiantes estaban matriculados en las tres asignaturas de Investigación Formativa I, II y III, respectivamente cursaban segundo, tercer y cuarto semestres de Licenciatura en Ciencias Sociales. El número del promedio de estudiantes asistentes a cada clase fue de 36; luego, en cada nivel de la asignatura se realizó un grupo focal con estudiantes voluntarios; así se obtuvieron las respuestas de 16 estudiantes de licenciatura que respondieron el cuestionario REPP.

Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Fue empleada la observación no participante, con respaldo en una rúbrica de observación de dinámicas de interacción pedagógica, que está constituida por 21 categorías para estimar la frecuencia, los comportamientos de la docente experta y estudiantes de licenciatura durante las clases (Gatbonton, 1999; 2008; Mullock, 2006). También, durante la entrevista semi-estructurada con la docente fue empleado el cuestionario denominado REPP (Loughram, Berry, & Mulhall, 2012), y posteriormente empleado con los estudiantes de licenciatura durante los grupos focales. Las respuestas obtenidas fueron video-grabadas, transcritas literalmente y sistematizadas con el software Atlas.ti[®], para aplicar primero una “codificación abierta” y luego una “codificación por patrones” (Saldaña, 2009) a las ideas de los participantes, y finalmente integrar familias de códigos que permitieran generar redes semánticas de los aspectos del CPC de la docente y de los estudiantes de licenciatura (Ver Anexo).

Resultados

Los resultados evidencian diferencias conceptuales entre la docente experta de IF, y los estudiantes de licenciatura, dado que las ideas expresadas revelan diversos tipos de razonamiento pedagógico.

Aspectos del conocimiento pedagógico del contenido en investigación formativa: caso Maribel y grupos focales 1, 2 y 3

Concepción de la asignatura

La profesora Maribel afirma que la investigación formativa es:

un proceso de formación de los estudiantes, sobre qué es la investigación, qué caracteriza a una investigación, qué tipo de investigación existe, y cuál es su comportamiento y cuál debe ser su accionar en este campo, de acuerdo al tipo de investigación, o a la dinámica a desarrollar esta investigación formativa. (Comunicación personal, 20 de mayo de 2014)

En cambio, los estudiantes del grupo focal 1, que cursan Investigación Formativa I consideran que: “Investigación formativa es una disciplina, una asignatura que nos ayuda a encaminar la formación, a hacer investigación, cómo comenzar una investigación” (Estudiante 2. Comunicación personal, 20 de mayo de 2014). En palabras de otro estudiante: “Es un área donde se investiga y así podemos desarrollar competencias escriturales, didácticas” (Estudiante 4. Comunicación personal, 20 de mayo de 2014). Estas concepciones, revelan que los estudiantes entienden la Investigación Formativa como “área”, “asignatura”, o “disciplina” donde se imparten contenidos sobre metodología de la investigación, pero no existe una correspondencia con las ideas de “formación profesional” de la profesora.

Los estudiantes del grupo focal 2 la definen de manera más compleja, como método aplicado a la resolución de problemas: “son los métodos que utilizamos para saber o para entender ciertos problemas o circunstancias” (Estudiante 7. Comunicación personal, 21 de mayo de 2014). También: “es más que todo como la búsqueda de darle solución a una problemática que se presente por medio de unos pasos” (Estudiante 8. Comunicación personal, 21 de mayo de 2014). Otro más coincide en que “es un procedimiento a seguir cuando utilizamos para llegar a una solución que hemos hallado un problema y pues sí, también como guía para solucionar los problemas que en el entorno se dan” (Estudiante 11. Comunicación personal, 21 de mayo de 2014). En suma, estas concepciones se simplifican en: métodos, conceptos, contenidos, resolución de problemas e impacto social.

En el grupo focal 3 predomina la concepción de la investigación formativa como un proceso asociado a fines académicos de profesionalización. Por tanto: “es un proceso de enseñanza acerca de qué es la investigación, (...) unos pasos de cómo se debe llevar a cabo ese proceso de investigación, nos enseña (...) diferentes métodos que puede uno utilizar cuando se habla de investigación” (Estudiante 13. Comunicación personal, 22 de mayo de 2014). Igualmente: “Es un proceso donde lo que se quiere es que los estudiantes en formación, cada semestre, paso por paso, realicen su proyecto de grado; entonces en cada semestre lo vamos formalizando, lo vamos llenando con los profesores, hasta que terminamos la carrera” (Estudiante 15. Comunicación personal, 22 de mayo de 2014). Así pues, la mayoría de estudiantes justificaron dicha concepción bajo el argumento de que la asignatura los ayuda a “hacer una investigación”, esto es, a realizar su “proyecto de grado”.

Importancia de la asignatura

Para Maribel es primordial enseñar a los estudiantes a tener experiencias prácticas en la investigación; de igual forma, para ella es fundamental que los futuros docentes adquieran un perfil humanista en su labor. En palabras de la misma profesora: “Si queremos formar estudiantes investigadores, profesionales investigadores deben conocer qué es la investigación, para que la puedan amar, para que la vuelvan asertiva en el desempeño profesional (...). Es importante que el estudiante viva la investigación formativa” (Comunicación personal, 5 de junio de 2014)

Los estudiantes del grupo focal 1, por una parte, asocian la importancia de la investigación formativa a la realización del proyecto de grado, que es un requisito para egresar como profesionales: “deberían incluirla en todas las carreras de la universidad (...), hay muchos proyectos de grado que se quedan estancados, pero si no sabes por qué, de pronto no tienen un buen cimiento al hacer la investigación” (Estudiante 1. Comunicación personal, 20 de mayo de 2014). Por otra parte, la importancia de la asignatura es relacionada con el desarrollo de competencias para el desempeño profesional desde una disciplina específica: “Porque desarrolla competencias para implementar, investigar, indagar sobre nuestra área, en cada disciplina en la que nos desempeñemos. Porque nos lleva a investigar lo que desconocemos y conocemos” (Estudiante 2. Comunicación personal, 20 de mayo de 2014).

A su turno, en el grupo focal 2, los estudiantes señalan que la investigación formativa posibilita el apropiado desarrollo de investigaciones: “Es importante porque nos enseña, en la clase, a cómo desarrollar una buena investigación desde del comienzo, por ejemplo, cómo hacer las cosas a cada paso debidamente” (Estudiante 7. Comunicación personal, 21 de mayo de 2014). En cambio, otro expresó la importancia respecto al proceso que lleva a un estudiante a transformarse en docente. “la investigación formativa nos da (...) para transformarnos como docentes investigadores, no solamen-

te quedarnos allí en los saberes comunes (...), sino investigar más y profundizar más en los temas” (Estudiante 10. Comunicación personal, 21 de mayo de 2014). El siguiente estudiante se enfoca en la adquisición del conocimiento a partir del proyecto de grado: “Es importante para mí porque me ayuda a adquirir más conocimiento sobre el cómo indagar, por ejemplo en nuestro proyecto de grado tenemos que investigar, entonces para mí es importante para practicar lo que estamos estudiando” (Estudiante 11. Comunicación personal, 21 de mayo de 2014). Todo lo anterior sugiere que los estudiantes valoran la asignatura conforme a los beneficios de crecimiento profesional y aplicación práctica de lo aprendido en clases.

Luego, en el grupo focal 3, la importancia de la asignatura primero fue asociada a la enseñanza de procesos de investigación: “La investigación formativa es importante porque enseña a cómo realizar procesos de investigación, a cómo realizar una investigación; enseña cuáles son los pasos para hacer una investigación. Entonces, nos enseña cuáles son los tipos de investigación que existen” (Estudiante 13. Comunicación personal, 22 de mayo de 2014). Después, otro estudiante juzgó importante la investigación formativa en el marco de una mejor práctica pedagógica profesional: “ayuda a saber para qué sirve la carrera, cómo podemos ejercerla, y cómo podemos llevarla más allá (...) a nuestros estudiantes a un futuro muy cercano, y así poder tener un conocimiento, y poder establecer las pautas para unas mejores clases” (Estudiante 14. Comunicación personal, 22 de mayo de 2014).

Concepción de formación en investigación

Según Maribel la Formación en Investigación: “es metodología de la enseñanza de la investigación, que es una mecánica que es lo que los sílabos pretenden que hagamos, o nosotros pretendemos hacer a través del diseño” (Comunicación personal, 5 de junio de 2014).

Desde la perspectiva de los estudiantes en el grupo focal 1, la investigación es señalada como campo disciplinar, así que: “en la formación en investigación el área o el campo disciplinar es la investigación” (Estudiante 2. Comunicación personal, 20 de mayo de 2014). Acto seguido, otro estudiante sostuvo que: “en la formación en investigación tú te estás formando para investigar, para tú ejercer la investigación” (Estudiante 5. Comunicación personal, 20 de mayo de 2014).

Del mismo modo, en el grupo focal 2, fue notoria la falta de claridad conceptual de la mayoría participantes, a excepción de quien respondió que: “cuando estamos formándonos en investigación te enseñan todos los pasos y todos los métodos, o sea es más completo” (Estudiante 7. Comunicación personal, 21 de mayo de 2014). De esta manera, la formación en investigación es asemejada al manejo de conocimientos y recursos de metodología de la investigación.

Nuevamente aparece la falta de claridad conceptual en el grupo focal 3. No obstante, se distingue una concepción en términos de aprendizaje de teorías y creación de conceptos, es decir que la formación en investigación: “va más allá, enriqueciendo el intelecto, conociendo nuevas teorías, y llega a estructurar sus pensamientos, a crear conceptos propios” (Estudiante 13. Comunicación personal, 22 de mayo de 2014). Pese a todo, esta mera opinión no representa una diferencia funcional respecto a la investigación formativa.

Dificultades de enseñanza/aprendizaje

La profesora Maribel considera que las dificultades no están en la enseñanza sino en la perspectiva práctica sobre qué es la investigación dentro de la universidad. Por tanto, “no es la enseñanza, es el desarrollo cognitivo desde la investigación formativa (...). La enseñanza, para que salga adelante, va paralelo, pero prima el desarrollo” (Comunicación personal, 5 de junio de 2014).

En lo que respecta a los estudiantes del grupo focal 1, entre las dificultades fue reconocida la falta de interés: “porque la investigación es una forma de mucho interés y aplicación de los conceptos” (Estudiante 1. Comunicación personal, 20 de mayo de 2014). Otra dificultad manifestada se refiere a “las dudas de la clase pasada desmotivan al estudiante y crean vacíos en la información” (Estudiante 2. Comunicación personal, 20 de mayo de 2014).

En su momento, los estudiantes del grupo focal 2 coincidieron en que la falta de material bibliográfico disponible y la baja intensidad horaria son condiciones que dificultan el aprendizaje. Según ellos: “El escaso material de la biblioteca es lo que me parece más grave, que es lo que necesita más atención” (Estudiante 10. Comunicación personal, 21 de mayo de 2014). Después, al preguntar: “¿Qué otros factores influyen en el aprendizaje/enseñanza de la investigación formativa?”, la respuesta fue que el tiempo dedicado a la asignatura no es suficiente, ya que: “es una materia importante (...). Una sola vez a la semana yo no puedo asimilar lo que se da en la materia; es muy poco tiempo” (Estudiante 11. Comunicación personal, 21 de mayo de 2014).

Es necesario advertir que en el grupo focal 3 los estudiantes hicieron señalamientos a las dificultades de enseñanza y aprendizaje que derivan de la poca confianza o interés con el conocimiento que impartían los docentes: “yo pienso que la mayor dificultad o debilidad que tiene la materia de investigación formativa en la universidad es la parte pedagógica (...). [Los docentes] no tienen la pedagogía para transmitir ese conocimiento” (Estudiante 14. Comunicación personal, 22 de mayo de 2014). Nótese que este estudiante está aludiendo al conocimiento pedagógico de los docentes.

Conceptos y términos clave.

Conforme al criterio de la profesora Maribel, los conceptos y términos centrales en la enseñanza de la asignatura son: “Investigación, observación, categorización, proyecto de investigación, metodología” (Comunicación personal, 5 de junio de 2014). Mientras que sus estudiantes del grupo focal 1: “conocer y saber, educación, pedagogía” (Estudiante 1. Comunicación personal, 20 de mayo de 2014), “observar” (Estudiante 2. Comunicación personal, 20 de mayo de 2014), “investigar, metodología” (Estudiante 3. Comunicación personal, 20 de mayo de 2014), “objetos de conocimiento” (Estudiante 4. Comunicación personal, 20 de mayo de 2014), “pensamiento, temáticas” (Estudiante 5. Comunicación personal, 20 de mayo de 2014). En cambio, del grupo focal 2, destacaron: “tipos de investigación”, “marco teórico”, “metodología”, “etapas de la investigación”, “investigación formativa, “formación” y “educación” (Comunicación personal, 21 de mayo de 2014). En conjunto, en el grupo focal 3, los estudiantes consideraron como conceptos clave: “aprender a investigar”, “investigación formativa”, “observación”, “cualitativo”, “cuantitativo”, “procesos de investigación” (Comunicación personal, 22 de mayo de 2014).

Intención educativa.

Respecto a la intención educativa, Maribel confía en que el uso del texto y el pretexto es suficiente: “Utilizo el texto y pretexto me ha dado excelente resultado” (Comunicación personal, 5 de junio de 2014). En este punto es necesario aclarar que la profesora alude a una perspectiva de la lectura cuya finalidad es el pensamiento creativo y divergente, es decir, ver e interpretar de una manera diferente.

Con todo, los estudiantes del grupo focal 1 consideran que la intención educativa de esta profesora es inculcar “el amor a la investigación (...), ella quiere que nosotros seamos unas personas investigadoras, para que apliquemos los conocimientos en nuestra vida” (Estudiante 3. Comunicación personal, 20 de mayo de 2014). Al mismo tiempo “(...) quiere que uno aprenda a interpretar investigando, porque ella nos enseña unas oraciones y todos las interpretaban de manera diferente (...) y pienso que esa era la intención” (Estudiante 4. Comunicación personal, 20 de mayo de 2014). Más allá: “la profesora nos ha querido enseñar que la investigación se convierta en una forma de vida y que cualquier tema que nosotros nos preguntemos o tengamos una idea, estudiemos y lleguemos a saber su trasfondo” (Estudiante 5. Comunicación personal, 20 de mayo de 2014). Todo lo anterior, se resume en que los estudiantes perciben que la profesora Maribel intenta educarlos en el amor a la investigación, la interpretación creativa, y el uso de la investigación como forma de vida.

En el grupo focal 2 la opinión general gira en torno a la motivación por investigar y el pensamiento crítico como intención educativa de Maribel. Justamente, una estudiante dijo: “Motivarnos, abrimos más el pensamiento sobre las cosas, ser críticos positivos cuestionadores (...), más allá, que tengamos una mirada amplia hacia los problemas de la sociedad, para así uno saber cómo dar soluciones” (Estudiante 7. Comunicación personal, 21 de mayo de 2014).

Cobra relevancia la concepción sobre la intención educativa del grupo focal 3, pues la mayoría considera loable la labor de Maribel, porque: “enseña a amar la investigación; una profesora muy comprometida con su trabajo y (...) ese interés nos lo trasmite” (Estudiante 12. Comunicación personal, 22 de mayo de 2014). Otra opinión que sintetiza este aspecto: “resumiría en tres palabras lo que ella intenta enseñar: creatividad, autonomía y cualidad” (Estudiante 14. Comunicación personal, 22 de mayo de 2014).

Prácticas de evaluación.

La docente Maribel considera que sus prácticas de evaluación deben estar asociadas a las habilidades comunicativas de sus estudiantes, por eso, considera que “la exposición, el análisis, la argumentación. Con eso, usted se da cuenta si hubo entendimiento (...) alrededor de la investigación formativa” (Comunicación personal, 5 de junio de 2014). Visto así, es notorio que la escritura y la expresión oral son habilidades necesarias para que los estudiantes sean debidamente evaluados.

Los estudiantes del grupo focal 1, expresaron diversos matices de las prácticas evaluativas que iban desde la evaluación basada en proyectos, pasaba por la técnica de la exposición, la participación, hasta la valoración de la actitud y la tensión. En palabras de los estudiantes: “una evaluación escrita no sería la correcta sino como la hace la profesora, enseñándonos sobre la investigación con un proyecto” (Estudiante 1. Comunicación personal, 20 de mayo de 2014). Sin dejar de lado que “la evaluación es a través de una exposición de la investigación realizada” (Estudiante 4. Comunicación personal, 20 de mayo de 2014). Además, los estudiantes piden valorar: “la actitud o la atención que tiene el estudiante y la manera como se desenvuelve” (Estudiante 5. Comunicación personal, 20 de mayo de 2014).

Desde el punto de vista del grupo focal 2, la evaluación es realizada desde diversas ópticas y prácticas, hasta tal punto que las prácticas de autoevaluación y co-evaluación de los estudiantes son complementadas con las evaluaciones con fines formativos, que se centran en procesos más que en resultados, y también con la evaluación cualitativa, sin dejar de lado el uso de exámenes. En palabras de los estudiantes: “una autoevaluación para ver cómo se desarrolló [el estudiante], qué tanto aprendió, cómo estuvo el proceso y también cómo lo vio el compañero” (Estudiante 10. Comunicación personal, 21 de mayo de 2014). Otro estudiante agrega que: “debe emplearse una forma de evaluación formativa, y evaluación también cualitativa; no tiene que ser cuantitativa” (Estudiante 8. Comunicación personal, 21 de mayo de 2014). Sin descartar una posibilidad: “por medio de exámenes o participación, o sea, comprensión de lectura, más de diálogo, de crítica” (Estudiante 6. Comunicación personal, 21 de mayo de 2014).

Por último, desde el grupo focal 3 hubo consenso en que la evaluación en la asignatura debía soportar e integrar diversas prácticas y técnicas para emitir juicios sobre los resultados y procesos llevados a cabo por el estudiantado. Algunos estudiantes respondieron desde su criterio pedagógico: “Si yo

fuera docente, en mi manera de evaluar a los estudiantes sería completa; manejaría todo tipo de evaluación”. (Estudiante 13. Comunicación personal, 22 de mayo de 2014). De hecho, “más que holística, yo la llamaría integral, porque está integrando todos los tipos de evaluación (...), integra todas las partes”. (Estudiante 12. Comunicación personal, 22 de mayo de 2014).

Dinámicas de interacción pedagógica: caso Maribel y estudiantes de Licenciatura en Ciencias Sociales

En Investigación Formativa I

La unicidad de la profesora Maribel estriba en que las dinámicas de interacción pedagógica en el aula muestran que hace énfasis en los contenidos; esto sucede cuando ofrece explicación de un tema de clase mediante argumentación y demostración, o delimita conceptualmente la materia de estudio. También cuando comunica los propósitos de la actividad en clase y presenta un tema nuevo (Véase Tabla 3).

En este nivel de la asignatura la docente se comporta de manera laxa en cuanto al manejo del lenguaje, las notas de comportamiento, la comprobación del nivel, y da a entender que comprende la poca familiaridad que tienen los estudiantes respecto a la investigación. Por tanto, aconseja que: “No piense en el título todavía, piense en la temática, y delimite la idea inicial” (Comunicación personal, 5 de junio de 2014). Aún más, es notorio su esfuerzo por promover el habla espontánea en el aula cuando retoma ideas de sus estudiantes y emplea metáforas y analogías inspiradas en la cotidianidad de sus aprendices que implicaban crítica y reflexión, por ejemplo cuando advierte que: “la metáfora de la recolección tiene una visión acumulativa de la investigación” (Comunicación personal, 5 de junio de 2014).

También, fue evidente que tanto el conocimiento de los estudiantes como el conocimiento investigado estaban asociados con la capacidad de autocrítica de la docente de manera constante en cada una de sus clases, y así se muestra en las sugerencias y ejemplos utilizados, que a la vez le servían para replicar las ideas expresadas por sus estudiantes; en una clase sostuvo que: “La mirada no es objetiva, sino objetivante, es decir descubre y construye el objeto de estudio” (Comunicación personal, 5 de junio de 2014).

Por lo general las clases iniciaban recordando lo visto en la clase anterior, o bien socializando el producto final de una actividad asignada; de esta manera eran asociadas las experiencias pasadas con los repaso de progresos. Con este grupo de estudiantes en particular no se emplearon trabajos de grupo o pares ni se dieron muestras de afectos, no obstante sus clases registran una amplia cantidad de interacciones y comunicación fluida y constante, hacia la docente y hacia otros estudiantes.

Tabla 3

Dinámicas de interacción pedagógica en Investigación Formativa I: caso Maribel

	Interacciones pedagógicas			
	Frec. Est.	Frec. Doc.	Frec. Total	% Caso
1. Manejo del lenguaje	1	0	1	0,1%
2. Conocimiento de los estudiantes	21	24	45	8,4%
3. Notas de comportamiento	1	3	4	0,7%
4. Decisiones	0	15	15	2,8%
5. Repaso de progresos	11	31	42	7,8%
6. Comprobación de procedimiento	3	14	17	3,2%
7. Creencias	0	1	1	0,1%
8. Afectos	0	1	1	0,1%
9. Auto-crítica	24	31	55	10,3%
10. Contenidos	43	56	99	18,5%
11. Control del tiempo	0	0	0	0%
12. Verificación de problemas	7	24	31	5,8%
13. Experiencias pasadas	9	14	23	4,3%
14. Planificación	0	3	3	0,5%
15. Trabajo de grupo / pares	0	0	0	0%
16. Lista de nombres	0	0	0	0%
17. Capacidad de comprensión	0	1	1	0,1%
18. Conocimiento investigado	24	28	52	9,7%
19. Comprobación de nivel	0	0	0	0%
20. Habla espontánea	27	25	52	9,7%
21. Sugerencias y ejemplos	18	74	92	17,2%
Total de interacciones	189	345	534	
Porcentaje de interacciones	35,4%	64,6%		

Fuente: elaboración propia.

Cabe aclarar que el control del tiempo no era ejercido explícitamente, y el uso de la lista de nombres no era leída en voz alta, no obstante, ambos aspectos era regulados por la docente a medida que cada estudiante realizaba su participación y ella les interpelaba. Indudablemente, Maribel comunica sus conocimientos de manera magistral o mediante intervenciones expositivas prolongadas; pese a todo, toma como punto de partida las ideas y opiniones de sus estudiantes.

Durante una clase, Maribel sostuvo que: “La investigación formativa no es una metodología de la investigación, es una forma de vida académica” (Comunicación personal, 10 de abril de 2014). Ciertamente, el nivel de formación académica, experiencia profesional y creencias respecto a la asignatura, marcan profundas diferencias en el conocimiento pedagógico del contenido. Lo anterior tiene implicaciones en las intervenciones de la docente, ya que superan las participaciones en clase de los estudiantes, lo cual significa que la docente tiende a desarrollar clases magistrales.

En Investigación Formativa II

Debido a que Maribel está a cargo de los tres niveles de Investigación Formativa en este programa, los estudiantes de este grupo ya habían trabajado el semestre anterior con esta profesora. En efecto, esto implicó que los estudiantes dieran ciertas muestras de afecto (muestras de ánimo y motivación) e incluso que tuviesen mayores muestras de habla espontánea que la profesora, es decir participaciones voluntarias y respeto por los turnos de habla (Véase Tabla 4).

Con todo, en este nivel de la asignatura fue palpable el esfuerzo que hizo la profesora para realizar enfáticas sugerencias y ejemplos, tales como “Nadie investiga lo que no conoce; yo investigo sobre lo que no conozco de lo que conozco” (Comunicación personal, 5 de mayo de 2014), o bien: “El marco problémico es un campo conceptual en el que el investigador genera preguntas, ofrece opinión y busca respuestas teóricas sobre una pregunta problémica, es decir una pregunta que no tiene respuesta directa” (Comunicación personal, 5 de mayo de 2014). Por parte de los estudiantes, fue evidente la necesidad de verificación de problemas debido a la falta de claridad conceptual o a la revisión de errores recurrentes en una tarea. También el recordar las experiencias pasadas al momento de cumplir las asesorías personalizadas a la presentación de un proyecto de investigación tentativo a partir de una temática de interés.

Por una parte, el énfasis en los contenidos fue evidente mediante lecturas de material bibliográfico requerido para la participación en clase; luego la lectura crítica y la síntesis dieron lugar a constantes notas de comportamiento en aquellos estudiantes que por cualquier motivo demostraban falta de lectura o bajo nivel de comprensión. Por otra parte, el repaso de progresos se dio mediante preguntas en clase y exámenes, que representan una forma de regular el desempeño de sus estudiantes y el grado de motivación y compromiso hacia la asignatura.

Consecuentemente, la verificación de problemas y la comprobación de procedimientos por parte del estudiantado fue la respuesta a las diversas responsabilidades académica que exigió la profesora respecto a la estructuración de un proyecto de investigación. Así, se reafirma que la profesora Maribel asume todas las decisiones de las clases y su respectiva planificación, e igualmente, al frente de la clase sus intervenciones son prolongadas, sus clases son esencialmente dialógicas, y aunque esta profesora no explicita sus creencias, sí manifiesta opiniones pedagógicas claras y contundentes como: “La educación es una práctica social situada” (Comunicación personal, 25 de mayo de 2014), o “El aprendizaje significativo no es una estrategia, sino el resultado de un proceso” (Comunicación personal, 25 de mayo de 2014).

Tabla 4

Dinámicas de interacción pedagógica en Investigación Formativa II: caso Maribel

	Interacciones Pedagógicas			
	Frec Est	Frec Doc	Frec Total	% Caso
1. Manejo del lenguaje	3	1	4	0,8%
2. Conocimiento de los estudiantes	1	0	1	0,2%
3. Notas de comportamiento	2	9	11	2,2%
4. Decisiones	0	16	16	3,3%
5. Repaso de progresos	24	30	54	11,1%
6. Comprobación de procedimiento	3	26	29	5,9%
7. Creencias	0	0	0	0%
8. Afectos	3	1	4	0,8%
9. Auto-crítica	1	13	14	2,9%
10. Contenidos	35	44	79	16,2%
11. Control del tiempo	0	0	0	0%
12. Verificación de problemas	50	30	80	16,4%
13. Experiencias pasadas	14	7	21	4,3%
14. Planificación	0	2	2	0,4%
15. Trabajo de grupo / pares	0	0	0	0%
16. Lista de nombres	0	0	0	0%
17. Capacidad de comprensión	0	0	0	0%
18. Conocimiento investigado	1	1	2	0,4%
19. Comprobación de nivel	1	0	1	0,2%
20. Habla espontánea	41	21	62	12,7%
21. Sugerencias y ejemplos	33	74	107	21,9%
Total de interacciones	212	275	487	
Porcentaje de interacciones	43,5%	56,5%		

Fuente: elaboración propia.

En Investigación Formativa III

El análisis y la interpretación realizados muestran patrones de comportamiento asociados a varios aspectos del razonamiento pedagógico de Maribel. En este caso, las sugerencias y ejemplos y los contenidos son las categorías que señalan las fuentes del conocimiento pedagógico del contenido.

Otros indicios son el habla espontánea, y la autocrítica presente en expresiones como: “Investigar no es hacer propuestas; es indagar las raíces de unas problemáticas del contexto y hacerlas visibles” (Comunicación personal, 20 de marzo de 2014).

Tabla 5

Dinámicas de interacción pedagógica en Investigación Formativa III: caso Maribel

	Interacciones Pedagógicas			
	Frec. Est.	Frec. Doc.	Frec. Total	% Caso
1. Manejo del lenguaje	1	4	5	0,9%
2. Conocimiento de los estudiantes	5	3	8	1,5%
3. Notas de comportamiento	5	9	14	2,7%
4. Decisiones	0	13	13	2,5%
5. Repaso de progresos	10	36	46	9,1%
6. Comprobación de procedimiento	5	29	34	6,7%
7. Creencias	0	0	0	0%
8. Afectos	5	6	11	2,1%
9. Auto-crítica	10	29	39	7,6%
10. Contenidos	29	59	88	17,3%
11. Control del tiempo	0	0	0	0%
12. Verificación de problemas	25	23	48	9,4%
13. Experiencias pasadas	4	5	9	1,7%
14. Planificación	0	1	1	0,2%
15. Trabajo de grupo / pares	0	0	0	0%
16. Lista de nombres	1	6	7	1,3%
17. Capacidad de comprensión	0	0	0	0%
18. Conocimiento investigado	4	9	13	2,5%
19. Comprobación de nivel	0	0	0	0%
20. Habla espontánea	22	27	49	9,6%
21. Sugerencias y ejemplos	29	94	123	24,2%
Total de interacciones	155	353	508	
Porcentaje de interacciones	30,5%	69,5%		

Fuente: elaboración propia.

El hecho de que más de la mitad de interacciones en el aula pertenezcan a la docente indica que los estudiantes tienen un rol pasivo, de receptores de información, sobre todo cuando sólo demuestran iniciativa para la verificación de problemas que han sido señalados por la docente, con el agravante de que se observan escasas oportunidades para desplegar el conocimiento de los estudiantes. Sin embargo, es importante ver cómo luego de dos semestres anteriores a cargo de la misma docente, las muestras recíprocas de afectos se incrementaron considerablemente, por ejemplo en el fortalecimiento de la autoestima de los estudiantes y el desarrollo de un clima de confianza en el aula.

Cabe aclarar que el trabajo de grupo o pares era asignado y orientado en clase, pero no era realizado en ella, puesto que las orientaciones de Maribel indicaban que los estudiantes debían concertar tiempos y espacios para realizar su proyecto de investigación. Una salvedad respecto a la capacidad de comprensión es que esta categoría se refiere al afianzamiento de nuevos entendimientos y aprendizajes desde la experiencia investigativa, pero este proceso no es socializado en esta clase, excepto en las asesorías personalizadas mediante el repaso de progresos y la comprobación de procedimiento. Todo lo anterior advierte que se requiere de un estudio más particularizado y profundo sobre el caso de Maribel, para que con el tiempo se expliciten aspectos de conocimiento pedagógico del contenido que parecen ausentes. Otra explicación es que estas categorías se encadenan y superponen de acuerdo con las interacciones en el aula y pueden darse asociaciones de categorías que den lugar al solapamiento de una tercera.

Discusión

La presente investigación planteó la necesidad de una complementariedad entre el razonamiento pedagógico inferido de las ideas y creencias respecto al conocimiento pedagógico del contenido (CPC) y las dinámicas de interacción pedagógica, observable en el aula de clases. Lo anterior, resulta novedoso y pertinente porque posibilitó la aplicación del instrumento conocido como “Repertorio de experiencia profesional y pedagógica” (REPP) (Loughran, Milroy, Berry, Gunstone, & Mulhall, 2001; Loughram et al., 2004; 2008; Reyes-C. y Garritz, 2006; Garritz et al., 2007; Loughram et al., 2012). No obstante, la tendencia en estos estudios es que centran su interés en las concepciones de los docentes sobre temas particulares en la enseñanza de una disciplina, y omiten las concepciones de los estudiantes, en este caso los estudiantes de licenciatura.

Ahora bien, el constructo del CPC sirve para comprender la asignatura como un espacio donde son confrontados los modos de razonar y actuar tanto de profesores principiantes (incluye estudiantes y practicantes de licenciatura) como de profesores expertos y con experiencia docente (Kind, 2009; Herold, & Waring, 2009; Harris, & Bain, 2011; Millican, 2013). Otra posibilidad de investigación consiste en indagar el aprendizaje del estudiante, esto incluye creencias, motivaciones, dificultades, oportunidades y evaluación de la comprensión y el conocimiento (Rosiek, 2003; Garritz, 2010; Monte-Sano, 2011; Zepke, 2013). Justamente, los resultados aquí obtenidos muestran que ambas tendencias son complementarias, al punto que es posible utilizar el REPP con estudiantes y docentes para conocer las concepciones sobre el impacto académico y profesional de una asignatura en general o de temas de estudio en particular.

El estudio pionero en indagar el CPC de docentes con experiencia, mediante categorías que reportan el razonamiento pedagógico fue diseñado como casos múltiples de nivel descriptivo y comparativo con docentes del área de inglés como segunda lengua (English as Second Language –ESL–) (Gatbonton, 1999; 2008; Mullock, 2006). Ahora bien, una similitud con la presente investigación es que se corrobora la identificación de un grupo dominante de pensamientos pedagógicos, cuya frecuencia se puede demostrar y estimar a través de un inventario de las acciones que realizan los profesores de manera cotidiana en sus clases. Sin embargo, el presente estudio demuestra que el comportamiento del estudiantado incide directamente en el comportamiento del profesor y las decisiones que este realiza. Visto de esta manera, los docentes en formación aportan sus conocimientos y experiencias al desarrollo de la clase y además condicionan el CPC que muestra el docente; de hecho, los estudiantes de licenciatura toman la iniciativa en ciertas acciones y están en capacidad de aceptar o rechazar las opiniones que plantean los docentes expertos.

Conclusiones

Con base en los resultados mostrados, se presentan las conclusiones respecto al razonamiento pedagógico de la docente y las dinámicas de interacción pedagógica:

1. La indagación del conocimiento pedagógico del contenido (CPC) aplicado a la enseñanza de la investigación formativa en una licenciatura en Ciencias Sociales es factible, por una parte, mediante el instrumento denominado Repertorio de experiencia profesional y pedagógica (REPP) porque facilita retratar mediante redes semánticas las semejanzas y diferencias de aspectos de razonamiento pedagógico de la docente experta y de los estudiantes de licenciatura; y, por otra parte, requiere la utilización de la rúbrica de observación de las dinámicas de interacción pedagógica (DIP) en las aulas de clase para hacer inferencias sobre los procesos de razonamiento.

2. Entre las categorías que emergen al indagar los aspectos del razonamiento pedagógico de la docente Maribel es notorio que la “interpretación creativa” representa la intención educativa de la profesora, junto a la estrategia del “texto como pretexto”. Por eso, la importancia de la investigación formativa radica en la formación de profesionales investigadores (Ver Anexo).

3. En general, los estudiantes de licenciatura de los grupos focales 1, 2 y 3, coinciden en que la investigación formativa condensa los fundamentos teóricos para la elaboración del “trabajo de grado”, al mismo tiempo que contribuye a la indagación en el aula. Además consideran que llevar a

cabo un “proceso de investigación” es un aspecto que concede importancia a la asignatura. También la “metodología de la investigación”, y la “observación”, son conceptos y términos que facilitan el aprendizaje desde la investigación formativa (Ver Anexo).

4. El hecho de que las sugerencias y ejemplos, las decisiones y el habla espontánea registren el mayor número de interacciones pedagógicas indica que la transformación es el proceso de razonamiento pedagógico que más interesa a Maribel. Por tal razón, la profesora profundiza en la comprensión de lecturas proporcionadas, y a la vez utiliza metáforas y comparaciones para ilustrar las ideas principales respecto a la investigación formativa.

Referencias

- Brew, A., & Boud, D. (April, 1995). Teaching and Research: Establishing the vital link with learning. *Higher Education*, 29(3), 261-273.
- Cochran-Smith, M. (January, 2003). Learning and unlearning: the education of teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 19(1), 5-28. DOI: [http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X\(02\)00091-4](http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00091-4)
- Consejo Nacional de Acreditación (CNA). (1998). *La evaluación externa en el contexto de la acreditación en Colombia*. Bogotá: Sistema Nacional de Acreditación. Recuperado de http://www.cna.gov.co/1741/articles-186502_eval_ext_en_colombia.pdf
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches*. 2nd ed. Thousand Oaks: Sage.
- Denzin, N. K., y Lincoln, Y. S. (2012). Introducción general. La investigación cualitativa como disciplina y como práctica. En *El campo de la investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa. Vol. I* (pp. 43-101). Barcelona: Gedisa.
- Dinkelman, T., Margolis, J., & Sikkenga, K. (May, 2006). From Teacher to Teacher Educator: Experiences, expectations, and expatriation. *Studying Teacher Education*, 2(1), 5-23. DOI: 10.1080/17425960600557447

- Figueroa de Katra, L., Jaramillo Ramírez, V. y Partido Calva, M. (2009). Investigación formativa: una estrategia para la construcción del conocimiento en filosofía, teoría y campo de la educación (FTyCE). En *X Congreso de investigación educativa*. Consejo mexicano de investigación educativa, México. Recuperado de http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_08/ponencias/1034-F.pdf
- Garritz, A. (July, 2010). Pedagogical content knowledge and the affective domain of scholarship of teaching and learning. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 4(2), Article 26. Retrieved from <http://digitalcommons.georgiasouthern.edu/ij-sotl/vol4/iss2/26>
- Garritz, A., Porro, S., Rembado, F. M., & Trinidad, R. (2007). Latin-American teachers' pedagogical content knowledge of the particulate nature of matter. *Journal of Science Education*, 8(2), 79-84. Retrieved from http://garritz.com/andoni_garritz_ruiz/documentos/21-Garritz-Porro-Rembado-Trinidad-JSE.PDF
- Gatbonton, E. (Spring, 1999). Investigating experienced ESL teachers' pedagogical knowledge. *The Modern Language Journal*, 83(1), 35-50. DOI: 10.1111/0026-7902.00004
- Gatbonton, E. (April, 2008). Looking beyond teachers' classroom behaviour: Novice and experienced ESL teachers' pedagogical knowledge. *Language Teaching Research*, 12(2), 161-182. DOI: 10.1177/1362168807086286
- González-Agudelo, E. M. (2006). La investigación formativa como una posibilidad para articular las funciones universitarias de la investigación, la extensión y la docencia. *Revista Educación y Pedagogía*, 18(46), 101-109. Recuperado de <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/view/6938/6351>
- Harris, L. M., & Bain, R. B. (2011). Pedagogical content knowledge for world history teachers: What is it? How might prospective teachers develop it? *The Social Studies*, 102(1), 9-17. DOI: 10.1080/00377996.2011.532724
- Hernández-Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). Muestreo en la investigación cualitativa. *Metodología de la investigación*. 5a ed. (pp. 392-405). México: McGraw-Hill.
- Herold, F., & Waring, M. (October, 2009). Pre-service physical education teachers' perceptions of subject knowledge: Augmenting learning to teach. *European Physical Education Review*, 15(3), 337-364. DOI: 10.1177/1356336X09364297

- Hutchings, P., & Shulman, L. S. (1999). The scholarship of teaching: new elaborations, new developments. *Change*, 31(5), 10-15. DOI: 10.1080/00091389909604218
- Kind, V. (September, 2009). Pedagogical content knowledge in Science Education: perspectives and potential for progress. *Studies in Science Education*, 45(2), 169-204. DOI: 10.1080/03057260903142285
- Lederman, N. G. (October, 1999). Teachers' understanding of the nature of science and classroom practices: Factors that facilitate or impede the relationship. *Journal of Research in Science Teaching*, 36(8), 916-929. DOI: 10.1002/(SICI)1098-2736(199910)36:8
- Loughran, J. (2010). *What expert teachers do: Enhancing professional knowledge for classroom practice*. Australia: Allen & Unwin.
- Loughran, J. (January, 2013). Pedagogy: making sense of the complex relationship between teaching and learning. *Curriculum Inquiry*, 43(1), 118-141. DOI: 10.1111/curi.12003
- Loughran, J., Berry, A., & Mulhall, P. (2012). Portraying PCK. In *Understanding and developing science teachers' Pedagogical Content Knowledge* (pp. 15-23). 2nd ed. Holanda: Sense Publishers. DOI: 10.1007/978-94-6091-821-6_3
- Loughran, J., Milroy, P., Berry, A., Gunstone, R., & Mulhall, P. (June, 2001). Documenting Science teachers' pedagogical content knowledge through PaP-eRs. *Research in Science Education*, 31(2), 289-307. DOI: 10.1023/A:1013124409567
- Loughran, J., Mulhall, P., & Berry, A. (April, 2004). In search of pedagogical content knowledge in science: Developing ways of articulating and documenting professional practice. *Journal of Research in Science Teaching*, 41(4), 370-391. DOI: 10.1002/tea.20007
- Loughran, J., Mulhall, P., & Berry, A. (August, 2008). Exploring pedagogical content knowledge in Science teacher education. *International Journal of Science Education*, 30(10), 1301-1320. DOI: 10.1080/09500690802187009
- Marczyk, G., DeMatteo, D., & Festinger, D. (2005). General types of research designs and approaches. In *Essentials of Research Design and Methodology* (pp. 123-157). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- McMillan, J. H. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. 5a ed. Madrid: Pearson Educación.

- Millican, J. S. (January, 2013). Describing instrumental music teachers' thinking: Implications for understanding pedagogical content knowledge. *Update: Applications of Research in Music Education*, 31(2), 45-53. DOI: 10.1177/8755123312473761
- Monte-Sano, C. (May/June, 2011). Learning to open up history for students: Preservice teachers' emerging pedagogical content knowledge. *Journal of Teacher Education*, 62(3), 260-272. DOI: 10.1177/0022487110397842
- Morán Oviedo, P. (octubre-diciembre, 2003). El reto pedagógico de vincular la docencia y la investigación en el espacio del aula. *Contaduría y Administración*, (211), 17-30. Recuperado de <http://www.ejournal.unam.mx/rca/211/RCA21104.pdf>
- Mullock, B. (Spring, 2006). The pedagogical knowledge base of four TESOL teachers. *The Modern Language Journal*, 90(1), 48-66. DOI: 10.1111/j.1540-4781.2006.00384.x
- Parra Moreno, C. (2004). Apuntes sobre la investigación formativa. *Educación y Educadores*, 7, 57-77. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83400707>
- Restrepo Gómez, B. (2003a). *Conceptos y aplicaciones de la Investigación Formativa y criterios para evaluar la investigación científica en sentido estricto*. Bogotá: Consejo Nacional de Acreditación. Recuperado de http://www.cna.gov.co/1741/articles-186502_doc_academico5.pdf
- Restrepo Gómez, B. (2003b). Investigación formativa e investigación productiva de conocimiento en la universidad. *Nómadas*, 18, 195-202. Recuperado de http://www.ucentral.edu.co/images/editorial/nomadas/docs/nomadas_18_18_inv_formativa.PDF
- Reyes-C., F. y Garritz, A. (octubre-diciembre, 2006). Conocimiento pedagógico del concepto de “reacción química” en profesores universitarios mexicanos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11(31), 1175-1205. Recuperado de http://garritz.com/andoni_garritz_ruiz/documentos/Reyes-Garritz_RMIE-2006.pdf
- Rojas Betancur, M. (2009). La investigación formativa y la docencia en la universidad. *Revista UIS Humanidades*, 37(2), 107-122. Recuperado de <http://revistas.uis.edu.co/index.php/revistahumanidades/article/view/967>
- Rosiek, J. (November, 2003). Emotional scaffolding: An exploration of the teacher knowledge at the intersection of student emotion and the subject matter. *Journal of Teacher Education*, 54(5), 399-412. DOI: 10.1177/0022487103257089
- Saldaña, J. (2009). *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. London: SAGE.

Schoonmaker, F. (2002). *“Growing up” Teaching: from personal knowledge to professional practice*. New York: Teachers College Press.

Shulman, L. S. (2004a). Those Who Understand Knowledge Growth in Teaching. In *The Wisdom of Practice: Essays on Teaching, Learning, and Learning to Teach* (pp. 187-215). San Francisco: Jossey Bass.

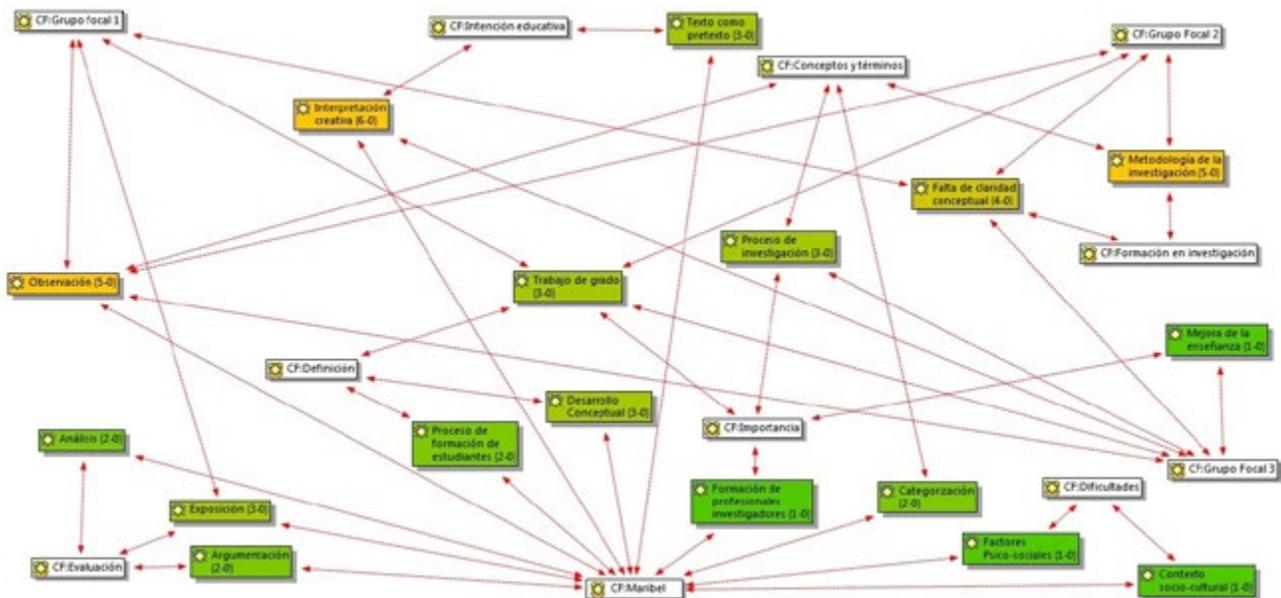
Shulman, L. S. (2004b). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. In *The Wisdom of Practice: Essays on Teaching, Learning, and Learning to Teach* (pp. 217-271). San Francisco: Jossey Bass.

Stake, R. E. (2005). Qualitative Case Studies. In N. K. Denzin, & Y. Lincoln (Eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research* (pp. 443-466). 3rd ed. Thousand Oaks: Sage.

Zepke, N. (July, 2013). Threshold concepts and student engagement: Revisiting pedagogical content knowledge. *Active Learning in Higher Education*, 14(2), 97-107. DOI: 10.1177/1469787413481127

Anexo

Redes semánticas del pensamiento pedagógico mediante software Atlas.ti®



INTENCIÓN EMPRENDEDORA EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS: INTEGRACIÓN DE FACTORES COGNITIVOS Y SOCIO-PERSONALES¹

ENTREPRENEURIAL INTENTION IN UNDERGRADUATE STUDENTS: INTEGRATION OF COGNITIVE AND SOCIO-PERSONAL FACTORS

Emilse Durán-Aponte*, Diana Arias-Gómez**

Universidad Simón Bolívar, Venezuela

Recibido: 6 de mayo de 2015 – Aceptado: 9 de junio de 2015

Forma de citar este artículo en APA:

Durán-Aponte, E. y Arias-Gómez, D. (julio-diciembre, 2015). Intención emprendedora en estudiantes universitarios: integración de factores cognitivos y socio-personales. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 6(2), 320-340.

Resumen

Esta investigación tuvo como *objetivo* analizar la existencia o ausencia de relación entre la intención emprendedora y un conjunto de variables cognitivas (autoeficacia emprendedora, actitud emprendedora y estilo emocional) y variables socio-personales (sexo, experiencia laboral, trabajar actualmente, poseer una empresa familiar, vivir con padres o no) en estudiantes universitarios. *Método*: participaron 159 estudiantes de los cuales 73 eran mujeres y 86 hombres. A través de una regresión logística se encontró que una alta autoeficacia para el liderazgo de recursos claves y un bajo estilo emocional de rumiación, contribuyen con la intención de emprender. Se discuten estos *resultados* en el contexto latinoamericano y se recomienda el énfasis que debe hacerse en la formación de futuros profesionales universitarios orientados a emprender, dando mayor relevancia a aspectos psicológicos del individuo en vez de la visión estrictamente económica y gerencial presente en los planes de formación para emprendedores de la actualidad. Por último, la principal contribución del estudio estuvo en la combinación de factores cognitivos y socio-personales en una misma muestra, la utilización de dimensiones más claras de las variables autoeficacia y actitud emprendedora, la promoción de instrumentos validados en la población de estudio y el uso de una técnica estadística potente y multicausal, como lo es la regresión logística. *Se recomienda* la investigación longitudinal para comprobar si efectivamente se convierten en emprendedores y verificar los factores explicativos de ello, además, comparar los resultados con población emprendedora para establecer relaciones más claras y eliminar aquellos factores que no contribuyan en la explicación del fenómeno.

Palabras clave:

Plan de estudios universitarios, investigación psicológica, comportamiento innovador

¹ Este trabajo ha sido realizado dentro del grupo de Investigación denominado *Laboratorio de Investigación en Bienestar y Rendimiento Estudiantil* (Libre) adscrito al Decanato de Investigación y Desarrollo de la Universidad Simón Bolívar, bajo el código: GID-084.

* Doctora en Ciencias Sociales y Humanidades. Magíster en Psicología. Licenciada. en Educación. Profesora a dedicación exclusiva Universidad Simón Bolívar. Correo electrónico: emilseaponte@usb.ve

** Magíster en Educación, mención Procesos de Enseñanza y Aprendizaje. Especialista en Dinámica de Grupos, Licenciada en Educación, mención Ciencias Pedagógicas. Profesora a tiempo integral Universidad Simón Bolívar. Correo electrónico: darias@usb.ve

Abstract

This research had as *aim* to analyze the existence or absence of a relationship between entrepreneurial intention and a set of cognitive variables (entrepreneurial self-efficacy, entrepreneurial attitude and emotional style) and socio-personal variables (sex, work experience, currently working, to possess family business, to live or not with parents) in undergraduate students. *Method*: 159 students participated of which 73 were women and 86 men. A logistic regression found that high self-efficacy for leadership of key resources and a low emotional style of rumination, contribute with the intention of being entrepreneur. These *results* are discussed in the Latin American context and the emphasis should be on the training of university professionals oriented to entrepreneurial intention, giving more relevance to psychological aspects of the individual rather than the strictly economic and managerial vision present in the training plans for entrepreneurs today. Finally, the main contribution of the study was the combination of cognitive and socio-personal factors in a single sample, using more clear dimensions of the self-efficacy variables and entrepreneurial attitude, the promotion of validated instruments in the population studied and using a powerful multi-causes statistical technique, such as the logistic regression. It is *recommended* a longitudinal study to see if indeed become entrepreneurs and to verify the factors that explain it. Furthermore compare the results with entrepreneurial population to establish clearer relationships and eliminate those factors that do not contribute to the explanation of the phenomenon.

Keywords:

University curriculum, psychological research, innovation behavior

Introducción

En los actuales momentos el desarrollo económico de países y regiones se relaciona entre otras cosas con el emprendimiento. Es conocido que algunas personas cuentan con habilidades innatas que les ayudan a enfrentar retos empresariales y asumir actividades de emprendimiento, también es cierto que estas habilidades pueden ser fortalecidas al introducir, en los planes de estudio de todos los niveles de enseñanza, temáticas relacionadas con aquellas que predicen o moderan la intención emprendedora, por lo tanto es necesario estudiarlas y analizarlas.

El emprendimiento es una de las actividades humanas más complejas pues en ella convergen factores socio-personales, cognitivos, económicos, políticos y culturales, que al combinarse pueden resultar como predictores eficaces de iniciativas de emprendimiento o de la intención emprendedora en los individuos.

En el caso de Latinoamérica y países del Caribe recientes estudios sobre el emprendimiento destacan una relación entre la actividad emprendedora y la competitividad empresarial (Amorós, & Cristi, 2008), confirmado en los ejemplos dados por Chile, Costa Rica, Colombia y Barbados en los últimos años, donde se ha visto un incremento del emprendimiento. En medio de este panorama debe reconocerse que, tal como lo mencionaba Varela Villegas (2001), Latinoamérica se enmarca en una cultura de dependencia hacia la empleabilidad forzosa, motivada en gran parte por las políticas paternalistas de los gobiernos y además por las condiciones económicas y políticas que en algunos casos se muestran desfavorables e inciertas.

Estas dos realidades coexisten por diversas razones, entre otras cosas porque el complejo fenómeno del emprendimiento es influenciado por múltiples factores, entre los que se encuentran características asociadas a la personalidad y las condiciones del momento que impulsan al individuo a emprender una actividad económica, lo cual ha sido ampliamente abordado en variadas investigaciones, entre ellas las más recientes son: Ortiz Riaga, Duque Orozco y Camargo Mayorga (2008); Salvador (2008); Roth y Lacoa (2009); Sánchez García (2010); Amorós (2011); Merino y Vargas Chanes (2011), y Moriano, Topa, Morelo, Entenza y Lévy-Mangin (2012).

Antes de crear una empresa se considera que debe existir en el individuo la intención de hacerlo. Ajzen (1991) señala que la intención de una persona es el antecedente inmediato a su comportamiento. Rodríguez y Prieto Pinto (2009, p. 75) exponen que “una intención es una expresión de un comportamiento, sólo si el comportamiento en cuestión se encuentra bajo control deliberado por parte del individuo”. A partir de allí que pueda definirse para efectos de esta investigación a la intención emprendedora como una conducta planificada, orientada a la creación de una nueva empresa, donde

se identifican oportunidades de negocio y se asumen riesgos con la idea de generar ganancias. Dicho esto, es posible creer que aquellos individuos con intención de emprender tienen altas posibilidades de materializar dicho pensamiento.

Los estudios relacionados con esta temática también hacen énfasis en la importancia de investigar la intención emprendedora con muestras constituidas por estudiantes universitarios, pues se les considera potenciales emprendedores en comparación con otras muestras de estudio. Sin embargo, no deben perderse de vista las observaciones hechas por Thompson (2009), quien indicó que la intención emprendedora es un aspecto importante entre quienes aspiran a iniciar una carrera empresarial, pero no necesariamente llega a convertirse en realidad a futuro.

Según Salvador (2008) se considera emprendedor un sujeto cuyas acciones están más influenciadas por factores internos que por los externos, pero no existe un acuerdo sobre esos factores. Por ello, resulta importante identificar aquellas características de posibles emprendedores, puesto que se convierten de alguna forma en indicadores relativamente estables de lo que puede influenciar a una generación de hombres y mujeres, dispuestos a iniciar actividades de emprendimiento al servicio del desarrollo de una región o nación. Como lo menciona, Durán-Aponte (2013a), esta información también es relevante para dar orientaciones precisas de la formación gerencial en las aulas universitarias, debido a que es posible encontrar un perfil social y cognitivo de los futuros emprendedores y equilibrar tal como lo recomienda Bernal (2014), la importancia que se da a las características personales y los conocimientos sobre aspectos gerenciales, en dicha formación.

Factores que intervienen en la intención emprendedora

Uno de los modelos más influyentes sobre el emprendimiento fue desarrollado por Shapero (1982, citado en Sánchez, Lanero y Yurrebaso, 2005) llamado el “Modelo sobre el evento emprendedor”, el cual indica que para dar inicio a una actividad de emprendimiento se requiere que el individuo considere que es factible lograrlo y que además posea una inclinación a no desaprovechar las oportunidades. Este modelo asigna una particular influencia a las condiciones del medio pero también a las actitudes del individuo.

Puede entenderse entonces que entre los aspectos considerados como influyentes en la intención emprendedora se encuentran dos vertientes: por un lado los de tipo cognitivo y por otro lado los de tipo socio-personal.

Factores cognitivos

Según Delgado Piña, Gómez Martínez, Romero Martínez y Vázquez Inchausti (2008) los factores cognitivos son aquellos que miden el conocimiento y las destrezas necesarias de un individuo para poner en funcionamiento un nuevo negocio. Uno de los factores cognitivos más asociados a la intención emprendedora, se denomina la autoeficacia emprendedora, la cual ha sido estudiada por diferentes investigadores no solo en Latinoamérica sino también en otros continentes (Orti González, 2001; Moriano, Palací y Morales, 2006; Salvador, 2008; Sánchez García, 2010; Moriano et al. 2012).

El término autoeficacia proviene del planteamiento teórico de Bandura (2001), definido por este autor como la creencia del individuo sobre su capacidad para realizar con éxito determinadas actividades. Entre las recomendaciones de Bandura está que las escalas basadas en la autoeficacia se deben adecuar al dominio particular de funcionamiento que se desee investigar, esto quiere decir que los ítems deben diseñarse en función de aspectos específicos y no de modo general.

Cuando se trata de la autoeficacia emprendedora se tiene cuidado de cumplir con la recomendación de Bandura (2001), al estar relacionada con el juicio positivo del individuo sobre actividades particulares, en este caso concernientes al emprendimiento. Sánchez et al. (2005, p. 40) la definen como “una atribución de competencia personal y control en una situación dada y refleja la percepción de una capacidad personal para realizar un trabajo o tarea concreto”. De modo específico, cuando se trata del emprendimiento, Durán-Aponte indica que se refiere al “juicio que hacen las personas sobre su capacidad de manejar un negocio, captar fuentes de financiamiento, dirigir empleados y otros, aspectos inherentes al negocio” (2013b, p. 60). En general, se cree que posee un poder predictivo sobre la intención de crear una nueva empresa, tanto directa como indirectamente y para Moriano León, Palací Descals y Morales Domínguez (2006) es efectiva para diferenciar entre emprendedores y los que no lo son.

Sumado a lo anterior, la intención de emprender un negocio parece estar relacionada de forma positiva con el carácter innovador de un individuo, el cual es definido por la actitud emprendedora (Roth y Lacoa, 2009) que, según estos autores, se orienta a la actividad creativa y a la imaginación y resta valor a la suerte, es decir se ubica en un locus de control interno. Esta variable difiere de la autoeficacia emprendedora y ha sido abordada ampliamente en el estudio de Durán-Aponte (2013b), quien concluye que la actitud consiste en ser optimista, proactivo, persistente y creativo, lo cual está más relacionado con la personalidad, mientras que la autoeficacia consiste en sentirse capaz de lograr una meta.

Espíritu Olmos (2011) reportó que los estudiantes con alta propensión al riesgo (actitud emprendedora) asumían la intención de emprender un negocio. Además, un individuo con actitud emprendedora, lejos de copiar emprendimientos, se esfuerza por desarrollar y crear cosas nuevas, relación que también se observa en los resultados de Moriano et al. (2012).

En cuanto al manejo de las emociones y la intención emprendedora, según Salvador (2008), se cree que la claridad emocional y utilización de las emociones son predictores eficaces del desarrollo de nuevos productos y oportunidades de mercado, lo que en gran parte se debe a que las personas que pueden manejar la información sobre sus emociones y las de los demás, responderán mejor al medio que otras. Guarino (2011) considera que, cuando por el contrario, el individuo tiene dificultad para comprender y expresar sus emociones y las de los demás, se inhibe emocionalmente, lo que puede causar un efecto negativo respecto a la posibilidad de asumir riesgos, la actitud emprendedora y por ende, la intención de emprender.

Para el contexto en el que se desarrolla esta investigación, es importante resaltar los comentarios de Lipset (2000), quien indica que los empresarios latinoamericanos acostumbran anteponer los intereses personales y emocionales por delante de los negocios. Por lo tanto, resulta lógico pensar en lo necesario que es un adecuado manejo de las emociones para la intención de emprender. Los recientes estudios de Bernal Guerrero (2014), afirman que “los sujetos con una identidad personal más lograda reúnen mejores condiciones emprendedoras” (p. 385).

En definitiva, tal como lo expresó Toledo Nickels (2001), los aspectos psicológicos del individuo que desea emprender, se sustentan en las experiencias que anticipan un futuro inspirador, generando a su vez un proyecto de vida orientado a transformarse en algo real; por lo tanto, son las situaciones personales o factores socio-personales los que ocupan un especial interés en su discurso y pueden ser también determinantes en la intención de emprender un negocio.

Factores socio-personales

Los factores relacionados con circunstancias del individuo o llamados socio-personales se basan en numerosas investigaciones que evalúan la relación entre tener intenciones de crear una empresa y variables relacionadas con el ambiente familiar, la experiencia laboral, responsabilidades familiares, así como el sexo.

En principio se cree que los individuos que se encuentran trabajando o poseen experiencia laboral tienen una mayor inclinación por desarrollar su propio negocio. Del mismo modo Moriano León et al. (2006b) encuentran que la experiencia laboral ocupa un papel importante en la intención de crear una empresa. Loli P., Dextre J., Del Carpio G. y La Jara G. (2010) encuentran una relación significativa entre quienes tienen experiencia laboral y el deseo de iniciar un emprendimiento.

Por otro lado Bolaños (2006) afirma que en Latinoamérica la familia juega un rol importante y es lógico pensar que influya como modelo a seguir. En su investigación advierte que los que tienen un modelo a imitar, sea externo o familiar, pueden tener mayor intención de crear una empresa. De igual manera Loli P. et al. (2010) aseguran que es probable que la experiencia familiar en creación de empresas favorezca la intención emprendedora.

Además Aponte, Urbano y Veciana (2006) y Moriano León et al. (2006) afirman que los antecedentes de empresarios en la familia aportan un efecto positivo en la creación de nuevas empresas. Sin embargo, Delgado Piña et al. (2008) no encontraron que las experiencias cercanas en creación de empresas tuvieran un efecto significativo en el espíritu emprendedor. A pesar de esta diferencia, la mayoría de los estudios se inclinan por otorgarle efectos positivos a estas dos variables (experiencia laboral y familiares con experiencia emprendedora) sobre la intención de emprender.

Por otro lado, en cuanto al género, según Merino y Vargas Chanes (2011), Salazar-Carvajal, Herrera-Sánchez, Rueda-Méndez y León-Rubio (2014) las mujeres son menos propensas a iniciar nuevos proyectos empresariales. Además, Merino y Vargas Chanes (2011) encuentran que las personas jóvenes presentan una mayor propensión hacia la actividad emprendedora, al igual que los individuos con mayores niveles de preparación académica. Rodríguez y Prieto Pinto (2009) encontraron que en estudiantes del sexo femenino había una alta disposición a emprender una empresa. No obstante, Fuentes García y Sánchez Cañizares (2010) reportaron una menor iniciativa emprendedora en las mujeres, quienes además evidenciaron temor al fracaso como un obstáculo a la hora de pensar en la creación de una empresa propia.

De acuerdo con los lineamientos de la literatura revisada, la presente investigación plantea un enfoque interdisciplinario del emprendimiento, combinando aspectos sociales y psicológicos del individuo. De este modo se pretende contribuir con el entendimiento de factores que se relacionan con la intención de emprender un negocio, conjugando dos vertientes. El objetivo general es analizar la existencia o ausencia de relación entre la intención emprendedora y un conjunto de variables cognitivas (autoeficacia emprendedora, actitud emprendedora y estilo emocional) y variables socio-personales (sexo, experiencia laboral, trabajar actualmente, poseer una empresa familiar, vivir con padres o no) en estudiantes universitarios. Como hipótesis se formularon las siguientes:

- Hipótesis 1: La autoeficacia emprendedora ejerce un efecto positivo y directo sobre la intención de crear una empresa.
- Hipótesis 2: La actitud emprendedora ejerce un efecto positivo y directo sobre la intención de crear una empresa.
- Hipótesis 3: Los puntajes altos en la inhibición emocional y la rumiación ejercen un efecto negativo en la intención emprendedora.
- Hipótesis 4: Poseer experiencia laboral, tener familiares cercanos con experiencia en emprendimientos y contar con el apoyo familiar ejerce un efecto positivo en la intención de crear una empresa.
- Hipótesis 5: Los hombres mostrarán mayor intención emprendedora que las mujeres.

Método

Participantes

Participaron 159 estudiantes: 88 (55,34%) pertenecían a carreras técnicas o cortas (tres años de duración) entre las que se encuentran Administración de Aduanas, Organización Empresarial, Administración del Turismo, Administración Hotelera, Administración del Transporte y Comercio Exterior y 71 (44,65%) a las carreras largas (cinco años de duración): Ingeniería de Materiales, Ingeniería en Computación, Licenciatura en Administración y Licenciatura en Contaduría Pública. 73 eran mujeres y 86 hombres. Las edades estaban entre 17 y 27 años con una media de 20,22 y una DT de 2,110.

Instrumentos

Escala de Autoeficacia Emprendedora (EAE).

Se utilizó la escala bidimensional de la autoeficacia emprendedora en la versión de Salvador (2008), la cual fue validada en población universitaria venezolana por Durán-Aponte (2013b). El instrumento cuenta con 17 reactivos con opción de respuesta tipo Likert, adaptada para esta investigación en puntajes del 1 al 4 (1 completamente incapaz a 4 perfectamente capaz). Se dividió en cuatro dimensiones: posicionamiento en el mercado, desarrollo de productos, liderazgo de recursos claves y construir un entorno innovador. El índice de alfa de Cronbach para la escala total fue de 0,871. A continuación se definen las respectivas dimensiones:

Posicionamiento en el mercado: se refiere a tener un juicio positivo acerca de la posibilidad de manejar las relaciones económicas que el negocio requiere para obtener resultados financieros exitosos, entre los que está relacionarse con posibles inversores, hacer cambios, y reconocer oportunidades de negocio.

Desarrollo de productos: implica la creencia que se tiene sobre la capacidad para planificar, ejecutar y controlar lo relacionado con el presente y el futuro del negocio.

Liderazgo de recursos claves: indistintamente del negocio, sentirse capaz para conducir al personal. Este liderazgo incluye estimular el trabajo en equipo y lograr que se genere sinergia y compromiso entre los mismos, con miras a lograr el éxito en la organización.

Construir un entorno innovador: el individuo tiene la confianza de que podrá persistir ante situaciones adversas y también convencer a los que están a su alrededor de hacerlo.

Escala ¿Soy del tipo emprendedor? (STE).

Se utilizó la escala unidimensional original de Gassé (1983, adaptada por Roth y Lacoa, 2009) para medir la actitud emprendedora. El instrumento cuenta con 15 reactivos y se midieron en una escala tipo Likert con puntuaciones del 1 al 4 (1 totalmente en desacuerdo al 4 totalmente de acuerdo). El índice de alfa de Cronbach para la escala total fue de 0,845. La validación en población universitaria venezolana (Durán-Aponte, 2013b) arrojó una distribución de cuatro dimensiones:

Optimismo: es la respuesta positiva ante adversidades relacionadas con el negocio, en donde se tiene una alta confianza de lograr proyectos exitosos, sortear problemas sin miedo y con disposición a emprender ideas nuevas.

Proactividad: es la exigencia autoimpuesta por el individuo para hacer de la mejor forma posible todo lo que emprende, involucra retarse, apuntar a la excelencia y dar lo mejor de sí mismo.

Persistencia: comprende el reconocimiento de los errores propios, aprender de los mismos y la persistencia para sobreponerse e intentar nuevamente la tarea, por lo cual no abandona la actividad emprendedora cuando tiene situaciones adversas, sino que busca soluciones alternativas.

Creatividad e innovación: se trata de una actitud imaginativa y creativa que facilita el funcionamiento de las cosas, la satisfacción de necesidades y la búsqueda de respuestas nuevas a problemáticas planteadas.

Cuestionario de Estilo Emocional (CEE).

Se utilizó la escala bidimensional adaptada por Guarino (2011) para población de habla hispana, que cuenta con 39 reactivos que se miden con dos opciones: cierto (C) o falso (F). La estructura factorial en este estudio requirió la eliminación de 6 reactivos que no obtuvieron saturaciones mayores a 0,30 en ninguna de las dos dimensiones, resultando una escala con 33 reactivos divididos en dos dimensiones: 17 reactivos que miden la inhibición emocional y 16 para la rumiación. El alfa para la dimensión de rumiación fue de 0,787 y el de la dimensión emocional fue de 0,844.

Inhibición emocional: se refiere al “embotellamiento” o inhibición en la expresión de las emociones experimentadas. Incluye el miedo a pedir ayuda y a ser expuesto ante otros.

Rumiación: mide la tendencia de los individuos a mantenerse preocupados por eventos molestos ocurridos en el pasado. Incluye poca confianza en las personas, dificultad para superar los fracasos y miedo a enfrentar el futuro.

La intención emprendedora se midió con la siguiente pregunta: ¿Tienes la intención de crear tu propia empresa dentro cinco años?

Los factores socio-personales se midieron preguntando si el padre o madre laboraban en empresa pública/privada o empresa familiar. También los alumnos contestaron si trabajaban actualmente, si tenían experiencia laboral y si vivían o no con los padres.

Procedimiento

Se tramitaron los permisos en las instancias correspondientes y se contactó a los profesores para aplicar el cuadernillo durante el horario de clases. Este cuadernillo contenía interrogantes sobre datos personales (carrera, sexo, edad, antecedentes familiares) y los instrumentos denominados: Escala de Autoeficacia Emprendedora (EAE), Escala ¿Soy del tipo emprendedor? (STE) y Cuestionario de Estilo Emocional (CEE). Para medir la intención se preguntó: “¿Tienes la intención de crear tu propia empresa dentro cinco años?” A los estudiantes se les informaron los objetivos de la investigación y participaron voluntariamente, firmando el consentimiento para usar sus datos. La duración de aplicación aproximada fue de 15 minutos. Una vez transcritos los datos, se procesaron en el paquete estadístico SPSS v. 18.

La variable intención emprendedora se categorizó en dos opciones (sí y no). Las dimensiones pertenecientes a cada instrumento se incluyeron individualmente en el modelo predictivo. Se realizó una regresión logística binaria con el método *enter* o introducir para lograr el objetivo de la

investigación, debido a que la variable a predecir es dicotómica y porque esta técnica permite el uso de variables independientes definidas como continuas y categóricas (Alderete, 2006). Otro aspecto considerado es que su aplicación requiere el cumplimiento de menos supuestos en comparación con la regresión múltiple (Kerlinger y Lee, 2002).

Posteriormente fueron analizados el estadístico de Wald, el coeficiente B y los coeficientes de *odds ratio*.

Resultados

De los resultados descriptivos se desprende que solo 42 estudiantes estaban trabajando para el momento del estudio y 59 estudiantes afirmaron que uno de los padres o ambos trabajaban en una empresa familiar. 50 de los estudiantes vivían independientes de su familia. La Tabla 1 muestra estos resultados para las variables nominales.

Tabla 1

Frecuencias de la intención emprendedora y variables socio-personales

Variab les	Sí	%	No	%
Intención Emprendedora	90	57	69	43
Trabaja	42	26	117	74
Vive independiente	50	31	109	69
Trabajo familiar	59	37	100	63

Fuente: elaboración propia

En la Tabla 2 se muestran las variables continuas y las relaciones entre ellas. Para efectos de esta investigación se resaltarán las relaciones con la variable a predecir. Primeramente existe relación entre la intención de crear una empresa y tres dimensiones de autoeficacia emprendedora. Específicamente con el Desarrollo de productos ($r = 0,288$; $p < 0,001$), liderazgo de recursos claves ($r = 0,315$; $p < 0,001$) y crear un entorno emprendedor ($r = 0,263$; $p < 0,001$), correlacionando de forma baja y positiva con la intención de crear una empresa.

Tabla 2.

Media, desviación estándar y correlaciones entre la intención emprendedora y variables cognitivas

Variable	Intención Em-pren-dedora	Autoeficacia emprendedora			Actitud emprendedora				Inteligencia Emocional		
		Posicionamiento	Des-productos	Liderazgo	Entorno	Optimismo	Proactividad	Persistencia	Creatividad	Inhibición	Rumiación
Posicionam.	0,123	1									
Des. P.	0,288**	0,529**	1								
Liderazgo	0,315**	0,595**	0,579**	1							
Entorno	0,263**	0,634**	0,588**	0,926**	1						
Optimismo	0,153	0,561**	0,382**	0,436**	0,435**	1					
Proactividad	0,129	0,344**	0,203*	0,230**	0,290**	-0,551**	1				
Persistencia	0,043	0,399**	0,170*	0,130	0,213**	0,447**	0,473**	1			
Creatividad	0,010	0,340**	0,233**	0,297**	0,295**	0,470**	0,464**	0,447**	1		
Inhibición	0,18	-0,125	0,034	-0,099	-0,135	-0,105	-0,173*	-0,028	-0,047	1	
Rumiación	-0,112	-0,229**	-0,162*	-0,109	-0,115	-0,238**	-0,199*	-0,141	-0,073	0,176*	1
Media	—	4,07	3,20	3,18	3,27	3,27	3,47	3,59	3,22	9,95	7,02
Desv.		0,61	0,51	0,52	0,47	0,50	0,47	0,46	0,55	2,15	3,66
Min-Max		2-5	1-4	1-4	1-4	1-4	1-4	1-4	1-4	4.15	1-19

Fuente: elaboración propia. * = Significativo al 0,05; ** = Significativo al 0,01.

Otra relación de interés se da entre la intención emprendedora y las variables socio-personales. En la tabla 3 pueden verse las relaciones significativas con tener experiencia laboral ($r = -0,329$; $p < 0,005$), y trabajar actualmente ($r = -0,140$; $p < 0,005$), con la intención emprendedora.

Tabla 3.

Media, desviación estándar y correlaciones entre la intención emprendedora y variables socio-personales

Variable	Intención Em-pren-dedora	Sexo	Tipo de carrera	Experiencia Laboral	Trabaja actualmente	Empresa familiar
Sexo	-0,050	1				
Tipo de carrera	-0,133	0,089	1			
Experiencia Laboral	-0,329*	-0,067	0,065	1		
Trabaja actualmente	-0,140*	0,129	0,272**	0,546**	1	
Empresa familiar	-0,034	-0,154	0,095	-0,017	0,053	1

Fuente: elaboración propia. ** = Significativo al 0,01; * = Significativo al 0,05.

En la tabla 4 se muestran los resultados para la regresión logística binaria a fin de predecir la intención emprendedora a partir de los factores cognitivos y socio-personales. Se observa que el estadístico Wald es significativo y el coeficiente B difiere significativamente de 0, por lo tanto se entiende que produce cambios sobre la variable dependiente. El valor explicativo del modelo es del 30,6%, con dos variables significativas en la ecuación.

Tabla 4*Resumen del modelo de regresión Logística Binaria*

		B	E.T.	Wald	gl	Sig.	Exp(B)
Paso 0	Constante	0,306	0,181	0,436	1	0,000	0,218

Fuente: elaboración propia

La tabla 5 muestra que la variable con mayor contribución en la predicción de la intención emprendedora es la autoeficacia para el liderazgo de recursos claves ($B = 0,336$), y la dimensión de inteligencia emocional llamada ($B = -0,256$). La tabla 5 también muestra coeficientes de *odds ratio* Exp (B) los cuales, al ser positivos en las variables significativas, aumentan la probabilidad de ocurrencia.

Tabla 5*Variables en la ecuación*

		B	E.T.	Wald	gl	Sig.	Exp (B)
Paso 1 ^a	Posicionamiento	-0,564	0,458	1,519	1	0,218	0,569
	Des. Productos	0,954	0,499	3,660	1	0,069	2,596
	Liderazgo	0,336	1,115	3,669	1	0,045	1,462
	Entorno	-0,967	1,260	0,590	1	0,443	0,380
	Optimismo	-0,191	0,557	0,118	1	0,732	0,826
	Proactividad	0,636	0,564	1,272	1	0,259	1,826
	Persistencia	0,335	0,532	0,396	1	0,529	1,397
	Creatividad	-0,714	0,453	2,487	1	0,115	0,490
	Inhibición	0,071	0,104	0,463	1	0,496	1,073
	Rumiación	-0,256	0,104	0,851	1	0,036	0,946
	Sexo	-0,093	0,503	0,034	1	0,853	0,911
	Tipo de carrera	-0,353	0,453	0,606	1	0,436	0,703
	Experiencia Laboral	0,459	0,471	0,948	1	0,330	1,582
	Trabaja actualmente	-0,353	0,453	0,606	1	0,436	0,703
	Empresa familiar	0,045	0,457	0,010	1	0,921	1,406
	Constante	-3,610	2,887	1,563	1	0,211	0,027

Fuente: elaboración propia

Discusión

No es extraño encontrar que la mayoría de los estudiantes que componen la muestra de estudio tengan intenciones de iniciar un emprendimiento a futuro. Las investigaciones revelan que esto puede deberse a la preparación (Loli P. et al., 2010; Terán Rosero y León Gómez, 2010; Alvarado Muñoz y Rivera Martínez, 2011; Salazar-Carvajal et al. 2014).

En cuanto a las correlaciones encontradas con la variable autoeficacia emprendedora es claro que aquellos individuos que se consideran capaces para el emprendimiento, también tienen una actitud favorable hacia el mismo, comenzando por sentirse capaces. La relación más fuerte la compone la autoeficacia para el liderazgo de recursos claves, lo cual puede ser atribuible a las características de la muestra compuesta por estudiantes del área administrativa y gerencial. Además, la correspondencia con el desarrollo de productos puede deberse a la percepción que tienen de planificar y establecer metas propias. Por último, la idea de crear un entorno innovador es clave en la intención de emprender, pues el individuo cree que podrá hacerle frente a situaciones adversas. En suma, estas tres relaciones confirman los hallazgos de las investigaciones de Lanero, Sánchez, Villanueva y D'Almeida (2007), Espíritu Olmos (2011), Moriano et al. (2012), Durán-Aponte, & Durán-García (2013).

Las otras relaciones encontradas con la intención de emprender pertenecen a factores socio-personales, en específico: tener experiencia laboral y estar trabajando actualmente. Estas relaciones son comprensibles debido a que es probable que el individuo considere que puede replicar una idea de negocio, pues se siente con las capacidades adquiridas en sus trabajos anteriores. Esto se debe, probablemente, a lo dicho por Loli P. et al. (2010) quienes afirman que tener experiencia les permite percibir mejor el sentido de creatividad y emprendimiento.

Siguiendo con el objetivo de la investigación, los resultados encontrados con los análisis de regresión para la variable intención emprendedora y el conjunto de variables explicativas, indican un nivel aceptable de predicción. La intención emprendedora es multicausal, explicada por la autoeficacia emprendedora, como puede verse en los estudios de Delgado Piña et al. (2008) y Moriano et al. (2012) entre muchos otros. Específicamente la dimensión de autoeficacia para el liderazgo de recursos claves, indica que este grupo de estudiantes se siente capaz no solo de conducir personal, sino además de lograr que la gente a su alrededor se comprometa con el éxito en la organización. Esta relación es comprensible debido a que los individuos que se sienten más capaces de liderar y gerenciar el capital humano, pueden creer que existe mayor probabilidad de hacerlo en una empresa propia que como empleado dentro de una organización, como se evidencia en los estudios de Salvador Ferrer y Morales Jiménez (2009).

La otra variable significativa en el modelo es la dimensión de rumiación, de modo que cuando esta es menor, se tiene más intención de emprender. Es comprensible, debido a que un individuo debe estar dispuesto a olvidar los errores y enfrentar positivamente el futuro, para así atreverse a independizarse laboralmente. Los estudios de Durán-Aponte (2013a) y Bernal Guerrero (2014) coinciden en afirmar que el manejo adecuado de las emociones es importante en el emprendedor, porque es bastante probable que iniciar un negocio propio conlleve a un posible desgaste emocional.

Las demás variables introducidas en el modelo no resultaron significativas. Tal vez el hecho de que la autoeficacia para el desarrollo de productos y la actitud emprendedora creativa no resultaron significativas en la predicción de la intención emprendedora, puede ser explicado a través del informe para la competitividad para las Américas elaborado por Vicens y Grullon (2011), el cual afirma que una gran proporción de la población venezolana no está preparada ni educada para innovar y crear nuevos productos, lo cual ha sido extrapolado por estos autores al resto de los países de Latinoamérica y el Caribe.

Por otro lado, aunque se esperaba que los hombres tuvieran mayor intención de emprendimiento que las mujeres, no hubo diferencias, lo que puede deberse a que los estudios que respaldan esta relación se basan principalmente en profesionales y de mayor edad a la muestra, donde posiblemente si la mujer ha formado una familia o tiene hijos, le resulta más seguro o menos riesgoso emplearse en una organización, distinto a lo esperado por Merino y Vargas Chanes (2011) y Salazar-Carvajal et al. (2014).

Tampoco se encontró similitud con los resultados referidos por Bolaños (2006) y Loli P. et al. (2010) en cuanto a la experiencia familiar de emprendimiento y la experiencia laboral personal. Esto es igualmente comprensible debido a las diferencias muestrales, las cuales, aunque en la mayoría de los estudios pertenecen a estudiantes universitarios, todos difieren en edades, tipos de carreras y experiencias personales. Además también se debe tener en cuenta que posiblemente la situación económica en la que se encuentra el país y la región (control de divisas, procesos electorales decisivos, inflación, control de precios), pueden limitar la decisión de arriesgarse a emprender un negocio, lo cual confirma la “multifactoriedad” de variables que se deben involucrar en el proceso de explicación y predicción de un futuro emprendedor.

Conclusiones

Retomando el objetivo del estudio que consistió en analizar la existencia o ausencia de relación entre la intención emprendedora y un conjunto de variables cognitivas (autoeficacia emprendedora, actitud emprendedora y estilo emocional) y variables socio-personales (sexo, experiencia laboral, trabajar actualmente, poseer una empresa familiar, vivir con padres o no), se tiene que el modelo resultante se ajusta parcialmente a los resultados de investigaciones anteriores y a los modelos teóricos que sustentan el estudio.

Este estudio tiene como principal contribución la combinación de factores cognitivos y socio-personales en una misma muestra, junto con la utilización de dimensiones más claras de la variable autoeficacia emprendedora y actitud emprendedora en la predicción de la intención emprendedora, lo que representa un aporte teórico en la línea de investigación sobre emprendimiento. Como aporte metodológico, la investigación permitió el uso de instrumentos validados y confiables que se encuentran disponibles para la identificación de estos factores en otras investigaciones, y la incorporación de una técnica estadística potente y multicausal como lo es la regresión logística, la cual permite analizar, estimar, medir o predecir las relaciones entre las variables, sin la restricción de que exista una distribución normal en las variables predictoras o explicativas, distanciándose de las investigaciones de tipo descriptivo o cualitativo.

Al considerar estos resultados es necesario tener presente que por las características del método empleado, procedimiento y muestra de la investigación, los datos aquí mostrados deben ser tomados como resultados iniciales y no como indicadores concluyentes, sin embargo abren nuevos horizontes a la investigación y respaldan las sugerencias de Roth y Lacoa (2009), quienes defienden la idea de investigar de manera longitudinal estas poblaciones dentro de otros años, para comprobar si efectivamente se convierten en emprendedores. Asimismo, incorporar un mayor número de factores que puedan intervenir en la explicación y de ser posible comparar resultados con población emprendedora, en vista de que se pueden establecer relaciones interesantes con los que tienen intención de emprender y eliminar aquellos factores que, por su naturaleza, no contribuyan a la explicación del fenómeno.

Por tales motivos, este estudio puede considerarse positivo al dar indicios más claros acerca del énfasis que debe hacerse en la formación de futuros profesionales universitarios orientados al emprendimiento, en donde los aspectos psicológicos del individuo deben cobrar más relevancia a la hora de sentir una expectativa o deseo de emprender. Entonces, es importante tener en cuenta las implicaciones de los resultados obtenidos sobre el diseño y desarrollo del trabajo docente, con la finalidad de incorporar en los planes de formación de profesionales universitarios de cualquier área, aquellos aspectos que puedan estimular o incentivar la creación de empresas: aunque los factores situacionales o contextuales puedan influenciar de forma significativa el emprendimiento, el estimular a los jóvenes a que se sientan capaces de hacerlo, superen sus miedos, desconfianzas y temores al fracaso y tengan una actitud proactiva, puede contribuir positivamente con el hecho que se conviertan en emprendedores.

Con esto, las instituciones universitarias deberán sentir la necesidad de dejar a un lado la visión estrictamente contable y económica que se le da a la formación de emprendedores y equilibrarla con la búsqueda del desarrollo de habilidades personales basadas en aspectos psicológicos como vía para influenciar el emprendimiento.

Referencias

- Ajzen, I. (December, 1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 179-211. DOI:10.1016/0749-5978(91)90020-T
- Alderete, A. M. (2006). Fundamentos del análisis de regresión logística en la investigación psicológica. *Evaluar*, 6, 52-67. Recuperado de <http://revistas.unc.edu.ar/index.php/revaluar/article/view/534/474>
- Alvarado Muñoz, O. y Rivera Martínez, W. F. (enero-junio, 2011). Universidad y emprendimiento, aportes para la formación de profesionales emprendedores. *Cuadernos de Administración*, 27(45), 61-74. Recuperado de <http://dintev.univalle.edu.co/revistasunivalle/index.php/cuadernosadmin/article/view/617/629>
- Amorós, J. E. (2011). El proyecto Global Entrepreneurship Monitor: una aproximación desde el contexto latinoamericano. *Academia. Revista Latinoamericana de Administración*, (46), 1-15. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71617238002>
- Amorós, J., & Cristi, O. (2008). Entrepreneurship and competitiveness development: A longitudinal analysis of Latin American countries. *International Entrepreneurship and Management Journal*, 4(4), 381-399.
- Aponte, M., Urbano, D. y Veciana, J. M. (2006). Actitudes hacia la creación de empresas: un estudio comparativo entre Catalunya y Puerto Rico. *Forum Empresarial*, 11(2), 52-75. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=63111203>
- Bandura, A. (2001). *Guía para la construcción de escalas de autoeficacia*. Recuperado de <http://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/effguideSpanish.html>
- Bernal Guerrero, A. (enero-abril, 2014). Competencia emprendedora e identidad personal. Una investigación exploratoria con estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria. *Revista de Educación*, (363), 384-411. DOI: 10-4438/1988-592X-RE-2012-363-192

- Bolaños, R. (agosto, 2006). Impacto del modelo a imitar en la intención de crear una empresa. *Estudios de Economía Aplicada*, 24(2), 491-508. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=30113180007>
- Delgado Piña, M. I., Gómez Martínez, L., Romero Martínez, A. M. y Vázquez Inchausti, E. (2008). Determinantes sociales y cognitivos en el espíritu emprendedor: un estudio exploratorio entre estudiantes argentinos. *Cuadernos de Gestión*, 8(1), 11-24. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=274320547001>
- Durán-Aponte, E. (mayo, 2013a). Análisis del perfil emprendedor en estudiantes universitarios del área administrativa: aportes a la formación gerencial emprendedora. *V Congreso de Gerencia en América Latina: Tendencias gerenciales desde una visión crítica*. Venezuela: Universidad del Zulia.
- Durán-Aponte, E. (septiembre, 2013b). Distinción entre actitud emprendedora y autoeficacia emprendedora: Validez y confiabilidad en estudiantes universitarios. *Educación y futuro digital*, (7), 59-69. Recuperado de http://www.cesdonbosco.com/documentos/revistaeyfd/EYFD_7.pdf
- Durán-Aponte, E., & Durán-García, M. (July, 2013). Entrepreneurial Profile in Venezuelan University Students: Gender Differences and Study Area. *Edulearn 13. V International Conference on Education and New Learning Technologies*. Barcelona, España.
- Espíritu Olmos, R. (enero-abril, 2011). Análisis de la intención emprendedora en estudiantes universitarios a través de los rasgos de personalidad. *Multiciencias*, 11(1), 65-75. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=90418851009>
- Fuentes García, F. J. y Sánchez Cañizares, S. M. (2010). Análisis del perfil emprendedor: una perspectiva de género. *Estudios de Economía Aplicada*, 28(3), 1-28. Recuperado de <http://www.revista-eea.net/documentos/28306.pdf>
- Guarino, L. (enero-abril, 2011). Adaptación y validación de la versión hispana del Cuestionario de Estilo Emocional. *Universitas Psychologica*, 10(1), 197-209. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64719284017>
- Kerlinger, F. N. y Lee, H. B. (2002). *Investigación del comportamiento*. Métodos de investigación en Ciencias Sociales. 4ª ed. México: McGraw-Hill.

- Lanero, A., Sánchez, J. C., Villanueva, J. J. y D'Almeida, O. (septiembre, 2007). La perspectiva cognitiva en el proceso emprendedor. *X Congreso Nacional de Psicología Social: un encuentro de perspectivas*. España: Universidad de Cádiz. Recuperado de <http://psi.usal.es/emprendedores/documentos/Lanero07.pdf>
- Lipset, S. M. (2000). Values and entrepreneurship in the Americas. In R. Swedberg (Ed.), *Entrepreneurship. The Social Science View* (pp. 110-128). Padstow: Oxford University Press.
- Loli P., A. E., Dextre J., E., Del Carpio G., J. y La Jara G., E. (2010). Actitudes de creatividad y emprendimiento en estudiantes de la Universidad Nacional de Ingeniería y su relación con algunas variables socio demográficas. *Revista de Investigación en Psicología*, 13(2), 139-151. Recuperado de http://sisbib.unmsm.edu.pe/bvrevistas/investigacion_psicologia/v13_n2/pdf/a09v13n2.pdf
- Merino, M. y Vargas Chanes, D. (2011). Evaluación comparativa del potencial emprendedor de Latinoamérica: una perspectiva multinivel. *Academia, Revista Latinoamericana de Administración*, (46), 38-54. Recuperado de <http://132.248.9.34/hevila/AcademiaRevistalatinamericanadeadministracion/2011/no46/3.pdf>
- Moriano, J. A., Palací, F. J. y Morales, J. F. (2006). Adaptación y validación en España de la escala de Autoeficacia emprendedora. *Revista de Psicología Social*, 22(1), 51-64. Recuperado de http://www.uned.es/dpto-psicologia-social-y-organizaciones/paginas/profesores/moriano/copiaseguridad/J.A.Moriano_archivos/21_1%5B1%5D.%20MORIANO%20ET%20AL.pdf
- Moriano León, J. A., Palací Descals, F. J. y Morales Domínguez, J. F. (2006). El perfil psicosocial del emprendedor universitario. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 22(1), 75-99. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=231317045004>
- Moriano, J. A., Topa, G., Morelo, F., Entenza, A. M. y Lévy-Mangin, J.-P. (enero, 2012). Autoeficacia para el liderazgo emprendedor. Adaptación y validación de la Escala CESE en España. *Anales de psicología*, 28(1), 171-179. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16723161019>
- Orti González, A. M. (2001). Componentes subjetivos del éxito emprendedor: aportes de la teoría social cognitiva. La autoeficacia percibida. En *Publicación en Homenaje al Profesor Dr. D. Manuel Ortigueira Bouzada* (pp. 254-270). Santander: Universidad de Sevilla.

- Ortiz Riaga, C., Duque Orozco, Y. V. y Camargo Mayorga, D. (junio, 2008). Una revisión a la investigación en emprendimiento femenino. *Revista Facultad de Ciencias Económicas: Investigación y Reflexión*, 16(1), 85-104.
- Rodríguez, C. A. y Prieto Pinto, F. A. (diciembre, 2009). La sensibilidad al emprendimiento en los estudiantes universitarios. Estudio comparativo Colombia-Francia. *Innovar, Revista de Ciencias Administrativas y Sociales*, 19, 73-89. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=81819025007>
- Roth, E. y Lacoa, D. (marzo, 2009). Análisis psicológico del emprendimiento en estudiantes universitarios: medición, relaciones y predicción. *Ajayu*, 7(1), 2-38.
- Salazar-Carvajal, P. F., Herrera-Sánchez, I. M., Rueda-Méndez, S. y León-Rubio, J. M. (mayo, 2014). El efecto de la conservación de recursos sobre la intención emprendedora en el contexto de crisis económica: el rol moderador de la autoeficacia y la creatividad. *Anales de Psicología*, 30(2), 549-559. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.2.159281>
- Salvador, C. M. (marzo, 2008). Impacto de la inteligencia emocional percibida en la autoeficacia emprendedora. *Boletín de Psicología*, (92), 65-80. Recuperado de <http://www.uv.es/seoane/boletin/previos/N92-4.pdf>
- Salvador Ferrer, C. M. y Morales Jiménez, J. (marzo, 2009). Fundamentos psicológicos de la autoeficacia emprendedora en jóvenes mexicanos. *Alternativas en Psicología*, 14(20), 35-47. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/alpsi/v14n20/v14n20a04.pdf>
- Sánchez, J. C., Lanero, A. y Yurrebaso, A. (2005). Variables determinantes de la intención emprendedora en el contexto universitario. *Revista de Psicología Social Aplicada*, 15(1), 37-60. Recuperado de <http://psi.usal.es/emprendedores/documentos/Sanchez05.pdf>
- Sánchez García, J. C. (2010). Evaluación de la personalidad emprendedora: validez factorial del Cuestionario de Orientación Emprendedora (COE). *Revista Latinoamericana de Psicología*, 42(1), 41-52. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80515880004>
- Terán Rosero, A. C. y León Gómez, G. (enero-junio, 2010). Visión del emprendimiento desde el Estado y la universidad: El plan de desarrollo de Antioquia visión 2020 con el programa de emprendimiento de la UPB. *Revista Ciencias Estratégicas*, 18(23), 119-129. Recuperado de <https://revistas.upb.edu.co/index.php/cienciasestrategicas/article/view/568/508>

- Thompson, E. R. (May, 2009). Individual entrepreneurial intent: construct clarification and development of an internationally reliable metric. *Entrepreneurship. Theory & Practice*, 33(3), 669-694. DOI: 10.1111/j.1540-6520.2009.00321.x
- Toledo Nickels, U. (diciembre, 2001). Ejercicio de Construcción de un ideal-tipo de la vida social. El caso del emprendedor. *Cinta de Moebio*, (12), 48-68. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10101206>
- Varela Villegas, R. (2001). *Innovación empresarial. Arte y ciencia en la creación de empresas*. 2ª ed. Bogotá: Pearson.
- Vicens, L. y Grullon, S. (noviembre, 2011). Innovación y emprendimiento: un modelo basado en el desarrollo del emprendedor. *V Foro de Competitividad de las Américas*. República Dominicana: Banco Interamericano de Desarrollo. Recuperado de <http://publications.iadb.org/bitstream/handle/11319/5095/Innovaci%C3%B3n%20y%20emprendimiento%20Un%20modelo%20basado%20en%20el%20desarrollo%20del%20emprendedor.pdf?sequence=1>

PRODUCTIVIDAD CIENTÍFICA DE ESTUDIANTES ENTRE 2009 Y 2013 EN DOS REVISTAS CHILENAS DE PSICOLOGÍA

STUDENTS' SCIENTIFIC PRODUCTIVITY BETWEEN 2009 AND 2013 IN TWO CHILEAN PSYCHOLOGY JOURNALS

Jaime Fauré*, Jocelyn Miranda**, Camilo Caro***

*Universidad de Chile, Chile

**Universidad Alberto Hurtado, Chile

Recibido: 27 de febrero de 2015 – Aceptado: 19 de mayo de 2015

Forma de citar este artículo en APA:

Fauré, J., Miranda, J. y Caro, C. (julio-diciembre, 2015). Productividad científica de estudiantes entre 2009 y 2013 en dos revistas chilenas de Psicología. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 6(2), 341-367

Resumen

El presente estudio tuvo por *objetivo* indagar cuántos estudiantes han publicado entre 2009 y 2013 en dos revistas del área de la Psicología pertenecientes a las dos universidades con más investigación en Chile, para aportar a una contextualización del estado actual de la ciencia en el país. Para esto, se revisaron las publicaciones de las revistas *Psykhe* y *Revista de Psicología*. Los *resultados* indicaron que solo un estudiante ha publicado en dicho período, que la mayor parte de quienes publican solo reportan como grado académico estar titulados y que la mayor parte de las investigaciones son realizadas por investigadores chilenos, argentinos o españoles. A partir de estos resultados, se discute el rol de los estudiantes en los procesos de investigación, y el rol de la formación en investigación como mecanismo para mejorar distintos indicadores utilizados para evaluar la producción científica e intelectual.

Palabras claves:

Formación profesional superior, investigación psicológica, publicación científica, divulgación científica

Abstract

The *objective* of the current study was to explore how many students have been published between 2009 and 2013 in two journals of Psychology that belongs to two universities in Chile recognized by their researchs. An important aim was to contextualize the current state of science in our country. To do so, we reviewed the publications of *Psykhe* and *Revista de Psicología*. *Results* indicated that only one student have been published in that time. Also, that most researchers are just graduated, and most of the research is conducted by Chilean, Argentinian and Spanish researchers. Based on this, it is discussed the role that students have in the research process and the role that formation on research has in improving different science indexes used to evaluate scientific and intellectual production.

Keywords:

Professional training, psychological research, scientific publications, science popularization

* Psicólogo, Diplomado en Metodologías Cuantitativas de Investigación Psicosocial en Psicología. Universidad de Chile. Correo electrónico: j.farek@gmail.com

** Psicóloga Universidad Alberto Hurtado. Correo electrónico: j.mirandaf@hotmail.com

*** Estudiante de Psicología. Universidad de Chile. Correo electrónico: camilocaro@gmail.com

Presentación

Hace un año –o quizá dos– que dedico parte de mi tiempo a enseñar a los jóvenes que cursan el pregrado de la carrera de Psicología en la Universidad de Chile sobre investigación. Soy muy joven, me titulé recientemente, y aún tengo mucho por aprender, pero disfruto enormemente mostrándoles los distintos métodos que conozco, los protocolos que utilizamos quienes nos dedicamos a investigar e incluso distintas técnicas de análisis que a lo largo de mi experiencia he adquirido. Quizá sean pocas, pero son entretenidas y útiles. No soy profesor. Sin embargo, lo que más disfruto es contagiarles, aunque lo logre solo un poco, la emoción que me invade el cuerpo cada vez que me surge una pregunta, una idea o un proyecto de investigación. Esa sensación de que el mundo se abre a tus pies como un rompecabezas y debes hacer encajar las piezas; esa sensación que da la intuición del descubrimiento inminente; y esa sensación, indescriptible, de que las actividades tienen un propósito que va más allá de ti. Al menos eso siento yo.

Aun cuando el tiempo que llevo haciendo esto es poco, creo que me ha permitido identificar algunos grupos homogéneos de estudiantes. Por un lado, he logrado instalar la semilla de esa emoción al investigar en un primer grupo de personas. Hoy los recuerdo con una sonrisa, y les agradezco por todos esos momentos en que se acercaron para decirme “tenías razón, ¡qué entretenido que es esto!”. Pero, por otro lado, también debo reconocer que muchas veces he fallado. Mucha de esa emoción, de ese sentimiento que día a día trato de transmitir a los estudiantes, parece rebotar en un segundo grupo que odia la investigación, y la encuentra aburrida y sin sentido. Este grupo sin duda es más numeroso. Finalmente, también hay un grupo de estudiantes que simplemente sienten esa chispa por alguna otra rama de la Psicología, y aunque rescatan la importancia de investigar, prefieren dedicar su tiempo a otra cosa.

Ante esto, me pregunté por qué este segundo grupo, el más numeroso, odia la investigación –sí, la odia; literalmente, pues es un término muy utilizado para hacer referencia a la investigación tras las bambalinas universitarias–. Y preguntando tras esas mismas bambalinas, muchas respuestas me llamaron la atención. Algunos apuntaron que la formación no era buena, a que se enseñaban pocos contenidos y había pocas herramientas. Otros, que no había espacios para investigar, y que tampoco se fomentaba el deseo por hacerlo; es decir, que se mataban las ganas desde el comienzo, y así a nadie le gustaba. En cualquiera de los dos casos, la conclusión era la misma: el problema no era de ellos, el problema era de la institución que no estaba apoyándoles como ellos lo requerían.

Mi postura como estudiante –aún no me saco de la cabeza el rol–, es que creo que buena parte del problema es de quien no se entera de lo que le rodea. Digo, no todo es culpa del otro, también es responsabilidad de quienes estudiamos allí saber de qué va la cosa y ser activamente responsables

de nuestros procesos de formación. Pero, sin lugar a dudas, estas respuestas apuntan a la otra parte del problema; a la parte que podemos abordar desde la institucionalidad, desde cómo pensamos la formación.

Al empezar a reflexionar sobre este asunto, se me ocurrió que este artículo podría servir para poner sobre el tapete algunos datos sobre la situación actual de la ciencia en Psicología en nuestro país, poniendo énfasis en algunos de los principales indicadores utilizados en la actualidad con dicho fin, y complementándolos con algunos resultados derivados de un pequeño análisis bibliométrico. Pido disculpas, de antemano, por lo exploratorio de los datos. El objetivo real es que comencemos a reflexionar sobre cuál es la ruta que queremos tomar en lo que respecta a la formación para la investigación en Psicología en Chile. ¿Pensamos que nuestros estudiantes son lo suficientemente capaces para investigar? ¿O queremos que aprendan lo básico y se desarrollen en el posgrado? ¿Por qué es importante esta formación? ¿Son capaces nuestros estudiantes de dirigir equipos de investigación? ¿O solo son mano de obra dentro de estos? Me parece que estos temas son esenciales si queremos dar el salto definitivo hacia el desarrollo científico. Como dijo Glenn Theodore Seaborg: “la educación científica de los jóvenes es al menos tan importante, quizá incluso más, que la propia investigación” (citado en Brown, 1999, A13).

Introducción

Las transformaciones económicas, políticas, culturales y tecnológicas que han tenido las sociedades desde finales del siglo XIX son claves para comprender el papel que actualmente juega la actividad científica (Becerra-Gonzales, 2012). En este sentido, los discursos dados en los diferentes escenarios históricos han posicionado a la ciencia como un medio para disminuir las brechas sociales y alcanzar el desarrollo (Carrión, 2004). Así mismo se ha instalado la idea de que la investigación científica es una actividad indispensable para conseguir estos objetivos, debido a su enorme potencial transformador e innovador de las técnicas, conocimientos y tecnologías (Gibert Galassi, 2011). Este planteamiento ha sido reforzado por el Banco Mundial (1999), el cual reconoce que lo que distingue a los países desarrollados de aquellos en vías de desarrollo no es solamente la falta de capital, sino también de conocimientos, avances e investigaciones científicas.

Sin embargo, el impacto que tiene la investigación científica en el desarrollo de los países está fuertemente mediado por su potencial de difusión (Cabrera-Flores, Luna-Serrano y Vidauri, 2014). Ante esto, el panorama parece contradictorio. Por una parte, la incorporación de los medios de comunicación masivos a los procesos científicos ha provocado que los artículos cobren una importancia capital por sobre otros medios de difusión como libros o informes técnicos y, en consecuencia, se

haya producido una masificación tanto en el acceso a la información, como en las posibilidades de publicación (Tur-Viñes, Fonseca-Mora y Gutiérrez, 2012). Por otra parte, si bien se han masificado estos medios, autores como Borrego (2012) plantean que más de un 40% de los investigadores tiene dificultades para compartir sus resultados, debido a problemas como la reticencia del uso de otros idiomas, la baja profesionalización de los equipos editoriales de las revistas, la falta de regularidad en la escritura de los autores o el insuficiente control científico de los contenidos (Pérez Sedeño, 2005).

En definitiva, en la actualidad la investigación ocupa un lugar privilegiado como indicador de desarrollo y se da mayor valor a la producción científica publicada en formato de artículo en medios de difusión masiva como revistas. En este contexto, las principales instituciones y grupos políticos, gubernamentales y sociales han promovido y apoyado la creación de diferentes señales que permitan medir y evaluar la producción académica (Cano Sch., Harris D., Schonhaut B. y Ugarte P., 2012). Estas señales o indicadores tienen como función mediar las decisiones de estas instituciones y permiten examinar los avances de los países. La mayor parte de ellos resulta insuficiente por sí mismo, por lo que se recomienda el uso de un conjunto de indicadores para minimizar los sesgos del análisis y esbozar conclusiones más certeras (Garfield, 2007).

En esta línea es posible agrupar los indicadores en dos categorías complementarias. Por un lado, están aquellos indicadores socioeconómicos y demográficos como el porcentaje del PIB que se dedica a investigación, la cantidad de investigadores y su nivel de titulación y sector en que se desempeñan, que reflejan cuál es la importancia que tiene la actividad científica para un país o grupo de países. Por otro lado, están aquellos indicadores que se relacionan con la producción científica de artículos publicados en revistas, como por ejemplo, la cantidad de documentos por población y por año, visibilidad relativa de la investigación y colaboración con otros profesionales, por mencionar algunos.

A pesar de la importancia del análisis de estos indicadores, los datos chilenos que se pueden obtener de forma abierta sobre ellos están desactualizados. Esto es especialmente relevante, ya que la ausencia de señales sobre la situación del país, en términos científicos, impide a las autoridades e instituciones considerar esta información en la toma de decisiones para la generación de políticas públicas.

En relación al porcentaje del Producto Interno Bruto (PIB) que se le dedica a las actividades científicas en el país, la División de Innovación del Ministerio de Economía, Fomento y Turismo (2012) entregó los datos más actuales disponibles para Chile, que quedan resumidos en la Figura 1, y se encuentran basados en datos de 2011 de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE).

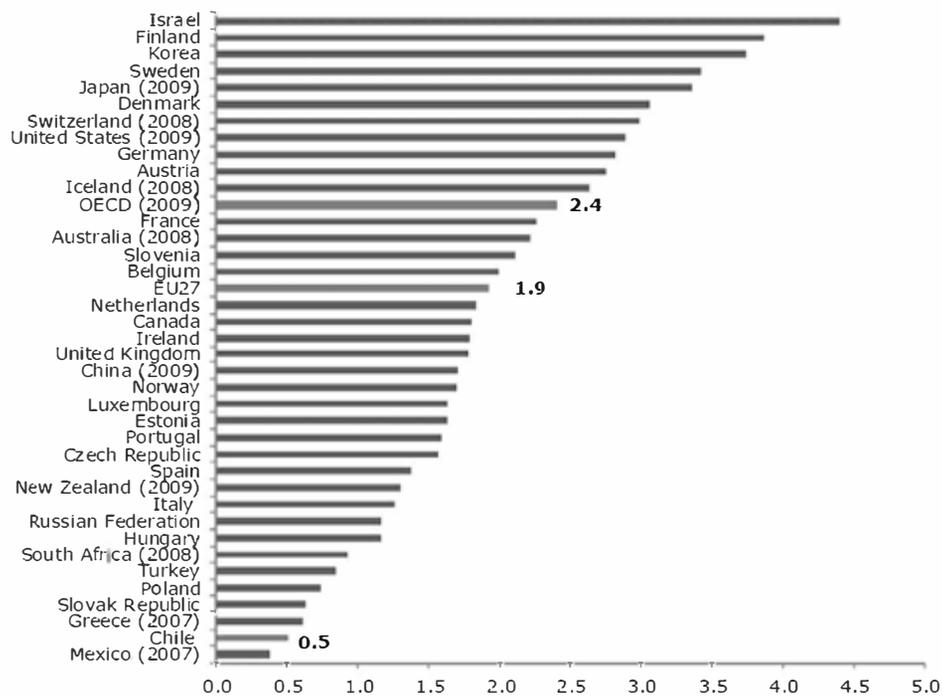


Figura 1. Porcentaje de Inversión del PIB en Ciencia y Tecnología. Fuente: División de Innovación del Ministerio de Economía, Fomento y Turismo (2012).

Tal como se puede observar, los países que más invierten lo hacen entre 3 y 4,5%, y corresponden a países de Europa Occidental (e.g. Finlandia, Suecia, Dinamarca, Suiza Alemania y Austria), el Este asiático (e.g. Corea y Japón) y los Estados Unidos. El promedio de la OCDE es de 2,4% de inversión. Por su parte, en Latinoamérica, Brasil es el país que presenta el porcentaje más alto de inversión (0,9%), seguido por Cuba (0,6%) y Chile (0,5%). Por su parte, Argentina, Colombia, Costa Rica y México dedican el 0,4% del PIB a estas actividades (Bermúdez García, 2013).

Si bien la inversión en Chile continúa siendo muy baja respecto a los países desarrollados, en el año 2010 se observó un leve incremento de 0,1% respecto del año anterior, por lo que parece que se avanza en la dirección correcta. Además, es interesante constatar que el gasto específico en Ciencias Sociales ha aumentado en casi un 10% en el mismo período, muy por encima del crecimiento de otras áreas como las ciencias médicas, las ciencias naturales o la ingeniería y tecnología (División de Innovación del Ministerio de Economía, Fomento y Turismo, 2012).

Sobre la cantidad de personas que se desempeñan en labores investigativas, la UNESCO (2010) ha construido un mapa con la cantidad de investigadores por cada millón de habitantes, y que puede observarse en la Figura 2. En él, se observa que las regiones de Norteamérica, Europa y Oceanía cuentan con un gran número de investigadores por cada millón de habitantes.

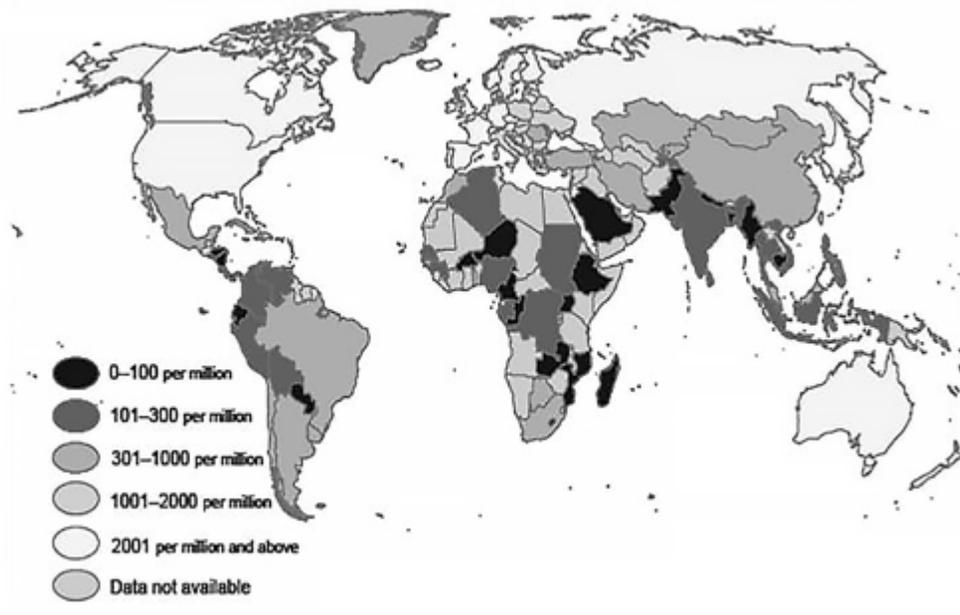


Figura 2. Investigadores por cada millón de habitantes. Fuente: UNESCO, 2010.

Además, de acuerdo a otros bancos de datos, como los de Más Ciencia Para Chile (2011), el país que encabeza la lista en la cantidad de investigadores es Finlandia, con 7.715 investigadores por cada millón de habitantes. Finlandia es seguido por Islandia (7.315), Singapur (6.068), Dinamarca (5.670), Japón (5.573) y Noruega (5.468). El promedio de los países de la OCDE es 3.620, y Chile tiene menos de 800 investigadores por cada millón de habitantes. Esta cifra resulta considerablemente inferior al promedio de la OCDE, y casi diez veces menor a la cifra más alta. No obstante, con respecto a Latinoamérica, la situación chilena se ve menos oscura. Utilizando la misma estadística, Chile se ubica entre los cinco países con mayor número de investigadores por cada millón de habitantes, que corresponden a Argentina (980), Brasil (694), México (353) y Colombia (126) (Más Ciencia Para Chile, 2011).

Otro indicador utilizado para evaluar los recursos humanos destinados a investigación, aunque no permite la comparación entre países, es el número de investigadores bruto (Urzúa M., 2008). Al respecto, en 2010 el número de personas que participó en actividades relacionadas con la ciencia y la tecnología en el país fue de 17.910 (División de Innovación del Ministerio de Economía, Fomento y Turismo, 2012). Al desmenuzar este indicador, es posible evidenciar que de estas 17.910 personas, solo el 52,8% corresponde a investigadores, mientras que el resto es personal de apoyo. Igualmente conviene mencionar que el 62,4% del total corresponde a trabajadores del sector universidades.

En esta vía, en relación al nivel de titulación de los investigadores, de los 9.453 investigadores chilenos, el 41,7% corresponde a personas que tienen el grado de PhD. A su vez, de ese porcentaje, el 86,67% trabaja en las universidades (División de Innovación del Ministerio de Economía, Fomento y Turismo, 2012). Todo lo anterior queda resumido en la Tabla 1.

Tabla 1

Investigadores en I+D según sector de ejecución y nivel de titulación, 2010 (en número de personas)

	Empresas	Estado	Universidades	Instituto Profesional y Servicios de Formación Libre (IPSFL)	Total	Participación % nivel de titulación
Doctores	153	63	3.421	309	3.947	41,7
Magíster	196	91	1.384	141	1.813	19,2
Título profesional	1.109	323	1.420	250	3.102	32,8
Técnico superior	38	24	5	0	67	0,7
Otro	92	4	429	0	525	5,6
Total investigadores en I+D	1.588	505	6.659	701	9.453	100
Participación % ejecutor	16,8	5,3	70,4	7,4	100	

Fuente: División de Innovación del Ministerio de Economía, Fomento y Turismo (2012).

El desafío de mejorar todos estos indicadores supone contar con más personas dedicadas a la investigación científica, ya que como lo muestran los datos, Chile se encuentra en una posición marginal en el contexto mundial y regional. Y en esa línea, las universidades juegan un papel muy relevante, debido a que más del 90% de los investigadores se forman en ellas (Urzúa M., 2008).

Cuando se analizan las principales universidades que hacen investigación en el país, sorprende encontrarse únicamente con datos desactualizados. La Tabla 2 muestra algunos indicadores del año 2004, que son los más actuales disponibles, y en ella se pueden apreciar las cinco universidades más grandes orientadas a la investigación. La Universidad de Chile lidera todos los indicadores, a excepción del porcentaje de PhD. que trabaja en las plantas docentes. La Pontificia Universidad Católica de Chile ocupa el segundo lugar. Por esta razón, la presente investigación indagó específicamente en las revistas de psicología de estas universidades, entendiendo que son los referentes en publicación en el país y representan los casos más “exitosos” en términos de difusión de la producción científica.

Tabla 2*Perfil de las cinco universidades más grandes orientadas a la investigación en Chile*

Indicador	Universidad de Chile	Pontificia Universidad Católica de Chile	Universidad de Concepción	Universidad de Santiago	Universidad Austral	Promedio
Estudiantes						
Número	26.470	19.829	18.411	17.555	9.295	18.312
Alto rendimiento (%)	94	94	51	75	41	71
Graduados (%)	11,7	10	5,1	3,2	3,9	6,8
PhDs otorgados	50	37	34	8	5	27
Cuerpo Docente						
Número	3.392	2.349	1.430	2.425	784	2.076
Tiempo completo (%)	35,9	43,3	57,1	25	87,2	45,7
PhDs (%)	20,7	48,9	25,5	13,9	22,6	26,3
PhDs tiempo completo (%)	34,3	71,6	40,8	38,8	31,7	43,4
Investigación						
Proyectos	569	393	222	157	95	287
Publicaciones	2.322	1.432	928	546	376	1.121

Fuente: División de Innovación del Ministerio de Economía, Fomento y Turismo (2012).

Con relación al segundo grupo de indicadores, aquellos que permiten evaluar el estado de la producción científica (Cano Sch. et al., 2012), SCImago Research Group (2012) publicó un informe con los principales indicadores bibliométricos a partir de los datos de 2010. Los resultados de este estudio ubicaron a Chile en la posición 45 a nivel mundial, destacando allí debido a su crecimiento promedio anual, que supera el de América Latina y el del mundo. Así, en términos comparativos, el crecimiento del gasto en I+D del país ha sido más lento que el crecimiento de la producción científica (Larraín B., 2006).

Más en detalle, este informe expone algunos datos bastante interesantes. La distribución mundial de la productividad científica ha tendido sutilmente a igualarse, aunque América Latina sólo aporta el 3,82% a la productividad total. Asimismo, más del 90% de la producción latinoamericana recae en cinco países: Brasil, México, Argentina, Chile y Colombia.

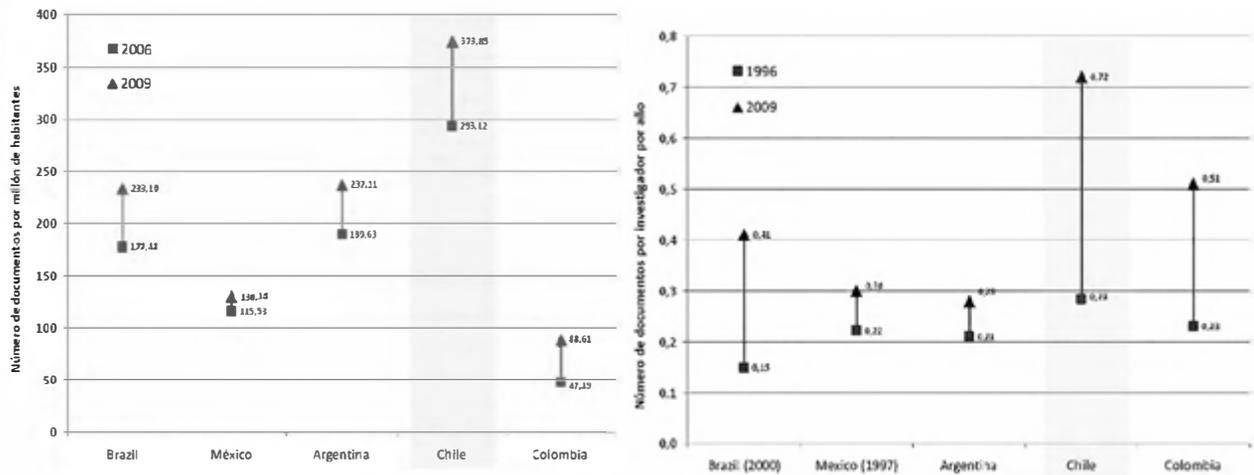


Figura 3. Relación de documentos por población en América Latina. Fuente: SCImago Research Group (2012).

Este liderazgo, sin embargo, se matiza cuando se analizan otros indicadores: Chile muestra la mejor relación de documentos por población en la región (es decir, eficiencia), evolucionando de 293 documentos por millón de habitantes en 2006, a 373,8 documentos por millón en 2010. Además, los investigadores publicaron 0,7 documentos por año en 2010. Todo lo anterior queda resumido en la Figura 3 y refleja que los chilenos son más eficientes al momento de producir investigación en América Latina.

El informe de SCImago Research Group (2012) también presenta datos segmentados por disciplina, que permiten analizar lo que ocurre con la investigación en Psicología. Según estos datos, las publicaciones de los psicólogos chilenos han disminuido su visibilidad relativa al mundo entre 2006 y 2010.

También es un dato importante que los psicólogos chilenos hayan disminuido su colaboración con profesionales internacionales. Si se observa la tendencia que se desprende de la Figura 4, es fácil identificar que estos patrones de colaboración han disminuido en comparación con 2005, mientras a la par parece haber un ligero aumento en la colaboración nacional.

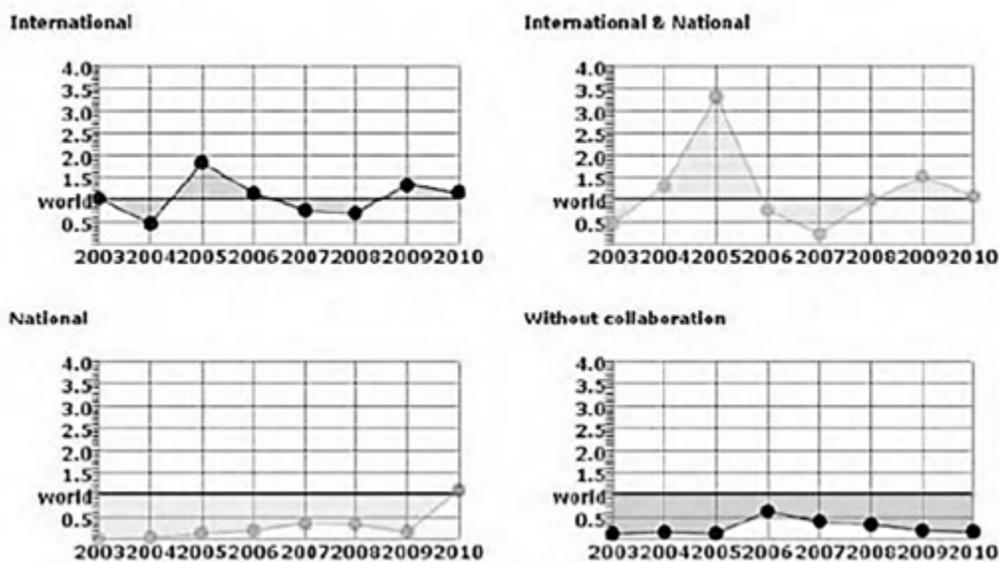


Figura 4. Colaboración con otros profesionales al momento de publicar en Chile por disciplina. Fuente: SCImago Research Group (2012).

Otro dato interesante es el porcentaje de publicaciones en revistas de cuartil [Q] 1 y 2 de los psicólogos. Para obtener este indicador, se toma el listado de revistas de una disciplina y se ordena de mayor a menor factor de impacto, dividiéndose luego en cuatro partes iguales. De esta manera, las revistas con el factor de impacto más alto son las que se sitúan en el primer cuartil. En Chile, la situación actual es que la mayor parte de la producción científica es publicada en los cuartiles 3 y 4 (73%); si bien el porcentaje de publicaciones en los cuartiles 1 y 2 ha aumentado considerablemente con el tiempo (pasando de 14% en 2006 a 27% en 2010). Este dato puede ser analizado en función del idioma: solo el 37% de las publicaciones en el área son en inglés, idioma preferente para la investigación científica.

El listado de las diez revistas donde más publican los psicólogos chilenos está encabezado por *Terapia Psicológica* (Q3). Le siguen, en orden: *Psykhe* (Q4), *Revista Latinoamericana de Psicología* (Q3), *Revista Argentina de Clínica Psicológica* (Q2), *Universitas Psychologica* (Q2), *Revista Interamericana de Psicología* (Q4), *Psicothema* (Q2), *Journal of Alzheimer's Disease* (Q2), *Archivos de Psiquiatría* (Q4) y *Behavioral and Brain Sciences* (Q1).

Otros estudios más específicos aportan diversos datos sobre la situación actual de la investigación en Psicología. Aunque menos reciente, la investigación conducida por Vera-Villaruel y Lillo (2006) tuvo por objetivo analizar la productividad de los psicólogos en el área de Psicología Clínica en revistas ISI y revistas incluidas en PsycINFO, y dentro de sus resultados más importantes destacó la tendencia al alza en la productividad de los investigadores, si bien la producción es relativamente

baja. Igualmente, también concluyó que la producción chilena está muy concentrada en las universidades estatales, a pesar de que en la actualidad existen más de 50 universidades que dictan la carrera de Psicología en el país.

González de Requena (2013), por su parte, aunque no evalúa la producción científica en Psicología, sí aporta en la comprensión del estado actual mediante una descripción del campo disciplinar de la Psicología chilena entre los años 2007 y 2011. En su trabajo, identifica un predominio de las psicologías clínica, social y educacional, que destacan sobre otras áreas y sobre la investigación en psicología general. Paralelamente, en términos de las metodologías planteadas, añade que en la Psicología chilena priman los estudios correlacionales y las revisiones bibliográficas, seguidas de lejos por investigaciones cualitativas.

En definitiva, toda la evidencia recogida apunta a que la clave para el desarrollo está en la manera como Chile da el salto tanto cuantitativo como cualitativo en su producción científica. Naturalmente, el desafío de mejorar todos estos indicadores supone contar con más medios económicos, políticos y culturales destinados a la investigación y la ciencia (Gibert Galassi, 2011). Pero, más importante aún, este desafío supone también contar con más personas dispuestas a ocupar estos medios y transformarlos. Esto es especialmente importante en la medida en que son las personas (o grupos de personas) las que llevan a cabo las transformaciones en los sistemas sociales, permitiendo el cambio, y, en definitiva, el desarrollo (Max-Neef, Elizalde y Hopenhayn, 1986), especialmente en Psicología.

Estos argumentos cobran especial relevancia en la disciplina de Psicología, donde, tal como se ha evidenciado, en los últimos años existen carencias en relación a la visibilidad de la producción científica; y más preocupante aún, su inserción en los primeros cuartiles de difusión (SCImago Research Group, 2012). Además, la Psicología es una disciplina donde la investigación es un eje de la formación, pues en ella confluyen el conocimiento del método científico con la aplicación de la labor práctica (Díaz Vélez, Manrique González, Galán Rodas y Apolaya Segura, 2008). Al respecto, conviene recordar los datos mencionados anteriormente en la Tabla 2 respecto de la distribución de la investigación en las universidades chilenas. Tal como se desprende de ella, las dos principales universidades investigadoras son la Universidad de Chile y la Pontificia Universidad Católica de Chile. En el ámbito de la Psicología, ambas universidades poseen carreras de Psicología que han impulsado la difusión del conocimiento, a través de la creación de revistas de difusión de investigaciones científicas.¹

La revista de la Universidad de Chile lleva por nombre *Revista de Psicología* y fue creada por el Departamento de Psicología de la Universidad de Chile en el año 1990. Tiene como misión la difusión de artículos originales resultantes de proyectos de investigación, que aborden problemáticas

¹ El lector se puede remitir a las páginas: www.revistapsicologia.uchile.cl y www.psykhe.cl/

contemporáneas relevantes, específicamente relacionadas con los tópicos generales de subjetividad, sociedad, cultura y comportamiento. Además, se pide que los artículos den cuenta de los avances en distintos campos de la disciplina, tales como la psicología social, educacional, comunitaria, jurídica, organizacional, clínica y de la salud, neurociencias, evaluación, psicometría y metodologías de investigación psicosocial cuantitativas y cualitativas. Se publica semestralmente.

Por su parte, la revista editada por el Departamento de Psicología de la Universidad Católica se llama *Psykhe* y se publica dos veces al año ininterrumpidamente desde 1992. *Psykhe* publica artículos de investigación, reportes breves y desarrollos metodológicos en todas las áreas de la psicología. Sin embargo se priorizan investigaciones basadas en evidencia, enfocándose en temas emergentes y debates actuales que tengan implicancias sociales en el contexto hispanoparlante.

Ambas revistas cuentan con secciones temáticas, donde editores invitados seleccionan y organizan conjuntos de artículos recepcionados sobre temáticas específicas de su interés académico particular.

A pesar de la existencia de medios de comunicación de las producciones científicas en ambas instituciones, en los últimos años se han levantado algunas voces de descontento por parte de una facción fundamental de la comunidad académica de las universidades: los estudiantes. Una de las preocupaciones que sistemáticamente reportan los estudiantes durante los procesos de autoevaluación de las carreras en el marco de los procesos de acreditación de la misma, es la poca información que tienen respecto a los proyectos de investigación desarrollados en el pregrado, y las pocas instancias de participación en investigaciones que tienen durante su formación (Universidad de Chile, 2011). Estas preocupaciones no solo se han expresado a nivel institucional: en diferentes petitorios de la carrera construidos por los estudiantes durante los procesos de movilización, se ha planteado la necesidad de relacionar las áreas de investigación con la formación mediante el establecimiento de áreas prioritarias de trabajo que permitan conectar las necesidades de los estudiantes con las de los académicos. Más aún, los estudiantes han reclamado su conocimiento y participación en las instancias de difusión de la actividad académica (Universidad de Chile, 2011).

Pero, ¿es necesario que los estudiantes de pregrado investiguen? ¿Es siquiera posible?

En primer lugar, es necesario considerar que la realidad de las carreras de pregrado está inserta en un contexto específico. Muñoz Camargo (2009) señala que en los currículos de las carreras profesionales de las Ciencias Sociales son pocas las asignaturas específicas de investigación. Los cursos diseñados por los profesionales (en su mayoría PhD) no parecen orientados a la investigación, y si bien existen trabajos y propuestas investigativas como mecanismos evaluativos, no se suelen unir conceptualmente a la formación investigadora de los estudiantes.

Por si esto fuera poco, cuando los estudiantes deciden participar de experiencias de investigación, encuentran una serie de limitaciones (Gutiérrez y Mayta, 2003). Entre las principales se cuentan: la falta de valoración del trabajo realizado, la ausencia de cultura de publicación, el desconocimiento de oportunidades en equipos ya conformados, la calidad misma de la investigación producida, la falta de apoyo docente, la falta de habilidades para conducir y valorar investigaciones y la falta de incentivos institucionales (Cabrera-Samith, Oróstegui-Pinilla, Ángulo-Bazán, Mayta-Tristán y Rodríguez-Morales, 2010). Respecto de este último punto, la investigación realizada por Díaz Vélez et al. (2008) halló que dos de las barreras más altas que encuentran los estudiantes para hacer investigación son la falta de financiamiento y el problema de la autoría. En cuanto a la primera barrera, de acuerdo a estos autores, 84,4% de las investigaciones de estudiantes de pregrado se lleva a cabo con autofinanciamiento, mientras solo un 6,3% es financiado por su universidad. El total de la financiación lo completan otras fuentes externas (8,25%). Sobre la segunda barrera, en cerca del 51,1% de los casos los estudiantes no aparecen como autores de sus propios proyectos de investigación, siendo los docentes quienes publican.

A pesar de estas barreras y de un contexto muchas veces adverso, las respuestas a las preguntas formuladas anteriormente son, a nuestro parecer, afirmativas. Diferentes autores mencionan la necesidad de que aquello que produzcan los estudiantes sea difundido en diferentes comunidades, y se someta a procesos de cualificación científica (Muñoz Camargo, 2009; Carrizo Estévez y González Bravo, 2012; Hernández-Flórez, 2012). En esta dirección, Díaz Vélez et al. (2008) muestran una serie de datos interesantes: más del 53,7% de los estudiantes tiene formación suficiente para realizar una investigación, y que cerca de un 83,3% piensa que para practicarla no es necesario “ser superdotado”. Más aún, agregan que un 73,4% de los estudiantes consideran las actividades de investigación científica como importantes para su desarrollo profesional.

Para conseguir que los estudiantes cada vez publiquen más artículos, se han planteado diferentes estrategias (Gutiérrez y Mayta, 2003; Hernández-Flórez, 2012). Las instituciones pueden, por ejemplo, premiar a los estudiantes cuando sus trabajos investigativos tienen buena calidad y son publicados (Carrizo Estévez y González Bravo, 2012); relacionar la investigación en el pregrado con el posgrado (Reinders, Kropmans, & Cohen-Schotanus, 2005); diseñar y llevar a cabo talleres y cursos curriculares de investigación (Gutiérrez y Mayta, 2003); o incluir a los estudiantes en equipos ya conformados a través de experiencias tempranas de participación (Aslam, Shakir, & Ahad Qayyum, 2005). Sobre este último punto, es importante considerar que las experiencias de trabajo de los estudiantes no pueden ser solamente en la ocupación de cargos de poca responsabilidad que no conlleven

un papel de agente en las investigaciones, ya que es indispensable que lleven a cabo procesos de resignificación o perderán toda motivación por participar posteriormente (Aslam, Shakir, & Ahad Qayyum, 2005).

Una solución especialmente efectiva parece ser el fomento a la producción y la publicación de investigaciones a través de la instalación de programas de formación en investigación en horarios alternativos al currículum de los estudiantes. Un estudio conducido por Seymour, Hunter, Laursen, & DeAntoni (2004) arrojó resultados respecto de programas universitarios específicos para generar y producir mejoras en las publicaciones de pregrado, y concluyó que estas actividades reportan una serie de beneficios para los estudiantes, como por ejemplo el aumento de la autoestima personal y de las habilidades relacionales e interpersonales, la mejora en la aplicación de conceptos y competencias científicas, el aumento de la comprensión y las habilidades comunicacionales, entre otras.

En el caso de las revistas, para fomentar la publicación en pregrado pueden emplear una serie de estrategias. Por ejemplo, Gutiérrez y Mayta (2003) plantean que los medios de comunicación científicos pueden abrir sus puertas a nuevos formatos que fomenten y abran la participación, como por ejemplo cartas al editor, revisiones o estudios de caso.

Todo lo anterior, desemboca en una necesidad a corto, mediano y largo plazo, que sin lugar a dudas únicamente puede conseguir respuesta en lo político, tanto a nivel gubernamental a través de políticas públicas, como a niveles institucional y académico mediante las estrategias mencionadas previamente (Carrizo Estévez y González Bravo, 2012).

Por ello, el objetivo de este estudio consistió en analizar la productividad científica en los últimos cinco años de estudiantes en las revistas *Psyche* y *Revista de Psicología*, pertenecientes a los departamentos de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Chile y la Universidad de Chile, respectivamente. De acuerdo a los datos antes expuestos, se hipotetiza que la contribución de los estudiantes a la producción científica nacional es escasa, con una participación menor a ocho artículos en la última década.

Se buscó responder a esta interrogante debido a la escasez de políticas claras en ambas instituciones sobre la investigación en pregrado. A modo de ejemplo, la Universidad de Chile ha intentado fomentar y apoyar de manera permanente la investigación entre los académicos a través de sus diversas líneas de desarrollo (Universidad de Chile, 2012). En el caso específico de Psicología, la política de investigación 2010-2011 define como objetivo facilitar la participación de académicos y estudiantes en proyectos de investigación de alta calidad e impacto en publicaciones (Universidad de Chile, 2011). Sin embargo, a la fecha estos esfuerzos aún no han logrado traducirse en indicadores observables de productividad científica (Universidad de Chile, 2011).

Método

Muestra

Se seleccionaron las revistas *Psykhe* y *Revista de Psicología* producidas por los Departamentos de Psicología de la Pontificia Universidad Católica y la Universidad de Chile, respectivamente. Se ha optado por ellas debido a que están vinculadas a las primeras escuelas de Psicología que se fundaron en el país (Ligüeno, Parra, Moncada y Laborda, 2010), y corresponden a las únicas publicaciones consolidadas que cuentan con más de 20 años de existencia. Además, ambas tienen la característica de tratar temas generales de la disciplina (González de Requena, 2013). Como dato relevante, conviene mencionar que de ambas revistas solo *Psykhe* está indexada, específicamente en *Scielo*.

De estas revistas se extrajo una muestra de 165 artículos correspondientes a la totalidad de documentos publicados entre 2009 y 2013. En esta selección se incluyeron los documentos de todas las secciones de ambas publicaciones, incluso las editoriales. Del total, solo un documento no presentó autor, y correspondió a una editorial de la *Revista de Psicología* de la Universidad de Chile.

Recolección de datos y variables analizadas

La recolección de datos se llevó a cabo durante el primer trimestre de 2014. Además, para cada artículo recuperado se registraron las siguientes variables: revista de publicación, nombre completo de los autores, sexo de los autores, país de afiliación del investigador responsable y grado académico o acreditación de título.

Procedimiento

En primer lugar, se visitaron las páginas web de ambas revistas y se descargaron todos los artículos publicados entre 2009 y 2013. En segundo lugar, estos artículos se ordenaron y listaron en una base de datos, en la que se ingresaron los valores correspondientes a las siguientes variables: revista, nombre completo de los autores, sexo de los autores y país de afiliación del investigador responsable. Finalmente, a través del motor de búsqueda de Google se buscó la información de titulación de cada uno de los autores de los artículos seleccionados. En todos los casos, la información de titulación fue obtenida por cada uno de los investigadores de forma independiente, lo que permitió validar los datos recogidos. A partir de esta información se evaluó la cantidad de personas que publicaron en ambas revistas siendo estudiantes, es decir, sin haber obtenido a la fecha de publicación su grado académico o su acreditación de título.

Análisis

Los análisis fueron realizados usando el Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales [SPSS] v. 20. En primer lugar, se ejecutó un análisis descriptivo de las variables incluidas. Posteriormente, se indagaron las posibles diferencias entre las revistas a través de estadística inferencial. Específicamente, se ejecutaron una serie de análisis a través de la prueba de T de Student para muestras independientes, así como análisis de chi-cuadrado (Pardo y San Martín, 1994).

Resultados

De un total de 165 artículos, un 56,36% de ellos fueron publicados en *Psykhe*, mientras que el 43,64% (72 artículos) han sido publicados en la *Revista de Psicología*.

Tabla 3

Frecuencia y porcentaje de artículos por revista

Revista	Frecuencia	Porcentaje
<i>Revista de Psicología</i>	72	43,64
<i>Psykhe</i>	93	56,36
Total	165	100

Fuente: elaboración propia

Al dividir nuestra muestra de 165 artículos por la cantidad de autores que publican en cada una de las revistas, se puede desprender que en promedio en la *Revista de Psicología* los artículos tienen dos autores, mientras que en *Psykhe* los artículos tienen en promedio tres autores.

Tabla 4

Promedio de autores por revista

	Promedio Autores	Desviación Estándar
<i>Revista de Psicología</i>	1,97	1,33
<i>Psykhe</i>	2,53	1,60
Total	2,28	1,51

Fuente: elaboración propia

Las pruebas t que se ejecutaron para analizar si estos promedios resultaban estadísticamente significativos, indicaron que con un 95% de confianza ambos grupos diferían en la cantidad promedio de autores ($t = -2,39$, $p < 0,05$).

Tabla 5

Promedio de autores por revista

F		Prueba de Levene de calidad de varianzas			Prueba t para la igualdad de medias					
		Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia		
								Inferior	Superior	
Autores por revista	Se asumen varianzas iguales	0,90	0,34	-2,39	164	0,018	-0,55	0,23	-1,02	-0,09
	No se asumen varianzas iguales			-2,45	162,90	0,015	-0,55	0,23	-1,01	-0,10

Fuente: elaboración propia

Al analizar el sexo de los autores de estos artículos, es posible deducir que del total de artículos revisados, el 42,4% tuvo autores hombres, mientras que el 57,6% fueron escritos por mujeres. Al desagregar esta información por revista, se puede observar que esta tendencia se mantiene. Por una parte, en la *Revista de Psicología* el 40,4% fueron autores hombres, mientras que el 59,6% fueron mujeres. Por otra, en *Psykhe* el 42,9% correspondió a hombres, y un 57,1% a mujeres. No obstante, en el caso de los autores que han publicado en ambas revistas esta tendencia a la diferencia se reduce, puesto que el 50% fueron mujeres, y el 50% hombres (Tabla 6).

Tabla 6

Sexo del autor

			Frecuencia	Porcentaje
<i>Revista de Psicología</i>	Válidos	Hombre	46	40,4
		Mujer	68	59,6
		Total	114	100
<i>Psykhe</i>	Válidos	Hombre	81	42,9
		Mujer	108	57,1
		Total	189	100
Ambas	Válidos	Hombre	8	50
		Mujer	8	50
		Total	16	100

Fuente: elaboración propia

Posteriormente, se llevó a cabo una prueba de chi cuadrado realizado para evaluar la independencia de las variables género y revista. A partir de los resultados obtenidos de este análisis, se puede afirmar que existe una independencia entre ambas variables ($X^2 = 0,493$, $p > 0,05$).

Al analizar el país de afiliación de los autores, se desprende que la mayor parte de ellos está afiliado a universidades o instituciones chilenas (69,8%). Seguidamente, los países que más aportan a las revistas son Argentina (11,2%), España (5,9%), México (3,1%), USA (2,2%), Bélgica (1,6%) y Brasil (1,6%), tal como se puede observar en la Tabla 7.

Tabla 7

País de afiliación

	Frecuencia	Porcentaje
Chile	224	69,8
Argentina	36	11,2
Colombia	3	0,9
Venezuela	1	0,3
España	19	5,9
Alemania	1	0,3
Puerto Rico	1	0,3
Bélgica	5	1,6
Brasil	5	1,6
USA	7	2,2
Canadá	1	0,3
México	10	3,1
Italia	3	0,9
UK	1	0,3
Perú	2	0,6
Francia	2	0,6
Total	321	100

Fuente: elaboración propia

Debido a la heterogeneidad de las distribuciones analizadas en esta variable específica, que impidió obtener resultados a través de la prueba de chi-cuadrado, se decidió agrupar los artículos por continente. A partir de esta agrupación se calculó el estadístico antes mencionado, que arrojó que no existía dependencia entre la revista de publicación y el continente de afiliación del autor ($X^2 = 0,499$, $p > 0,05$)

Tabla 8

Prueba de independencia revista por continente

	Continente de afiliación	
Revista en que ha publicado	Chi-cuadrado*	0,49
	gl	2
	Sig.	0,78

*Los resultados se basan en filas y columnas no vacías en cada subtabla.

Fuente: elaboración propia. Nota: sig.= Significancia estadística; gl = grados de libertad

Con relación al nivel de titulación del total de los autores analizados, es posible observar que solo un estudiante (0,3%) ha publicado en los últimos cinco años, tal como puede observarse en la Tabla 9. Además, de dicha tabla se desprende que el 81,3% de los autores que lo han hecho solo posee un título profesional. El 7,5% de los autores tiene una maestría, y únicamente el 10,9% tiene un doctorado o un postdoctorado.

Tabla 9
 Nivel de titulación de los autores

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Estudiante	1	0,3	0,3	0,3
	Titulado	261	81,3	81,3	81,6
	Magíster	24	7,5	7,5	89,1
	Doctor o Postdoctor	35	10,9	10,9	100
	Total	321	100	100	

Fuente: elaboración propia

Si se discrimina esta información según la revista, se puede concluir que en ambas la mayor parte de quienes publican poseen únicamente el título profesional. Sin embargo, al comparar los porcentajes de doctores y magíster se puede concluir que un mayor porcentaje de personas con maestría, doctorado o postdoctorado publica en la *Revista de Psicología*; más del 90% de las publicaciones en la revista *Psykhe* corresponden a personas que tienen únicamente un título profesional.

Tabla 10
 Título del autor al momento de publicar

	Revista en que ha publicado		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
<i>Revista de Psicología</i>	Válido	Estudiante	1	0,9	0,9	0,9
		Titulado	80	69,6	69,6	70,4
		Magíster	14	12,2	12,2	82,6
		Doctor o Postdoctor	20	17,4	17,4	100
		Total	115	100	100	
<i>Psykhe</i>	Válido	Titulado	172	90,5	90,5	90,5
		Magíster	9	4,7	4,7	95,3
		Doctor o Postdoctor	9	4,7	4,7	100
		Total	190	100	100	
Ambas	Válido	Titulado	9	56,3	56,3	56,3
		Magíster	1	6,3	6,3	62,5
		Doctor o Postdoctor	6	37,5	37,5	100
		Total	16	100	100	

Fuente: elaboración propia

Al analizar la prueba de chi-cuadrado que testeó la independencia de las variables revista y titulación, es posible concluir que se obtuvieron resultados estadísticamente significativos ($X^2 = 33,743$, $p < 0,05$). Esto implicó que existieron diferencias entre las distribuciones entre *Psykhe* y la

Revista de Psicología, pues en *Psykhe* la mayor parte de las publicaciones son realizadas por titulados (90,5%), mientras que en la *Revista de Psicología* un estudiante logró publicar y además los investigadores con posgrado han publicado un mayor porcentaje (29,6%).

Con relación al sexo de los titulados que han publicado en las revistas *Psykhe* y *Revista de Psicología*, se observa un recuento de 152 mujeres y 109 hombres únicamente con título. De los autores que poseen una maestría, 16 correspondieron a mujeres y solo ocho fueron hombres. La tendencia se equipara en relación a la posesión de un doctorado o postdoctorado, donde 18 hombres y 17 mujeres han publicado artículos.

Tabla 11

Prueba de independencia título del autor por sexo

	Hombre	Sexo	
		Mujer	
Título del autor al momento de publicar	Estudiante	1	0
	Titulado	109	152
	Magíster	8	16
	Doctor o Postdoctor	18	17

Fuente: elaboración propia

Posteriormente se sometieron las variables sexo y nivel de titulación a una prueba de independencia de chi-cuadrado. Los resultados arrojaron que ambas variables son independientes ($X^2 = 33,743$, $p < 0,05$).

Respecto del continente de afiliación de los autores, concerniente a su nivel de titulación, en Tabla 12 se observa que 241 autores provienen de América, mientras que 20 son de Europa. De los autores que poseen una maestría, 22 autores son de América, y solo dos provienen de Europa. 26 autores con doctorado o postdoctorado están afiliados en América y 9 en Europa. Nuevamente las categorías fueron agrupadas en torno a continente. Los resultados inferenciales indican que ambas variables dependen la una de la otra ($X^2 = 33,743$, $p < 0,05$). En este sentido, la mayor parte de los titulados es del continente americano (y más precisamente son chilenos).

Tabla 12

Prueba de independencia título del autor por continente

	América	Continente de afiliación	
		Europa	
Título del autor al momento de publicar	Estudiante	1	0
	Titulado	241	20
	Magíster	22	2
	Doctor o Postdoctor	26	9

Fuente: elaboración propia.

Discusión

El objetivo de este estudio preliminar y exploratorio consistió en evaluar la productividad científica entre 2009 y 2013 de los estudiantes en las revistas *Psykhé* y *Revista de Psicología*. Al respecto, los resultados son contundentes: solo un estudiante ha publicado artículos científicos en el período seleccionado. Además, la mayor parte de los artículos analizados han sido publicados por personas que solo cuentan con el título profesional, y una menor parte de los autores posee un posgrado, ya sea Magíster o Doctorado.

Al analizar estos resultados en detalle, es necesario matizar algunos aspectos. Por una parte, si se revisan los indicadores bibliométricos que actualmente son utilizados en los distintos estudios para evaluar la productividad científica (SCImago Research Group, 2012; De Ibarrola, 2013), en ningún momento se espera o se menciona que los estudiantes deban ser capaces de escribir artículos o informes de resultados como producto de investigaciones, por lo que estos resultados no llamarían especialmente la atención. Por otra parte, hay que considerar que de acuerdo a los datos más actuales de la División de Innovación del Ministerio de Economía, Fomento y Turismo (2012) son pocos los doctores que se dedican a la investigación, por lo que también se podría esperar que poca parte de la producción científica pueda atribuírseles.

Sin embargo, también se puede argumentar que la cantidad de investigadores que están difundiendo su producción científica en el panorama nacional es poca (Vera-Villaruel y Lillo, 2006), y que es necesario contar con un adecuado número de investigadores para generar un alza en los indicadores. Al respecto, la formación de investigadores en pregrado se constituye en una manera de contribuir con este objetivo. En primer lugar, debido a que los estudiantes están motivados para hacer investigación, lo que se evidencia en la constante aparición de los deseos de participar en actividades de producción científica en los petitorios (Universidad de Chile, 2011). En segundo lugar, debido a que en otros estudios se menciona que los estudiantes tienen los conocimientos y las actitudes adecua-

das (Díaz Vélez et al. 2008). Finalmente, la formación de pregrado se promueve o se obstaculiza desde las voluntades políticas, tanto a nivel gubernamental como académico, por lo que con la adecuada politización de los procesos podrían obtenerse resultados satisfactorios (Carrizo Estévez y González Bravo, 2012). Otro elemento que resulta interesante de considerar, a propósito del desarrollo de la formación de pregrado, se relaciona con las estrategias para fomentar este fenómeno. En este sentido, conviene recordar que en el Departamento de Psicología de la Universidad de Chile desde donde se publica la *Revista de Psicología*, se propone una malla curricular que solo incluye cuatro asignaturas relacionadas directamente con la investigación: Metodología de la Investigación Social, Estadística I, Estadística II y Metodología Cualitativa. Por su parte, en el caso de la Pontificia Universidad Católica de Chile, si bien recientemente una de sus docentes, la profesora Chamarrita Farkas, ha declarado que es el mejor lugar para hacer investigación en el país, la realidad no es muy distinta. En la malla curricular se incluyen tres asignaturas explícitas de investigación: Metodologías de Investigación en Psicología, Métodos de Investigación Cuantitativos y Métodos de Investigación Cualitativos.

Estas consideraciones estructurales permiten poner de relieve que si bien existe formación para la investigación en estas casas de estudio, el espacio y el tiempo que se le dedica a estas actividades durante el pregrado es más bien escaso, por lo que no parece ser una prioridad real que los estudiantes investiguen y publiquen. En definitiva, el contexto no ofrece las posibilidades para que se desarrollen los investigadores.

En esta misma línea, el Director de la Carrera de Psicología de la Universidad de Chile, en una entrevista privada que ha sido transcrita con motivos de la presente investigación, ha declarado que

lo que pasa, es que se supone que lo que te entrega el conocimiento específico del investigador en términos históricos es tu experticia en investigación, pero en términos reales es tener tu grado de doctor, que lo que hace es formarte como investigador. (Pablo Valdivieso. Comunicación personal, 2013)

Entonces, ¿es necesario que los estudiantes investiguen en pregrado, si las herramientas que parecen definir el rol del investigador se aprenden en el postgrado? ¿Aportaría algo distinto, o es una pérdida de tiempo? ¿Es siquiera posible que lo hagan? Estas preguntas fueron formuladas previamente, y la respuesta sigue siendo positiva para cada una.

De hecho, uno de los resultados que arroja este pequeño estudio exploratorio es que sólo el 10,9% de las investigaciones publicadas en la *Revista de Psicología* y en *Psykhe* son desarrolladas por personas que cuentan con doctorados, lo que demuestra que se puede investigar sin el grado académico. Además, y dado que los perfiles de egreso de las universidades indagadas incluyen la investigación dentro de sus enunciados, es además esperable que los estudiantes lo hagan.

Que los estudiantes investiguen, además, permitiría mejorar las actitudes que tienen hacia la ciencia y la tecnología. Diversos estudios han mostrado que cuando los estudiantes tienen escasa formación y pocos logros en estos ámbitos, posteriormente presentan una baja comprensión y un distanciamiento de estas áreas, más visibles cuanto más escolaridad tienen (Frisch, Camerini, Diviani, & Schulz, 2012; Pew, 2009). Así, se pone de manifiesto la importancia que tiene la educación en investigación y ciencia, tanto a nivel escolar (específicamente en ciencias básicas) como universitario (Hernández et al., 2011).

Finalmente, y en cualquier caso, es necesario seguir examinando estos resultados y estas conclusiones a la luz de nuevas investigaciones, que permitan aportar nuevos datos y argumentos respecto a la investigación en estudiantes chilenos. Así, por ejemplo, una de las posibles rutas para estudios posteriores podría trazarse en la dirección de investigaciones que permitan describir las motivaciones que subyacen a realización de investigación en los estudiantes, así como el rol y las funciones que traen consigo el desempeño de la actividad en contextos específicos como la Universidad de Chile o la Pontificia Universidad Católica de Chile. Esto abriría la opción de llevar a cabo análisis más detallados sobre la temática y establecer posibles mecanismos de formación que sean más contingentes y apropiados para los estudiantes de pregrado. En este sentido, resulta indispensable destacar como limitación el alcance exploratorio del presente estudio, que impidió profundizar en otras variables que teóricamente pueden ser relevantes y que permitirían arrojar información más precisa y explicativa en cuanto al fenómeno de estudio, además de entregar herramientas más precisas para evaluar la productividad científica en áreas de relevancia para nuestra sociedad.

Referencias

- Aslam, F., Shakir, M., & Ahad Qayyum, M. (November, 2005). Why medical students are crucial to the future of research in South Asia. *PLoS Med*, 2(11), e322. DOI: 10.1371/journal.pmed.0020322
- Banco Mundial. (1999). *El conocimiento al servicio del desarrollo*. Recuperado de http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/IW3P/IB/2005/11/04/000011823_20051104124550/Rendered/PDF/184460spanish.pdf
- Becerra-Gonzales, V. (2012). Líneas en investigación en salud durante el pregrado: una estrategia de investigación con potenciales oportunidades para el estudiante [Editorial]. *CIMEL Ciencia e Investigación Médica Estudiantil Latinoamericana*, 17(2), 53-54. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/717/71729116001.pdf>

- Bermúdez García, J. E. (2013). Investigación científica en el Perú: factor crítico de éxito para el desarrollo del país. Recuperado de <http://repositorioacademico.upc.edu.pe/upc/bitstream/10757/334666/1/130-444-1-PB.pdf>
- Borrego, Á. (6 de noviembre, 2012). *Los retos de la gestión de datos de investigación*. Recuperado de <http://www.ub.edu/blokdebid/es/content/los-retos-de-la-gesti%C3%B3n-de-datos-de-investigaci%C3%B3n>
- Brown, M. (February 27, 1999). Glenn Seaborg, Leader of Team That Found Plutonium, Dies at 86. *New York Times*, p. A13.
- Cabrera-Flores, M., Luna-Serrano, E. y Vidauri, G. (2014). Las revistas mexicanas de investigación educativa rumbo a la corriente principal de difusión de la ciencia. *RELIEVE*, 20(2), art. M5. DOI: 10.7203/relieve.20.2.4405
- Cabrera-Samith, I., Oróstegui-Pinilla, D., Ángulo-Bazán, Y., Mayta-Tristán, P. y Rodríguez-Morales, A. J. (noviembre, 2010). Revistas científicas de estudiantes de medicina en Latinoamérica. *Revista médica de Chile*, 138(11), 1451-1455. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0034-98872010001200016>
- Cano Sch., F., Harris D., P., Schonhaut B., L. y Ugarte P., F. (enero-febrero, 2012). La producción científica en Chile y Latinoamérica [Editorial]. *Revista Chilena de Pediatría*, 83(1), 9-11. Recuperado de <http://www.scielo.cl/pdf/rcp/v83n1/art01.pdf>
- Carrión, F. J. (2004). La importancia de la I+D+i en el futuro de la industria textil. *Boletín Intexter (U.P.C.)*, (125), 55-66. Recuperado de https://upcommons.upc.edu/bitstream/handle/2099/2802/7IMPORTANCIAl_D.pdf?sequence=1
- Carrizo Estévez, J. D. y González Bravo, M. (2012). Importancia de la investigación en la formación de pregrado. *Revista Congreso Universidad*, 1(2). Recuperado de <http://www.congresouniversidad.cu/revista/index.php/congresouniversidad/article/viewFile/87/73>
- De Ibarrola, M. (enero-marzo, 2013). La econometría aplicada al conocimiento educativo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(56), 299-307. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v18n56/v18n56a14.pdf>

- Díaz Vélez, C., Manrique González, L. M., Galán Rodas, E. y Apolaya Segura, M. (enero-marzo, 2008). Conocimientos, actitudes y prácticas en investigación de los estudiantes de pregrado de facultades de medicina del Perú. *Acta Médica Peruana*, 25(1), 9-15. Recuperado de <http://www.scielo.org.pe/pdf/amp/v25n1/a03v25n1.pdf>
- División de Innovación del Ministerio de Economía, Fomento y Turismo. (2012). *Informe de Resultados Encuesta de Gasto en Investigación y Desarrollo: Análisis a partir de la 2° Encuesta Nacional de Gasto y Personal en Investigación y Desarrollo (I+D), 2009-2010*. Recuperado de <http://www.economia.gob.cl/wp-content/uploads/2012/07/Bolet%C3%ADn-2%C2%B0-Encuesta-Nacional-de-Gasto-y-Personal-en-I+D.pdf>
- Frisch, A.-L., Camerini, L. Diviani, N., & Schulz, P. J. (March, 2012). Defining and measuring health literacy: how can we profit from other literacy domains? *Health Promotion International*, 27(1), 117-126. DOI: 10.1093/heapro/dar043
- Garfield, E. (2007). The evolution of the Science Citation Index. *International Microbiology*, 10, 65-69. DOI: 10.2436/20.1501.01.10
- Gibert Galassi, J. (2011). Mecanismos de formación de científicos. *Estudios Sociales*, (119), 207-221. Recuperado de <http://www.sistemascomplejos.cl/wp-content/uploads/2012/04/Mecanismos-de-formacion-de-cientificos-Jorge-Gibert-Galassi-2011.pdf>
- González de Requena, J. A. (2013). Una descripción de la Psicología chilena a partir del análisis de dos revistas nacionales. *Investigación Psicológica*, 22(1), 72-84. DOI: 10.5354/0719-0581.2013.27721
- Gutiérrez, C. y Mayta, P. (2003). Publicación desde el pre grado en Latinoamérica: importancia, limitaciones y alternativas de solución. *CIMEL Ciencia e Investigación Médica Estudiantil Latinoamericana*, 8(1), 54-60. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71780110>
- Hernández-Flórez, C. E. (mayo-agosto, 2012). Investigar en pregrado, ¿Un sueño factible? [Editorial]. *MÉDICAS UIS*, 25(2), 101-106. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/muis/v25n2/v25n2a01.pdf>
- Hernández, V., Gómez, E., Maltes, L., Quintana, M., Muñoz, F., Toledo, H... Pérez, E. (2011). La actitud hacia la enseñanza y aprendizaje de la ciencia en alumnos de Enseñanza Básica y Media de la Provincia de Llanquihue, Región de Los Lagos-Chile. *Estudios Pedagógicos*, 37(1), 71-83. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052011000100004>

- Larraín B., F. (primavera, 2006). ¿Cómo potenciar la innovación en Chile? *Estudios Públicos*, (104), 279-306. Recuperado de http://www.cepchile.cl/dms/archivo_3875_2036/r104_larrain_potenciarChile.pdf
- Ligüeño, S., Parra, D., Moncada, L. y Laborda, M. A. (2010). La Psicología en la Universidad de Chile: antecedentes históricos y trayectoria de la carrera en el periodo 1947-1992. En M. A. Laborda y V. E. Quezada (Eds.), *Notas históricas de la Psicología en Chile* (pp. 27-56). Santiago: Universitaria.
- Más Ciencia Para Chile. (2011). *Por un Chile desarrollado: Ejes para el futuro científico de Chile*. Recuperado de <http://www.mascienciaparahile.cl/wp-content/uploads/2011/08/LIBRO-BLANCO-FINAL-24Ago.pdf>
- Max-Neef, M., Elizalde, A. y Hopenhayn, M. (1986). *Desarrollo a escala humana: una opción para el futuro*. Santiago: Fundacion Dag Hammarskjold. Recuperado de http://www.daghammarskjold.se/wp-content/uploads/1986/08/86_especial.pdf
- Muñoz Camargo, J. C. (abril, 2009). ¿Quién nos enseña a investigar? [Editorial]. *Enfermería Intensiva*, 20(2), 43. Recuperado de <http://www.elsevier.es/es-revista-enfermeria-intensiva-142-articulo-quien-nos-ense%C3%B1a-investigar-13138295>
- Pardo, A. y San Martín, R. (1994). *Análisis de Datos en Psicología II*. Madrid: Pirámide.
- Pérez Sedeño, E. (marzo, 2005). Una ciencia ¿de quién y para quién? *Ciencias*, (77), 18-26. Recuperado de <http://www.ejournal.unam.mx/cns/no77/CNS07703.pdf>
- Pew Researcher Center for People and the Press [Pew] (2009). *Cience Knowledge Quiz*. Retrieved from <http://people-press.org/2009/07/09/section-7-cience-interest-and-knowledge/>
- Reinders, J. J., Kropmans, T. J., & Cohen-Schotanus, J. (February, 2005). Extracurricular research experience of medical students and their scientific output after graduation. *Medical Education*, 39(2), 237. DOI: 10.1111/j.1365-2929.2004.02078.x
- SCImago Research Group. (2012). *Principales indicadores bibliométricos de la actividad científica chilena 2010*. Recuperado de http://www.cinccel.cl/Documentos/Recursos/Principales_indicadores_bibliometricos_actividad_cientifica_chilena_Informe_2012.pdf
- Seymour, E., Hunter, A.-B., Laursen, S. L., & DeAntoni, T. (July, 2004). Establishing the benefits of research experiences for undergraduates: First findings from a three-year study. *Science Education*, 88, 493-534. DOI: 10.1002/sce.10131

- Tur-Viñes, V., Fonseca-Mora, M.-C. y Gutiérrez-San-Miguel, B. (septiembre-octubre, 2012). Ética de la publicación científica: iniciativas y recomendaciones. *El profesional de la información*, 21(5), 491-497. DOI: <http://dx.doi.org/10.3145/epi.2012.sep.07>
- UNESCO. (2010). *UNESCO Science Report 2010 The Current Status of Science around the World*. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001899/189958e.pdf>
- Universidad de Chile. Departamento de Psicología. (2011). *Resumen Ejecutivo: Informe de Autoevaluación Carrera de Psicología, Universidad de Chile*. Documento de trabajo.
- Universidad de Chile. Facultad de Ciencias Sociales. (2012). *Líneas de investigación de las carreras de pregrado de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile*. Documento de trabajo.
- Urzúa M., A. (2008). Elementos contextuales a la investigación en psicología en Chile. *Interamerican Journal of Psychology*, 42(3), 446-461. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28442304>
- Vera-Villarroel, P. y Lillo, S. (2006). La investigación actual en psicología clínica en Chile: un análisis a partir de la producción. *Terapia Psicológica*, 24(2), 221-230. Recuperado de <http://tpeps.cl/files/2011/05/12.pdf>

PRÁCTICAS QUE CONFIGURAN LO POLÍTICO. UNA HERMENÉUTICA ARENDTIANA DE LOS RELATOS FAMILIARES¹

PRACTICES THAT CONFIGURE THE POLITICAL. AN ARENDTIAN HERMENEUTICS OF FAMILY'S STORIES

Diana María González Bedoya*

Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano, CINDE, Colombia

Recibido: 11 de marzo de 2015 – Aceptado: 3 de junio de 2015

Forma de citar este artículo en APA:

González Bedoya, D. M. (julio-diciembre, 2015). Prácticas que configuran lo político. Una hermenéutica arendtiana de los relatos familiares. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 6(2), 368-385.

Resumen

Este artículo pretende establecer una relación entre la perspectiva arendtiana de la comprensión y las prácticas cotidianas de la familia, para argumentar que es posible hacer una hermenéutica comprensiva de los relatos familiares para encontrar en ellos los sentidos políticos que han construido. Para Arendt, la comprensión es una tarea existencial permanente que implica un diálogo consigo mismo y con los otros y, ser capaces de reflexionar y construir un lugar distinto en el mundo. *La política* la constituye la construcción de un mundo común –entre nos– y la posibilidad de transformar juntos ese mundo, y *lo político*, para Arendt, es la participación del espacio *entre nos*, que implica reconocerse como parte de un mundo compartido. Desde la perspectiva arendtiana, la pluralidad y la acción política solo son posibles en el espacio público, lo cual excluye a la familia como espacio para la política; sin embargo, se plantea que es el primer espacio en el cual se expresa la pluralidad, se prefiguran las identidades y se configura el *amor mundi*.

Palabras clave:

Familia, la política, lo político, ética, vida cotidiana, narrativas, investigación

Abstract

This article aims to establish a relationship between arendtian perspective of understanding and the family's daily practices, to argue that it is possible to make a hermeneutics of family's stories to find in them political senses. For Arendt, understanding is a permanent existential task that implies a dialogue with oneself and with others, and to be able to reflect and to build a different place in the world. *Politics* is the building of a common world –between-us– and the possibility to transform together that world, and *the political*, for Arendt, is the participation of the space between-us, that implies to recognize each other as part of a shared world. From arendtian perspective, the plurality and political action only are possible in the public space, which excludes family as a political space; however, here is argued that family is the first space in which it expresses the plurality and where are prefigured the identities and configure the *love mundi*.

Keywords:

Family, politics, political, ethics, everyday life, narratives, research

¹ Este artículo es producto de las reflexiones metodológicas realizadas por la autora en su proyecto de tesis denominado *Emociones morales y formación en lo político en las interacciones cotidianas de la familia. Acercamiento hermenéutico a las prácticas de algunas familias antioqueñas*, con el que aspira al título de Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del Centro de Estudios Avanzados alianza Universidad de Manizales–Cinde

* Magister en Educación y Desarrollo Humano. Especialista en terapia de familia. Especialista en Legislación de familia. Psicóloga clínica. Correo electrónico: dgonzalez@cinde.org.co

Introducción

Aunque la vida cotidiana no nos plantea, mientras la vivimos, ninguna necesidad de comprensión, ni es objeto de cuestionamientos porque la asumimos con una actitud natural, se argumenta en este artículo que las conversaciones reflexivas con las familias permitiría que sus integrantes se *levanten sobre su cotidianidad* y cuestionen el mundo que ha sido naturalizado, de tal manera que ellos mismos interpreten los sentidos de sus prácticas y comprendan cuáles de ellas tienen orientaciones hacia lo político.

De acuerdo con la propuesta de Arendt (2005a), los relatos son un método auto-comprensivo inestimable, porque nos revelan lo particular de la experiencia, en la cual podría verse su potencial transformador, no porque demuestren una relación causal y generalizable con los hechos históricos, sino porque en su singularidad, se convierten en nuevas narrativas. En nuestro caso, se considera que los relatos de la familia, revelan una particular manera de significar y resignificar las relaciones entre los integrantes de la familia y, de ellos con el mundo exterior.

Para lograr este propósito, se abordarán, en primera instancia, los aportes del proyecto ontológico heideggeriano del sentido del *Dasein*, del “ser ahí”, del “ser en el mundo”, a partir del cual se fundamenta que es posible interpretar las prácticas cotidianas de las familias para comprender los sentidos políticos que les subyacen, porque en esas prácticas aparecen por primera vez, las emociones morales y el amor que vincula a sus integrantes con el mundo. Esto se argumenta, en tanto la comprensión no es la búsqueda de una verdad universal, sino que parte de un sujeto que tiene conciencia del ahí, es decir, un sujeto situado en un espacio-tiempo compartido.

Posteriormente, se presenta la relación entre esta propuesta heideggeriana de *auto-comprensión* y la propuesta arendtiana de la comprensión como acción política, para lo cual se retoma sustancialmente la lectura que hace Sánchez Muñoz (2003) de la acción política arendtiana en su impredecibilidad, novedad y validez ejemplar, que se convierten en un camino metodológico para interpretar comprensivamente los relatos de las familias. Asimismo, se presenta una síntesis de las distinciones que hace Arendt sobre lo político y la política, y se argumenta que es posible pensar a la familia en la primera dimensión, cuando sus relatos se hacen visibles al mundo; en este caso, cuando se hace pública una investigación. Finalmente se entregan, algunas claves metodológicas para abordar la investigación con las familias, recuperando ese proceso arendtiano.

La comprensión del ser en la vida cotidiana de las familias

una conciencia verdaderamente histórica aporta siempre su propio presente, y lo hace viéndose tanto a sí misma como a lo históricamente otro en sus verdaderas relaciones.

Gadamer, 1977, p. 376

Interpretar y comprender los sentidos políticos que subyacen a las prácticas cotidianas de la familia nos lleva al enfoque fenomenológico-hermenéutico a partir del proyecto heideggeriano de una ontología fundada en el sentido del “ser ahí”: “Este ente que somos en cada caso nosotros mismos y que tiene entre otros rasgos la ‘posibilidad de ser’ del preguntar, lo designamos con el término ‘ser ahí’” (Heidegger, 1980, p. 17); del ser en el mundo: “Al ‘ser ahí’ es esencialmente inherente esto: ser en un mundo” (Heidegger, 1980, p. 23) y el mundo inmediato del “ser ahí” es el “*mundo circundante*” (Heidegger, 1980, p. 79. Las cursivas son del original). Ser cuya trayectoria vital es variable por la movilidad histórica de la existencia humana y, por estar arrojado, está consignado a un “mundo” y existe fácticamente con otros; por lo tanto, siempre está en relación con el mundo.

Para Heidegger (1980) el “ser ahí” comprende e interpreta el mundo y a sí mismo: “En cuanto comprender, el ‘ser ahí’ proyecta su ser sobre posibilidades (...). El proyectar del comprender tiene la peculiaridad de desarrollarse. Al desarrollo del comprender lo llamamos ‘interpretación’. En ella el comprender se apropia, comprendiendo, lo comprendido” (Heidegger, 1980, p. 166). Es decir, el sujeto se convierte en intérprete de su propia existencia, y al hacerlo, comprende su trayectoria espacio-temporal y, además, que es parte de una historia colectiva. Esta es una comprensión situacional porque se da en el aquí y ahora de la acción e incluye los motivos y los fines de la acción.

Gadamer (1977) retoma el pensamiento de Heidegger como clave fundamental para hacer visible la hermenéutica como un rasgo humano universal y totalmente novedoso en la medida en que “La pertenencia del intérprete a su objeto, que no lograba encontrar una legitimación correcta en la reflexión de la escuela histórica, obtiene ahora por fin un sentido concreto y perceptible, y es tarea de la hermenéutica mostrar este sentido” (p. 329). Para Gadamer “la facticidad del ser-estar ahí, del existir, que no es susceptible ni de fundamentación ni de deducción, es lo que debe erigirse en base ontológica del planteamiento fenomenológico” (Gadamer, 1977, p. 319); es decir, cuando el sujeto es objeto de interpretación para sí y para los otros, hace una comprensión de su propia existencia. En este sentido, crea una fenomenología hermenéutica y el análisis de la historicidad del estar ahí, porque

Al ser del “ser ahí” es inherente una comprensión del ser. La comprensión tiene su ser en un comprender. Si al “ser ahí” le conviene esencialmente la forma de ser del “ser en el mundo”, entonces es inherente a aquello en que consiste esencialmente su comprensión del ser el comprender el “ser en el mundo”. (Heidegger, 1980, p. 100)

Por ello, cada sujeto hace interpretación-comprensión de sí y del mundo que habita, es “arte y parte” de la historia.

La comprensión implica conjugar el horizonte del presente con la tradición del pasado, pues el horizonte del presente está en constante formación en la medida que ponemos a prueba nuestros prejuicios, es por ello que Gadamer (1977) plantea que “el horizonte del presente no se forma al margen del pasado” (p. 376). La concreción de la conciencia histórica que propone Heidegger es el “reconocimiento del carácter esencialmente prejuicioso de toda comprensión” (Gadamer, 1977, p. 337). El modo de ser finito e histórico del hombre implica reconocer que existen prejuicios legítimos para proponer una hermenéutica verdaderamente histórica, pues solo en la “tensión entre prejuicio-texto acontece la comprensión” (Herrera, 2009, p. 129) y se logra la verdadera experiencia que involucra el haber previo y la novedad.

De otro lado, la comprensión para Heidegger es un conocimiento que surge de la racionalidad práctica que se da en la vida cotidiana; es la explicitación de esa comprensión básica que hacemos del mundo que habitamos y para lograrlo, se da un “desalejamiento”, que en términos de Heidegger no significa ni lejanía, ni cercanía, ni distancia, sino que lo usa “en un sentido activo y transitivo (...). ‘Desalejar’ quiere decir hacer desaparecer la lejanía de algo, es decir, acercamiento” (Heidegger, 1980, p. 120). La vida cotidiana es entonces, el horizonte que nos permite comprender,

Si el “ser en el mundo” es una estructura fundamental del “ser ahí” en que éste se mueve no pura y simplemente, sino especialmente en el modo de la cotidianidad, entonces esta estructura ha de ser siempre ya experimentada ónticamente. (Heidegger, 1980, p. 72)

Para Heidegger, hay dos maneras de comprender: primaria y secundaria. La comprensión primaria “es más bien esa condición en la que siempre nos encontramos y en la cual el mundo adquiere significado para cada uno” (Herrera, 2009, p. 122), por ello, comprender es auto-comprenderse, porque siempre estamos comprendiendo el mundo y comprendiéndonos en él, en el trato cotidiano con las personas y las cosas:

Con el término “comprender” mentamos un existencial fundamental; ni una determinada *forma de conocer*, distinta *v. gr.* del explicar y el concebir, ni en general un conocer en el sentido del aprehender temático. Pero sí que el comprender constituye el ser del “ahí” de tal forma, que un “ser ahí” puede sobre la base del comprender desarrollar existiendo las variadas posibilidades del “ver”, el “ver en torno suyo”, el “sólo dirigir la vista”. Todo explicar tiene, en cuanto descubrir, comprendiendo, lo incomprendido, su raíz en el primario comprender del “ser ahí”. (Heidegger, 1980, p. 364)

En la comprensión primaria se da el trato con el mundo y los otros; es una apertura al significado que adquieren las cosas porque hace referencia a lo que hacemos en él, de ahí que el significado no sea secundario, no es “‘algo’ que se le añade a los objetos, es un rasgo constitutivo de nuestro andar en

el mundo, [en esa medida] lo familiar de la cotidianidad ‘no es un modo de ver las cosas, sino el modo como ocurre lo existente mismo’” (Herrera, 2009, pp. 123-124). Comprender es entonces “posibilidad”, poder ser y llegar a ser siendo cada día en la relación que tenemos con el mundo, de ahí que las relaciones, los objetos y las vivencias de la vida cotidiana, adquieren una gran importancia para el ser humano. Así, el sujeto se convierte en intérprete de su propia existencia, “Al desarrollo del comprender lo llamamos ‘interpretación’. En ella el comprender se apropia, comprendiendo, lo comprendido. En la interpretación no se vuelve el comprender otra cosa, sino él mismo” (Heidegger, 1980, p. 166).

En tanto la búsqueda de la comprensión ya no es la búsqueda de una verdad universal y científicamente comprobada, se le da un lugar ontológico e histórico a la hermenéutica, porque el sujeto de Heidegger es un sujeto que tiene conciencia del *ahí*, *es un sujeto situado*, que solo es siendo en un ahí. El ser-estar ahí es ese “*arrojamiento*” del ser en el mundo en el cual debe vivir su propio “*proyecto*” como totalidad de su estructura existencial en un espacio y un tiempo concreto. De acuerdo con Gadamer no hay comprensión ni interpretación en la que no entre en funcionamiento la totalidad de esta estructura existencial del arrojamiento y el proyecto, aunque “la intención del conocedor no sea otra que leer ‘lo que pone’, y tomarlo de las fuentes ‘como realmente ha sido’” (1977, p. 328).

Pero Heidegger también plantea que “*el ser mismo es tiempo*”, lo que según Gadamer rompe con todo el subjetivismo de la nueva filosofía y el horizonte de problemas de la metafísica que había estado encerrada en el Ser como lo presente. De ahí que comprender no es algo que se logra en la senectud como en Dilthey, tampoco es un ideal metódico de la filosofía como lo planteaba Husserl, comprender desde el punto de vista heideggeriano “es la forma originaria de realización del estar ahí, del-ser-en-el-mundo” (Gadamer, 1977, p. 324), esto es, que vamos comprendiendo a medida que existimos en el espacio y el tiempo, no es algo que debemos esperar al final de la vida para alcanzarlo en su totalidad.

Ahora bien, para responder a la pregunta sobre cuál es el problema de la verdad en la comprensión y construir un método para comprender, Gadamer retoma a Heidegger y concluye que el espíritu de la comprensión solo se realiza en la conversación con otros, y que la verdad es una *emergencia relacional*, no la posibilidad de comparar un constructo teórico con un estado de cosas. Esta sería la otra forma de comprensión heideggeriana que le da el “carácter óntico original de la vida humana misma (...), la reflexión ontológica radical de Heidegger intenta cumplir la tarea de ilustrar esta estructura del estar ahí mediante una *analítica trascendental del estar ahí*” (Gadamer, 1977, p. 325). Esta característica le da trascendencia al ser y fundamentación a la comprensión del sentido, puesto que somos los únicos seres que nos preguntamos por los sentidos del existir.

Los aportes de Heidegger y Gadamer fundamentan, en este escrito, el carácter hermenéutico y fenomenológico al tomar *el mundo dado, el mundo pre-existente, el mundo de lo obvio* en las prácticas interaccionales de la familia que, por cotidianas, se han naturalizado. Desde la lógica ontológica que se propone, la vida cotidiana es el horizonte que nos permite comprender los sentidos políticos que construye la familia en sus prácticas, como plantea Heidegger (1980): “La respuesta a la cuestión acerca del ‘quién’ del ‘ser ahí’ cotidiano debe obtenerse mediante el análisis de *aquella* forma de ser en que inmediata y regularmente se mantiene el ‘ser ahí’” (p. 133).

Aunque esta concepción considera la existencia de cada ser individualmente, lo que aquí se propone es que cada familia construye una historia en el espacio-tiempo compartido entre sus integrantes. Además, al estar inmersa en un contexto situado, hace parte de una historia colectiva. Entonces, si el ser puede leerse comprensivamente en su historicidad, sus relatos se convierten en texto que puede ser interpretado y comprendido por el mismo sujeto que narra el relato y por los otros que, al escucharlo son testigos. En ese sentido, los relatos de las familias se convierten en texto que puede ser interpretado por ellos mismos y por los otros externos a ellas, si se quieren comprender los sentidos de la historia compartida.

En esta hermenéutica de la cotidianidad, el acto de narrarse permite descubrir el sentido. En consecuencia, las entrevistas a realizar, más que preguntas y respuestas, se proponen como un espacio conversacional que permitirá a las familias construir su propio relato y, detenerse sobre su cotidianidad para cuestionar el mundo naturalizado, para hacer conciencia de esas trayectorias e historias construidas y cambiantes que, por cotidianas, no han sido reflexionadas.

Finalmente, esos relatos escuchados e interpretados por otros externos a la familia, permitirán reconstruir los sentidos y recuperar lo que las hace parte de la historia y lo que han transformado desde sus prácticas cotidianas, pues: “Si uno se desplaza a la situación de otro hombre, uno lo comprenderá, es decir, se hará consciente de su alteridad, de su individualidad irreductible, precisamente porque es uno el que se desplaza a su situación” (Gadamer, 1977, p. 375). Así, el investigador será el narrador que hará visibles esos relatos.

Interpretación comprensiva de relatos: la propuesta política arendtiana

En el comprender tiene lugar la reconciliación con el mundo, que precede a toda acción y la posibilita.

Arendt, 2006, p. 321

Hannah Arendt asume la comprensión heideggeriana como *auto-comprensión*. Por ser existencial, esta comprensión no produce resultados definitivos, sino que es una tarea permanente que implica también un continuo diálogo consigo mismo y con los demás:

A veces usamos hablando ónticamente la expresión “comprender algo” en el sentido de “poder hacer frente a una cosa”, “estar a su altura”, “poder algo”. Lo que se puede en el comprender en cuanto existencial no es ningún “algo”, sino el ser en cuanto existir. (Heidegger, 1980, p. 161)

Ella analiza la política buscando comprender las acciones humanas que transforman el mundo:

Comprender en la política nunca significa comprender al otro (solo el amor sin mundo “comprende” al otro) sino entender el mundo común tal como este aparece al otro. Si hay una virtud (sabiduría) típica del político, esta es la capacidad de ver todos los aspectos de una cosa, es decir, la capacidad de verla tal como aparece a todos los afectados. (Arendt, 2006, p. 437)

Comprender, en sentido arendtiano, es dar lugar a la reconciliación con el pasado:

En el comprender tiene lugar la reconciliación con el mundo, que precede a toda acción y la posibilita (...) me reconcilio con la realidad como tal y desde ahora pertenezco a esta realidad como actor. Esto tiene lugar en el comprender. Por tanto, el comprender no entiende el sentido y no engendra sentido. Eso lo hace solamente la reflexión. Comprender es la forma específicamente política de pensamiento. (Arendt, 2006, p. 321)

Comprender es examinar los acontecimientos sin someterse y sin negarse a ellos, asumir la realidad del pasado y del presente para diferenciar lo que no se debe repetir; es buscar el significado de las vivencias, y su resultado es la *reconciliación* con esas experiencias.

De otro lado, conocer la historia como seres situados en el mundo, además de recuperar la memoria colectiva, es conocer nuestro pasado, interpretando los fenómenos bellos e infames que han ocurrido, e intentar reconciliarnos con él. Cuando reconocemos la realidad, nos reconciliamos con el pasado; por ello, comprender no es auto-compadecerse, no es perdonar, ni olvidar, sino ser capaces de reflexionar sobre lo sucedido y construir un lugar distinto en el mundo pues, como dice Arendt (2006): “Pensar que comprender es perdonar constituye una tergiversación de este estado de cosas. Comprender no tiene nada que ver con perdonar. Perdonar implica, en todo caso, que nosotros no sabemos lo que hacemos” (p. 321).

La experiencia fenomenológica heideggeriana retomada por Arendt, es la ineludible interdependencia entre el sujeto y el mundo, la vivencia compartida con otros, en donde emerge la singularidad: “Solo cuando me expreso a otro, yo soy realmente existente en cuanto yo” (Arendt, 2006, p. 72); por tanto, las experiencias valiosas serán aquellas que nos hablan del espacio donde se hace visible la pluralidad humana, condición básica de la acción y el discurso que permite la igualdad y la distinción, porque

Sólo donde las cosas pueden verse por muchos en una variedad de aspectos y sin cambiar su identidad, de manera que quienes se agrupan a su alrededor sepan que ven lo mismo en total diversidad, sólo allí aparece auténtica y verdaderamente la realidad mundana. (Arendt, 2005a, p. 66)

Lo que Arendt buscaba con su propuesta de “*pensar sin apoyaturas*”² (Sánchez Muñoz, 2003, p. 35), era leer de otra manera los fenómenos nuevos que ocurrían sin partir de los conceptos, haciendo una ruptura con la tradición:

La justificación de la estadística radica en que proezas y acontecimientos son raros en la vida cotidiana y en la historia. No obstante, el pleno significado de las relaciones diarias no se revela en la vida cotidiana, sino en hechos no corrientes, de la misma manera que el significado de un período histórico sólo se muestra en los escasos acontecimientos que lo iluminan. (Arendt, 2005a, p. 53)

Al insistir en la irreductible novedad e impredecibilidad de toda acción, Arendt critica lo que ha hecho la historia y la filosofía política:

En virtud de la idea de una historia universal, la pluralidad de los hombres se funde en un individuo humano, que pasa a llamarse humanidad. De ahí lo monstruoso e inhumano de la historia, que solo a su final se impone pena y brutalmente en la política. (Arendt, 2006, p. 17)

La propuesta de Arendt es romper con las formas tradicionales de contar la historia y para ello propone una manera distinta de entender la política, “con unos nuevos referentes en cuanto a la metodología a utilizar, y opuestos por completo a los que ese momento imponía la corriente hegemónica en la ciencia política” (Sánchez Muñoz, 2003 p. 22), rescatando de la cotidianidad los hechos inesperados, impredecibles y casi imperceptibles que muestran la transformación del mundo. Propone ver en cada ser humano, la novedad de un nuevo comienzo, es decir, la natalidad:

El hecho de que el hombre sea capaz de acción significa que cabe esperarse de él lo inesperado, que es capaz de realizar lo que es infinitamente improbable. Y una vez más esto es posible debido sólo a que cada hombre es único, de tal manera que con cada nacimiento algo singularmente nuevo entra en el mundo. (Arendt, 2005a, p. 202)

² Expresión usada por Sánchez Muñoz para explicar que el comprender, para Arendt, no es aplicar a un fenómeno nuevo, categorías conocidas, pues estas lo que muestran es la ruptura con la tradición.

Finalmente, y siguiendo a Arendt, rescatar en las narrativas familiares, aquello que hacen cotidianamente, que no ha sido escuchado ni contado, y por lo tanto no ha sido visible en lo público, puede tener una “validez ejemplar” (Sánchez Muñoz, 2003, p. 47)³ que nos permita ver que es posible cambiar la historia, no desde las grandes estructuras sociales, sino en las prácticas cotidianas e identificar las consecuencias de tal resignificación en las prácticas,

En la propia naturaleza del comienzo radica que se inicie algo nuevo que no puede esperarse de cualquier cosa que haya ocurrido antes. Este carácter de lo pasmoso inesperado es inherente a todos los comienzos y a todos los orígenes. (Arendt, 2005a, p. 201)

Por ello, son tan importantes las historias que cuentan las familias sobre su origen y sobre los acontecimientos que las han acompañado en su trayectoria; tener conciencia histórica en términos arendtianos, no es solamente conocer la historia colectiva, es ocupar un lugar consciente en el mundo, saber de dónde se viene, quién se es, quién es el otro, y qué es aquello de la historia que se puede cambiar.

Metarrelatos de la familia: un método en perspectiva arendtiana

Aun en los tiempos más oscuros tenemos el derecho de esperar cierta iluminación, y dicha iluminación puede provenir no tanto de las teorías y conceptos como de la luz incierta, titilante, y a menudo débil que algunos hombres y mujeres, bajo cualquier circunstancia, y sobre la época que les tocó vivir, reflejaron en sus trabajos y en sus vidas.

Arendt, 1990, p. 11

Arendt no construyó una metodología sistemática, pero sus modos de aproximarse a los fenómenos de su época son consecuentes con lo que consideraba era la verdadera política. Ella encontró en “la narración de relatos (*stories*) esa metodología que le permite representar y comprender tanto las experiencias que crean los conceptos políticos como los acontecimientos históricos” (Sánchez Muñoz, 2003, p. 57). Estas formas particulares de abordar la comprensión de los fenómenos políticos, son retomadas por Sánchez Muñoz para extraer “las perlas” metodológicas inspiradas en Arendt y adaptarlas a la experiencia de investigación, particularmente con las familias.

Arendt no centró su análisis en los grandes fenómenos sociales tomando la información de la macro-historia, sino que se dedicó a analizar las márgenes de esa historia, las vivencias particulares de ciudadanos que no aparecieron en los grandes titulares: “su propósito era desvelar las experiencias humanas que crean los conceptos políticos y recuperar su sentido originario (...) propone la utili-

³ Sánchez Muñoz alude a las situaciones en las que se pone de manifiesto el *espíritu público*, a través de la creación de un espacio común en el que puedan exponerse las palabras y las acciones, y a las que Arendt les otorga la cualidad de proporcionar una “validez ejemplar” en la medida en que permiten juzgar los acontecimientos históricos (2003, p. 47).

zación de la narración de relatos que puedan aportar luz sobre las experiencias políticas” (Sánchez Muñoz, 2003, p. 5). Buscó la comprensión de los grandes fenómenos políticos a partir de la experiencia de personas concretas, para encontrar en dichas narrativas, las prácticas de una acción política renovada, que además sirvieran de ejemplo para comprender qué sucedió y de qué manera los sujetos introducen cosas nuevas en el mundo:

Con palabra y acto nos insertamos en el mundo humano, y esta inserción es como un segundo nacimiento, en el que confirmamos y asumimos el hecho desnudo de nuestra original apariencia física (...) su impulso surge del comienzo, que se adentró en el mundo cuando nacimos y al que respondemos comenzando algo nuevo por nuestra propia iniciativa. (Arendt, 2005a, p. 201)

Desvelar la experiencia humana en aquellos sujetos desconocidos, de a pie, es recuperar esas nuevas formas de natalidad que prefiguran la acción política, pues para Arendt las historias individuales reflejan la pluralidad de agentes de la acción.

Así, recuperar el sentido político de las prácticas cotidianas, no de todo el relato, sino de aquellos fragmentos que muestran las rupturas con lo tradicional, arrancando los fragmentos de su contexto y dándoles una nueva disposición, reinterpretándolos de tal modo que unos adquieran sentido en función de otros, se corresponde con el método de *reapropiación selectiva* del pasado, que en Arendt significa la recuperación no de cualquier pasado, sino de aquel que refleja “‘*las perlas y el coral*’, el ‘*tesoro perdido*’” como resalta Passerin D’ Entreves (citado en Sánchez, 2003, p. 53). La *reapropiación selectiva del pasado* de la familia, implicará extraer de las prácticas cotidianas aquellas experiencias que van consolidando la subjetividad política de cada uno de sus integrantes. Esta es una acción que no tiene la pretensión de lograr grandes transformaciones sociales, pero muestra esas maneras particulares de actuar, aquellas que se diferencian de las masas y visibilizan la *pluralidad*:

El discurso y la acción revelan esta única cualidad de ser distinto. Mediante ellos, los hombres se diferencian en vez de ser meramente distintos; son los modos en que los seres humanos se presentan unos a otros, no como objetos físicos, sino *qua* hombres. (Arendt, 2005a, p. 200)

La experiencia arendtiana nos muestra un camino investigativo para ver en los relatos familiares el re-nacimiento (natalidad en términos arendtianos), su deseo de continuar vinculados con el mundo a pesar de las adversidades que, en ocasiones, toman la forma de tragedia. Apoyadas en la necesidad humana de narrar y ser escuchadas, las familias podrán construir nuevas narrativas que den cuenta de la fragmentación, los incidentes históricos, las biografías individuales que hacen parte de la biografía familiar; situaciones y acciones singulares que interrumpen el movimiento circular de la vida doméstica y se convierten en algo extraordinario, cuando son interpretadas y visibilizadas en lo público.

En ese sentido, es válida la pretensión de interpretar las prácticas cotidianas de la familia como un proceso que puede ser reflexionado para comprender que en las historias de las familias puede aparecer la conciencia de pertenecer al mundo compartido. La búsqueda de aquellas prácticas familiares *espontáneas e impredecibles* que aportan sus integrantes, puede ilustrar cuál es su postura frente al mundo, qué hay de novedad en la experiencia de las familias, que puede ser interpretada como parte de su configuración en tanto sujetos políticos que aman al mundo y se comprometen con él, incluso desde el micro-espacio familiar, porque lo que hace al sujeto político es su carácter de mundanidad, de saberse en el mundo, de estar en el mundo y que el mundo le preocupe.

La política y lo político desde Hannah Arendt. Una mirada a las interacciones de la familia

Filosóficamente hablando, actuar es la respuesta humana a la condición de la natalidad.

Arendt, 2005b, p. 111

La respuesta de Arendt a lo que constituye nuestra humanidad, es la acción política, entendida como nuestra capacidad de transformar el mundo compartido a través de la palabra y la acción:

Lo que hace de un hombre un ser político es su facultad de acción; ello le permite unirse a sus iguales, actuar concertadamente y alcanzar objetivos y empresas en los que jamás habría pensado, y aún menos deseado, si no hubiese obtenido este don para embarcarse en algo nuevo. (Arendt, 2005b, pp. 110-111)

Para Arendt, el núcleo de la acción política lo constituye la construcción de un mundo común *entre-nos* y la posibilidad de transformar juntos ese mundo creando espacios de libertad. Esta acción política se da solo en el espacio público,⁴ donde el ciudadano es libre, singular, plural y se hace visible frente a los otros deliberando sobre los asuntos de la ciudad.

Lo político para Arendt, es la participación del espacio *entre-nos*, que implica reconocerse como parte de un mundo compartido, y solo se logra cuando cada individuo incorpora esa idea de mundo “donde ya están presentes otros” (Arendt, 2008, p. 104). Por ello, la genuina política, aquella que realmente pretende introducir cosas nuevas en el mundo, está amparada en el *amor mundi*. El amor por el mundo es esa conciencia que tiene cada individuo de que hace parte de algo más grande que él, y esto lo hace en distintos escenarios: el mundo personal/privado y el mundo de lo público.

⁴ Retomando la experiencia griega del ágora y el foro, lugares en los cuales los ciudadanos tomaban las decisiones que competían a todos y afectaban el curso de la *polis*. Ella rescata esta experiencia a partir de la vivencia griega del ciudadano en la *polis* que tenía unas fronteras precisas entre ambos espacios.

Desde la perspectiva arendtiana, la pluralidad y la acción política solo son posibles en el espacio público, lo cual excluye a la familia como espacio para la política, porque está basada en lazos consanguíneos y organizada para responder a las necesidades de la pura vida; además, su hacer se circunscribe a las labores del cuidado de cada uno de sus integrantes para preservarse como grupo. Recuperando la experiencia de la *polis* griega y romana, Arendt ratifica que la familia no es el espacio para la política, pues sus intereses son particulares y, sus relaciones se construyen y fortalecen solo con este fin:

Las familias se fundan como un intento de encontrar alojamiento y una fortaleza en un mundo inhóspito y extraño, al que se querría llevar parentesco. Esa aspiración conduce a la perversión fundamental de lo político, pues suprime la cualidad básica de la pluralidad o, más bien, la echa a perder por la introducción de la idea del parentesco. (Arendt, 2006, p. 16)

Sin embargo, es posible plantear que la familia es el primer espacio en el cual se expresa la pluralidad, se prefiguran las identidades y se experimenta el amor por el mundo, puesto que es en ese espacio que el individuo de la contemporaneidad tiene el primer encuentro consigo mismo y revela su identidad ante otros distintos a él –aunque sus relaciones estén afincadas en el parentesco y las lealtades familiares–, porque en esa cotidianidad comienza el hombre a distinguirse y “comunicar su propio yo” (Arendt, 2005a, p. 200) en medio de las labores que buscan satisfacer las necesidades de subsistencia.

Esta *pluralidad* vivida en la familia, sería distinta a la del ciudadano arendtiano porque no actúa políticamente, sin embargo es pluralidad porque en el espacio familiar se comparte con otros que no solo son *distintos*, sino también *singulares*, aunque tengan los mismos lazos de sangre y una misma historia compartida. La pluralidad en la familia también estaría representada por el proceso de individuación, en tanto los sujetos que conforman la familia, hacen reivindicaciones y reclaman sus derechos en las diferencias de género, generación y edad. En las interacciones familiares se da la diferenciación del sí mismo con otros distintos, se empieza a configurar la relación yo-tú cuando emerge la pregunta: “¿quién eres tú?”, experiencia que prefigura la construcción de un nosotros, no solo distintos, sino también singulares.

De otro lado, para Arendt el pensar, es “estar aislado de otros (...) solitario consigo mismo” (Arendt, 2006, p. 532) es una experiencia singular en la cual se establece un diálogo consigo mismo, necesario para reconocerse:

La paradoja fundamental de la experiencia está en que, incluso mientras estamos solos en un sentido riguroso, es decir, sin ninguna representación concreta de otro, nos experimentamos necesariamente como dos. Pensar en la soledad es siempre un diálogo consigo mismo. (Arendt, 2006, p. 72)

Pero ha de suponerse que los seres humanos no permanecemos en esa actitud todo el tiempo, pues también está la necesidad perentoria de comunicarnos, de hacernos ver por los otros y que nos escuchen, aun cuando vivamos solos. Considerando que la familia es por un buen lapso de tiempo el espacio en el cual se dan las primeras relaciones intersubjetivas que establecemos los seres humanos con otros, allí se viven por primera vez estas dos experiencias: el pensar y la intersubjetividad.

Se acepta que la familia no es un espacio para la acción política desde la propuesta arendtiana, no obstante, la familia continúa siendo el primer espacio de acogida del recién llegado (Duch y Mélich, 2009), en el cual él tiene su primer contacto con el mundo y comparte con otros diferentes a sí mismo; por ello, puede leerse como el primer espacio de pluralidad, singularidad y configuración del sujeto político a través de las prácticas de reconocimiento, compasión, cuidado y amor por el mundo. En la cotidianidad familiar se conversa, se comparte, se hacen reclamos por tener un lugar, se accede por primera vez, a las narrativas acerca del mundo preexistente, lo que permite pensar a la familia como el primer espacio en el cual nos diferenciamos de otros, donde adquirimos la conciencia de un mundo dado previamente y, comenzamos a configurar las identidades de “quién se es” al aparecer en la esfera pública.

La familia es el espacio que, por un lado, incorpora a los recién llegados al mundo, es decir, les ayuda a aferrarse y a amar el mundo; por otro lado, ofrece y exige experiencias de vinculación con otros distintos a sí mismo, que es “una forma de pluralidad vivida en lo privado” (Arendt, 2006, p. 440) y una experiencia de *alteridad*, en la cual puede verse al otro diferente a sí mismo; en las prácticas de cuidado recíproco entre los miembros de la familia, incluyendo los niños, que a su vez aprenden la reciprocidad: el “estar referidos los unos a los otros y (...) ser responsables recíprocamente” (Arendt, 2006, p. 38). Un ejemplo de ello es cuando los adultos cuentan a los niños historias del país, del desplazamiento y la violencia, de qué manera los ha impactado como individuos y como familia, y los niños reconocen en esas historias su origen, su pertenencia al mundo. En esas narrativas compartidas por los individuos que conforman la familia, se rescata la experiencia singular y la pluralidad que puede ser leída como resistencia, comprensión o transformación que jamás serán visibilizadas públicamente por los grandes relatos históricos.

Si bien las familias no cumplen una función política que transforma el “mundo *entre-nos*” como lo plantea Arendt, si nos acercamos a las familias buscando “las perlas” encontraremos en sus relatos las transformaciones que han logrado en medio de las tensiones que la subsistencia les genera. En los relatos de las familias pueden surgir preguntas y reflexiones por el bien común, así como prácticas de reconocimiento, compasión y solidaridad que pueden generar en sus integrantes una conciencia histórica, despertar la capacidad reflexiva, rasgos que tienen que ver con el posicionamiento del

sujeto en el mundo, con su mundanidad. Experiencias de este tipo que lo hacen sentirse parte de ese mundo y lo impelen a cambiarlo, con el pensar crítico o con pequeñas acciones. Allí es donde puede emerger, por primera vez, el sujeto político.

Que toda vida individual entre el nacimiento y la muerte pueda contarse finalmente como una narración con comienzo y fin es la condición pre-política y prehistórica de la historia, la gran narración sin comienzo ni fin. Pero la razón de que toda vida humana cuente su narración y que en último término la historia se convierta en el libro de narraciones de la humanidad, con muchos actores y oradores y sin autores tangibles, radica en que ambas son el resultado de la acción. (Arendt, 2005a, p. 208)

Además, en la familia se acogen, se cuidan y se forman los nuevos sujetos que vienen al mundo, y en ese espacio viven la primera experiencia vincular del yo con los otros y con el mundo, un mundo distinto al yo, porque cada uno de sus integrantes incorpora, internaliza y externaliza ese mundo compartido, y en su singularidad lo transforma, no se limita a repetirlo. La familia siempre está en estrecha relación con el mundo exterior, de allí bebe y se alimenta, pero también ayuda a transformarlo reinterpretando, objetivando esa realidad externa.

La interpretación de los relatos biográficos familiares desde una hermenéutica que entiende el sentido como construcción y apropiación de los sujetos, implica asumir una postura distinta por parte de quien escucha el relato. No es suficiente que las familias se abran a compartir sus experiencias privadas e íntimas con el investigador. Para propiciar en las familias una reflexión consciente de su cotidianidad es necesario, por parte del investigador, generar conversaciones que trasciendan el entender y recuperen las comprensiones de los sentidos que ellas mismas han construido sobre sus prácticas. En esos relatos emergen *metáforas familiares* que pueden comunicar algo novedoso, solo si quien escucha está abierto a interpretar la novedad que allí emerge.

Descubrir con las familias esos nuevos sentidos que le dan a su experiencia de estar juntos en el mundo, revela *esas otras formas de configuración de lo político* en las cuales la praxis cotidiana se resuelve, aunque no sean identificadas por los actores como tales. Además, pueden convertirse en una acción política desde la perspectiva arendtiana, pues cuando el narrador hace público ese texto interpretado, los hace visibles para otros y entran a formar parte de “la esfera de los asuntos humanos que está formada por la trama de las relaciones humanas que existe dondequiera que los hombres viven juntos” (Arendt, 2005a, p. 207). Esto en términos arendtianos significa abrir un espacio en lo público y darle un lugar político (Arendt, 2006) a dicha experiencia familiar en tanto su experiencia particular puede ser leída por otros.

En esta propuesta comprensiva, el papel del investigador interpretar comprensivamente esos relatos familiares. Ello, en acuerdo con Sánchez Muñoz (2003) constituye la relevancia de la narrativa arendtiana como metodología que nos permite plantear el papel del narrador como autor de la historia, no como el agente de la acción, porque

las historias, resultados de la acción y el discurso, revelan un agente, pero este agente no es autor o productor. Alguien la comenzó y es su protagonista en el doble sentido de la palabra, o sea, su actor y paciente, pero nadie es su autor. (Arendt, 2005a, p. 208)

En una perspectiva investigativa comprometida con la política arendtiana, el lugar del investigador es de un *narrador en busca del relato*, y un *pescador de perlas* para extraer de la vida cotidiana de la familia, las experiencias más valiosas. Ello implicará asumir el *modo de pensar representativo* que exige adoptar el punto de vista de los demás, el respeto mutuo y el reconocimiento de los otros. El punto de vista singular de cada familia y de cada uno de sus integrantes, será el centro de la interpretación. El *respeto mutuo* entre el investigador y las familias, entre los miembros de la familia y, entre la familia y los otros externos a su mundo privado, darán cuenta de la vivencia ética y política en el proceso investigativo. El *reconocimiento de los otros* en reciprocidad igualitaria, se entiende en esta propuesta cuando se rescatan las prácticas novedosas de lo político y de la formación política para encontrar puntos de anclaje entre el pasado y el presente, entre lo particular y lo general, estableciendo un diálogo entre las vivencias de la familia y lo interpretado por el investigador.

No se trata de leer sin más el mundo de la vida, se propone hacer una *doble hermenéutica*, es decir, una interpretación de las interpretaciones que hacen las familias sobre sus prácticas cotidianas. El producto final que de allí surgirá es un *doble relato*: el relato de las familias sobre sus prácticas políticas y el relato del investigador sobre la relación que existe entre esas prácticas y la emergencia de metáforas que aporten a una nueva comprensión de lo político desde la familia.

De acuerdo con lo expuesto, se considera que la técnica investigativa por excelencia para favorecer la construcción de los relatos con las familias, son las *entrevistas conversacionales grupales*. A partir de una concepción de familia diversa y plural en su conformación y dinámica relacional, todos los integrantes de ella pueden participar si así lo desean. Sin embargo, esto no se puede garantizar porque además de requerir experticia en conducción de grupos numerosos, resulta dispendioso y a veces imposible por las condiciones reales de las familias o porque no todos sus integrantes quieren participar. En este sentido se asume que la narrativa de algunos de sus integrantes revela la experiencia singular de hacer parte de una familia. Esto no descarta la posibilidad de hacer *entrevistas conversacionales individuales* a algunos de sus integrantes para profundizar su perspectiva en torno al relato construido por la familia.

Existen muchas estrategias metodológicas que pueden ser implementadas con las familias para enriquecer la narrativa e involucrar a todos los integrantes, una de ellas es el *diario de relatos familiares*. Este es un cuaderno en limpio que se entrega a cada familia para que se lo lleven a su hogar y tengan la posibilidad de escribir todo lo que se les ocurra a partir de las entrevistas. Allí podrán consignar frases, opiniones, preguntas, dibujos, fotos o cualquier otro documento que deseen. Este cuaderno será una especie de *archivo familiar* que el investigador puede aprovechar para profundizar el análisis con ellos. Otra estrategia muy utilizada con las familias para darle un lugar a los niños durante las entrevistas, son *los dibujos*, que pueden ser libres o sobre un tema específico.

Finalmente, dar a cada familia la posibilidad de participar de acuerdo con sus condiciones, definir sobre qué temas desean profundizar y compartir con ellos la interpretación que hace el narrador, se corresponde también con el pensar representativo; permitir que emerjan las singularidades de cada uno de los integrantes y de todos como grupo familiar; es dar a cada familia su lugar de sujetos que construyen su propia narrativa, su propia construcción del mundo y sus maneras de vincularse con ese mundo.

Conclusiones

Aunque existen muchos métodos para investigar a las familias, el método narrativo arendtiano que expone este artículo es una propuesta que permite asumir a sus integrantes, no como objetos de investigación, sino como sujetos de auto-compresión. Cuando un sujeto narra su vida, emergen las comprensiones de sí, pero cuando estos relatos son construidos por un grupo que ha compartido una historia y ha tejido unos vínculos, como es el caso de la familia, esos relatos podrían llevarlas a detenerse por un momento en su cotidianidad y hacer una reflexión sobre sus prácticas, para distinguir lo que de ellas se ha naturalizado y les ha arrebatado la posibilidad de comprenderse.

De otro lado, esos relatos escuchados e interpretados por otros externos a la familia, favorecerían el hacer consciencia de su trayectoria familiar, reconstruir los sentidos que les hace sentirse parte de la historia y las transformaciones desde sus prácticas cotidianas; porque cada familia construye una historia en el espacio-tiempo que comparten sus integrantes; además, al estar inmersa en un contexto situado, hace parte de una historia colectiva.

Se acepta que la familia no es un espacio para la acción política desde la propuesta arendtiana, pero es innegable que en todas las sociedades y culturas sigue siendo el primer espacio de acogida en el cual los niños tienen su primer contacto con el mundo, acceden a narrativas construidas previamente y, comparten con otros diferentes a sí mismos. En ese sentido, Arendt nos muestra un camino

investigativo para ver en los relatos familiares la *natalidad*, es decir la posibilidad de encontrar en cada uno de sus integrantes, algo nuevo; también su deseo de continuar vinculados con el mundo a pesar de las adversidades, que en ocasiones toman la forma de tragedia.

La búsqueda de aquellas prácticas familiares *espontáneas e impredecibles* nos puede ilustrar sobre cuál es su postura frente al mundo, qué hay de novedad en la experiencia de las familias, lo cual puede ser leído como parte de su configuración como sujetos políticos que aman al mundo y se comprometen con él, incluso desde el micro-espacio familiar.

La interpretación de los relatos biográficos familiares desde una hermenéutica que entiende el sentido como construcción y apropiación de los sujetos, le implica al investigador asumir una postura distinta, hacer una *reapropiación selectiva del pasado* de la familia para extraer de las prácticas cotidianas aquellas experiencias que van consolidando la subjetividad política de cada uno de sus integrantes.

Finalmente, para propiciar en las familias una reflexión consciente de su cotidianidad es necesario generar conversaciones que trasciendan el entender y recuperen las comprensiones de los sentidos que ellas mismas han construido sobre sus prácticas y, la técnica más propicia para ello son las conversaciones abiertas a la interpretación y la comprensión con las familias, más que entrevistas dirigidas.

Referencias

Arendt, H. (1990). *Hombres en tiempos de oscuridad*. Barcelona: Gedisa.

Arendt, H. (2005a). *La condición humana*. Barcelona: Paidós Ibérica.

Arendt, H. (2005b). *Sobre la violencia*. Madrid: Alianza.

Arendt, H. (2006). *Diario filosófico (1950-1973)*. Vol. I. Barcelona: Herder.

Arendt, H. (2008). *De la historia a la acción*. Barcelona: Paidós Ibérica.

Duch, L. y Mèlich, J.-C. (2009). *Ambigüedades del amor. Antropología de la vida cotidiana*. Madrid: Trotta.

Gadamer, H.-G. (1977). *Verdad y Método I*. Salamanca: Sígueme.

Heidegger, M. (1980). *El ser y el tiempo*. México: Fondo de Cultura Económica.

Herrera, J. D. (2009). *La comprensión de lo social. Horizonte hermenéutico de las ciencias sociales*. Bogotá: Cinde.

Sánchez Muñoz, C. (2003). *Hannah Arendt. El espacio de la política*. Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.

EXPERIENCIAS DE RECONOCIMIENTO VIVIDAS POR LOS NIÑOS EN SUS FAMILIAS¹

RECOGNITION EXPERIENCES FELT BY CHILDREN IN THEIR FAMILIES

Magda Victoria Díaz Alzate*, Diana María González Bedoya**

Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano, CINDE, Colombia

Recibido: 19 de febrero de 2015 – Aceptado: 4 de junio de 2015

Forma de citar este artículo en APA:

Díaz Alzate, M. V. y González Bedoya, D. M. (julio-diciembre, 2015). Experiencias de reconocimiento vividas por los niños en sus familias. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 6(2), 386-403.

Resumen

Pretendemos establecer una relación entre la propuesta que hace Axel Honneth sobre el reconocimiento en el amor y las prácticas de crianza vividas por los integrantes de la familia, en especial entre los niños y las personas cuidadoras, para argumentar que en estas relaciones se da comienzo a la configuración de los niños como sujetos políticos. Para Honneth –quien retoma a Hegel y a Mead–, las primeras relaciones amorosas son sustanciales para vivir el reconocimiento afectivo –que se vive con los más íntimos–; en ellas la aceptación emocional va unida a sentimientos como la simpatía y la atracción, y les permite visibilizar al otro a partir de sus necesidades propias y su valor humano. Abordaremos la familia como primera estructura de acogida y primer escenario de socialización, para argumentar que los niños viven en sus familias, prácticas de reconocimiento de sí mismos, de los otros y del mundo que les rodea, lo cual, a nuestro modo de ver, hace parte de su proceso de socialización como sujetos políticos.

Palabras clave:

Familia, crianza del niño, socialización, formación política, integración social, desarrollo moral

Abstract

We pretend to establish a relationship between the Axel Honneth's proposal about recognition in love and child rearing practices experienced by the members of the family, in particular between children and caregivers, to argue that in these relationships begins the configuration of children as political persons. For Honneth –who picks up to Hegel and Mead– the first lovely relationships are substantial to live the affective recognition –which is lived with the most intimate persons–; in them, emotional acceptance is linked to feelings like the sympathy and attraction, and enables them to make visible the other from its own needs and its human value. We will consider the family as the first home structure and the first stage of socialization, to argue that children that live in their families, practices of self-recognition, other's and world's around them recognition, which, under our perspective, makes up part of their socialization process as political persons.

Keywords:

Family, child rearing, socialization, political education, social integration, moral development

¹ Artículo de reflexión derivado de la investigación denominada *La familia como espacio de socialización política: prácticas de crianza que forman a niños y niñas en cuidado, reconocimiento y compasión*, realizada para optar por el título de Magíster en Educación y Desarrollo Humano -CINDE-Universidad de Manizales, en el lapso entre 2012 y 2014.

* Magíster en Educación y Desarrollo Humano. Especialista en Docencia Universitaria. Psicóloga. Correo electrónico: magda.diazal@amigo.edu.co

** Magíster en Educación y Desarrollo Humano. Especialista en terapia de familia. Especialista en Legislación de familia. Psicóloga clínica. Docente investigadora de la Maestría en Educación y Desarrollo Humano -CINDE-Universidad de Manizales. Correo electrónico: dgonzalez@cinde.org.co

Introducción

Para responder a la pregunta de si la familia en su cotidianidad ofrece experiencias que contribuyen a la configuración de los niños como sujetos políticos, recurrimos a Axel Honneth quien, con sus reflexiones sobre el reconocimiento como una práctica intersubjetiva y fundamental para lo político, nos dio una entrada valiosa para analizar esta experiencia en la familia, particularmente con los niños.

Honneth propone una moral del reconocimiento retomando la concepción kantiana, la ética del cuidado de sí, el sistema de eticidad de Hegel y los planteamientos comunitaristas, para proponer un lugar legítimo y más universal del reconocimiento. En el recorrido histórico del concepto, Honneth (1996) encuentra que el reconocimiento siempre está referido a la aprobación social, es decir que este nos informa cómo son reconocidos los sujetos en lo social, y ratifica que, a excepción de Hegel, ningún otro autor ha asumido el reconocimiento como fundamento de una ética.

El joven Hegel evidencia diferentes modos o “subtipos” en los cuales se expresa el reconocimiento que, para él, se vive en tres esferas: el amor, la conciencia jurídica del derecho y la esfera comunitaria de la eticidad. En conversación con su propuesta encontramos que hay una primera forma de reconocimiento que se vive en las relaciones íntimas, y la familia es, a nuestro modo de ver, ese primer espacio de intimidad y acogida en el cual se viven experiencias amorosas: “Las relaciones de reconocimiento basadas en las relaciones prácticas consigo mismos se forman desde el hogar” (Honneth, 1996, p. 15). Ello nos llevó a considerar las relaciones familiares, especialmente en la crianza de los niños, como una entrada para observar las prácticas de reconocimiento de sí mismo y de los otros que son vividas por estos niños.

Así, la investigación *La familia como espacio de socialización política: prácticas de crianza que forman a niños y niñas en cuidado, reconocimiento y compasión* nos permitió escuchar, observar, conocer y reconocer que estas prácticas son posibles, aunque las familias no sean conscientes de ello y solo en las entrevistas se hayan percatado de que esto pasa. Los hallazgos de esta investigación, nos permiten decir que en la familia se viven estas prácticas y los niños las expresan, lo cual se convierte en una vía valiosa para considerar que esta experiencia vivida al interior de la familia, contribuye a la configuración de la subjetividad política, en tanto el reconocimiento pasa por ser reconocido, reconocerse a sí mismo y reconocer a los otros como seres valiosos en sí mismos; una práctica fundamental para el reconocimiento moral y social.

En primera instancia, se presenta una síntesis del proceso metodológico realizado; seguidamente abordaremos la categoría de reconocimiento afectivo desarrollada por Axel Honneth, quien retoma la teoría de Hegel y establece una relación con G. H. Mead sobre el proceso intersubjetivo

de la socialización; y la teoría de la confianza básica de E. Erikson, para proponer el reconocimiento como un principio moral en el cual la simpatía y la atracción son emociones que vinculan al niño consigo mismo, con los otros y con el mundo. Luego, nos adentraremos en la familia concebida como el primer espacio de socialización y de acogida (Duch y Mèlich, 2009), donde comienza la vivencia de reconocimiento a través de los cuidados amorosos de las personas significativas. Finalmente presentaremos algunos fragmentos de los relatos de los niños y sus familias, en los cuales se hacen visibles las experiencias de reconocimiento que ellos han vivido y de qué manera pueden analizarse como una contribución de la familia a su formación como sujetos políticos.

Método

La investigación se realizó entre el 2013 y el 2014 con tres familias de la ciudad de Medellín. El método de investigación fue cualitativo con una base epistemológica hermenéutica, y una ruta metodológica sustentada en los relatos de vida, a través de conversaciones² con dos niños y una niña y sus familias. Es importante aclarar que se invitó a todos los integrantes de la familia a participar, sin embargo, por su disponibilidad de tiempo o motivación, solo tres madres y un padre, participaron activamente de la entrevistas. De otro lado se considera que familia son todas aquellas personas significativas para los niños con las que comparten una cotidianidad, en ese sentido, se asume que la familia está representada en por lo menos una persona significativa para ellos.

Los relatos cobran importancia metodológica y ética en esta investigación, porque son “la puesta en escena de uno por uno” (Lejeune, citado en Cornejo, Mendoza y Rojas, 2008, p. 31). Esta definición, ubica al relato de vida en una dimensión ética, que Cornejo et al. (2008) caracterizan como el enfoque existencial del relato en la investigación. Parafraseando a De Villers, estos tres investigadores afirman que “hacerse cargo de las propias palabras, asumir la posición subjetiva desde la que hablamos, es siempre una opción ética” (p. 30). A través del relato, el sujeto tiene la posibilidad de apropiarse de su historia e interpretar sus experiencias con otros.

Para obtener los relatos por parte de las familias, se realizaron tres encuentros con cada una ellas y, aunque se tenía una guía de preguntas focalizadas en los temas de indagación, la conversación fue marcando el camino para nuevas preguntas y las formas de interactuar con cada integrante. Las entrevistas se transcribieron de manera literal respetando las expresiones de los participantes y luego se convirtieron en el material de análisis y construcción de los relatos que fueron compartidos posteriormente con los niños y sus familias.

² Con este término queremos resaltar el carácter de informalidad que se le imprimió a las entrevistas realizadas con el fin de que los participantes mostraran mayor espontaneidad en sus relatos.

El análisis de los relatos como un todo que arrojaba los sentidos construidos por los actores, junto con los aportes teóricos y la perspectiva de las investigadoras, nos permitieron avanzar hacia la identificación de relaciones de inclusión, exclusión y de complementariedad dentro del universo de información, y en relación con los objetivos y los supuestos teóricos que orientaran nuestra comprensión inicial: prácticas de crianza que forman a niños y niñas en cuidado, reconocimiento y compasión.

Aunque todos los sentidos encontrados son de gran valor, en este artículo se quiere profundizar en el reconocimiento y las prácticas de crianza vividas por los integrantes de la familia, en especial entre los niños y las personas cuidadoras, porque consideramos que en estas relaciones se da comienzo a la configuración de los niños como sujetos políticos, en la medida que son reconocidos, se reconocen a sí mismos y aprenden a reconocer a otros.

Resultados

El reconocimiento: experiencia subjetiva e intersubjetiva

...un acto de reconocimiento no puede agotarse en meras palabras o declaraciones simbólicas porque es ante todo mediante el correspondiente modo de comportamiento como es generada la credibilidad que para el sujeto reconocido es de importancia normativa.

Honneth, 2006, p. 134

En la construcción que hace Honneth del reconocimiento, él retoma los aportes de diversas disciplinas para fundamentar que este es un proceso individual (subjetivo) y relacional (intersubjetivo), y configura la propia identidad en el proceso de relación/diferenciación con los otros. Honneth se apoya en los aportes de George Mead (Honneth, 1997, p. 100) en la formación de la identidad práctico-moral, y de Erikson para distinguir los tres estratos de la autorreferencia práctica, en los cuales el individuo puede estar seguro del valor social de su identidad (Honneth, 1996, p. 11). Esta idea sustenta que la construcción de la identidad de los seres humanos, está indefectiblemente atravesada por las relaciones intersubjetivas, toda vez que, al encontrarnos el rostro del otro, podemos afirmarnos en nuestra propia identidad.

Para Mead, el “yo” es el resultado de la autorreferencia originaria en la cual el individuo se reconoce a sí mismo, es decir, él mismo se vuelve objeto para su conciencia y reacciona, lo cual le da una visión de identidad:

El hecho [de] que el ente hombre puede estimularse y ante su estímulo puede reaccionar como ante los estímulos de los otros, dispone en su comportamiento la forma de un objeto social, del que puede brotar un “yo” al que pueden referirse las experiencias denominadas subjetivas. (Mead, citado en Honneth, 1997, p. 94)

Este proceso es enteramente intersubjetivo desde su origen, pues nadie puede reconocerse a sí mismo si antes no ha sido reconocido por otros. Podríamos decir, entonces, que no es posible la configuración de la propia subjetividad, si no existe una relación con el otro que nos valide como seres humanos, y con quien tenemos una comunicación simbólica. Para George Mead este es el mecanismo que favorece la emergencia de la subjetivación, y según Marina Edith Tomasini (2010) solo en la interacción comunicativa es posible la configuración de subjetividades, lo que conlleva a que las relaciones sean intersubjetivas.

Igualmente, Honneth (1996) se vale de los aportes de la psicología, particularmente de desarrollo infantil temprano y de la filosofía, para diferenciar los tres estratos de la autorreferencia práctica. Estos son vividos por etapas, dependen de la aceptación de otros seres humanos y constituyen la conciencia de sí que tienen los sujetos en las valoraciones morales (p. 11).

Para Honneth (1996) los criterios morales que se derivan de estas etapas de autorreferencia, deben “garantizar las condiciones de la integridad de los sujetos humanos” (p. 13); además, permiten evaluar el valor que le otorgan los otros a nuestras facultades, lo que puede ser leído como el reconocimiento recibido. Honneth considera que el reconocimiento tiene implicaciones morales, toda vez que es una acción valorativa de la persona en su singularidad: “reconocer a alguien en un sentido determinado de su integridad personal sólo puede denotar aquellos actos a realizar o los criterios a adoptar para que pueda alcanzar la comprensión correspondiente de su propia persona” (Honneth, 1996, p. 15).

En la primera etapa de autorreferencia, el niño está centrado en la relación consigo mismo, y con las personas cuidadoras que interpretan y satisfacen sus necesidades físicas y deseos, lo cual le permite integrar su yo. A esta etapa Erikson (1998) la llama confianza en sí, puesto que en ella se gesta una seguridad elemental.

En la segunda etapa, es necesario que exista otra forma de autorreferencia en la conciencia para ser un sujeto moral consciente de sus actos. Desde la perspectiva kantiana, puede llamarse “consideración de sí” o “autorrespeto”, que es una seguridad sobre el valor de la formación del juicio propio. Este tipo de reconocimiento es posible en tanto el *respeto*, desde la concepción kantiana retomada por Honneth, permite la visibilización del otro como legítimo para valorarle en su propio ser concreto: “reconociendo a alguien en el sentido de concederle una autoridad moral sobre mí, estoy

motivado al mismo tiempo a tratarlo en el futuro de acuerdo con su valor” (Honneth, 2011, p. 176). Ello requiere disminuir el egocentrismo para ver la dignidad humana de los otros, sin perder su singularidad concreta.

Por último, en la tercera etapa, se da una forma de autorreferencia, comienza a tener efecto en la conciencia el hecho de poseer facultades buenas o valiosas. El sentimiento que genera es el del “valor propio” (Tugendhat, 1993, citado por Honneth, 1996), porque se instala de cierta manera la seguridad sobre el valor de las propias facultades. Todo ello es posible solo en la medida en que el niño reciba cuidados en su familia y le sean atendidas adecuadamente sus necesidades de supervivencia no solo físicas sino afectivas, para que aprenda a confiar en sí mismo y en el mundo.

Asimismo, Honneth se vale del modelo de “lucha por el reconocimiento” del sistema de eticidad, en el cual Hegel afirma que el desarrollo ético requiere tres formas de reconocimiento recíproco, que se corresponden con el reconocimiento en el amor, la conciencia subjetiva del derecho y la esfera comunitaria de la eticidad, que son leídas como esferas relacionales progresivas y cada vez más exigentes, en las cuales media socialmente una lucha intersubjetiva “que conduce a los sujetos a la confirmación de sus pretensiones de identidad” (Honneth, 1996, p. 8), y permite a los sujetos humanos valorar recíprocamente las cualidades que contribuyen al orden social.

Para Hegel (citado por Honneth, 1996) la primera esfera es el amor, puesto que es el sentimiento que ayuda al individuo, en primer lugar, a obtener una confianza en sí mismo: “en el amor (...), los sujetos se reconocen recíprocamente en su singular necesidad natural de tal modo que logran una seguridad afectiva en la articulación de sus exigencias instintivas” (p. 8). En el vínculo amoroso los sujetos se reconocen y adquieren seguridad afectiva en la articulación de sus deseos instintivos que inicialmente son corporales, pero luego se configuran como demandas amorosas de reconocimiento y respuestas de autorreconocimiento; ello es lo que se entiende como reconocimiento recíproco.

La segunda esfera que da lugar a otra forma de reconocimiento, requiere la comprensión de que existe una normatividad que regula la convivencia con otros que deben cumplir estas normas, pero a su vez, tienen los mismos derechos, para lograr así una expansión, el hacer parte de una comunidad más amplia. De esta manera alcanza una generalización de la esfera de reconocimiento jurídico, en la que “El individuo es capaz de verse a sí mismo como persona que comparte con todos los otros miembros de su comunidad las características de un actor moralmente imputable” (Honneth, 2010, p. 27).

La tercera esfera de reconocimiento para Honneth, implica la posibilidad de configuración de la autoestima, que se da por “aprobación solidaria y apreciación de las capacidades y formas de vida desarrolladas individualmente” (Honneth, 2010, p. 28). Esta forma de reconocimiento va más allá de

la apreciación del otro como sujeto de derechos, puesto que también implica la valoración a partir de la diferencia igualitaria, es decir, de las cualidades que han venido configurando históricamente al otro, y que le permiten la discusión y la reflexión de las vivencias individuales y comunes con criterios propios. Podría decirse que es la posibilidad del reconocimiento en un sentido amplio, ya no entre los integrantes de los grupos cercanos, sino de la sociedad en general lo que pone a prueba nuestro ser solidario por quienes no han estado involucrados en el proceso de individuación desde la afectación directa de su acción, pero que hacen parte, como todos, del mundo de la vida que se comparte. Por eso, para Honneth (2010) es “el reconocimiento de la exhortación recíproca” (p. 28), que a nuestro modo de ver, permite la interpelación mutua, reconociendo la propia forma de individuación con la legitimidad de formas de vivir, capacidades desarrolladas y maneras de pensar, diferentes a las nuestras, adquiridas por el devenir histórico individual. Esta es una relación moral de reconocimiento que

apunta hacia la posibilidad de una apertura sucesiva hacia las tendencias de realización del *yo*: las normas éticas a la luz de las cuales los individuos pueden reconocerse recíprocamente en su especificidad individual están abiertas a un proceso de destradicionalización en el transcurso del cual pierden su carácter jerarquizante y prescriptivo gracias a una creciente generalización. (Honneth, 2010, p. 30)

Ahora bien, para los objetivos de este artículo es importante la valoración que hace Honneth de la propuesta hegeliana, de que la esfera de reconocimiento recíproco comienza en el círculo más íntimo de las relaciones afectivas como la familia, las amistades y las relaciones amorosas, y es por ello que no son susceptibles de generalización, “a esta relación de reconocimiento le es inherente un particularismo moral que no puede ser disuelto por ningún tipo de intento de generalización” (Honneth, 2010, pp. 25-26); además, en este tipo de relaciones, la aceptación emocional recíproca va unida a sentimientos de simpatía y atracción, que *no son manipulables individualmente*, es decir, que no se pueden cambiar normativamente porque se corresponden con esa experiencia individual del sujeto en las relaciones primarias (Honneth, 2010).

Igualmente, el reconocimiento así vivido, mantiene una carga de particularismo moral por tratarse de una experiencia relacional primaria que le permite al ser humano adoptar la confianza en sí mismo, a partir de los cuidados y afectos que recibe de los otros:

esta relación de reconocimiento va unida también a la existencia física de otras personas concretas que se profesan unas a otras sentimientos de interés especial o amor. La actitud positiva que el individuo puede adoptar hacia su propia persona cuando experimenta este tipo de reconocimiento afectivo es la de la autoconfianza. (Honneth, 2010, p. 25)

Es en este tipo de reconocimiento que cobra fuerza nuestro argumento de que en la familia se vive esta experiencia desde el amor, como una de las prácticas que median en el proceso de socialización de los niños, y que es posible solo en la medida en que las relaciones se carguen de motivación para volcarse hacia el otro. Es decir, no basta con tener al frente a un ser concreto para afirmar que se visibiliza, se tiene que considerar que el otro, desde nuestro juicio moral, es digno de reconocimiento.

Al ser vivido en la relación afectiva con los más cercanos, aquellos *próximos en el amor* y de quienes se aprende la *confianza básica* (Erikson, 1998), y de otros que van haciendo parte del devenir como ser social, nos permite asegurar que este tipo de reconocimiento favorece la configuración del individuo en su propio ser emocional y corporal, en la relación con los otros, puesto que, cuando el niño es acogido en la familia ya es concreto; es un organismo con unas necesidades que, aunque no expresa en palabras, las hace escuchar con sonidos y gestos que son percibidos por los otros como signos que emite su rostro, su *voz*, y que resuenan en el mundo simbólico ya construido por la sociedad a la que llega. Es además, la manera como un ser humano empieza a saberse concreto en el mundo de la vida porque se hace visible para sí mismo y para los otros.

Entendemos aquí que el revestimiento moral de la vivencia del reconocimiento, es aquello que nos posibilita la relación con el otro, desde el volcamiento de nuestro ser hacia su valor propio, es decir, como aquello que le entregamos por el solo hecho de ser quien es, por su estar en el mundo y su devenir histórico que puede no ser el mismo nuestro en sentido estricto, aunque nos une el simbolismo de existencia en el mundo de la vida. Es aquello que, parafraseando a Duch y Mélich (2009), nos permite dar respuesta al rostro de quien está frente a nosotros, quien apela a nuestra voz, que es distinta a la de él o ella.

Sin embargo, no es suficiente esta experiencia vincular para concluir que se ha configurado un ser que vive el reconocimiento como parte de sus relaciones con los otros. Hasta aquí, la relación favorece un autorreconocimiento a partir de la construcción de la confianza en sí mismo, pero podemos decir que solo después de haberse vivido el autorreconocimiento y conquistado la autoconfianza, un ser humano es capaz de presentarse ante otros con un rostro propio y una voz para dialogar con grupos más amplios.

Prácticas amorosas en la familia como formas de reconocimiento

[el] reconocimiento representa un fenómeno distintivo del mundo social... ya sea en gestos, actos de habla o medidas institucionales, sólo nos las habemos en tales manifestaciones o medidas con un caso de reconocimiento cuando su propósito primario de alguna manera está dirigido positivamente a la existencia de otra persona o grupo.

Honneth, 2006, p. 134

Después de la exposición de la teoría del reconocimiento desarrollada por Honneth a través de las tres esferas, retomamos la primera de ellas para argumentar que el reconocimiento es vivido en la familia a partir del proceso de socialización que allí se da, mediado por las prácticas de crianza y que, como veremos, puede ser interpretado como la primera experiencia de reconocimiento mutuo, lo que a nuestro modo de ver, pone a la familia en un lugar privilegiado para lograr aprendizajes significativos para la socialización política de los niños desde la primera infancia.

Para Berger y Luckmann (2003) la familia es el espacio en el que los niños viven su primer proceso de socialización y lo denominan socialización primaria, no solo porque es la primera entrada en la cultura, sino también porque en esas interacciones se dan los primeros vínculos intensamente afectivos. Este proceso de socialización está mediado por prácticas de crianza que entendemos como aquellas acciones y discursos mediadores entre los niños y sus cuidadores quienes se convierten en las personas significativas en el proceso de socialización. Como lo expresan Salazar Henao, Botero Gómez y Torres (2009), las prácticas son “comportamientos concretos que se privilegian y se construyen en las relaciones interhumanas de la vida cotidiana” (p. 30), y para nosotras, contienen pautas y patrones preestablecidos que favorecen la inmersión en la cultura y además están atravesadas por vínculos afectivos.

Ello conversa con la importancia que le otorgan Berger y Luckmann (2003) a la carga emocional que tiene la socialización primaria, puesto que favorece la construcción de identificación de los niños, que a su vez permite el proceso de internalización, que para ellos “constituye la base, primero, para la comprensión de los propios semejantes y, segundo, para la aprehensión del mundo en cuanto realidad significativa y social” (p. 163).

Asimismo, reconocemos a la familia como la primera estructura social de acogida en la cual se tejen relaciones amorosas (Duch y Mèlich, 2009, p. 178), y en la que se viven las primeras experiencias afectivas, incluso antes de nacer; dado que, aun antes de corporizar su presencia en el mundo, sus progenitores y su familia ofrecen una “acogida”. Esta primera vinculación será la garantía de supervivencia física, y la puerta de entrada a su proceso de subjetivación, en medio de relaciones intersubjetivas.

Como plantean Bárcena y Mélich (2000), sin esa acogida, no será posible humanizarse:

El recién nacido tiene que ser acogido, recibido por una familia que hará la función de introducirlo en un mundo, el suyo y el de los otros. Nacer es sobre todo ser acogido. Sin esta hospitalidad que proporciona el ámbito familiar no hay posibilidad de vida humana. (p. 35)

Para Bárcena y Mélich (2000) “existen diversas estructuras de acogida” (p. 84), entre ellas la familia, independientemente de la concepción que se tenga de la misma. Según estos autores, las estructuras de acogida pueden –o no– funcionar de acuerdo a una ética de la hospitalidad, y es por ello que se hace pertinente para los objetivos de este artículo la comprensión de este primer grupo socializador como aquel espacio en el que los niños inician su configuración como sujetos políticos, puesto que las prácticas de crianza son mediadoras en este proceso de socialización, y estas, además de favorecer la inclusión de los integrantes en la cultura, están revestidas de la carga simbólica de los vínculos relacionales que se tejen en la familia, es decir, que cobran fuerza por favorecer el vínculo afectivo y el reconocimiento mutuo de los involucrados.

Aun con todo lo anterior, también reconocemos que no por el hecho de haber nacido y tener una familia (biológica) esto la convierte *ipso facto* en un grupo de acogida, sino mediante de la capacidad que sus integrantes tienen para acompañar, cuidar y reconocer a quien llega a este espacio como una novedad. Bárcena y Mélich (2000) retoman el concepto de natalidad de Hannah Arendt:

El recién nacido es la expresión de la más radical novedad. De hecho, todo nacimiento es un acontecimiento, una novedad que acontece e interrumpe, que trastorna, por así decir, la tranquilidad de un mundo más o menos constituido. Y como tal acontecimiento se constituye en un acontecimiento que obliga a pensar, que da qué pensar, y exige capacidad de comprensión. (p. 84)

Es decir, la acogida implica no solo recibir a quien llega en razón de los lazos de parentesco, sino también el compromiso ético de valorar que ese niño requiere especial atención y reconocimiento. La ética de la acogida es la posibilidad de gestar el reconocimiento desde el amor del que habla Honneth, ofrecer las condiciones y así satisfacer las necesidades, que como ya se ha mencionado, en un principio serán corporales, pero que en la medida que el proceso de socialización avance, se ampliarán a otras esferas humanas: de afecto, de reconocimiento, de integración, con otras personas en su mundo social.

Si precisamos que la familia es una de las estructuras de acogida más relevantes para la construcción de vínculos afectivos, pero que además es el primer grupo socializador en el que se hace posible la configuración de identidad, sin importar la configuración que ella tenga, y a ello le adicionamos que es posible vivir el reconocimiento desde el amor con los más cercanos, cabe anotar entonces que este grupo socializador es

El grupo íntimo de personas con las que uno puede contar a lo largo del tiempo para obtener consuelo, cuidados, alimentación, apoyo, sustento y proximidad emocional. La familia puede estar constituida por las personas con las que nos criamos (familia de origen) o por las que elegimos en la edad adulta (familia de elección). (Boss, 2001, p. 17)

Este concepto subraya el criterio de la presencia emocional y física más que el parentesco, y ratifica a la familia como el espacio de mayor intimidad compartida en el cual se construyen y se alimentan los lazos afectivos; inicialmente con aquellos que nos acogieron en la infancia, y posteriormente, con las otras personas que se van sumando en nuestro trayecto de vida y generosamente asumen esos roles de cuidado, protección y proximidad emocional. Como lo expresa SMn³ cuando se refiere a su familia por medio de una canción:

Lo que me gusta de mi familia ideal es lo que tengo con ellos, pero una familia normal es lo que tengo en mi corazón. Una mamá, una abuelita, una prima, unos tíos, dos tías, es mi familia, es mi familia ideal, es mi familia ideal, es mi familia ideal, jamás la voy a cambiar. (Comunicación personal, 22 de diciembre, 2013)

Y es precisamente este lugar privilegiado de la familia para iniciar la socialización del niño, con la motivación afectiva que revisten las prácticas de crianza que implementan, lo que permite otorgarle una responsabilidad para la formación ética, que para las autoras se centra en el reconocimiento mutuo desde el amor, puesto que quien nace es un recién llegado que apela a una relación ética de cuidado y hospitalidad para sobrevivir y configurarse en su individualidad, pero también como ser social e histórico, como sujeto político con capacidad de actuación futura:

Así pues, el nacido, el recién nacido es, al mismo tiempo un recién llegado. Alguien a quien hay que iniciar, a quien hay que acompañar y alguien a quien hay que acoger con hospitalidad. De este modo, nuestra relación con el recién llegado se inscribe –en términos de una *ética de la hospitalidad*– cara a cara –inscrita también en una cierta textura ética de la donación. (Bárcena y Mélich, 2000, p. 84)

Puesto que en la primera esfera el reconocimiento es afectivo, es decir, el amor es la fuerza motivante para visibilizar al otro a partir de sus necesidades propias y su valor humano, proponemos que en la familia son posibles las acciones de reconocimiento con lo que este autor llama *inclinación emocional*, en la medida en que esa existencia concreta suscite interés especial para actuar (Honneth, 2010, pp. 24-25). En la relación entre las personas cuidadoras y los niños, la posibilidad que tienen los primeros de leer las necesidades de los segundos, aunque inicialmente son de supervivencia, se favorece indiscutiblemente la experiencia de vivir el reconocimiento, no sólo por el hecho de ser leídas, sino por la acción misma de acudir al llamado y satisfacerlas. Asimismo reconocemos que esta acción por sí misma no constituye la vivencia del reconocimiento afectivo del que habla Honneth; para ello

³ En adelante, como una manera de garantizar la confidencialidad, utilizaremos códigos para referirnos a los participantes en la investigación. Los códigos terminados en m, refieren a madres participantes en la investigación, los terminados en n, refieren a niño participante, y terminados en ni refieren a niña participante.

es necesario que el niño valide la acción, porque no basta con acudir al llamado para la satisfacción de las necesidades si en esta acción no se percibe la inclinación emocional antes mencionada para que el niño se sienta visibilizado por las personas cuidadoras, puesto que:

«Hacer visible» a una persona va más allá del acto cognitivo de la identificación individual, poniéndose de manifiesto de manera evidente, mediante las correspondientes acciones, gestos o mímica, que la persona ha sido tomada en consideración favorablemente, de acuerdo con la relación existente. (Honneth, 2011, p. 169)

La actitud positiva de autoconfianza que se deriva de esta primera experiencia de reconocimiento, podrá desarrollarse solo en la medida que la apelación que hace el niño para ser atendido, tenga respuesta afectiva de parte del cuidador, y cuando el niño siente el afecto en esos actos, es decir, los puede leer como confiables. La confianza en sí –que Honneth retoma de Erikson– se configura en relación con el mundo, y esta relación de cuidado, atención y reconocimiento pasa indefectiblemente por ver al niño como sujeto activo de su propio desarrollo.

Lo anterior da soporte a nuestro argumento de que en el proceso de socialización que se vive en la familia, y que está mediado por las prácticas de crianza, aunque sea implícitamente, los niños viven experiencias que favorecen el aprendizaje político, por medio de acciones de reconocimiento desde el amor, que dan inicio a la configuración de identidades y subjetividades como lo expone Honneth. Al respecto, Benedicto (1995) ratifica que desde la socialización primaria “hay indicios de socialización política” (p. 231). Uno de los relatos que da muestras de ello, es el de Ym:

Entonces ya él me dice si sí o si no, si está de acuerdo y si ambos estamos en desacuerdo, pues nos ponemos porque no tenemos los mismos pensamientos, nos ponemos de acuerdo a ver qué es lo mejor, la mejor conveniencia para lo que se vaya a ejercer en torno a la familia. (Comunicación personal, 19 de diciembre, 2013)

En este proceso de socialización no solo hablamos de reconocimiento cuando las personas cuidadoras acuden al llamado de los niños para satisfacer sus necesidades de supervivencia, sino que tenemos en consideración que las prácticas de crianza, además de ser acciones con intencionalidades de cuidado, siempre tienen la mediación de la palabra como recurso comunicativo. Es aquí donde argumentamos que las conversaciones cotidianas se convierten en prácticas discursivas que también ofrecen la posibilidad de aprendizajes significativos de reconocimiento, como aquellas en las que la verdad aparece como forma de visibilización de los niños; en esa medida se hace presente la formación.

De la teoría a la práctica. Experiencias de reconocimiento vividas por los niños en su cotidianidad familiar

... el reconocimiento debe consistir en un acto moral, que está anclado como acontecimiento cotidiano en el mundo social.

Honneth, 2006, p. 134

Lo anterior se hizo evidente en los relatos que compartieron las familias participantes de la investigación que soporta este artículo, en la cual se les otorgó valor a los niños, no menospreciando sus capacidades para comprender la realidad. La investigación buscó en los relatos de las familias aquellas prácticas de reconocimiento que emergían en la conversación, teniendo presente reconocer a los niños como sujetos activos de su propio desarrollo y relevando los recursos de estas familias para criar y cuidar a estos niños. En este apartado retomamos algunos de los sentidos emergentes sobre reconocimiento que surgieron como hallazgos en la investigación, mostrando algunos relatos, para ilustrar lo argumentado en este artículo.

Uno de los sentidos relevantes es la existencia de una capacidad de cuidado por parte de las familias que se revierte en el reconocimiento de los niños como dignos de vida por el hecho de ser humanos y el reconocimiento como valoración del otro, incluyendo la capacidad de sentir motivación, es decir, inclinación emocional para la acción –como lo nombra Honneth–, y que es aprendida por los niños para hacerlo con otros, incluso con aquellos que no hacen parte del círculo amoroso cercano.

En esta experiencia de reconocimiento no se trata de la preocupación por el sostenimiento económico ni por la satisfacción de las necesidades para la supervivencia, sino de la capacidad que muestran las personas cuidadoras para proteger la vida en sí misma, incluso desde antes de nacer, percibiendo que la llegada de este nuevo ser es un acontecimiento que merece la preparación para acogerlo, porque es un humano digno de ser amado. Es la capacidad de relacionarse mediante el cuidado compasivo que indica un reconocimiento desde el amor, como bien lo expresa AMm: "ya después vine a quedar en embarazo y dije ¡ay Dios mío!, que no vaya a pasar lo que pasó pues, sentí mucho miedo (...). Mi mayor miedo no era cómo ser madre soltera, sino que él naciera bien" (Comunicación personal, 22 de diciembre, 2013).

Es una inquietud por la vida del otro, una capacidad para cuidarse y cuidarlo, por el temor al daño que pudiera sufrir, por el amor que le suscitaba la presencia de otro cuerpo más frágil dentro de su cuerpo, por la capacidad de percibir sus necesidades y volcarse para satisfacerlas, el visibilizar a un ser aunque su rostro no se pueda ver, pero sí sentir. Es la preocupación por su bienestar y el reconocimiento de su valor como ser humano lo que hace que el despliegue de acciones amorosas para protegerle se dé en el marco de una relación vinculante con otro ser humano merecedor de vida:

Me dio mucha tristeza es no poderlo alimentar, fue todo el tiempo comprando ramas, y no, no tuve alimento. () es como ese contacto de mamá e hijo, de sentirlo ahí, a mi lado, de alimentar también, pero de tenerlo ahí en mis brazos y yo mirarlo. (AMm, comunicación personal, 22 de diciembre, 2013)

Esta capacidad de pensar en otro como merecedor de vida, de cuidado y digno de existencia, no solo es una práctica de las personas cuidadoras hacia los niños, sino que ellos a su vez han aprendido a cuidar incluso a aquellos que están fuera de su grupo familiar, lo que nos lleva a sospechar que la capacidad de salirse de sí para acoger a otros, reconocerlos e incluso preocuparse por su bienestar, empieza a hablar de la configuración de estos niños como sujetos políticos a partir del respeto y el valor que le otorgan a quienes comparten su mundo. PAm, nos entrega en sus relatos una apreciación sobre su hijo JJn: "a mí lo que me gusta mucho de [JJn] es cuando estamos rezando, él siempre pide por las personas que están en la calle, siempre" (Comunicación personal, 17 de diciembre, 2013).

Aquí se observa cómo el niño ha aprendido el valor de la vida de todos los seres que habitan el mundo, y cómo la madre reconoce en su hijo la capacidad que este tiene para tener una acción de benevolencia hacia otro ser.

Otro sentido emergente fue la conversación caracterizada por la verdad como una forma de reconocimiento de la capacidad de los niños para comprender la realidad; una manera de visibilizarlos como seres dignos de conocer y apelar a esta realidad que viven. Ello se hizo evidente en los relatos y en las mismas conversaciones que se propiciaron entre los niños y sus cuidadores dentro de las entrevistas, como el relato de PAm, quien nos expresa que en las conversaciones cotidianas con su hijo JJn, la verdad sobre la muerte como realidad está presente:

yo a él le he contado que nosotros no vamos a durar pa' toda la vida y que él, que yo de un momento a otro me puedo morir o [sic] otra persona, ¿cierto? Y él debe entender eso, él se pone a llorar y me dice "sí, mami yo sé", pero yo sé que eso es muy difícil porque ningún humano estamos como [preparados], pues no pensamos en la muerte nunca. (Comunicación personal, 17 de diciembre, 2013)

Asimismo, el relato que realizan las personas cuidadoras sobre fenómenos sociales, aparece como otra manera de visibilizar a los niños a partir de la verdad; es el caso de AMm, quien expresa en la entrevista que una manera de reconocer en su hijo SMn la capacidad para comprender la realidad, es contándole historias que ella vivió:

Lo que yo busco, cuando hablo con él y le muestro los ejemplos, es por lo menos sentir que yo como madre traté o hablé con él de eso, no puede decir que no lo vaya a vivir, porque yo viví experiencias. Como se lo dije yo a SMn: yo también pasé por eso, pero dije no a la droga: "¡No!". Y le cuento mi anécdota de vida. ¿Por qué no? Igual, yo pasé por eso... yo hablo con él muy claro, no hablo con él como dándole ejemplitos pequeños, de ¡ay mire, habíase una vez! No. Trato de ser con él muy clara con las cosas en todos los aspectos: en sexo, en política, en religión Yo hablo con él como tratar de que él entienda pero de una manera, digamos muy real, no ficticia.

Entonces para mí es importante hablar con él de esas cosas porque quiero que el día de mañana sienta que por lo menos yo hablé con él; ya si él toma las cosas, si absorbe las cosas, sería muy bueno. (Comunicación personal, 22 de diciembre, 2013)

Además de ser una manera de cuidarlo, también, a nuestro modo de ver, es la posibilidad de reconocer el valor que tiene para ella su hijo y la capacidad que le reconoce para escuchar verdades e incluso exponer su historia en las conversaciones cotidianas como parte de las prácticas de crianza; ello le da valor especial, puesto que no habla a partir de supuestos, sino de verdades de vida propias.

De igual forma, exponemos la posibilidad de participación, como otro sentido emergente relevante en las prácticas de reconocimiento que van desde permitir que los niños acompañen a las personas cuidadoras en las labores del hogar, entregándoles responsabilidades concretas –y que pueden ser leídas como reconocimiento desde la participación activa y la valoración de las capacidades para labores de cuidado del hogar–, hasta la participación permitida por medio de interpelaciones directas frente a decisiones que toman las personas cuidadoras.

Una manera de otorgarle reconocimiento a los niños, es permitiendo su participación en las labores de la vida cotidiana en el hogar; así, Ym le ofrece a su hija Sni una forma de participación delegando responsabilidades, favoreciendo así la configuración de la autoconfianza. En este caso, la madre está dedicada a las labores del hogar y desde allí hace un reconocimiento de la niña como sujeto activo y capaz de acompañarla en acciones que ella realiza en la cotidianidad, lo que contiene el mensaje de que ella tiene valor para los otros y que es capaz de aportar al bienestar del grupo familiar:

que yo esté lavando la loza y ella así al lado ayudándome a lavar la loza, porque también, les estoy hablando de las cosas que ella y yo hemos hecho cuando estamos en casa juntas, que estamos regando las plantas juntas, estamos teniendo ella y yo un acompañamiento, pero también estamos haciendo las cosas de la casa. (Ym, comunicación personal, 17 de diciembre, 2013)

Ello además es una experiencia de aprendizaje del cuidado que se transmite de una generación a otra, que si bien en este relato es dirigido a una niña, las familias nos muestran que empiezan a transformar sus prácticas, para transmitirlo a los niños; como lo relata SMn:

Sí hay personas que a los hombres en la casa no los dejan hacer nada que porque son hombres, en cambio a las mujeres porque son mujeres entonces sí las mandan a hacer las cosas, pero yo pienso que eso no es así. (Comunicación personal, 22 de diciembre, 2013)

Igualmente se les permite hacer interpelaciones directas frente a las decisiones que toman estos cuidadores significativos, a partir del valor que le otorgan a sus palabras: "dígame mami la verdad, ¿usted está con Glen porque lo quiere o porque tiene mucha plata?" (JJn, comunicación personal, 17

de diciembre, 2013). En esta conversación entre la madre y su hijo⁴ sobre las decisiones de la madre de casarse de nuevo, observamos la dinámica *dialógica* de la relación que vive la familia de JIn y PAm, con la posibilidad de participación activa y apertura para que la verdad y las conversaciones con sentido moral, como forma de reconocimiento, tengan lugar entre ambos interlocutores.

Este proceso de socialización en el cual se hacen presentes las acciones descritas "la verdad como protagonista en las conversaciones cotidianas, el reconocimiento de las capacidades de los niños para comprender la realidad, la posibilidad de participación que ofrecen los cuidadores significativos a los niños", permite que estas se conviertan en experiencias relevantes para la formación de los niños como sujetos políticos, si tenemos presente que el reconocimiento, como lo argumentamos, puede ser aprendido a partir de las vivencias familiares, y que desde el primer momento de socialización de los sujetos, hay asomos de socialización política.

Conclusiones

Con lo anterior podemos concluir que la familia es un espacio privilegiado para la vivencia del reconocimiento, y que este puede ser aprendido por los niños, puesto que allí se tejen vínculos afectivos que favorecen la configuración de la identidad mediante el proceso de socialización.

Si bien Honneth plantea tres esferas de reconocimiento que se viven en cada uno de los espacios en los que socializa el ser humano, propone que el reconocimiento se establece en la primera de ellas mediante el vínculo amoroso que se construye con los más cercanos, entre ellos la familia. Por ello podemos argumentar que este espacio es una de las estructuras de acogida que favorece la formación en el reconocimiento desde el momento mismo en el que la motivación para cuidar al recién nacido permite la acción para satisfacer las necesidades, que en un principio son de supervivencia, y que, como bien lo soporta la psicología del desarrollo, son acciones que aportan a la construcción de la autoconfianza y la confianza en el mundo; por tanto, podría indicarse que estas acciones se viven como reconocimiento recíproco, toda vez que el otro suscita la acción por la comprensión de su valor, y el recién llegado empieza a leerse como digno y a percibir al otro como valioso.

Decimos además que en la familia se viven prácticas que proponen la verdad como una forma de reconocimiento de la capacidad de los niños para conocer, comprender y apelar la realidad en la que viven, incluso frente a temas considerados como problemáticas sociales y verdades como la muerte. Así mismo, la posibilidad de participación que otorgan las personas cuidadoras a los niños en la toma de decisiones que favorecen el bienestar de los integrantes de la familia y en las conver-

⁴ Propiciada en una de las entrevistas que se realizaron durante el proceso investigativo.

saciones que se suscitan a partir de decisiones importantes, permitiendo, incluso, la apelación y las preguntas con sentido moral, son prácticas familiares que demuestran la capacidad de reconocer y valorar las cualidades y capacidades humanas de estos niños.

Estos aprendizajes de acciones concretas, que son experiencias significativas, son asumidos por los niños para actuar, tanto con los más cercanos "la familia", como con los ajenos a su grupo familiar, y ello lo podemos decir como una de las conclusiones, relevantes: poder salirse de sí para la acción con y por el otro, en un acto de reconocimiento de su valor.

Referencias

- Bárcena, F. y Mélich, J.-C. (2000). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Benedicto, J. (1995). La construcción de los universos políticos de los ciudadanos. En J. Benedicto y M. L. Morán (eds.), *Sociedad y política. Temas de sociología política* (pp. 299-322). Madrid: Alianza.
- Berger, P. y Luckmann, T. (2003). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Boss, P. (2001). *La pérdida ambigua. Como aprender a vivir con un duelo no terminado*. Barcelona: Gedisa.
- Cornejo, M., Mendoza, F. y Rojas, R. C. (2008). La investigación con relatos de vida: pistas y opciones del diseño metodológico. *Psykhé*, 17(1), 29-39. Recuperado de <http://www.scielo.cl/pdf/psykhe/v17n1/art04.pdf>
- Duch, L. y Mélich, J.-C. (2009). *Ambigüedades del amor. Antropología de la vida cotidiana*. Madrid: Trotta.
- Erikson, E. (1998). *Ciclo de vida completo*. Porto Alegre: Artmed.
- Honneth, A. (1996). Reconocimiento y obligaciones morales. *Revista Internacional de Filosofía Política RIFP* (8), 5-17. Recuperado de http://e-spacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:filopoli-1996-8-6443431F-2BE8-F544-3A97-47F0DA074DF8&dsID=reconocimiento_obligaciones.pdf

- Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento: por una gramática moral de los conflictos sociales*. Barcelona: Crítica.
- Honneth, A. (2006). El reconocimiento como ideología. *Isegoría*, (35), 129-150. DOI:10.3989/isegoria.2006.i35.33
- Honneth, A. (2010). *Reconocimiento y menosprecio. Sobre la fundamentación normativa de una teoría social*. Madrid: Katz.
- Honneth, A. (2011). *La sociedad del desprecio*. Madrid: Trotta.
- Salazar Henao, M., Botero Gómez, P. y Torres, M. L. (2009). Narrativas y prácticas de crianza: hacia la construcción de relaciones vinculantes, lo público y la democracia frente a la violencia intrafamiliar en ocho Observatorios de Infancia y Familia (OIF) de Caldas. En CINDE (ed.), *Foro Mundial de Grupos de trabajo por la Primera Infancia Sociedad Civil-Estado* (pp. 28-38). Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. Recuperado de <http://186.113.12.182/catalogo//dlfile.php?id=33039>
- Tomasini, M. E. (marzo, 2010). Un viejo pensador para resignificar una categoría psicosocial: George Mead y la socialización. *Athenea Digital*, (17), 137-156. Recuperado de <http://atheneadigital.net/article/view/668/492>

CLÉMENT ROSSET Y LA EXPERIENCIA MUSICAL¹

CLEMENT ROSSET AND MUSICAL EXPERIENCE

Olga del Pilar López*

Yachay Tech, Ecuador

Universidad Técnica Equinoccial, Ecuador

Recibido: 8 de abril de 2015 – Aceptado: 31 de mayo de 2015

Forma de citar este artículo en APA:

López, O. del P. (julio-diciembre, 2015). Clément Rosset y la experiencia musical. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 6(2), 404-422.

Resumen

Este artículo se centra en una inquietud fundamental: pensar la filosofía musical en Clément Rosset. Para comprender las premisas fundamentales que guían al autor, debemos tener en cuenta su lectura de Schopenhauer, Nietzsche y Jankélévitch, ya que es con estos filósofos-músicos que Rosset elabora su comprensión de la música. Por ello, si es posible reconocer una línea de pensamiento que ligue la filosofía y la música desde el siglo XIX, es necesario a la vez preguntarnos si con Rosset existe una verdadera modificación, o si su escritura se dedica a repetir únicamente los enunciados ya planteados por Nietzsche y Jankélévitch. Este debate es pertinente, ya que Rosset es considerado en Francia como el heredero de una nueva filosofía musical, sin embargo su aporte no aparece muy claro, lo cual nos hace pensar que es la única alternativa que queda frente a la escasez filosófica que sufre el ambiente intelectual parisino. Queremos ver, por tanto, si las reflexiones de Rosset llevan la filosofía musical hacia nuevos territorios o si estamos frente a un silencio que se impone por la incapacidad de filosofar.

Palabras clave:

Música, filosofía, felicidad, estética, acontecimiento, realidad, tragedia

Abstract

This article has one fundamental concern: to think Clément Rosset's philosophy of music. To understand the fundamental premises guiding his thinking, we must consider his readings of Schopenhauer, Nietzsche and Jankélévitch, as it is with these musician-philosophers that Rosset develops his own understanding of music. If we can, in this way, recognize a line of thinking that has linked philosophy and music since the nineteenth century, we must nevertheless ask if Rosset represents a genuine advance or just a repetition of the statements and positions of Nietzsche and Jankelevitch. This debate is relevant because Rosset is regarded in France as the successor of a new philosophy of music, yet without what this means having ever become clear, which makes it seem as though it is the only alternative left, given the philosophical lack afflicting the Parisian intellectual milieu. We therefore investigate whether Rosset's reflections lead the philosophy of music into new regions, or if it is a question of a kind of silence imposed by the inability to philosophize.

Keywords:

Music, philosophy, happiness, aesthetics, events, reality, tragedy

¹ Este artículo forma parte de la tesis de doctorado intitulada *La philosophie tragique chez Clément Rosset: un regard sur le réel*.

* Historiadora. Magister en Estética de la Universidad Nacional de Colombia. Ph. D. en Estética de la Universidad Paris Ouest-Nanterre La Defense (Francia). Profesora e investigadora en Yachay Tech, Ecuador. Correo electrónico: olgadelpilarlopez@gmail.com

Tal es el primer secreto del arte musical: de no esconder nada, de ser un pretexto sin texto. Imitación ilusoria que no imita nada, la música se resuelve en la simple paradoja de ser una forma libre, flotante; originariamente a la deriva, como uno diría de una superficie sin fondo o de un traje sin cuerpo.

Clément Rosset, *L'objet singulier*.²

Introducción

Este artículo busca exponer la tesis siguiente: la inexpresividad sentimental de la música y exaltar, por esta vía, la singularidad estética de esta manifestación artística. Esta afirmación no se apoya en la teoría musical, sino en una tradición filosófica que parte de Schopenhauer y llega hasta Rosset.³ Si a primera vista esta tesis parece polémica y pone en cuestión el valor de la música, veremos a lo largo de este ensayo, que es todo lo contrario, ya que declarar la inexpresividad musical es proponer su exaltación por su insubordinación al lenguaje y al sentido. Así, nos acogemos a la paradoja de Jankélévitch (1983), quien afirmaba que sobre la música tenemos tanto que decir que no logramos enunciarlo definitivamente: ella es una expresión máxima, profundamente inexpresable. De tal modo que para clarificar la filosofía musical, acudiremos a pensadores que han tomado la música no solo para elaborar sus propios conceptos, sino también para indicar la singularidad de esta expresión, al punto de otorgarle un lugar privilegiado en la producción estética: una composición de afectos que escapa a toda representación. Para ello, partimos de la idea de que la relación música-filosofía no es original de Rosset, sino que él regresa sobre un conjunto de premisas para insistir sobre esta “anti-naturaleza” propia de la música. De tal modo que, tomando como punto de partida a Schopenhauer y Nietzsche, Bergson y Jankélévitch, encontraremos finalmente, la reafirmación de esta tesis en los enunciados proclamados, en nuestros días, por Rosset. Dicho de otro modo, este artículo tiene como objetivo hacer una genealogía de la concepción de la inexpresividad musical proclamada por la filosofía.

² Todas las citas de este texto han sido traducidas por la autora de este artículo.

³ Clément Rosset es un filósofo francés (n. 1939) que ejerció como profesor universitario en la ciudad de Nice hasta el momento de su retiro anticipado en 1998. Él está clasificado entre el grupo de pensadores denominados generación *post-French Theory* (es decir, el grupo que siguió a autores como Gilles Deleuze, Michel Foucault, Jacques Derrida y François Lyotard). El pensamiento de los *post-French Theory* no se exportó a los Estados Unidos ni sirvió para crear nuevas líneas de reflexión, como sí es el caso de la generación de los años sesenta. Entre los libros más conocidos de Rosset en el ambiente académico colombiano, debemos contar: *La anti-naturaleza*, *Lógica de lo peor*, *El principio de crueldad* y *Lo real. Tratado de la idiotéz*. Sin embargo, él ha publicado gran número de libros que van desde los comentarios, propios a la filosofía francesa (*Schopenhauer filosofía del absurdo* y *Estética de Schopenhauer*), pasando por los libros panfletarios (*Las mañanas estructuralistas* y *En esos tiempos. Notas sobre Althusser*), hasta textos de carácter autobiográfico (*Ruta de Noche. Episodios clínicos* y *Relatos de un ahogado*). Todo esto lo convierte, de un lado, en un escritor polifacético que ha construido nociones importantes para la filosofía contemporánea tales como: lo trágico, lo real y la anti-naturaleza y, de otro lado, en un filósofo que cultiva su tendencia a criticar, sin grandes argumentos, a los filósofos más conocidos de su época (Derrida, Serres, Deleuze, entre otros). Actitud, entre otras, que lo condenó a la marginalidad durante años. Por ello, si bien Rosset es invitado hoy en día, a programas de radio, de televisión y a conferencias sobre la estética musical que programan los círculos académicos en Francia, para muchos, él no es un filósofo, sino más bien un ensayista.

Con el fin de reconocer el lugar que ocupa la reflexión de la música en la filosofía moderna, debemos recordar cómo Nietzsche (1872/1977) marca un antecedente fundamental con su primer libro *El nacimiento de la tragedia*, en el cual no se interesa tanto por las condiciones históricas del drama ni por su función social, sino más bien, por el lugar que ocupa la experiencia musical en el momento en que presenciamos la aniquilación del héroe trágico. Esta elección marcará a la filosofía moderna, ya que debemos tener en cuenta que el pensamiento de Nietzsche es determinante en la ruta que seguirá la reflexión filosófica. Sin embargo, no debemos olvidar que la fuente de la cual bebe Nietzsche es Schopenhauer, de quien recupera la filosofía musical. De tal modo que, a pesar de las críticas que le dirigirá el Nietzsche maduro, Schopenhauer fue el primero de los filósofos que otorgó un lugar privilegiado a la música y la consideró una forma artística autónoma de las demás expresiones. A la vez, es por esta misma ruta que seguirá Rosset, quien se apoya en estos filósofos para exclamar que la música no entrega ninguna idea, que no es interpretable y que más bien promulga valores absolutamente trágicos: una experiencia del azar y del goce paradójico. Entonces, después de haber estudiado el conjunto de la obra de Rosset, es posible reconocer el lugar preponderante que le concede a la música, al punto de introducir una reflexión sobre ella en cada uno de sus libros. Sin embargo, más que insistir sobre la originalidad de Rosset, debemos tener presente que su importancia proviene de recordar esta línea de filosofía musical que comienza con Schopenhauer, pasa por Nietzsche y Jankélévitch, y se actualiza, de alguna manera, con él. Así como veremos más adelante, Rosset se apoya en la reflexión musical para pensar cada uno de los temas que le interesan: lo trágico, el azar, el artificio, lo real, como si por esta vía él buscara evitar la repetición de su filosofía –de lo cual se le ha acusado varias veces–, a través de la variación musical.

Esta línea indicada por Rosset es completamente opuesta a la visión platónica, ya que para el filósofo antiguo, la música pertenece al grupo de artes imitativas. Para Platón la música no solo imita los sentimientos de los individuos –dichoso o desgraciado–, sino que además “es necesario que la armonía y el ritmo se acomoden a la palabra” (Platón, 1936, p. 95). De tal forma que por esta ruta, la música queda sometida al mundo de los enunciados y además con la obligación de transmitir los valores morales necesarios para forjar el espíritu del ciudadano que habitará la ciudad ideal. Precisamente, la música no es vista por Platón como un arte inocente, amoral e insignificante, sino todo lo contrario: una expresión responsable que se gana el derecho a vivir en la ciudad ideal únicamente si se ocupa de fomentar virtudes morales. En consecuencia, la perspectiva que adscribimos en este artículo es completamente anti-platónica, ya que ella rechaza cualquier tipo de obligación de orden moral y más bien insiste sobre el hecho que la música no tiene ninguna relación con la palabra, ni debe ofrecer una educación moral a quien la escucha. Es en ese sentido, que para Rosset la música no es una imagen ni una representación, ni vehículo de sentido; por el contrario es anti-imagen, irrepre-

sentable y no-sentido. Así lo declara Rosset en varios de sus libros: la música no es una reproducción literal de una época ni del espíritu del compositor que la ha producido; ella posee su propia realidad, sin necesariamente aludir al universo en el cual se ha generado.

Rosset declara la música como inexpresiva porque es la forma artística que más se resiste a la conceptualización; ella está al margen del registro del lenguaje, lo que implica que no está ligada a la significación ni al sentido, así como tampoco es la vía de transmisión de los sentimientos –estos no se encuentran en la música, sino en nosotros–. Así, para el filósofo de la “post-French theory”, la música compone su propia realidad y su carácter “mágico” nos permite aislarnos del mundo que nos rodea y hundirnos en otra atmósfera. Bajo tales argumentos, él precisa:

La superioridad de la música sobre este punto se sostiene en que ella es incapaz de aludir al ambiente real: ella entera está en una realidad particular e incongruente a la cual obliga a entrar a los auditores, que felizmente son capaces de escucharla. Ella no llama la atención –salvo a eso que la absorbe completamente en ella, eliminando, toda inquietud por lo real–, ni se refiere de cerca ni de lejos, a una realidad externa que le hiciera signos. (Rosset, 1979, p. 619)⁴

Al concebir la música al margen de todos los referentes, Rosset la piensa como el prototipo del arte “des-naturalizado”: lo artificial en su plenitud. Por tanto, él no busca ni interpretar ni comprender el fenómeno musical, sino exaltar su profundo misterio. Es así que a la manera de lo real (término que Rosset persigue y que siempre se le escapa), su aproximación no tiene otro objetivo que constatar un tal enigma. Estar a la escucha de la música, salir de lo cotidiano e introducirse en un mundo ajeno al que nos rodea, es abrirse paso hacia una intemporalidad propia del terreno musical, donde esta es la expresión misma del acontecimiento. Según Rosset, hay una superioridad de la música, ya que ella es la forma más flexible y libre de las artes; ella es una repetición que nos recuerda el misterio de la existencia, porque exalta el carácter insólito y singular de su propio objeto. O bien, para decirlo en términos de Francis Wolff (2015) –quien retoma, sin decirlo, los argumentos de Rosset–, la música posee las mismas características del acontecimiento histórico: prevista e impredecible.

En ese sentido la música es paradójal, puesto que nos aísla de la realidad circundante, al mismo tiempo que aparece como un objeto consistente propio de una estética del artificio: una anti-naturaleza no mimética que no representa ninguna realidad. Ese “espíritu” paradójal de la música –que refuerza sus lazos con la filosofía trágica–, se evidencia con claridad en sus unidades no antinómicas: instante/eternidad, real/descuido por la realidad circundante, goce/trágico, sonoridad/silencios, acorde/disonancia. Unidades paradójales que constituyen la fuerza de su actividad estética, la cual se

⁴ «La supériorité de la musique sur ce point tient à ce qu'elle est incapable de faire allusion au réel ambiant: elle est tout entière dans ce réel, particulier et incongru, dont elle force l'entrée dans l'écoute des auditeurs heureusement disposés à l'entendre. Elle ne se rappelle pas à l'attention –sauf à celle qui s'absorbe entièrement en elle, éliminant ainsi toute autre souci du réel–, elle ne se réfère pas à une réalité extérieure qui de près ou de loin lui ferait signe.»

funda a partir del encuentro de contrarios. Vemos así que Rosset retoma, de un lado, la condición no mimética de la música teorizada por Schopenhauer y, de otro lado, las oposiciones no antinómicas de Nietzsche, para llegar a su concepción de lo inexpresivo musical.

Es pertinente entonces recordar los términos con los cuales Schopenhauer elabora la autonomía de la música. Sin embargo, cabe aclarar que la aproximación que hacemos a Schopenhauer y a Nietzsche proviene de los comentarios realizados por el mismo Rosset, quien esboza esta línea de filosofía musical, sin ocuparse de Bergson.

La sombra precursora

La inquietud fundamental de Schopenhauer era explicar aquello que precede al sujeto y al objeto, para lo cual él encuentra un nombre: la voluntad. De tal modo que según su metafísica, todas nuestras representaciones son el reflejo de este concepto fundador del mundo. No obstante, si el universo proviene de la voluntad que es suficiente en sí misma, ella permanece desconocida y escapa a toda posibilidad de lenguaje verbal. Entonces, frente a tal incapacidad de acceder a la voluntad, Schopenhauer indica que habría una vía de entrada: la música, que nos permite intuir la voluntad. Así, los párrafos que él dedica a este tema, no son, según Rosset, casos aislados o simples fragmentos anecdóticos, sino la expresión misma de su metafísica. En ese sentido Rosset reconoce en Schopenhauer una manifestación no discursiva: la música, que serviría para experimentar niveles de realidad que no existen a nivel consciente. De tal modo que la música es la alternativa frente a los límites filosóficos y discursivos, o bien, el canto que le falta a la filosofía.

Con el fin de leer Schopenhauer a través de estos pensadores que le otorgan un lugar privilegiado en la filosofía musical, recordemos el fragmento siguiente de Santiago Espinosa, autor que sigue al pie de la letra los comentarios de Rosset a propósito del filósofo alemán. Al apoyarnos en ellos, nosotros adherimos esta visión de la música que se aleja de Platón y Aristóteles (el arte como medio de catarsis de nuestras pasiones: temor y piedad), y exalta el fenómeno musical a través de su paradójica inexpresividad. De modo que es, en los términos siguientes, que Espinosa expone la postura de la música del filósofo del *Mundo como voluntad y representación*:

Schopenhauer no encuentra ahí, una ausencia, en el sentido de un «pasado acabado», ni una «diferencia» de una cosa a la cual llegaremos un día, sin embargo, algo en el centro en el cual todo se pasa *nunc stans*; no una significación, ni tampoco la significación de las significaciones; no un logos, sino aquello que lo precede: Schopenhauer dirá: *es la música*. (Espinosa, 2013, p. 17)⁵

⁵ «Schopenhauer n'y trouve ni une absence, dans le sens d'un «passé révolu», ni une «différance» d'une chose à laquelle nous aboutirions un jour, mais une chose au centre de laquelle tout se passe *nunc stans*; non une signification, pas même la signification des significations; non un logos, mais ce qui le précède: Schopenhauer dira: c'est la musique.»

Espinosa nos presenta, de este modo, la metafísica de la música de Schopenhauer: esta no parte de una idea que precede el mundo empírico, sino de la música, a través de la cual se logra la composición primera de nuestra experiencia. De esta manera, Espinosa ubica a Schopenhauer en un lugar privilegiado al declarar su metafísica a partir de un componente paradójicamente material (ser = música). Así ella no se refiere a un lugar vacío ni a una diferencia (*differance*: siempre desplazada en el sentido de Derrida), ni a un logos, sino que concede toda la “responsabilidad” de la conversión del caos al orden, a la música. O bien, intuimos el caos primordial y eterno a través de la música.

Igualmente, en los trabajos que Rosset dedica a Schopenhauer, él insiste sobre la originalidad de una teoría que habla de algo que precede al mundo: “lo impensado musical”. Es así que a través de Rosset, vemos cómo Schopenhauer separa la música de los sentimientos y del mundo, para ubicarla, en cambio, en un más allá absoluto. La música no es por tanto una representación del ser (mundo), ella lo precede, y podría insinuarse incluso que es el ser mismo. Sabemos que según la filosofía de Schopenhauer la voluntad se expresa a través de la representación (conceptos) y la contemplación (ideas). Si a través de la primera nos encontramos con las ciencias y a través de la segunda con las artes, la música no se ubica ni en la una ni en la otra, sino que ocupa un tercer lugar: un *x* que precede de la voluntad y el mundo. Es por una tal distancia que la música no tiene ninguna relación con los fenómenos de la realidad inmediata ni se expresa a través del lenguaje verbal. Ella forma parte de la esencia íntima de la voluntad: la música no es una presencia del ser, sino el ser mismo, que Rosset enunciará como la sombra precursora. Con la intención de comprender mejor sus argumentos, escuchemos sus explicaciones del impensado musical:

La pregunta es: ¿es ella la ley del mundo al mismo título que la voluntad? Habría por tanto dos fuentes del mundo, la una actual, la otra virtual: la voluntad, quien ha producido el mundo; la música quien ha producido los sonidos. Dos fuentes, al menos sobre el mismo pie de igualdad: la música «podría de cierta manera, continuar existiendo incluso aunque el universo no existiera». He ahí lo que sería suficiente para descartar la tesis de la música como reflejo de la voluntad: dos instancias fundamentales y muy poderosas, para engendrar, cada una de ellas, un mundo independiente, la una no sabría simplemente expresar la otra. (Rosset, 2001, p. 227)⁶

Debemos insistir, por tanto, que para Rosset la música no es un reflejo de la voluntad, puesto que él estima que para Schopenhauer, voluntad y música están en el mismo nivel de igualdad. Voluntad es *in re*, entonces nos falta saber ¿dónde está la música? Rosset ubica la música, en la metafísica de Schopenhauer, en un *ante rem*, una sombra precursora que antecede al mundo, lo cual implica decir que es este quien podría ser un reflejo de la música y no a la inversa. Así en el esquema que Rosset propone, él indica dos razones por las cuales la música no sería –a contracorriente de la concepción habitual–, un reflejo de la voluntad ni del mundo. De un lado, la voluntad se expresa a través de ideas

⁶ «La question est: est-elle la loi du monde au même titre que la volonté? Il y aurait alors deux sources du monde, l'une actuelle, l'autre virtuelle: la volonté, qui a produit le monde; la musique qui a produit des sons. Deux sources, au moins sur un pied d'égalité: la musique «pourrait en quelque sorte continuer à exister, alors même que l'univers n'existerait pas». Voilà qui suffirait déjà à écarter la thèse de la musique reflet du vouloir: de ces deux instances fondamentales, assez puissantes pour engendrer chacune un monde indépendant, l'une ne saurait simplement exprimer l'autre.»

extranjeras a la música; de otro lado, si el mundo es una encarnación de la música, es porque esta es autónoma de la voluntad e incluso puede existir aún si desaparecen el mundo (espacio-tiempo) y la voluntad, donde se forman todas las representaciones. Al ubicar la música en un *ante rem*, Rosset reconoce el valor del pensamiento de Schopenhauer y se aleja de otras lecturas que vieron en su teoría una relación de dependencia de la música y la voluntad. Es el caso de Michel Haar (1993) quien señala que Nietzsche desde sus comienzos se separaría de la teoría schopenhaueriana, donde la música no era considerada más que una representación de la voluntad. Así para Haar, es gracias a la distancia que Nietzsche toma con Schopenhauer, que él puede llegar a la comprensión de la música como el Uno (sombra precursora). Haar resume en los términos siguientes la aproximación nietzscheana a la música y la diferencia que este entabla con Schopenhauer:

La Voluntad es música, como el Uno es fraccionamiento en imágenes. No hay voluntad pura por encima de la música. La música no *habla* del ser, no *cuenta* sus peripecias en la procesión de la naturaleza. Ella es el ser mismo, y no su primera reproducción. De donde se sigue que por su originalidad, la música de la cual se trata aquí, precede toda especie de composición musical. La música del mundo es pre-armónica y pre-melódica. Ella es silencio. (Haar, 1993, p. 255)⁷.

A diferencia de este intérprete de Nietzsche, Rosset considera que el ser en tanto que música ya existía en el pensamiento de Schopenhauer, por lo cual, el pensador del *Gai savoir* no se libera de una concepción limitada, sino que continúa y ve aflorar el espíritu desbordado de la música, a través de la figura de Dionisos, expresión misma del caos primordial. A partir de la cita de Haar y siguiendo a la vez los términos de Rosset, vemos que la música que precede a toda composición musical es el silencio. Este lo entendemos de dos maneras: de un modo general podría ser visto como el fondo tonal sobre el cual se inscriben los sonidos, o bien, de un modo singular, el punto de partida de todo compositor antes de cualquier elaboración musical.

Entonces, según Rosset, cuando Schopenhauer renuncia a la idea de la música como espejo de la voluntad, se genera una consecuencia inmediata: la separación entre música y sentimientos. Si uno acepta que los afectos son una cuestión del mundo y si la música antecede a este, se debe deducir que no hay una relación directa entre estos dos planos. O como diría Francis Wolff (2015): los sentimientos no están en la música, sino en nosotros, ellos son una expresión de nuestra subjetividad, lo que implica igualmente afirmar que la música no es el receptáculo del mundo sentimental, sino un espacio neutro que cada uno de nosotros llena a su manera.

⁷ «La Volonté est musique, comme l'Un est son fractionnement en images. Il n'y a pas de pur vouloir en deçà de la musique. La musique ne parle pas de l'être, ne raconte pas ses péripéties dans la procession de la nature. Elle est l'être même, et non sa première reproduction. D'où il suit que par son originalité, la musique dont il s'agit ici précède toute espèce de composition musicale. La musique du monde est préharmonique et prémelodique. Elle est silence.»

Sin embargo, es habitual la tendencia a poner en relación un tipo de música con diferentes tipos de sentimientos, por lo cual la tarea de una metafísica a la manera como la interpreta Rosset en Schopenhauer, es sobrepasar esta relación mimética para apreciar la música en ella misma. Lo cual nos hace revenir sobre Wolff quien considera la música como puro acontecimiento: es lo posible que siempre sorprende, o bien, lo virtual que se reactualiza, si retomamos los términos de Bergson.

Por su parte, Rosset renuncia a dar explicaciones y prefiere hablar de la inexpresividad musical, lo cual significa que esta manifestación artística no es un conjunto de sentimientos que buscan tocar a los auditores a través de representaciones dadas, sino un agrupamiento de sonidos que resisten a toda conceptualización. De tal modo que si la música es inexpresiva, es porque ella no se comunica a través del lenguaje verbal del mundo. Sin embargo, por otra vía, la música logra tocarnos de manera muy intensa, ya que nos ofrece la intuición de un estadio que precede al mundo y que la hace ajena a todas las formas de representación: la música nos deja sentir el caos previo a toda individualidad, incluso a aquella de la cual surge el universo. Es necesario insistir de nuevo que Rosset no es original en este tipo de concepciones que elabora a través de Schopenhauer, sino que retoma la reflexión de la estética que se pregunta por la presencia misma del absoluto a través del efecto sensible. Es así que, si se nos permite una digresión, debemos recordar a Deleuze, para quien la experiencia del arte es justamente, la relación con el ser absoluto. Escuchemos únicamente esta frase, elegida entre sus múltiples reflexiones sobre el arte donde nos dice: “¿Qué es una esencia, tal y como es revelada en la obra de arte? Es una diferencia, la Diferencia última y absoluta” (Deleuze, 1964/2015, p. 53).⁸

Así traemos esta cita de Deleuze para constatar cómo Rosset se inscribe en una reflexión de su época, donde se le concede al arte un lugar privilegiado: la expresión del ser. Solo que, a diferencia de Deleuze, Rosset concibe únicamente la música como la encarnación de la esencia del ser. Vemos así que él está completamente influenciado por la filosofía de Schopenhauer, quien le sirve de inspiración en cada uno de sus textos sobre la música. Por ello, si volvemos a la exposición que él nos ofrece sobre Schopenhauer, observamos cómo al momento de preguntarse sobre la “naturaleza” de la música, Rosset habla de un *x* de donde procede la música y que él designa como: “*universalia ante rem*” (Rosset, 2001, p. 236). O bien “la sombra precursora”, expresión misma del azar y el caos: materia sin forma que termina por expresarse a través de sonidos. Sin embargo, para defenderse ante las posibles críticas de los intérpretes de Schopenhauer que señalan la voluntad como el principio de donde surge todo lo existente, Rosset expone el matiz siguiente:

Al hacer derivar la música, no de la voluntad, sino de un *x* anterior a la voluntad, nosotros no nos proponemos contradecir abiertamente las declaraciones de Schopenhauer, sino leer estas a la luz de una diferencia de sentido: la voluntad de la cual habla Schopenhauer *en sus análisis musicales* no es la voluntad de la cual habla en el conjunto de su obra. La parte de «impensado», a la cual hicimos alusión antes, cubre exactamente esta diferen-

⁸ «Qu'est-ce qu'une essence, telle qu'elle est révélée dans l'œuvre d'art? C'est une différence, la Différence ultime et absolue»

ciación: el hecho de que Schopenhauer no haya expresado él mismo el pensamiento de esta diferencia, necesaria, a la coherencia de su teoría musical. A esta diferenciación se limita nuestra interpretación: es necesario admitir que la «voluntad» designa aquí, en los análisis musicales, la *voluntad anterior* (a la voluntad tal como ella está en el mundo) y por todos lados, *voluntad en acto*, para que nuestra interpretación permanezca fiel a la literalidad de los textos schopenhauerianos. (Rosset, 2001, p, 231-232)⁹

Así lo “impensable” que Rosset convierte en pensable proviene de esta concepción de la voluntad ligada a los estudios musicales y dejada de lado, incluso, por el mismo Schopenhauer. De tal modo que la lectura que propone Rosset hace visible este cambio de registro a través del cual la música termina por ocupar un lugar privilegiado. Gracias a esta sutileza indicada por Rosset, es posible poner en cuestión la ruptura señalada por Haar (1993), entre Schopenhauer y Nietzsche, y ver por el contrario, una continuidad en sus posturas estéticas. Es por este camino que Rosset descarta el problema de los sentimientos humanos y se interesa por un flujo más antiguo: aquel del placer y el sufrimiento de la carne al momento del desgarramiento de las individualidades. De esta manera la música es una memoria anterior a la voluntad: ella es la experiencia de un *x* lejano perdido para siempre.

La música y la vida

Rosset nos indica la relación de Schopenhauer y Nietzsche con la música: esta no es imitativa, ella posee un estatuto aparte de las otras artes ya que no pertenece a un sistema de representación. Sin embargo, a la hora de introducir esta concepción de la música en su sistema filosófico, Rosset reconoce una diferencia entre estos dos pensadores. De tal modo que si para Schopenhauer la música contiene un sentimiento jubilatorio—ya que la Voluntad toma placer en contemplarse a sí misma a través de la música—, no por ello debemos creer que él nos habla del carácter afirmador y dionisiaco del placer musical, tal y como lo concibe Nietzsche. Rosset comienza a señalar esta diferencia en los términos siguientes:

El arte en Nietzsche como en Schopenhauer, es jubilatorio en la medida que reenvía a la intuición de una justificación de la vida: haciendo conocer la ley de las repeticiones que hizo posible la voluntad, él indica la necesidad del ejercicio actual de la vida. Pero el sentido de esta justificación es diferente: él designa en Nietzsche un valor ético, en Schopenhauer la simple constatación de un hecho («he ahí porque la vida es repetición»; **y no**: «he ahí porque es bueno que la vida se repita»). (Rosset, 2001, p. 244)¹⁰

⁹ «En faisant ici dériver la musique, non de la volonté, mais d'un *x* antérieur à la volonté, nous ne nous proposons pas de contredire ouvertement les déclarations de Schopenhauer, mais de lire celles-ci à la lumière d'une différence de sens: la volonté dont parle Schopenhauer dans ses analyses musicales n'étant pas la volonté dont il parle partout ailleurs dans son œuvre. La part d' 'impensé', à laquelle nous faisons allusion plus haut, recouvre exactement cette différenciation: le fait que Schopenhauer n'ait pas exprimé lui-même la pensée de cette différence, nécessaire, semble-t-il, à la cohérence de sa théorie musicale. A cette différenciation se borne notre part d'interprétation: il suffit d'admettre que 'volonté' désigne ici, dans les analyses musicales, volonté antérieure (à la volonté telle qu'elle est le monde) et partout ailleurs volonté en acte, pour que notre interprétation demeure fidèle à la littéralité des textes schopenhaueriens.»

¹⁰ «L'art, chez Nietzsche comme chez Schopenhauer, est jubilatoire dans la mesure où il renvoie à l'intuition d'une justification de la vie: en faisant connaître la loi des répétitions qui a rendu possible la volonté, il dit la nécessité de l'exercice actuel de la vie. Mais le sens de cette justification est différent: il désigne chez Nietzsche valorisation éthique, chez Schopenhauer simple constat de fait ('voilà pourquoi la vie est répétition'; et non: 'voilà pourquoi il est bon que la vie se répète').»

Si en el primer enunciado –aquel que proviene de Schopenhauer según Rosset–, el efecto de la repetición sólo sirve para expresar un sentimiento nihilista y absurdo, que niega toda importancia a la vida, por el contrario, en el segundo enunciado vemos una concepción de la música ligada a la filosofía, que celebra la repetición de la vida. De este modo, el mismo punto de partida genera dos visiones opuestas de la filosofía: una pesimista y otra vitalista (sin ninguna relación con una idea espiritualista, ella debe entenderse como una visión que piensa la vida como el valor supremo). De tal modo que si Schopenhauer deduce de la repetición musical el eterno retorno de lo mismo, lo cual disminuye el valor de la vida, Nietzsche, por su parte, reconoce la persistencia de la existencia en cada repetición musical: es un recomenzar de la vida en toda su magnificencia. De esta diferencia indicada por Rosset, nosotros concluimos que el eterno retorno de Nietzsche puede ser leído como diferencia, ya que él insiste sobre el acontecimiento y no sobre la repetición: la música como la vida son acontecimientos plenos, lo cual borra toda lectura pesimista. Por tanto, si para Schopenhauer la voluntad repite su identidad, para Nietzsche, ella repite su diferencia. De ahí que veamos una afirmación parcial y otra definitiva:

Aprobación de la repetición, pero sin el descubrimiento de eso que, en la repetición, puede ser aprobado. En última instancia – y eso es cierto de toda la estética de Schopenhauer – al pensamiento del eterno retorno, viene a sobreponerse la contemplación estética. La música, en sentido estricto, bien que ella no se repite, es incapaz a la vez de aportar algo nuevo al mundo: ella reenvía a un precursor más viejo aún que la vejez del mundo. (Rosset, 2001, p. 246)¹¹

Para marcar mejor la diferencia entre el uno y el otro, Rosset refuerza la relación Nietzsche-Dionisos y reconoce en Schopenhauer más bien un adorador de Saturno. Este representa el dios caído que habita alejado de los dioses y de los humanos. Saturno es el eco sordo de un poder perdido: el olvido del dolor, sin la posibilidad de reencontrar el bienestar. Así, este dios posee las mismas condiciones de la sombra precursora de Schopenhauer quien después de crear la voluntad, se retira y deja todo el poder a esta. De manera que Saturno y la sombra precursora son dos figuras de un mundo perdido para siempre, dos vencidos que no conciben el deseo (de vivir), que no aman la vida y que en el mejor de los casos, se limitan a la contemplación. Es por ello que según Santiago Espinosa (2007), Schopenhauer busca un reposo que encuentra en un primer momento en el arte, a continuación en la caridad universal, para culminar en el ascetismo y el budismo. De ahí que pueda dirigirse la siguiente crítica a Schopenhauer: un pensador que habla de la eternidad, pero es incapaz de aproximarse a la jubilación musical en tanto que vía de expresión de la inmanencia de la vida.

¹¹ «Approbation de la répétition, mais sans la découverte de ce qui, dans la répétition, peut être approuvé. En dernière instance –et ceci est vrai de toute esthétique de Schopenhauer– la pensée de la répétition-rengaine vient se superposer à la contemplation esthétique. La musique elle-même, bien qu'elle ne répète pas à proprement parler, est incapable d'apporter du neuf dans le monde: elle renvoie à un précurseur plus vieux encore que la vieillesse du monde.»

En cambio, para Nietzsche el lugar que ocupa la música, antes del mundo, puede ponerse al servicio de la vida: ella permite pensar una estética que no se inquieta por la rutina del mundo, sino por su diferencia. La música es, en ese sentido, la exaltación del silencio de donde surge la variación. Precisamente Nietzsche entabla una relación particular con la música y la pone en el centro de su filosofía, lo cual le permitirá acercarse a lo extraño y lo familiar, al presente y al devenir.

El goce trágico

Cuando Nietzsche (1872/1977) estudia la tragedia, presiente que lo más importante no son los discursos que acompañan la historia personal del héroe, sino la música que acompaña su aniquilamiento. Él no busca, por tanto, la calma, sino las fuerzas salvajes que se expresan a través de las melodías: flujo musical previo al mundo –indicado bajo la figura de Dionisos–, que nos conduce hacia la experiencia del goce trágico. Es en el mismo sentido que lo interpreta Haar, quien reflexiona sobre la relación música-Nietzsche, en los siguientes términos:

La música que él sopla a la oreja no es una floja y dulce canción de cuna. Ella es eminentemente peligrosa. Ella desestabiliza los tronos. Apolo debe, a todo precio, interponer imágenes tranquilizantes para curar las heridas que ella causa y el desgarramiento incesante que ella inflige al principio de realidad. (Haar, 1993, p. 260)¹²

La música que reivindica Nietzsche no es tranquilizante ni sedativa, antes bien, es fuerte y desestabilizante, ya que como todos los aspectos de su filosofía, la música está dirigida a seres poderosos, que busquen ponerse a prueba. Es por ello que, si de un lado hay una música dionisiaca que se escucha en el tercer acto de *Tristán, el Oro del Rin* de Wagner o en *La Creación* de Haydn, de otro lado, la música de Beethoven es descrita como apolínea ya que no tiene en cuenta estas fuerzas sublimes de la música o, como diría Rosset, porque él desconoce lo trágico. Es necesario recordar el carácter subjetivo de esta división entre lo apolíneo y lo dionisiaco en relación con la música, donde Nietzsche, por una parte, pone en cuestión la música de Wagner que admiraba en sus años de juventud y por otra, interpela el espíritu alemán que él ve encarnado en la música de Beethoven. Sin embargo entre las dos, y en favor de los términos que nos interesan, Nietzsche ubica la música de Mozart o Bach en tanto que dos expresiones apolíneas sublimes (Haar, 1993, p. 261). Compositores donde según él y sus intérpretes, se escucha resonar el caos previo a toda representación, donde se indica el camino del goce a través de melodías que tienen la capacidad de transportarnos fuera del mundo, de llevarnos a un nivel abstracto donde sólo la música en sí misma tiene valor. De tal modo que si en *El Nacimiento de la tragedia* vemos el espíritu de la música que liga lo apolíneo y lo dionisiaco, en su último texto, *Ecce Homo* (1889/1992), el espíritu ha desaparecido completamente. Así entre Apolo y

¹² «La musique qu'il souffle à l'oreille n'est pas une molle et douce berceuse. Elle est éminemment dangereuse. Elle déstabilise les trônes. Apollon doit à tout prix interposer des images apaisantes pour soigner les blessures qu'elle cause et le déchirement incessant qu'elle inflige au principe de réalité».

Dionisos ya no es necesaria una tercera entidad, puesto que ellos están reunidos para siempre en un estado de ebriedad que no tiene nada que ver con la obnubilación, sino con la extrema lucidez, propia de la música trágica.

De este modo, vemos aparecer en Nietzsche la cura del alma a través de la música. Esta funciona como un medicamento que trata el cuerpo, no necesariamente anulando el sufrimiento, sino según la lógica del *pharmakon*: la intensidad de la música posee un efecto curativo. Así que, bajo esta perspectiva, Nietzsche aparece como un filósofo-músico, que busca a través de sus aforismos no solamente construir conceptos, sino también ofrecer un canto que retoma el primer gesto trágico; un trágico que nos libera de la carga individual y nos lleva a sentir la jubilación de la unidad de la carne (lo eterno propio del goce estético). Por su parte, Rosset no hace más que volver sobre esta concepción de la música e incluirla en todas sus reflexiones. A manera de ejemplo, podemos indicar su visión de lo real, ya que su perspectiva no es fenomenológica, sino una cierta manera de decir el ser: el acontecimiento en su estado puro que nos conduce hacia la tautología. Ante la imposibilidad de anunciar lo real, Rosset lo equipara al objeto sonoro, del tal modo que si no hay acceso a lo real, uno puede contentarse con la música que es la más real de las artes. Gracias a esta característica es posible anunciar el goce propio de la música trágica y exaltar por esa senda las similitudes descritas por Rosset entre lo real, lo trágico y la música. Estas tres líneas del pensamiento de Rosset terminan por fusionarse en un solo fenómeno compuesto de la misma “anti-naturaleza”: aparece siempre por sorpresa, se renueva como repetición de la diferencia, es en definitiva un acontecimiento. Por tanto, al partir de una filosofía profundamente schopenhaueriana y nietzscheana, pero sobre todo, influenciado por la concepción de la música de Jankélévitch, Rosset señala la música como vía de acceso a lo trágico y a lo real (ambas composiciones del azar).¹³ De modo que, según una perspectiva completamente subjetiva, él valora ciertos compositores que ya estaban presentes en las reflexiones de Jankélévitch: Bizet (la alegría trágica), Ravel (el artificio), Chopin (la exaltación del silencio), sin olvidar que para Jankélévitch la música en su conjunto es un arte del tiempo, de ahí que nos conduzca a una reflexión profundamente filosófica.

Así, Rosset retoma los gustos musicales de Schopenhauer, Nietzsche y Jankélévitch. Los tres se alejan de la música que exalta los sentimientos y los dramas individuales. En ese sentido es clara la fractura entre Schopenhauer y Wagner o entre Nietzsche y Wagner¹⁴. Por su parte, Santiago Espinosa (2007) considera que Schopenhauer no puede, de ninguna manera, ligarse a Wagner, puesto que su

¹³ Es importante señalar que Rosset sigue en sus gustos musicales tanto a Nietzsche como a Jankélévitch. Esta tendencia es igualmente visible en el documental de Jean-Charles Fitoussi, *De la musique ou la Jota de Rosset* (2013), donde Rosset muestra su preferencia por la Jota mallorquina. Cabe resaltar que Jankélévitch, guiado por su profundo odio por la cultura alemana, no puede valorar las sinfonías heroicas y pastorales de Beethoven y por el contrario se dedica a exaltar las rapsodias, donde escucha las reivindicaciones nacionalistas, en particular en las obras de Liszt. Por su parte, Rosset se dedica a repetir esta actitud, sin las razones que conducen a Jankélévitch, y únicamente determinado por la relación profesor-alumno. Es así como declara desde su primer libro, *La filosofía trágica*, un profundo desprecio por la obra de Beethoven.

¹⁴ Ruptura que no solo está ligada a dos concepciones distintas de la música: la reivindicación del espíritu alemán propia a Wagner y la puesta en cuestión de esta perspectiva por Nietzsche, sino también a razones personales, entre las que Nietzsche destaca el profundo narcisismo de Wagner.

concepción de la música es completamente diferente. De un lado, Schopenhauer no es romántico, por lo cual su teoría estética no se interesa en exaltar los sentimientos. Es bajo esta concepción que Schopenhauer considera que la música no habla más que de ella misma y que no está subordinada a las palabras que en algunos casos la acompañan. De otro lado, el espíritu romántico de Wagner lo lleva a concentrarse en la dramatización y la simbolización, sin interesarse verdaderamente en la música. Su objetivo, según Espinosa (2007), era producir efectos fisiológicos en el público. De modo que si para Schopenhauer la música es irrepresentable, para Wagner es un asunto de sentimentalidad. Si volvemos a las predilecciones de Schopenhauer y Nietzsche, encontramos que el primero prefiere a Mozart y Rossini, mientras que el segundo encuentra en Bizet lo opuesto a Wagner: un antídoto ligero contra la superioridad y la pesantez de este.

Nietzsche considera que Wagner ha traicionado la música, guiado por la intensidad de sus dramas que tienen como único objetivo exaltar el espíritu alemán a la vez que insisten sobre el lado más oscuro de la vida. Es en ese mismo sentido que lo interpreta Rosset (1968) cuando escribe la presentación del libro de Nietzsche, a propósito de este tema. Él nos recuerda el momento en el cual Nietzsche asiste a la presentación de *El anillo de los nibelungos* en Bayreuth (1876) y ve caer la máscara de Wagner, para encontrar detrás un personaje serio que él no olvidará jamás. Así Nietzsche descubre que su percepción de la música en tanto que experiencia de alegría y afirmación, no tiene nada que ver con las composiciones del amigo que había admirado tanto. De tal modo que para indicar la ruptura manifiesta en el *Caso Wagner*, Rosset nos recuerda la concepción de la música a partir del goce estético:

De ahí la verdad de expresiones tales como “espontaneidad”, “surgimiento”, “autenticidad”, por las cuales Nietzsche califica la creación musical, y que significan afirmación incondicional. Música y sobreabundancia son para Nietzsche términos sinónimos, en la medida que la música procede de esta alegría incondicional. El verdadero músico está en una situación natural de súper-abundancia: tal como Schubert, que en un aforismo del *Viajero y su sombra* es descrito como una fuente inagotable de música y en la cual se inspiran las propias composiciones musicales de Nietzsche de manera característica. (Rosset, 2001, pp. 23-24)¹⁵

Escribir filosofía es para Nietzsche hacer música: poseer una escucha sensible a las melodías que expresan la súper-abundancia en la cual se produce la vida. Entonces el cuerpo de su filosofía danza con las mejores composiciones de sus músicos preferidos. Por su parte Rosset, inmerso en el “espíritu” nietzscheano, busca dar a su filosofía, un efecto musical similar. Es por ello que desde su primer libro *Filosofía trágica* (1960), él retoma la misma diferenciación indicada anteriormente: de un lado, Bach y Mozart como trágicos y de otro lado, Beethoven, como músico anti-trágico. Si los dos primeros exaltan a través de la música la soledad de los egos, el segundo, arraiga su sufrimiento en

¹⁵ «D'où la vérité des expressions de 'spontanéité', de 'jaillissement', d' 'authenticité', par lesquelles Nietzsche qualifie la création musicale, et qui signifient affirmation inconditionnelle. Musique et surabondance sont pour Nietzsche termes synonymes, dans la mesure où la musique procède de cette allégresse inconditionnelle. Le véritable musicien est dans une situation naturelle de surabondance: tel Schubert, qu'un aphorisme du Voyageur et son ombre décrit comme une source inépuisable de musique, et dont les propres compositions musicales de Nietzsche s'inspirent de manière caractéristique.»

un ego solitario que vive en medio de una comunidad de consciencias. Como vemos, Rosset es muy duro con Beethoven y para algunos, injusto, pues como decíamos, él elabora sus criterios de la música, según los parámetros indicados por Jankélévitch. Es por ello que él puede agregar que Beethoven carece de la consciencia del otro, ya que este músico no reconoce el lado trágico del individuo: el de ser individualidades separadas a las cuales la música debería rendir homenaje. Entonces Rosset considera que bajo la creencia de un mundo mejor, Beethoven expulsa el ser trágico y, por tanto, asesina la música –sin dejar de reconocer que él hace estas afirmaciones en su primer libro, época en la cual estaba muy joven–. Para verificar mejor su postura, recordemos los términos en los cuales Rosset expresa la diferencia entre un músico trágico y otro anti-trágico:

Bach, por ejemplo, eleva su individualidad solitaria hasta las alturas de la música impersonal, Beethoven, por su parte, destruye este ideal impersonal y rebaja la música a su propio nivel; en lugar de ir a la música, trae la música hacia Beethoven. (Rosset, 1960, p. 44)¹⁶

Rosset considera que el romanticismo alemán que encarna Beethoven, se interesa en la exaltación del drama personal, cuando en realidad, ella es un acceso al infinito. Así, vemos como a través de la música, él reitera su predilección por el clasicismo, gusto que se hará igualmente explícito en su valoración de la literatura y la filosofía de esa época. Sin embargo, a tal predilección, él agrega otros compositores bajo una perspectiva completamente subjetiva, que no tiene en cuenta ningún tipo de teoría musical, sino más bien su intención de pensar la filosofía trágica. Es el caso de Schubert, del cual Rosset podría decir que cada una de sus notas es la transición de la realidad inmediata a la realidad musical. Él es un buen ejemplo de la música que se acomoda a la filosofía trágica, puesto que esta no se ocupa del sufrimiento personal ni se expresa en términos de felicidad o desgracia –lo cual sería una concesión al ego–, sino que nos conduce hacia la disolución, al olvido de nuestros dramas domésticos, para alcanzar la consciencia de lo trágico universal y al mismo tiempo, un estado de jubilación. De este modo Rosset toma el goce trágico como el criterio para elegir la música, lo cual lo lleva a rendir homenaje a los compositores indicados previamente: Bizet, Chopin o Ravel. Músicos donde él encuentra una aprobación incondicional de la realidad puesto que incluso en el sufrimiento ellos son alegres. Es el caso del final de Carmen de Bizet quien actualiza el sentimiento tragicómico, de “así es la vida” que Rosset reconoce también en Mozart. Es por ello, que él busca en la música una experiencia real sin doble (fantasma o ilusión), una actualización de la riqueza del mundo, donde el objeto musical no hace más que agregar otras realidades a la realidad vivida. De esta manera la música nos pone en relación con el infinito, nos da el gusto por lo trágico, a la vez que es la experiencia más fuerte de lo real, ya que ella nos recuerda su lado cruel, sin la pretensión de crear nuevas ilusiones.

¹⁶ «Bach, par exemple, élève son individualité solitaire jusqu'aux hauteurs de la musique impersonnelle, Beethoven, lui, détruit cet idéal impersonnel et rabaisse la musique à son propre niveau; au lieu d'aller à la musique, il ramène la musique à Beethoven.»

Rosset, música “tan callada”

El pensamiento de Rosset está atravesado por un problema: el silencio. Este aparece frente a situaciones reales, imposibles de modificar, o bien, es la prueba reina del acontecimiento trágico no interpretable. De igual modo y teniendo en cuenta la amplitud que toma el término “trágico” en la obra de Rosset, él considera el silencio como expresión misma del azar. Este no proviene de un conjunto de variables fáciles de describir, sino que es concebido en tanto que azar absoluto, en tanto que indeterminación total que precede toda creación. Rosset considera que esta concepción del azar fue expulsada de la reflexión filosófica, a pesar de haber sido indicada en pensamientos trágicos como el de Lucrecio, quien en su poema “*De rerum natura*” nos lleva a reflexionar sobre el tiempo y la fragilidad de la vida, y muestra igualmente cómo a nivel infinitesimal la “naturaleza” de los fenómenos no tiene otro fundamento que el azar (*clinamen*: el movimiento infinitesimal de los átomos), un indeterminado que puede ser enunciado en tanto que silencio, ya que no podemos saber su causa ni precisar su finalidad. Esta composición mínima, señalada por Lucrecio, debe reconocerse en todo acto de creación, el artístico por ejemplo, ya que artista es aquel que trabaja no solo con la materia sino con el azar. Este aspecto, fundamental para pensar la relación filosofía/estética actúa como un anti-principio el cual, en el caso de la música, puede ser visto como una composición arbitraria –según el gusto del compositor– de sonidos y silencios. En una entrevista concedida a Christian Descamps, Rosset describe del siguiente modo, el rol del azar en la creación artística:

Piense en Berio, Xenakis o Stockhausen. En pintura, se podría sin duda, de antemano indicar que Pollock hace desfilar imágenes y que él detiene su percepción cuando se encuentra delante un buen cuadro. El azar interviene en el arte moderno, es tomado como punto de partida, como riqueza del mundo y no como rechazo. En gran parte de la música contemporánea se podría afirmar que el azar ha reemplazado a la inspiración. (Descamps, 1984, p. 183)¹⁷

La inspiración de origen romántico, ha sido desplazada por el azar. Esta afirmación puede ser interpretada en la obra de Rosset, como una manera de poner a actuar al silencio y a lo múltiple (pluralidad de causas en oposición al principio causal). Así consideramos que Rosset busca la acción del azar en el arte, lo cual le permite a su vez pensar lo real y lo trágico a través de los objetos estéticos. Por tanto, frente a la imposibilidad de comunicarse a través del lenguaje verbal, la música o el cine se ponen en contacto directo con el empirismo del mundo a través de sonidos e imágenes, que no son otra cosa que materializaciones del azar (y el silencio que nos asombra de su actuación). De modo que si Rosset compone su filosofía musical con elementos provenientes de otros filósofos, debemos igualmente reconocer la relación que él entabla desde su infancia con la música. En todo caso, así lo deja saber cuando en entrevistas recuerda su relación temprana con Ravel y Bizet, que le permitie-

¹⁷ «Pensez à Berio, à Xenakis ou à Stockhausen. En peinture, on pourrait sans doute avancer que Pollock fait défiler des images et qu’il arrête sa perception quand il se trouve devant une bonne toile. Le hasard intervient dans l’art moderne, il est pris comme point de départ, comme richesse du monde et non plus comme repoussoir. Pour toute une part de la musique contemporaine, on peut constater que le hasard a remplacé l’inspiration.»

ron plantearse, posteriormente, problemas tales como lo trágico y lo real. Es así que la precisión del tiempo, el asombro, la repetición, van a permitirle anunciar lo trágico: una “mismidad” diferente y una sorpresa sin discurso que nos expulsa de la máquina del lenguaje para dejarnos frente a una realidad sin ninguna evocación. De la misma manera, podemos tomar la condición tautológica de lo real, descrita por Rosset, y aplicársela a la música: ella no alude más que a ella misma y por tanto invita al silencio. Ella se rodea de silencio para poder existir y se produce a través de notas sin representación (verbal), que introducen lo desconocido en lo real. De modo que si pensamos a Rosset en tanto que músico-filósofo, podríamos ampliar su reflexión del silencio a partir de algunas variables: el silencio que precede a la música, el silencio que existe entre las notas, o también el silencio manifiesto instantes después de que la música ha dejado de sonar. En ese sentido, es posible ligar de nuevo a Rosset con Jankélévitch, puesto que este último no piensa el silencio como lo contrario de la música, sino como el elemento necesario que permite su exaltación. Es así que Jankélévitch evoca los *Nocturnos* o la *Barcarola* de Chopin para indicar un tipo de música que conduce al olvido del ser y nos hunde en la ebriedad, por lo cual no es cuestión de la noche de Pascal: vacía y angustiosa, sino de una noche cargada de sonidos, plena de riqueza, donde el ser se silencia para dejar existir la música. Entonces podríamos señalar que tanto para Jankélévitch como para Rosset:

el más grande logro del arte es reencontrar ese silencio original, regresar a esta muda expresión de lo real en la cual todo el arte encuentra el más potente valor: la música, hija primera del silencio, que comienza y muere con él, y en la cual todos los sonidos no son más que una aproximación a la ausencia fundamental de sonido, que es la más profunda realidad. Antes de la reflexión filosófica que ella sugiere, ella es la expresión más próxima que existe sobre la tierra del silencio original, de ese momento esencial donde todas las cosas estarían muertas y “los grandes países mudos lentamente se apagarán”. (Rosset, 1964, p. 47)¹⁸

Con esta cita vemos cómo Rosset privilegia la música sobre todas las demás artes, puesto que ella es la evocación misma del silencio que precede el mundo y la vía para escuchar los ruidos del caos primordial. La música manifiesta, igualmente, la fragmentación en individualidades, en sonidos, para expresar a su manera los movimientos de la carne y los flujos de la pena al goce y del goce a la pena: individualidades separadas de la gran unidad de la carne que se manifiestan por sonidos y cuerpos, sin dejarnos olvidar la disonancia primera. De la misma manera que Jankélévitch, músico-filósofo, el silencio es el alfa y el omega de la música, ella sale de él y a él regresa. Es por ello que lo reconoce en la obra de Liszt, cargada, al principio de heroísmo y destellos triunfantes, para terminar invadida por el silencio, un silencio maternal que da prueba de serenidad: es el no-ser que termina por

¹⁸ «la plus grande réussite de l'art est de retrouver ce silence originel, de retourner à cette muette expression du réel dont tout l'art est de trouver la plus puissante mise en valeur: la musique est la première fille du silence, qui commence et meurt avec lui, et dont tous les sons ne sont qu'une approche de l'absence fondamentale de son, qui est la plus profonde réalité. Elle est, encore avant la réflexion philosophique qu'elle suggère, l'expression la plus proche qui soit sur terre du silence originel, de ce moment essentiel où, toutes choses s'étant tuées, « les grands pays muets longuement s'étendront. »

invadir todo el espacio con su efecto poético. En otros términos, podría decirse que el silencio es la experiencia de la plenitud que otorga belleza y beatitud a la música. Es por esa vía que Jankélévitch describe la composición de Liszt:

Largas pausas vienen a interrumpir el recitativo, grandes vacíos, medidas blancas espacian y rarifican las notas: la música de la *Misa baja*, de los *Valses olvidados*, de la *Góndola fúnebre* y del poema sinfónico *De la cuna a la tumba* se vuelven cada vez más discontinuas; los granos de vacío invaden la melodía y silencian la vivacidad. ¿No puede uno decir que el silencio es a la vez antes, después y durante? ¿Que él es a la vez las dos alas y entre las dos? (Jankélévitch, 1983, p. 166)¹⁹

La buena música termina por silenciarse, en un proceso paulatino que la hace regresar al lugar de donde salió. Ella es una composición de notas y silencios, por lo cual Jankélévitch, considera que cada músico pone en escena el silencio de manera diferente. En el caso de Debussy, él reconoce un tipo de música que exalta el silencio a través de interrupciones temporales; en contraste, en Fauré considera que la música es el silencio mismo, al que se alude a través de un sentimiento de quietud. Finalmente en Liszt, Jankélévitch aprecia la música únicamente como una corta interrupción de un silencio cada vez más largo. De este modo, Jankélévitch se entrega al placer de mostrar el silencio no como lo contrario de la música, sino como la condición necesaria de esta, y el medio para su exaltación. Él nos recuerda, igualmente las fuerzas desconocidas de la música: la doble relación de expresividad e inexpressividad, de superficie y profundidad, de inocencia y encanto, virtudes que él celebra y que sirven de prueba de la condición trágica de la música (una composición a partir de opuestos no-antinómicos). Muy diferente es la postura de Platón quien no soporta el lado trágico y subversivo de la música, por lo que Platón no celebra la composición de la música a partir de oposiciones, sino que, por el contrario, esta condición va a servirle para sospechar de ella. Es justamente por su elaboración a partir de contrarios que Platón percibe el carácter peligroso de la música, la cual no debería dejarse en manos de cualquier flautista. Por ello, la tarea del Estado es reconducir el flujo musical, para evitar una posible influencia perniciosa sobre los ciudadanos y más bien ponerla al servicio de los valores morales.

En conclusión, declararse un filósofo-músico implica ser anti-platónico, ya que si Platón reconoció en la música una fuerza incontrolable que el Estado debería limitar, la filosofía musical a la manera de Nietzsche, Jankélévitch y Rosset exalta los valores trágicos de la música y los dispone para la reflexión filosófica. Así Rosset refuerza el lado trágico de la música: cruel y jubilatoria, repetitiva y diferente, múltiple y singular, azarosa y silenciosa. Al declararla inexpressiva, él no busca subestimar su importancia, sino todo lo contrario: le concede un valor tal, que ella existe al margen de todas las representaciones del lenguaje verbal y no está ligada a los sentimientos del mundo. De modo que

¹⁹ «De longues pauses viennent interrompre le récitatif, de grands vides, des mesures blanches espacent et raréfient les notes: la musique de la *Messe basse*, des *Valses oubliées*, de la *Gondole funèbre* et du poème symphonique *Du berceau à la tombe* devient de plus en plus discontinue; les sables du néant envahissent la mélodie et tarissent la verve. Ne peut-on dire que le silence est à la fois avant, après et pendant? Qu'il est à la fois aux deux ailes et dans l'entre-deux?»

declarar lo inexpresivo musical implica exaltar su “anti-naturaleza”: inocente, irracional y apolítica. Para Rosset, ella guarda su propio misterio, al punto que él nos habla de lo impensado musical. Impensado que produce un gusto amargo, propio de la filosofía trágica, puesto que no se logra enunciar con precisión el goce musical: uno se regocija únicamente de estar en contacto con el caos, con el silencio que precede al mundo, en fin uno se regocija de su propia disolución que se logra a través de la escucha musical. Por ello, para finalizar, recordemos la frase de Jankélévitch, quien después de escribir quince libros sobre la música concluye que sobre ella hay tanto que decir, que no se logra nunca enunciarlo definitivamente *–le tout et le presque rien–*. Experiencia que podemos confirmar en el mismo Rosset, quien en cada uno de sus libros intenta reflexionar sobre la música, sin lograr una composición irrefutable de la filosofía musical. Esta, por tanto, permanece siempre abierta y a la espera de nuevos filósofos que retomem esta relación paradójica, trágica y jubilatoria.

Referencias

- Deleuze, G. (1964/2015). *Proust et les signes*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Descamps, C. (1984). Clément Rosset. En *Entretiens avec le monde. I. Philosophies* (pp. 177-185). Paris: La Découverte.
- Espinosa, S. E. (2007). *L'ouïe de Schopenhauer. Musique et réalité*. Paris: L'Harmattan.
- Espinosa, S. E. (2013). *L'inexpressif musical. Suivi de Question sans réponse*. Paris: Encre Marine.
- Fitoussi, J-C. (2013). *De la musique ou la Jota de Rosset* [film]. France: Aura été production.
- Haar, M. (1993). *Nietzsche et la métaphysique*. Paris: Gallimard.
- Jankélévitch, V. (1983). *La musique et l'ineffable*. Paris: Seuil.
- Nietzsche, F. (1872/1977). *La naissance de la tragédie*. Paris: Gallimard.
- Nietzsche, F. (1889/1992). *Ecce homo. Nietzsche contre Wagner*. Paris: Flammarion.
- Platon. (1936). *La République. Œuvres Complètes*. Traduction nouvelle avec introduction et notes par Robert Baccou. Paris: Librairie Garnier Frères.
- Rosset, C. (1960). *La philosophie tragique*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Rosset, C. (1964). *Le monde et ses remèdes*. Paris: Presses Universitaires de France.

Rosset, C. (1968). Présent. En F. Nietzsche, *Le cas Wagner*; [suivi de] *Nietzsche contre Wagner* (pp. 7-25). Hollande: Jean-Jacques Pauvet.

Rosset, C. (1979). *L'objet singulier*. Paris: Minuit.

Rosset, C. (2001). *Écrits sur Schopenhauer*. Paris: Presses Universitaires de France.

Wolff, F. (2015). *Pourquoi la musique?* Paris: Fayard.

EL ESTADO DEL ARTE: UNA METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

THE STATE OF THE ART: A RESEARCH METHODOLOGY

Maricelly Gómez Vargas*, Catalina Galeano Higueta**, Dumar Andrey Jaramillo Muñoz***

Universidad de Antioquia, Colombia

Recibido: 2 de marzo de 2015 – Aceptado: 15 de junio de 2015

Forma de citar este artículo en APA:

Gómez Vargas, M., Galeano Higueta, C. y Jaramillo Muñoz, D. A. (julio-diciembre, 2015). El estado del arte: una metodología de investigación. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 6(2), 423-442.

Resumen

Este trabajo pretende mostrar los principales hallazgos acerca del concepto de estado del arte, luego de la revisión y análisis de textos de las bases de datos de cuatro principales universidades de Medellín, que cuentan con programa de psicología, a la luz de un diseño cualitativo e interpretativo, de tipo documental, el cual giró en torno a las siguientes categorías de análisis: definición del estado del arte, historia del estado del arte, propósitos-objetivos-fines del estado del arte, método-técnicas-estrategias, concepciones-teorías y teóricos o representantes. El proceso de investigación tuvo como objetivo principal establecer el concepto del estado del arte en una muestra documental. Entre las conclusiones se destaca que el estado del arte es una metodología de investigación cualitativo-documental de carácter crítico-interpretativa que revisa los estados producidos por las personas en su representación bibliográfica, conformada por tres fases: 1) planeación y diseño, 2) gestión y análisis, 3) formalización y elaboración. Los instrumentos de matriz bibliográfica y matriz analítica de contenido son de gran utilidad para esta metodología.

Palabras clave:

Metodología, investigación cualitativa, psicología, ciencias sociales

Abstract

This work aims to show the main findings about the concept of state of the art, after the review and analysis of databases texts of the four principal universities of Medellín that have psychology program; through a qualitative design and interpretation, of documentary type, which focused on the following analysis categories: state of the art's definition, state of the art's history, purpose-objectives-purpose of the state of the art, method-technical-strategies, conceptions-theories and theoretical or representatives. The research process was mainly aimed at establishing the concept of state of the art in a documentary sample. Among the findings is highlighted that the state of the art is a qualitative-documentary research methodology with a critical interpretative character that reviews the writing production by people in their bibliographic representation, consisting of three phases: planning, design and management and analysis, formalization and development. Instruments like analytical and content literature matrixes are useful for this methodology.

Keywords:

Methodology, qualitative research, psychology, social sciences

* Magíster en Psicología. Psicóloga. Docente del Departamento de Psicología de la Universidad de Antioquia. Coordinadora del grupo de investigación Psyconex. Correo electrónico: maricelly.gomez@udea.edu.co

** Estudiante de X semestre de Psicología. Universidad de Antioquia. Correo electrónico: cata.1708@hotmail.com

*** Estudiante de IX semestre de Psicología. Universidad de Antioquia. Correo electrónico: dumarandru@hotmail.com

Introducción

Para entender el estado del arte y develar las diversas formas como se utiliza en los contextos investigativos, se hace necesario comprender el concepto desde lo planteado por diferentes autores representativos a partir de la literatura existente y recopilada en las fuentes documentales. Según Hoyos Botero (2000), Galeano Marín y Vélez Restrepo (2002) las metodologías de investigación cualitativa son maneras posibles de hacer investigación en ciencias sociales. Una de sus formas es la investigación documental, que incluye la metodología estado del arte.

Esta metodología cuenta con diversas definiciones. Según el Diccionario de Oxford, el estado del arte se refiere al uso de las técnicas o métodos más modernos y avanzados, y es un adjetivo que califica a algo como lo mejor que puede presentarse en la actualidad “the most recent stage in the development of a product, incorporating the newest ideas and features” (Oxford Dictionaries). Mientras que en autores como Taylor y Bogdan (1989), Denzin, & Lincoln (2005), también reconocidos en el contexto internacional, no se identifican elaboraciones sobre el tema. De la misma manera sucede en autores clásicos sobre metodología de la investigación cualitativa de habla hispana, como son los casos de Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez (1996) y Hernández Sampieri, Fernández-Collado y Baptista Lucio (2006).

Este sucinto panorama da cuenta de una posición distinta del concepto de estado del arte a nivel internacional e hispano-hablante. Ahora bien, en el ámbito de la reflexión colombiana, Galeano Marín y Vélez Restrepo (2002) plantean que el estado del arte “es una investigación documental sobre la cual se recupera y trasciende reflexivamente el conocimiento acumulado sobre determinado objeto de estudio” (p. 1). Además, lo consideran como una investigación con desarrollo propio, cuyo fin es develar la interpretación de los autores sobre el fenómeno y hacer explícita la postura teórica y metodológica de los diferentes estudios.

Para Hoyos Botero (2000) el estado del arte también es una investigación con desarrollo propio que se inscribe en el campo de la investigación documental. Sin embargo, considera que su finalidad esencial es “dar cuenta de construcciones de sentido sobre datos que apoyan un diagnóstico y un pronóstico en relación con el material documental sometido a análisis” (p. 57). Es decir, busca ir más allá de los parámetros de lo conocido de manera que se pueda construir un orden coherente que explique y totalice los significados sobre un fenómeno en particular. Por otra parte, Toro Jaramillo y Parra Ramírez (2010) equiparan el estado del arte con la revisión de antecedentes, proponiéndolo como un momento metodológico dentro de cualquier investigación que busca clarificar el estado actual de un problema.

Aun así, existe una amplia producción de investigaciones que hacen uso de esta metodología, hecho que se puede verificar en un barrido bibliográfico donde se encontraron 188 resultados de investigación y trabajos de grado de pregrado y posgrado de diversas carreras como Trabajo Social, Psicología, Derecho e Ingeniería. En otros textos se encuentran afirmaciones que lo describen como herramienta o estrategia (Sepúlveda Cardona, 2008), pasando por considerarlo construcciones teóricas (Grupo de investigación El Método analítico y sus aplicaciones a las Ciencias Sociales y Humanas, 2007), hasta aquellas que lo califican de investigación de investigaciones (Abreo O., 2004).

En razón de lo anterior se evidencia la necesidad de unificar criterios para el proceso de investigación cualitativa, usando el estado del arte como guía para la formulación y ejecución de proyectos en los trabajos de grado de pregrado o incluso en investigaciones de mayor envergadura. Por lo tanto, se realizó una investigación cuyo objetivo general fue establecer el concepto del estado del arte dentro de una muestra documental, que logró dar cuenta de una información detallada para describir y comprender sus dimensiones.

Ahora bien, el presente artículo pretende exponer las diferentes formas y usos del estado del arte, a través de los diversos autores que lo mencionan o utilizan, con el fin de presentar un panorama y finalmente proponer un proceso que la caracterice como una metodología de investigación en sí misma.

Metodología

Tipo de investigación

La investigación se realizó a través de un diseño cualitativo e interpretativo, de tipo documental, el cual determinó el procedimiento de selección, acceso y registro de la muestra documental.

Unidades de estudio

En una matriz bibliográfica de Excel se reseñaron un total de 835 documentos de diverso tipo de material: artículos de revista, trabajos de investigación, libros, trabajos de grado de pregrado y posgrado, folleto, grabación, entre otros. Luego se pasó a la selección de la muestra usando los filtros que permite Excel, dejando un total de 80 textos: 20 libros y 60 trabajos de grado.

Instrumentos

La matriz bibliográfica: instrumento diseñado en Excel donde se inventariaron todos los textos que conformaron el universo y sobre el cual se aplicaron los filtros de selección. También cumplió la función de reseñar los textos, y lo hizo de forma práctica y asequible.

La matriz analítica de contenido: instrumento diseñado en Excel donde se relacionaron los textos de la muestra, escritos en vertical, con las categorías de análisis, escritas en horizontal. De cada texto se extrajeron todos los párrafos o frases donde se desarrolló un tema relacionado con alguna de las categorías y se ubicó en la escuadra. También contó con la bibliografía y las observaciones de cada texto de una forma organizada que facilitó la lectura lineal y transversal.

Procedimiento

Se accedió a los textos para su lectura, revisión y copiado textual de la información requerida según las categorías analíticas. Cabe anotar que el diseño de la investigación se fundó, en lo esencial, en la búsqueda de las categorías de análisis establecidas para el abordaje de la unidad de estudio.

El plan de análisis consistió en dos lecturas: una lineal que exigió la revisión consecutiva de la información obtenida en las fuentes bibliográficas, y transversal que permitió la comparación de las fuentes a partir de las categorías aplicadas para identificar las repeticiones, vacíos, confirmaciones, ampliaciones, falencias, así como la calidad y cualidad de la información sobre el objeto de investigación. Las observaciones sobre los hallazgos en las fuentes se reseñaron en memos de investigación y comentarios de texto que se usaron posteriormente.

El análisis es constante a lo largo del proceso de investigación y es el fundamento de la práctica investigativa. Este es producto logrado de la aplicación de las categorías analíticas (*a priori*) al material empírico, que permiten su lectura e interpretación y es, además, resultado de la comparación entre dichas categorías.

Todas las categorías de análisis, juegan un papel muy importante en la investigación, pues son los principios rectores que guían todo el proceso, ayudando al cumplimiento de los objetivos, y aportando claridad, minuciosidad y rigor al análisis realizado sobre el objeto de investigación.

Las categorías elegidas para la investigación fueron: historia del concepto; origen: antecedentes y coyunturas; definición del concepto del estado del arte; concepciones y teorías; teóricos o representantes; propósitos, objetivos y fines del estado del arte; y método: técnicas, herramientas y estrategias.

Resultados

A partir de los resultados obtenidos a través del análisis de las categorías que fueron el sustrato principal del diseño cualitativo-interpretativo de corte documental utilizado en el proceso investigativo, se pueden plantear los siguientes aspectos:

¿Qué es el estado del arte?

El final de la década de los 70 y más aún, los años 80 conformaron una época donde las propuestas cualitativas de investigación experimentaban un aumento en su representatividad académica por lo que se hizo ineludible la aplicación de una estrategia que pudiera hacer visible lo sabido, conocido o trabajado sobre determinada temática o campo de conocimiento (Galeano Marín y Vélez Restrepo, 2002; Alzate Marín, 2006; López López, 2009; Peña Arenas, 2009).

Esta estrategia denominada estado del arte se ha definido de diversas formas, y se han identificado tres tendencias, ellas son: recuperar para describir, comprender y recuperar para trascender reflexivamente.

El enfoque que busca recuperar para describir pretende lograr balances e inventarios bibliográficos para dar cuenta del estado de conocimiento actual sobre un concepto. Realizan una larga lectura y su resultado final es la creación de una bibliografía organizada con descripción detallada. Desde esta mirada el estado del arte es un “tipo de evaluación descriptiva; evaluación seria, sistematizada y consistente. Supone el revivir de una mínima parte de la memoria científica de la humanidad en aquel campo dentro del cual enmarcamos nuestro proyecto investigativo” (Bojacá Acosta, 2004, p. 193). Al parecer, la mayoría de textos ubicados en esta tendencia usan a Hoyos Botero (2000) como punto de referencia para conocer y aplicar el estado del arte. Por lo general, se describen los textos y se detallan las formas de acceder a él. Tal como lo plantean Garcés Montoya, Patiño Gaviria y Torres Ramírez (2008) hacer un estado del arte bajo esta mirada significa:

Inventariar y sistematizar la producción en determinada área de conocimiento. Pero también es una de las modalidades cualitativas de “investigación de la investigación” que busca sistematizar los trabajos realizados dentro de un área dada, se realiza una revisión de fuentes y documentos, para cumplir con un nivel descriptivo (p. 32)

Los textos enfocados en la comprensión no buscan necesariamente recuperar el conocimiento acumulado. Sí revisan la literatura, en ocasiones bastante extensa, pero no exponen balances o inventarios puesto que sus objetivos están enfocados en la hermenéutica, la reflexión, la crítica y finalmente la comprensión. Como lo dice Acevedo Vergara (2009), esta metodología es “fundamental en la comprensión de determinadas teorías o en la claridad conceptual de nociones que han sido abordadas

desde distintas áreas del conocimiento” (p. 43). También se ubica allí el *Grupo de investigación El método analítico y sus aplicaciones en las Ciencias Sociales y Humanas*, que considera que los estados del arte “son construcciones teóricas que se apoyan en el análisis y comprensión de los textos escritos o hablados sobre una materia en particular, es del todo necesario que sea la hermenéutica quien les sirva de guía y fundamentación” (2007, p. 21). Desde este enfoque se pretende la construcción de un marco conceptual que sirva de referente teórico para futuros usos de los conceptos investigados. Igualmente se inscriben en esta lógica los recuentos históricos que no buscan establecer el estado actual de la teoría ni crear inventarios, solo comprender cómo se llegó hasta allí: lo esencial está en la construcción histórica y no en su resultado (Pérez Burgos et al, 2011). La mayoría de textos ubicados en esta tendencia citan a Galeano M. (2004) como punto de referencia para conocer y aplicar el estado del arte.

Otra tendencia encontrada en las definiciones es aquella donde se afirma que el estado del arte busca recuperar para trascender reflexivamente. Su interés primario es lograr la comprensión, y para ello se apoya en sus fases iniciales en inventarios y análisis bibliométricos. Evidencia el conocimiento y la información que se tiene de un fenómeno hasta el momento con sus autores, coyunturas y finalidades, describiendo la producción documental y las lógicas encontradas. Une herramientas cualitativas y cuantitativas al servicio de la comprensión y alcanza mucho más rigor al momento de proponer o aportar a los marcos teóricos. Desde esta definición, se ha concebido al estado del arte como aquella metodología que pretende recuperar reflexivamente la producción, permitiendo cuestionar, criticar y construir, dando sentido a la información obtenida, la cual posee diversas finalidades y niveles, pasando por el rastreo, registro, sistematización e interpretación (Vélez Restrepo, Peláez Jaramillo y Gómez Hernández, 2003; Franco Vasco, 2007; López López, 2009; Zapata Carvajal, 2009). O como bien lo sostienen el Programa Presidencial Colombia Joven, la Agencia de Cooperación Alemana GTZ y UNICEF Colombia (2004), el estado del arte busca “trascender la catalogación y síntesis tipo *abstract* de las investigaciones, para apostar a un análisis más profundo, que de [sic] cuenta del tratamiento temático y de las nociones” (p. 8).

En la Figura 1 se exponen las tres tendencias en las definiciones evidenciadas en la bibliografía revisada sobre el estado del arte:



Figura 1. Definiciones del estado del arte. Fuente: Elaboración propia

El papel de la hermenéutica en el estado del arte

Se destaca el énfasis de varios autores en el uso de la hermenéutica como elemento fundamental en la construcción de estados del arte, en tanto propone la comprensión y transformación del fenómeno desde los referentes más inmediatos, permitiendo enlazar la descripción, explicación y construcción teórica nueva desde esa comprensión (Hoyos Botero, 2000; Tamayo Présiga y Pulgarín Atehortúa, 2011). De igual modo, el enfoque histórico hermenéutico para el estado del arte es una manera de reconstruir con rigor los desarrollos de otros y con ello aportar diversas interpretaciones que transforman y contribuyen al fenómeno estudiado (Trujillo, 1999, citado en Venegas Bohórquez y Toro Arango, 2012).

Con respecto a lo anterior, se suman autores como Baeza Correa (2008), Chica Pérez (2009) y Velásquez Ospina (2009), quienes hacen un estado del arte regidos por un trabajo hermenéutico, señalando que gracias a su capacidad de interpretación y comprensión crítica y objetiva de los textos escritos o hablados, permite avanzar a sistematizaciones y articulaciones entre el material recogido, posibilitando nuevos conocimientos.

Autoras como Medina Montoya (2004), Castañeda Ortega y Mujica Mejía (2009) advierten que el estado del arte como estrategia de investigación documental se enmarca en el paradigma metodológico histórico-hermenéutico para permitir la interpretación de material literario y así “dar cuenta

de la construcción de sentido, esto es, sobre la producción investigativa, teórica y metodológica, que permite interpretar la dinámica que ha orientado el conocimiento” (Castañeda Ortega y Mujica Mejía, 2009, p. 43).

Medina Montoya (2004) nombra el estado del arte como una investigación cualitativa con un enfoque hermenéutico, que tiene el propósito de interpretar el material bibliográfico, mientras que a la investigación documental la concibe como una revisión sistemática del material para contextualizar el objeto de estudio. En este sentido el estado del arte, que algunos inscriben en la investigación documental, se aleja de esta, pues sus propósitos son más cercanos a la interpretación que a la revisión bibliográfica y de antecedentes, tal como otros la han reconocido (Jiménez Becerra, 2004/2006; Torres Carrillo y Jiménez Becerra, 2004/2006).

De lo anterior puede decirse que el papel de la hermenéutica dentro de las concepciones que existen del estado del arte es mucho más que importante; es *esencial*, en tanto algunos autores ubican al estado del arte como parte del enfoque interpretativo, el cual se ajusta a los diseños cualitativos, cuyo énfasis en la hermenéutica es fundamental para los procesos de análisis e interpretación. Además, allí es en donde se funda u orienta la idea del estado del arte como una investigación documental de carácter crítico interpretativa (Carmona Gómez y Montoya Rodas, 2009).

Objetivos y finalidades

De manera similar a lo encontrado entre los autores respecto a la definición del estado del arte, se identifican objetivos diversos asociados a estas tendencias.

En el caso de las investigaciones que entienden el estado del arte como un estudio para recuperar sistemáticamente, se destacan algunos objetivos como el de indagar y recopilar información acerca de lo que se ha estado elaborando alrededor del tema, para así establecer un balance de las investigaciones de forma temática y cronológica (Sepúlveda Cardona, 2008; Chica Pérez, 2009). Así también, Acevedo Vergara (2009) señala que el estado del arte permite identificar relaciones y dar cuenta de un concepto o temática en un rango de tiempo.

Por su parte, Bojacá Acosta (2004), Palacio Bayona y Múnica Palacio (2007) y el Grupo de investigación Diverser (2009) plantean que el objetivo del estado del arte es recopilar información variada, los materiales escritos entre un rango de tiempo determinado. Las preguntas que orientan este objetivo son de tipo: “¿en dónde estamos?” y “¿cuál es el camino ya recorrido?”, con el fin de reconocer lo ya elaborado, para debatir y esclarecer el panorama de la investigación y agilizar el propio camino.

Bojacá Acosta (2004) también indica la importancia de realizar un balance y además expone siete pretensiones del estado del arte, entre ellas, delimitar y caracterizar el campo, detectar y estudiar lo relevante y recurrente, contextualizar las investigaciones en su proceso histórico, hacer un balance de la información, para finalmente ubicarla y relacionarla con otros datos. El objetivo del estado del arte, para los autores anteriores, es entonces, revisar, recolectar y reconocer lo que hasta el momento se ha dicho de la investigación, además analizar las propuestas de los teóricos y describir los trabajos que aborden el tema (Tamayo Présiga y Pulgarín Atehortúa, 2011; Pérez Zapata, 2012; Fernández Guerrero, 2012).

A su vez, Baeza Correa (2008) señala los siguientes objetivos: sistematizar y describir el conocimiento producido analizándolo de manera crítica. En otras palabras, para el autor, luego de organizar la información, es fundamental describir lo encontrado, mostrando a través de una construcción de sentido los datos recolectados.

En otras propuestas investigativas se encuentra que no solo se reconoce lo compendiado, sino que el estado del arte tiene la intención de encontrar y mostrar vacíos, tendencias y nuevas perspectivas teóricas (Arboleda Álvarez y Zabala Salazar, 2005). Y para otros, se trata de identificar los componentes de las propuestas investigativas: características, propósitos, tipo de objetivos e intencionalidades, metodologías, tipos de estrategias, técnicas, entre otros (Londoño A., Gallo Restrepo y García Ramírez, 2008; Murillo Gutiérrez y Jiménez Zapata, 2008).

Así mismo, Calderón Vallejo, Castaño Pérez y Parra Bastidas (2007) señalan que el estado del arte, posibilita entender el estado actual de la investigación, conocer las inconsistencias y los temas recurrentes de las bases que soportan las investigaciones, identificar los declives y coyunturas, y los autores más mencionados por sus aportes, asimismo permite identificar los núcleos de interés científicos y sociales y plantear líneas de trabajo por desarrollar, teniendo por objetivo “develar las dificultades que el problema tiene, los intentos de solución, la dinámica y la lógica presentes en la descripción, explicación e interpretación que sobre el fenómeno en cuestión hacen los teóricos o investigadores” (Castaño Duque y Duque Pineda, 2010, p. 15). Lo que quiere decir que el objetivo debe centrarse en descubrir los conflictos que generen los autores dentro de sus investigaciones.

Finalmente, aparece un último grupo significativo de autores que conciben que el objetivo del estado del arte es construir y aportar conocimiento, por ejemplo, Venegas Bohórquez y Toro Arango (2012) afirman que un objetivo del estado del arte, es:

Contribuir a la construcción de nuevos conocimientos, ya que permite hacer una radiografía de lo que existe y no existe con el fin de abonar el camino para nuevas investigaciones con temáticas poco o nunca antes abordado [sic] y generar reflexiones que faciliten trascender lo dicho sobre una temática específica. Es así que, realizar un estado del arte implica explicar, describir y/o comprender qué se ha investigado en todas las dimensiones posibles hasta ahora escritas por otros investigadores en relación a un tema de estudio predeterminado. (p. 26)

Teniendo en cuenta que lo anteriormente expuesto responde a los numerosos intereses de los autores abordados, responsables de dichos trabajos, y a la forma como ellos entienden, identifican y sistematizan la información, se hace imprescindible precisar que ese amplio panorama que se tiene respecto de lo que pretende el estado del arte, permite tener un grado de flexibilidad bastante amplio a la hora de hablar de él.

En cuanto a las finalidades, concebidas como los alcances a los cuales se puede llegar a través de esta metodología de investigación, se identificaron cuatro niveles nombrados así: nivel 1: reconocer y obtener conocimiento; nivel 2: construir un saber o aportar a la episteme; nivel 3: comprender un fenómeno; y nivel 4: crear un marco conceptual o un balance documental.

En el nivel 1, Londoño A. et al. (2008) indican que el fin de la investigación es reconocer el cúmulo de conocimientos que se tiene, recoger las riquezas y también los vacíos, aportando de esta manera a los contenidos. De igual forma, Ospina Bolaños (2009) señala que la finalidad es obtener el conocimiento de puntos de partida, visualizando el inicio y lo que se está desarrollando, para así vislumbrar hacia dónde se quiere llegar.

En un nivel 2, la finalidad del estado del arte consiste en delimitar el estado en el que se encuentra el desarrollo teórico dentro de la temática, para servir luego como base conceptual de otras investigaciones (Gómez Serna, Arango Granados, Hernández Restrepo y Marín Grandados, 2010). Esto conlleva a aportar al conocimiento circundante lo que podrá ser retomado y analizado por otros trabajos investigativos que estén enfocados en el área en particular.

Por otra parte, un nivel 3, identificado en el Grupo de Investigación Diverser (2009) se supone para el estado del arte la posibilidad de comprender los fenómenos abordados por la investigación. Se distinguen también los planteamientos de Obando Tobón y Cardona García (2010), Poveda Rodríguez (2010), Sánchez Valencia y Suárez Arango (2012), quienes sugieren que el fin de un estado del arte es la construcción de un documento, instrumento o metodología que sirva como guía para mejorar la temática.

Finalmente, en un nivel 4, otros autores proponen como objetivo del estado del arte la fundamentación y construcción de marcos conceptuales, desde los cuales se amplía la comprensión del objeto o fenómeno estudiado vislumbrándolo desde distintos enfoques de una episteme (Quintero Sepúlveda y Vargas García, 2012). Similar al nivel anterior, pretenden aportar con un producto, resultado de su investigación o inclusive con la misma investigación en sí, a los saberes existentes.

Las finalidades del estado del arte se exponen en la Figura 2.



Figura 2. Finalidades del estado del arte. Fuente: elaboración propia

Estrategias asociadas al estado del arte

Entre los resultados se identificaron unos énfasis que caracterizan los estudios que emplean el estado del arte y que se han denominado de la siguiente manera:

1. Aproximación al estado del arte.

Responde a los estudios que describen en sus propuestas metodológicas una serie de pasos que consisten en: 1) indagar, 2) identificar y seleccionar, 3) clasificar y sistematizar, 4) analizar, y 5) aproximación al estado del arte. En esta estrategia se ve principalmente la definición enfocada a recuperar para describir y en algunos casos la de recuperar para trascender reflexivamente. Su finalidad es principalmente criticar y reflexionar sobre los conceptos investigados, pero también puede enfocarse solo en recuperar y describirlos, según el nivel 1 indicado previamente.

2. Estado del arte con análisis del discurso y hermenéutica.

Existe la tendencia a usar los pasos propuestos por Hoyos Botero (2000) para llevar a cabo la estrategia. Sin embargo, en el tercer paso del proceso hermenéutico, el interpretativo, se presentan las diferencias entre los autores. En Hoyos Botero (2000) los pasos son: 1) preparación, 2) descripción, 3) interpretación, 4) construcción teórica global, 5) extensión y publicación. En el paso tres se hace el trabajo hermenéutico que consta de las siguientes etapas: entender, criticar, contrastar e incorporar. Sus definiciones oscilan entre la tendencia a la comprensión, siendo esta la que más se expresa, y la tendencia a la recuperación para trascender reflexivamente. Mientras que su finalidad de comprensión se ajusta al nivel 3.

3. Estado del arte por fases

Perfeccionada por el grupo de investigación “PSYCONEX: psicología, psicoanálisis y conexiones” de la Universidad de Antioquia y formalizado en el trabajo de Gómez Vargas (2009), esta estrategia apareció más veces en la muestra leída, donde, a diferencia de las anteriores, no se hace un diseño paso a paso para la realización de la investigación sino que estos se agrupan en momentos o “fases” según la lógica subyacente a ellos. Tales fases son: 1) planeación y diseño, 2) gestión y análisis, y 3) formalización y elaboración. Su finalidad fluctúa principalmente entre el crear marcos teóricos (nivel 4) y aportar a la episteme (nivel 2).

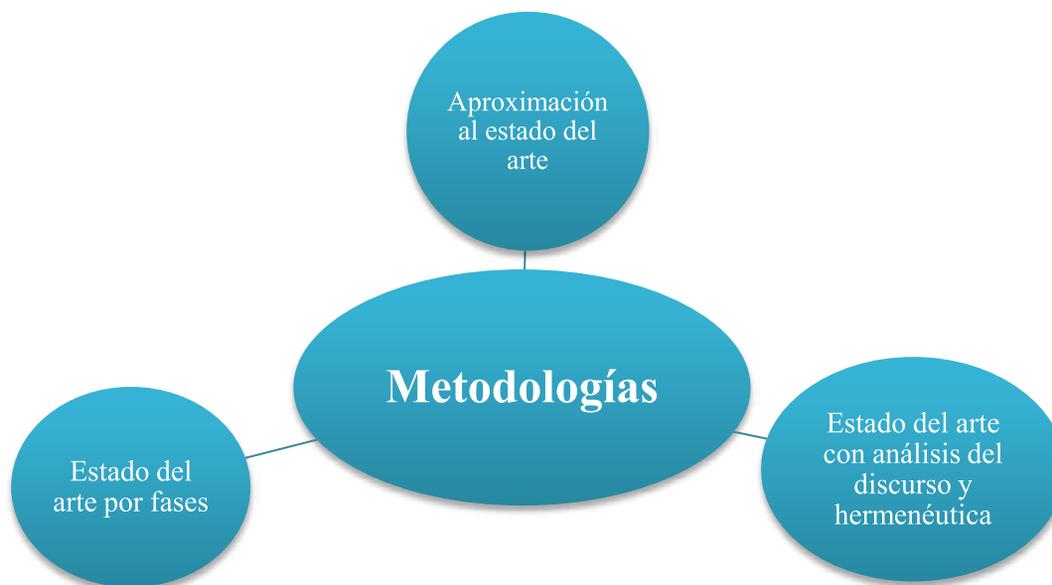


Figura 3. Metodologías del estado del arte. Fuente: elaboración propia

Conclusiones

El estado del arte es una metodología de investigación cualitativo-documental que se constituyó en Colombia en la década de los 80 por diferentes vías simultáneamente. Cada vía se desarrolló en una forma de comprender y hacer el estado del arte que luego fue reproducida por futuras investigaciones hasta el día de hoy. Es por eso que, teniendo en cuenta la multiplicidad de definiciones alrededor del concepto de estado del arte, las categorías que permiten definirlo y delimitarlo y el creciente uso de este como una metodología, se propone una forma de hacer estado del arte, que si bien puede ser flexible ante las posibles circunstancias de la investigación, siga una misma lógica: útil, rigurosa y práctica, que sirva de guía a futuras investigaciones de este corte.

Es útil porque si el fin último es la descripción, la comprensión o la creación de marcos teóricos, esta metodología del estado del arte ofrece técnicas y herramientas para lograr cada una de ellas. Esto la hace flexible a las necesidades de los investigadores y les permite abarcar los posibles deseos y contingencias con los que se encuentren en el proceso de investigación.

Es rigurosa ya que sus técnicas y herramientas, siendo cualitativas, siguen unos parámetros de sistematización y plan de análisis previamente delimitados. Además, siempre deja registro de cada paso dado, de manera que la comunidad científica pueda convertirse en garante de rigor sobre el proceso metodológico. El investigador será evaluado no sólo por sus resultados sino también por la lógica detrás de sus procesos y decisiones metodológicas.

Es práctica, sobre todo por sus herramientas, en una investigación donde se leerá gran cantidad de textos y es esencial encontrar una forma de extraer de manera ordenada la información, inicialmente dispersa, para su futuro abordaje y comparación.

La primera fase es la *planeación*. En este momento se condicionan los requisitos y exigencias administrativas para la realización de la investigación, se establece el tema a investigar, aunque no necesariamente en forma de pregunta guía de investigación, y se realiza un primer rastreo documental donde se eligen algunas fuentes clave relacionadas con el tema. Con la lectura de estos primeros textos se aprehende un poco el panorama del tema de investigación y le brinda al investigador la posibilidad de pasar de un tema a un objeto de investigación. Al tenerlo, se puede construir la pregunta guía, los objetivos, la justificación y las categorías de búsqueda para el universo, los criterios para la selección de la muestra y la elección de los centros documentales por revisar y la posibilidad de realizar entrevistas o no.

La segunda fase es el *diseño y gestión*. En esta fase se establecen el universo, la muestra, las categorías de análisis y se realiza la lectura lineal. El universo se logra con el uso de la matriz bibliográfica (ver anexo). Desde la fase anterior se generan unas categorías de búsqueda con las que se accede a los centros documentales, ya sea física o virtualmente, y se seleccionan todos los textos que se encuentren bajo la categoría de búsqueda. Este universo se filtra usando los mismos criterios con los que fue reseñado por la matriz bibliográfica. Es decir, se filtra por año, centro de documentación, categorías de búsqueda, tipo de material o cualquier otro que el autor esté usando. Como resultado se obtendrá la muestra.

La muestra se pasa en orden descendente a la matriz analítica de contenido (ver anexo) junto con las categorías de análisis que se ubican horizontalmente. Estas categorías interrogan las diferentes caras del objeto y por eso deben ser claras y precisas de tal forma que sean diferenciables y que a la vez se complementen. Si el investigador encuentra que requiere modificarlas puede agregar categorías emergentes a lo largo de la fase. No obstante, hay ciertas categorías que pueden ser consideradas como básicas y útiles para muchos casos de investigación, estas son: historia, origen, antecedentes y coyuntura; definición del concepto; propósitos, objetivos y fines; método, técnicas, herramientas y estrategias; concepciones y teorías; y teóricos o representantes.

Al tener la matriz analítica de contenido preparada, se prosigue con la lectura lineal. En este paso se extraen, de todos los textos, aquellos párrafos o frases en los que se desarrolle un tema relacionado con alguna de las categorías y se ubica en la escuadra. Además se agrega la bibliografía entera de cada texto y se deja un espacio para las observaciones. Una de las más grandes ventajas de este instrumento es que los comentarios se pueden hacer en cada casilla para plasmar impresiones, análisis o recordatorios que luego facilitarán enormemente la escritura del informe final.

La tercera fase corresponde al *análisis, elaboración y formalización*. El análisis es la lectura horizontal. Se vuelve a la matriz analítica de contenido, se selecciona una categoría y se leen todas las frases extraídas que le correspondan. Se trata de un análisis global. Se compara entre un texto y otro las similitudes, diferencias, coyunturas, tendencias y todo tipo de información que sea útil para la investigación. El inventario o reseña bibliográfica también se realizan en esta fase. Nuevamente sobre la matriz analítica de contenido, se cuentan cuántas entradas o frases aparecen bajo cada categoría y sobre la matriz bibliográfica se hace igual con cada aspecto de la reseña. El resultado es una estadística que se puede poner en el informe final, mas, para diferenciarlo de un inventario, se incluye un análisis crítico y descriptivo de lo encontrado allí.

Otro aspecto de esta fase es la escritura del informe final o elaboración. Cada categoría se convierte en un capítulo del informe final y si el investigador observa poca información en una categoría o que lo encontrado en dos de ellas no dista demasiado, tiene toda la libertad para unir las a un mismo capítulo. El informe final debe contar con: memoria metodológica, balance documental, desarrollo temático por categorías y el inventario de documentos.

Por último, cuando el informe final ha sido escrito por completo, lo siguiente es la socialización o formalización de este ante la comunidad científica con la publicación de su trabajo en artículos de revista, ponencias o por cualquier otro medio.

Agradecimientos

Al Comité para el Desarrollo de la investigación (CODI), al Centro de Investigaciones Sociales y Humanas de la Universidad de Antioquia y al Grupo de Investigación PSYCONEX por su acompañamiento en el proceso de investigación.

Referencias

- Abreo O., A. M. (julio-diciembre, 2004). Estado del arte de la investigación en la relación salud-niñez, desde la psicología en relación con la medicina, en Bogotá. *Hallazgos, Revista de Investigaciones*, 1(1), 149-168. Recuperado de <http://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/hallazgos/article/view/1577/1738>
- Acevedo Vergara, D. (2009). *Estado del arte sobre educación y movilidad social en Colombia 1997-2007: una mirada desde el trabajo social*. (Trabajo de grado inédito). Universidad de Antioquia, Medellín.
- Alzate Marín, Y. (2006). *Estado del arte: concepto de inteligencia en el contexto de la psicología educativa*. (Trabajo de grado inédito). Universidad de Antioquia, El Carmen de Viboral.
- Arboleda Álvarez, O. L. y Zabala Salazar, H. E. (2005). *La economía solidaria en Antioquia. Estado del arte 1960-2003*. Medellín: Fundación Universitaria Luis Amigó.
- Baeza Correa, J. (Ed.). (2008). *Drogas en América latina. Estado del arte en estudios de toxicomanía en Argentina, Brasil, Colombia, Chile y Ecuador*. Santiago: UCSH. Recuperado de <http://biblioteca-digital.ucsh.cl/greenstone/collect/libros/index/assoc/HASHa6fc.dir/drogas.pdf>

- Bojacá Acosta, J. E. (2004). *XYZ investigación pedagógica Estado del Arte semilleros*. Bogotá: Universidad Santo Tomás de Aquino.
- Calderón Vallejo, G., Castaño Pérez, G. y Parra Bastidas, Á. M. (2007). *Investigaciones sobre intervención de las drogodependencias en Colombia: estado del arte*. (Trabajo de grado inédito). Fundación Universitaria Luis Amigó, Medellín.
- Carmona Gómez, J. O. y Montoya Rodas, Á. M. (2009). *Aproximación al estado del arte sobre la movilización social asociada al manejo de residuos sólidos en España y América Latina*. (Trabajo de especialización inédito). Universidad de Antioquia, Medellín.
- Castañeda Ortega, D. C. y Mujica Mejía, Y. M. (2009). *Estado del arte de la torre de Hanoi como instrumento de evaluación en neuropsicología*. (Trabajo de grado inédito). Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín.
- Castaño Duque, L. E. y Duque Pineda, S. B. (2010). *Reflexiones sobre el fracaso escolar en la psicología educativa y en la educación: un estado del arte*. (Trabajo de grado inédito). Universidad de Antioquia, Medellín.
- Chica Pérez, L. S. (2009). *Estado del arte de las investigaciones sobre el duelo en las facultades de psicología de la ciudad de Medellín*. (Trabajo de grado inédito). Universidad de Antioquia, Medellín.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2005). *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. California: SAGE Publications.
- Fernández Guerrero, O. S. (2012). *Elaboración de un estado de arte para los impactos ambientales que genera la pequeña minería de oro en aluvión y tecnologías apropiadas para su prevención, mitigación y corrección*. (Trabajo de grado inédito). Universidad San Buenaventura, Medellín.
- Franco Vasco, D. M. (2007). *20 Años de historia social en la Universidad de Antioquia: estado del arte de las monografías de historia social del Departamento de Historia, Universidad de Antioquia 1983-2003*. (Trabajo de grado inédito). Universidad de Antioquia, Medellín.
- Galeano M., M. E. (2004). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Medellín: Universidad EAFIT.

- Galeano Marín, M. E. y Vélez Restrepo, O. L. (2002). *Estado del arte sobre fuentes documentales en investigación cualitativa*. Medellín: Universidad de Antioquia. Centro de Investigaciones Sociales y Humanas.
- Garcés Montoya, Á., Patiño Gaviria, C. D. y Torres Ramírez, J. J. (2008). *Juventud, investigación y saberes. Estado del arte de las investigaciones sobre la realidad juvenil en Medellín 2004-2006*. Medellín: Universidad de Medellín.
- Gómez Serna, J. A., Arango Granados, I. C., Hernández Restrepo, S. y Marín Granados, L. P. (2010). *La publicidad como área de conocimiento: estado del arte de la investigación académica en Colombia 2003-2008: énfasis en marca*. (Trabajo de grado inédito). Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín.
- Gómez Vargas, M. (2009) *Estado del arte: concepto de psicoterapia en psicología clínica*. (Trabajo de grado inédito). Universidad de Antioquia, Medellín.
- Grupo de investigación Diverser. (2009). *Estado del arte de los estudios en lingüística indígena y criolla en Colombia entre 1990 y 2000*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Grupo de investigación El método analítico y sus aplicaciones en las Ciencias Sociales y Humanas. (2007). *Relaciones psicología-psicoanálisis: un estado del arte*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Hernández Sampieri, R., Fernández-Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2006) *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Hoyos Botero, C. (2000). *Un modelo para investigación documental: guía teórico-práctica sobre construcción de Estados del Arte con importantes reflexiones sobre la investigación*. Medellín: Señal Editora.
- Jiménez Becerra, A. (2004/2006). El estado del arte en la investigación en las ciencias sociales. En A. Jiménez Becerra y A. Torres Carrillo (comps.), *La práctica investigativa en ciencias sociales* (pp. 27-42). 2ª ed. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/colombia/dcsupn/practica.pdf>
- Murillo Gutiérrez, L. y Jiménez Zapata, G. A. (2008). *Un estado del arte sobre la implementación del portafolio en la educación*. (Trabajo de grado inédito). Universidad de Antioquia, Medellín.

- Londoño A., J. A., Gallo Restrepo, N. E. y García Ramírez, S. M. (2008). *Formando juventudes: estado del arte de las propuestas formativas con jóvenes en el campo de la educación no formal en Medellín 2000-2006*. Medellín: Corporación Región.
- López López, Á. M. (2009). *Estado del arte: psicología clínica: concepto y práctica*. (Trabajo de grado inédito). Universidad de Antioquia, Medellín.
- Medina Montoya, S. I. (2004). *Función social del psicólogo clínico: estado del arte*. (Trabajo de grado inédito). Universidad San Buenaventura, Medellín.
- Poveda Rodríguez, F. A. (2010). *Estado del arte del aprovechamiento de las aguas subterráneas, exploración, extracción, aforos y evaluación de calidad en algunas zonas de Colombia*. (Trabajo de especialización inédito). Universidad de Antioquia, Medellín.
- Obando Tobón, C. y Cardona García, G. M. (2010). *Estado del arte del diseño emocional*. (Trabajo de grado inédito). Universidad San Buenaventura, Medellín.
- Ospina Bolaños, A. (2009). *Estado de arte sobre el Border Gateway Protocol (BGP)*. (Trabajo de especialización inédito). Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín.
- Oxford Dictionaries. Retrieved from <http://oxforddictionaries.com/definition/english/state>
- Palacio Bayona, K. J. y Múnera Palacio, G. A. (2007). *Estado del arte de la tecnología FACTS: recopilación y análisis de información*. (Trabajo de grado inédito). Universidad de Antioquia, Medellín.
- Peña Arenas, J. D. (2009). *Estado del arte: los imaginarios de la homosexualidad masculina*. (Trabajo de grado inédito). Universidad de Antioquia, Medellín.
- Pérez Zapata, C. (2012). *Estado del arte sobre estrés académico, lo que se ha dicho e investigado en el contexto colombiano*. (Trabajo de grado inédito). Universidad de Antioquia, Medellín.
- Pérez Burgos, S., García Jiménez, M. M., Montoya Gómez, E., Avendaño Madrigal, D., Rodas Montoya, J. C. y Vélez, R. D. (2011). *Estado del arte de las concepciones de la tutoría universitaria en el ámbito hispanoamericano*. Medellín: Universidad Pontificia Bolivariana.
- Programa Presidencial Colombia Joven, Agencia de Cooperación Alemana GTZ y UNICEF Colombia. (2004). *Estado del arte del conocimiento producido sobre jóvenes en Colombia 1985-2003*. Bogotá: Universidad Central. Recuperado de <https://semillerojovenes.files.wordpress.com/2010/07/informe-estado-del-arte-sobre-jovenes-1985-2003.pdf>

- Quintero Sepúlveda, G. A. y Vargas García, K. Y. (2012). *Ser mujer en la voz de las jóvenes: un estado del arte*. (Trabajo de grado inédito). Universidad de Antioquia, Medellín.
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J. y García Jiménez, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Sánchez Valencia, M. J. y Suárez Arango, A. M. (2012). *Estado del arte: la evaluación en el ambiente de aprendizaje de la modalidad bimodal en la educación superior*. (Tesis de maestría inédita). Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín.
- Sepúlveda Cardona, P. A. (2008). *Evaluar el estado del arte de la aplicación de la producción más limpia como herramienta estratégica en la solución de los problemas o conflictos ambientales en el sector industrial a nivel global, nacional, regional y territorial en los últimos cuatro años*. (Tesis de especialización inédita). Universidad de Antioquia, Medellín.
- Tamayo Présiga, D. y Pulgarín Atehortúa, L. M. (2011). *Estado del arte sobre la depresión desde la perspectiva de la psicología cognitiva, en los trabajos de grado de cuatro programas de psicología de la ciudad de Medellín, 2005-2010*. (Trabajo de grado inédito). Universidad de Antioquia, Medellín.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1989). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Toro Jaramillo, I. D. y Parra Ramírez, R. D. (2010). *Fundamentos epistemológicos de la investigación y la metodología de la investigación. Cualitativa/cuantitativa*. Medellín: Universidad EAFIT.
- Torres Carrillo, A. y Jiménez Becerra, A. (2004/2006). La construcción del objeto y los referentes teóricos en la investigación social. En A. Jiménez Becerra y A. Torres Carrillo (comps.), *La práctica investigativa en ciencias sociales* (pp. 11-26). 2ª ed. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/colombia/dcsupn/practica.pdf>
- Velásquez Ospina, O. L. (2009). *La promoción y protección de los derechos de la primera infancia: estado del arte de las investigaciones desarrolladas en la ciudad de Medellín, entre 1994 y 2005*. (Trabajo de grado inédito). Universidad de Antioquia, Medellín.
- Vélez Restrepo, O. L., Peláez Jaramillo, G. P. y Gómez Hernández, E. (2003). *Estado del arte: semilleros de investigación*. (Informe de investigación. Centro de Investigaciones Sociales y Humanas. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Antioquia. Medellín).

Venegas Bohórquez, N. J. y Toro Arango, I. C. (2012). *Estado del arte del conocimiento producido sobre los y las jóvenes y la juventud en los trabajos de grado realizados por los y las estudiantes de trabajo social de la universidad de Antioquia durante el periodo de 2007-2010*. (Trabajo de grado inédito). Universidad de Antioquia, Medellín.

Zapata Carvajal, D. P. (2009). *Estado del arte violencia hacia la mujer al interior de la familia*. (Trabajo de grado inédito). Universidad de Antioquia, Medellín.

Anexo

Matriz bibliográfica

Número	Categoría de búsqueda	Título	Autor	Año	Descriptores	Tipo de material	Centro de documentación	Ubicación
1								
2								
3								
4								
5								

Matriz analítica de contenido

N°	Documento	Categoría 1	Categoría 2	Categoría 3	Observaciones
#	XXXXX				
#	YYYYY				
#	ZZZZZ				

REPORTE DE CASO
CASE REPORT

EL MUSEO COMO ESPACIO DE FORMACIÓN. EL CASO DE LA PSICOLOGÍA EN SAN LUIS (ARGENTINA)¹

THE MUSEUM AS A SPACE FOR TRAINING. THE CASE OF THE PSYCHOLOGY IN SAN LUIS (ARGENTINA)

Eliana Noemí González*, María Andrea Piñeda**

Universidad Nacional de San Luis, Argentina

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), Argentina

Recibido: 4 de mayo de 2015 – Aceptado: 9 de junio de 2015

Forma de citar este artículo en APA:

González, E. N. y Piñeda, M. A. (julio-diciembre, 2015). El museo como espacio de formación. El caso de la Psicología en San Luis (Argentina). *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 6(2), 444-457.

Resumen

Se propone el museo como espacio educativo y se discute su rol en la enseñanza disciplinar en la educación superior. Se presenta una experiencia educativa en torno al Museo de Historia de la Psicología de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de San Luis (Argentina), y su aporte a la formación de competencias generales y específicas de los futuros psicólogos. Se asume con los estudiantes el rol político de una historia cultural disciplinar que cuestiona la configuración de modelos científicos profesionales. Se realiza una propuesta de investigación de objetos culturales que representan diversas tradiciones disciplinares. Desde la consigna de descubrir objetos históricos en contexto, investigarlos, ponerlos en valor y comunicar los resultados. Se interpela el pasado disciplinar: sus certezas, ortodoxias y hegemonías socialmente construidas, y se configura un espacio de formación de competencias científico-profesionales. Asimismo, se propone la participación en el Museo como espacio de comunicación pública de la ciencia, para la incidencia en la cultura más amplia del público no especializado.

Palabras clave:

Museo, formación, historia, psicología

¹ Este artículo es producto del proyecto de investigación: “Incidencia de publicaciones periódicas y colecciones editoriales de psicología en la formación del psicólogo en Argentina: 1954-1984”, dirigido por el Dr. Hugo Klappenbach (UNSL/CONICET).

* Doctora en Psicología. Correspondencia: UNSL, Facultad de Psicología. Ejército de los Andes 950, IV Bloque, 2° Piso, Box 71. San Luis (CP 5700). Argentina. Correo electrónico: engonzal@unsl.edu.ar

** Doctora en Psicología. Correo electrónico: mapineda@unsl.edu.ar

Abstract

It is proposed the museum as educational space and discuss its role in the teaching discipline in higher education. It presents an educational experience around the Museum of the Psychology's History of the Faculty of Psychology at the National University of Saint Luis (Argentina), and its contribution to the training of general and specific competences of future psychologists. It is assumed with the students the political role of a cultural history of this discipline that questions the configuration of scientific professional models. It is made a research propose of cultural objects that represent different discipline traditions. From the slogan to discover historical objects in context, to research them, to put them in value and to communicate results. It is questioned the past discipline: its certainties, orthodoxies and socially constructed hegemonies, and sets up a space of training competences scientific-professionals. It is also proposed that the participation in the museum as a space for public communication of science, to the incidence in the wider culture of the non-specialist audience.

Keywords:

Museum, education, history, psychology

¿Cómo se definen los roles científico profesionales en un campo disciplinar? ¿Cómo se aprenden? ¿Es posible transformarlos?

El presente trabajo tiene como objetivo discutir sobre el papel de los museos como espacios educativos, y su aporte en la enseñanza disciplinar en la educación superior. Específicamente presentaremos nuestra experiencia educativa en torno al Museo de Historia de la Psicología de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de San Luis (Argentina), como espacio de formación de competencias generales y específicas de los futuros psicólogos. Desde aquí, discutiremos críticamente el rol político de una historia cultural disciplinar en la configuración de modelos científicos profesionales.

Al hablar de la enseñanza de la Historia de la Psicología, es necesario advertir que se trata de un conocimiento científicamente orientado (Febvre, 1974) sobre el pasado de una disciplina científica: la Psicología. Por ello, es necesario explicitar la concepción epistemológica de ciencia que subyace a nuestro planteamiento. Entendemos que las ciencias son producto de una actividad humana, y por lo tanto una “producción social”, esencialmente histórica (Danziger, 2001). Dicha actividad es pública porque se comunica mediante publicaciones científicas a la comunidad de pares, así como se difunde en la cultura de una comunidad más amplia mediante la producción tecnológica y los sistemas de divulgación científica. Siguiendo a Danziger (2005), entendemos que la historia de la psicología contribuye al análisis crítico del desarrollo de la psicología porque se orienta a desestabilizar el *status quo* que se apoya en las ortodoxias sostenidas por las comunidades científico-profesionales. En ese sentido, la historia de la psicología contribuye también al potencial crecimiento disciplinar hacia nuevas direcciones. El trabajo historiográfico crítico, procura desnaturalizar los objetos disciplinares al devolverles su carácter de construcción cultural y, por tanto, su dimensión histórica y política (Daston, 2000). En efecto, la historia social de la psicología aborda los procesos y contextos que dieron origen, promovieron u obstaculizaron el desarrollo de la disciplina, y modelos alternativos de ella, en un contexto determinado.

Desde esta perspectiva socio-cultural, los objetos disciplinares no solo constituyen construcciones intelectuales. Los objetos disciplinares también pueden ser objetos materiales que refieren a prácticas de comunidades en instituciones determinadas. Los objetos son herramientas, registros de sistemas simbólicos socialmente creados, organizadores de experiencia (Corral, 2001; 2003; Rodríguez-Mena García y Corral, s.f.) que testimonian culturas. En la comprensión histórica de los problemas, se procura el estudio de los objetos socio-culturalmente construidos que son expresión de las relaciones y las actividades entre hombres y colectivos y, a su vez, revelan u ocultan relaciones que

han constituido el campo disciplinar. En la reconstrucción de narrativas e ideas se cuestiona hasta el concepto mismo de hombre acuñado por las ortodoxias dominantes, haciendo foco en las fuerzas sociales que lo definieron (Brock, 2005).

Por tanto, entendemos a la historia de la psicología como disciplina científica que busca reconstruir, comprender y explicar qué es la psicología o qué ha sido la psicología. Desde una visión compleja y plural de los modelos, programas y problemáticas de la psicología, analizamos los elementos políticos, económicos, sociales, institucionales e individuales subyacentes al campo en estudio (Brock, 2014; Staeuble, 2005).

En este caso, los objetos del Museo de Historia de la Psicología de la Universidad Nacional de San Luis testimonian culturas científico profesionales. La presencia y vigencia de dichas herramientas en el contexto de emergencia, así como su caducidad y olvido en el contexto institucional actual, interpelan acerca de las tradiciones disciplinares consolidadas y las que fueron quedando al margen del campo disciplinar. Por eso, su análisis posibilita reconstruir historiográficamente las diversas culturas científicas pasadas, con el fin de problematizar las certezas y ortodoxias de los modelos psicológicos hegemónicos, cuestionando la construcción social del campo disciplinar y los roles profesionales establecidos (Dagfal, 2014).

Tradicionalmente, los museos han tenido las funciones de conservar el patrimonio histórico y exhibirlo, así como de promover el desarrollo de la investigación; en las últimas décadas también han resultado un aporte metodológico para la investigación de historias orales locales (Pulido Martínez, Carvajal Marín, Plata Castillo y Rivera Serna, 2014). Actualmente se le atribuyen otras funciones a los museos, por cuanto tienden a promover plataformas educativas para que el público se forme en una cultura. En el caso de un museo dedicado a una ciencia, este se orienta a descubrir el significado a partir de la interacción con objetos, y así promover el conocimiento de la ciencia y tecnología en su contexto cultural (Rose, 1996). Desde la perspectiva de la definición de problemas y programas científicos, así como de su comunicación, se puede construir una “ciencia de elite”, dirigida a unos pocos, o concebir la ciencia como cultura, dirigida a todos. En este segundo sentido, en el museo se pone la ciencia al servicio de la comprensión de la sociedad, buscando generar impacto cultural del conocimiento científico en las decisiones y transformaciones sociales, y viceversa. Se procura una “alfabetización científica”, una transmisión contextualizada del conocimiento científico al público no entrenado para que forme parte de su cultura mediante los sistemas de educación no formal. Así, los museos pueden ser un lugar de divulgación y enseñanza de las ciencias; pueden estar concebidos como un espacio de promoción cultural y formación permanente, donde la ciencia pueda transmitirse a la sociedad y responder a los requerimientos sociales de una época determinada. Es interesante notar que la proyección social que una disciplina hace de su objeto de estudio y de sus roles científico-pro-

fesionales, se realiza en una relación dialéctica con los requerimientos que hacen los diversos sectores sociales a dicha disciplina. Por eso, aprender a comunicar públicamente la ciencia psicológica cobra especial relevancia.

Consideramos el aprendizaje como un proceso social que supone la formación de capacidades sociales, culturales, intelectuales, emocionales, e incluso, procesos de identificación de grupo y configuración identitaria. El aprendizaje así entendido supone una multiplicidad de escenarios y contextos de educación que amplían la mirada de los clásicos contenidos, lugares, tareas y propósitos (Cole, 1999; Asensio y Pol, 2002).

Nuestro equipo está a cargo del espacio curricular “Historia de la Psicología” (HP) cuyo curso se toma en el 2º año del plan de estudios de la Licenciatura en Psicología de nuestra casa de estudios. Es un contenido curricular obligatorio según las normativas que rigen en nuestro país sobre la formación general y básica del psicólogo (Resoluciones N° 343/09 y 800/11 Ministerio de Educación de la Nación Argentina; Protocolos de Acuerdo Marco de *Los Principios para la Formación de Psicólogos en el Mercosur y Países Asociados*, 1998, y de la Asociación de Unidades Académicas de Psicología de Argentina y Uruguay, 1999: *Recomendaciones acerca de la Formación Universitaria en Psicología en Argentina y Uruguay*). Nuestra elección ha sido diseñar el programa del curso orientándolo a la formación de competencias. El aprendizaje por competencias ha sido ampliamente discutido y promovido en diversos escenarios internacionales vinculados a la Educación Superior (Yániz Álvarez de Eulate, 2006; Lucas Mangas, 2007) e incluso ha sido investigado en contextos específicos de la formación del psicólogo (Brewer, 2006; Fouad et al., 2009). Desde estas perspectivas, se suelen proponer cuatro grupos de competencias: cognitivas, procedimentales, relacionales en el ámbito científico profesional, y ético-axiológicas. En dicho marco, el curso de HP está orientado a la formación de 1) competencias cognitivas: reconocer los problemas actuales sobre historiografía de la psicología, comprender el proceso de conformación de la disciplina psicológica en el siglo XIX y XX desde sus diversas perspectivas, con especial énfasis en la psicología latinoamericana, argentina y sanluisense; 2) competencias procedimentales técnico-instrumentales y lingüísticas: dominio en la lectura, análisis y discusión de textos psicológicos y fuentes historiográficas, manejo del principal estilo de comunicación científica en psicología (American Psychological Association, APA), manejo básico de herramientas para la comunicación pública de la ciencia psicológica; 3) competencias de las relaciones personales en el ámbito científico y profesional de la psicología: construcción colectiva del conocimiento y valoración del trabajo interdisciplinario; y 4) competencias ético-axiológicas: asimilación del ejercicio crítico, autónomo y no dogmático en el campo científico-profesional.

Con el Museo como espacio de formación, buscamos enriquecer y fortalecer el aprendizaje de la historia de la psicología aportando una experiencia creativa de interacción y descubrimiento en contexto que contribuya a la construcción de conocimiento y formación de competencias científico profesionales.

Características del Museo de Historia de la Psicología

La historia de la psicología desde una perspectiva crítica, cada vez más se ha aproximado a la historia de la ciencia, a la historia de las ideas y a la historia social (Danziger, 1994; 1997; van Rappard, 1997; 1998). En dicho marco, es necesario señalar dos fenómenos convergentes: por un lado, la aparición de nuevos objetos de estudio centrados en los procesos materiales e intelectuales que acompañaron y promovieron el desarrollo de la psicología, entre ellos, historias de publicaciones y de instituciones en general; por otro lado, la instauración de archivos con materiales originales como correspondencia, historias clínicas, legajos universitarios y administrativos, etc. En este contexto cobra gran relevancia la construcción de Archivos y Museos de Historia de la Psicología, como espacios que permiten el mantenimiento y la conservación de los objetos históricos de la disciplina. En Argentina existen actualmente Museos en Historia de la Psicología que están en proceso de constitución y/o consolidación, como es el caso del Museo de Psicología Experimental Horacio Piñero de la Universidad de Buenos Aires y el Museo de Psicología de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba.

En nuestro caso, el Museo de Historia de la Psicología de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de San Luis (UNSL) fue creado en el año 2012 (Ord. N° 010/12) para recuperar la historia de la psicología en Argentina y de manera específica en San Luis. Además, el Museo contribuye a las actividades de extensión universitaria, entendida como la promoción del “desarrollo cultural, la transferencia científica y tecnológica, la divulgación científica, la prestación de servicios y toda actividad tendiente a consolidar la relación entre la Universidad y el resto de la Sociedad” (Universidad Nacional de San Luis, 2001, art. 30).

En el Museo tiene abundante material de archivo relativo a la psicología en San Luis desde la década de 1940 y una importante colección de instrumentos de experimentación y evaluación psicológica que se fueron adquiriendo a lo largo de la historia de la Universidad desde mediados de 1950. El patrimonio del museo testimonia el aporte original que la psicología de San Luis realizó en el contexto argentino y latinoamericano (Piñeda, 2007a; 2007b; 2010; 2012a; 2012b; 2014). La mayoría de los objetos han estado vinculados a las prácticas de docencia e investigación en psicología general, psicología jurídica, psicología educacional, psicología laboral, biología y neuropsicología.

Estos objetos representan la recepción de diversas tradiciones científicas y académicas (Dagfal, 2004) que se adaptaron a la cultura institucional de nuestra universidad. Si bien predominan objetos provenientes de la psicología experimental francesa de la primera mitad del siglo XX (Piñeda, 2014) asimilados en Argentina en el contexto en el que predominaron las prácticas psicotécnicas posteriores a 1940 (Klappenbach, 2006), también se encuentran objetos que ilustran la recepción del conductismo norteamericano así como aquellos que testimonian prácticas de investigación en psicoacústica según líneas anglosajonas vigentes entre 1960 y 1980.

Brevemente referiremos algunas características de la psicología en San Luis que la hacen peculiar en el contexto argentino más amplio. Hacia mediados de la década del cincuenta se inició el proceso de profesionalización de la psicología con la creación de carreras en el ámbito universitario (Klappenbach, 2006). Pese a resabios de tradiciones previas, presentes en la matriz que modeló los primeros planes de estudio de todas las carreras del país (Klappenbach, 2012; Piñeda, 2012b), desde los primeros años se produjo una masiva difusión del psicoanálisis en la mayoría de ellas (Plotkin, 2003). Esto, sumado a un contexto político ideológico que promovía un humanismo latinoamericanista y anti-imperialista, naturalizó en la cultura institucional de las carreras de psicología argentina un rechazo hacia la psicología experimental (Papini, 1978) y una identificación entre psicología y psicoanálisis (Litvinoff y K. de Gomel, 1975) que sesgó el perfil del graduado hacia las prácticas clínicas en desmedro del desarrollo de otras áreas disciplinares (psicología educacional, laboral, jurídica, etc.) por varias décadas. Como nota ilustrativa, recogemos el testimonio de Mauricio Knobel, un reconocido psicoanalista que fue docente de la carrera de psicología en La Plata y que llegó a ser Vicepresidente por Sudamérica de la Sociedad Interamericana de Psicología (1975-1976), quien al describir la orientación de las carreras de psicología del país, señalaba que San Luis era la única que se apartaba de la focalización en la clínica, enfatizando la importancia que allí se daba a la teoría del aprendizaje, la investigación y la aplicación de tests mentales (Knobel, 1975). Y para que se comprenda el alcance de este perfil de formación de psicólogos en la mayoría de las universidades argentinas, aún una década después, apuntaremos el testimonio de Rubén Ardila, un destacado psicólogo colombiano de renombre internacional que confirma el mismo sesgo “clínicista” en la psicología argentina resaltando algunas excepciones como el de San Luis (Ardila, 1986), donde se fue configurando una psicología orientada hacia las ciencias del comportamiento (Piñeda, 2010).

En este marco general de la psicología en Argentina, con las actividades propuestas en nuestro Museo buscamos interpretar el patrimonio de la psicología sanluisense. Su puesta en valor y estudio nos permite conocer las raíces y el pasado de nuestra disciplina e interpelar al presente y futuro del quehacer científico-profesional y social de la psicología. Por eso, son objetivos del museo: a) rescatar y poner en valor el patrimonio histórico de la carrera de Licenciatura y Profesorado en Psicología; b)

contribuir a la valoración del rol del psicólogo facilitando la apreciación del proceso de construcción histórico-social de dicho rol; c) resaltar el aporte original que la psicología de San Luis ha realizado a la psicología argentina como ciencia y profesión; d) facilitar las investigaciones en el campo de la historia de la psicología mediante la conservación y adecuada exposición de piezas de interés para el campo psicológico; e) organizar un recurso didáctico que permita innovar en las prácticas educativas, dirigido a que los alumnos de la carrera de Psicología tengan experiencias directas con elementos que recreen el pasado de la disciplina y les faciliten la construcción del conocimiento histórico de la misma; f) abrir un espacio de divulgación de la ciencia psicológica destinado tanto a la comunidad universitaria como a la comunidad más amplia.

La propuesta pedagógica en el Museo

El Museo se ofrece como un espacio de formación y un recurso didáctico que nos permite innovar en las prácticas educativas, facilitando la experimentación directa con elementos que recrean el pasado disciplinar para propiciar la construcción del conocimiento histórico.

El disparador de la propuesta es la elaboración de un breve trabajo de investigación desde el cual los estudiantes producen conocimiento sobre los modelos de psicología predominantes en una época, autores, temáticas e intereses de la psicología. Se busca que, mediante la exploración de las piezas del Museo, los estudiantes se cuestionen sobre los elementos que observan y la configuración socio-histórica del campo disciplinar en su provincia y en el país. Asumiendo el rol de historiadores que reconstruyen un aspecto de la historia local disciplinar, se promueve la interpelación de las prácticas actuales del campo profesional. Así, en primer lugar se propone a los estudiantes que conozcan las piezas del museo, que experimenten su uso y que, a partir de las motivaciones que esta experiencia les despierta, registren sus primeros interrogantes generales. Desde allí son conducidos a la formulación de objetos de estudio bien acotados e hipótesis de trabajo (origen de los objetos, llegada al contexto local, fines con que fueron adquiridos y utilizados, comunidades a las que estuvieron ligados, modelo psicológico del que derivan, las teorías psicológicas subyacentes, entre otros). Se los introduce a las técnicas de búsqueda de datos empíricos e interpretación historiográfica a la luz de fuentes primarias (material de archivo, fuentes orales), como secundarias, a fin de proceder a la reconstrucción histórica y social del rol de la psicología en San Luis y en Argentina.

Finalmente los resultados del trabajo de investigación de los alumnos pueden ser presentados bajo dos formatos: el informe científico o la construcción de una herramienta de comunicación pública de la ciencia con soportes audio-visuales o digitales, o incluso con la reparación de piezas o construcción de una réplica con materiales sencillos que se encuentran al alcance de todos. Cualquiera sea

el formato de la producción final del proceso de investigación, en esta tarea se parte de sus conocimientos y habilidades previamente adquiridos (desde el uso de TICs como nativos informáticos que sirven para la búsqueda en bases de datos científicas, montaje de blogs o edición de audiovisuales, etc., hasta el montaje de sencillos circuitos eléctricos o armado de piezas en madera para la construcción de réplicas para muestras interactivas). Desde aquí se los conduce en el proceso de adquisición de nuevos conocimientos, habilidades y competencias.

Así, más allá del objeto principal del proceso de investigación, se trabaja en el desarrollo de otros objetivos que resultan de suma importancia, y se vinculan con el interés de la formación en los cuatro grupos de competencias antes señalados. Es de notar que la adquisición de estas competencias, que exceden el plano del aprendizaje de contenidos conceptuales, no podría ser evaluada con la simple aplicación de una única herramienta de evaluación tradicional como es el examen escrito u oral individual, sino que se requiere de instrumentos de evaluación complementarios.

Por tanto, desde sus investigaciones los estudiantes se forman, se evalúan, contribuyen a poner en valor el patrimonio del Museo y propician las actividades de divulgación de la ciencia psicológica tanto en la comunidad universitaria como a la comunidad en general.

Discusión

Si bien la evaluación educativa es compleja, y acaso el período de implementación del proyecto sea muy corto para evaluar resultados de alcance institucional, estamos en condiciones de analizar la experiencia registrada mediante una valoración cualitativa de los resultados a corto plazo: la producción de los estudiantes en cada cohorte del curso HP, y a mediano plazo: la incorporación de nuevos estudiantes a los espacios de formación académica extracurricular que ofrece nuestro equipo de trabajo.

1. La producción de los estudiantes: estos se inclinan en forma homogénea por realizar sus informes de investigación tanto bajo el formato de comunicación científica breve (artículo breve, póster) como de herramienta de comunicación pública de la ciencia psicológica (folletos, trípticos, *banners*, videos, réplicas, muestras virtuales, etc.). Una pequeña muestra de estas producciones puede visualizarse en medios virtuales creados por los mismos estudiantes (Museo de Historia de la Psicología, (s.f.); Facebook: Museo de Historia de la Psicología FaPsi UNSL, 2015). La calidad de los trabajos denota un alto nivel de motivación, creatividad y progreso en los cuatro grupos de competencias propuestos.

El proceso de investigación en sí mismo permite fomentar y desarrollar habilidades y capacidades que en muchos casos estaban poco descubiertas y que, acaso, los estudiantes no pensaron que les resultarían útiles en su formación como psicólogos (ej. armar circuitos eléctricos). Desde estas experiencias también reflexionamos acerca de lo que culturalmente se espera o no que un psicólogo sepa hacer (ej. aplicar tests mentales, organizar laboratorios de psicología experimental) y por qué determinadas habilidades se asocian a ciertos roles socialmente atribuidos y otras no, así como sobre los modelos científico-profesionales subyacentes a esas imágenes sociales.

2. El Museo como semillero de vocaciones académicas: Mediante la articulación entre el curso HP con las actividades de investigación y extensión universitaria en el Museo, se estimula al estudiantado a seguir progresando en su formación académica. En ese sentido, más allá de que algunos estudiantes se incorporen en otros equipos de investigación, docencia o extensión, al finalizar el curso de HP hemos registrado el aumento de incorporaciones a nuestro equipo mediante sistemas de pasantías y becas de estímulo a la actividad científica y encuentran en esta instancia la posibilidad de canalizar sus inquietudes, habilidades y expectativas. En algunos casos, los trabajos iniciados en el curso de HP han continuado desarrollándose, pudiendo presentarse en reuniones científicas y luego publicarse. De este modo, se busca revertir los sesgos profesionalistas que predominan en la formación superior de nuestro país (González, Klappenbach, Piñeda y Polanco, 2013).

En suma, desde el Museo construimos con los estudiantes nuevos objetos de estudio centrados en los procesos materiales e intelectuales que acompañaron y promovieron el desarrollo de la psicología; damos importancia al empleo de métodos historiográficos en los cuales se vuelve esencial el uso de archivos con materiales originales (documentos, correspondencia, historias clínicas, legajos, etc.), y la exploración de piezas que testimonian contextos, prácticas y procesos. Como un aporte a la formación universitaria del psicólogo, se promueve el debate y la reflexión sobre los modelos de psicología y perfiles de psicólogo que predominan en Argentina, la comprensión de la construcción histórico-social de los mismos y su conflictiva relación con las demandas sociales actuales.

El trabajo de investigación propuesto es una invitación novedosa que estimula en los alumnos la curiosidad, los saca de los esquemas habituales de pensamiento y construcción del conocimiento, y valora sus inquietudes, destrezas y conocimientos previos. Al mismo tiempo, este enfoque pedagógico inserta a los alumnos en un vínculo de trabajo colaborativo entre pares y con investigadores formados con quienes se produce nuevo conocimiento historiográfico. Este vínculo colaborativo, como condición para la producción de conocimiento, contribuye al establecimiento de una base para la futura inserción en comunidades científicas y el trabajo interdisciplinario.

Por otra parte, desde el Museo se introduce al estudiantado en la práctica de la comunicación pública de la ciencia. Desde allí, en el largo plazo, pretendemos incidir en dos niveles: 1) la educación permanente de los profesionales del campo de la psicología; 2) la formación de ciudadanos de la comunidad más amplia mediante la transferencia de conocimiento y cultura.

Referencias

- Ardila, R. (1986). *La Psicología en América Latina. Pasado, presente y futuro*. México: Siglo XXI.
- Asensio, M. y Pol, E. (2002). *Nuevos escenarios en educación. Aprendizaje informal sobre el patrimonio, los museos y la ciudad*. Buenos Aires: Aique.
- Brewer, C. L. (2006). Undergraduate education in psychology: United States. *International Journal of Psychology*, 41(1), 65-71. DOI: 10.1080/00207590444000483
- Brock, A. C. (2005). Introduction. In A. C. Brock, J. Louw, W. van Hoorn (Eds.). *Rediscovering the History of psychology. Essays Inspired by the Work of Kurt Danziger* (pp. 1-18). New York: Kluwer Academic / Plenum.
- Brock, A. (Agosto, 2014). What is a polycentric history of psychology? *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 14(2), 646-659. Retrieved from <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/epp/v14n2/v14n2a15.pdf>
- Cole, M. (1999). *Psicología cultural*. Madrid: Morata.
- Corral Ruso, R. (2001). El concepto de zona de desarrollo próximo: una interpretación. *Revista Cubana de Psicología*, 18(1), 72-76. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rcp/v18n1/09.pdf>
- Corral Ruso, R. (2003). Una psicología dialéctica en busca de la transformación. *Historia de la Psicología. Apuntes para su estudio* (pp. 179-193). La Habana: Félix Varela.
- Dagfal, A. (2004). Para una “estética de la recepción” de las ideas psicológicas. *Frenia, Revista de Historia de la Psiquiatría*, 4(2), 7-16. Recuperado de <http://www.revistaaen.es/index.php/frenia/article/view/16407/16253>
- Dagfal, A. (Janeiro-Junho, 2014). La identidad profesional como problema: el caso del “psicólogo-psicoanalista” en la Argentina (1959-1966). *Psicologia em Pesquisa*, 8(1), 97-114. DOI: 10.5327/Z1982-1247201400010010

- Danziger, K. (November, 1994). Does the history of Psychology have a future? *Theory and Psychology*, 4(4), 467-484. DOI: 10.1177/0959354394044001
- Danziger, K. (February, 1997). The future of psychology's history is not its past: a reply to Rappard. *Theory & Psychology*, 7(1), 107-111. DOI: 10.1177/0959354397071009
- Danziger, K. (2001). *The historiography of psychological objects*. Retrieved from <http://www.kurt-danziger.com/Paper%207.pdf>
- Danziger, K. (2005). Concluding comments. In A. C. Brock, J. Louw, W. van Hoorn (Eds.), *Rediscovering the History of Psychology. Essays Inspired by the Work of Kurt Danziger* (pp. 207-232). New York: Kluwer Academic / Plenum.
- Daston, L. (Ed.). (2000). *Biographies of Scientific Objects*. Chicago: The University of Chicago.
- Facebook: Museo de Historia de la Psicología FaPsi UNSL. (2015). Recuperado de <https://www.facebook.com/MuseoFaPsiUNSL>
- Febvre, L. (1974). Vivir la historia. Palabras de iniciación. En *Combates por la historia* (pp. 37-58). 3ª ed. Barcelona: Ariel.
- Fouad, N. A, Grus, C. L., Hatcher, R. L., Kaslow, N. J., Smith Hutchings, P., Madson, M. B., Collins, F. L., Crossman, R. E. (2009). Competency benchmarks: a model for understanding and measuring competence in professional psychology across training levels. *Training and Education in Professional Psychology*, 3(4Suppl.), S5-S26. DOI: 10.1037/a0015832
- González, E., Klappenbach, H., Piñeda, M. A. y Polanco, F. (2013). Museo de Historia de la psicología, espacio de servicio y extensión. Aprendizaje no formal y divulgación científica. En V. Martínez-Nuñez, A. Piñeda, R. Vuanello, E. N. Muñoz, C. Brusasca, C. Campo y D. Poblete (Comps.), *Aportes de la docencia, la investigación, la extensión y servicio. Claves para la formación de grado y posgrado en Psicología de la UNSL* (pp. 218-221). San Luis: Nueva Editorial Universitaria UNSL.
- Klappenbach, H. (2006). Periodización de la psicología en Argentina. *Revista de Historia de la Psicología*, 27(1), 109-164. Recuperado de http://23118.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/musicoterapia/informacion_adicional/311_escuelas_psicologicas/docs/PeriodizacionDeLaPsicologiaEnArgentina.pdf

- Klappenbach, H. (2012). Informes sobre formación universitaria en Psicología en Argentina. 1961-1975. *Revista Interamericana de Psicología*, 46(1), 181-192. Recuperado de <http://journals.fcla.edu/ijp/article/viewFile/76528/pdf>
- Knobel, M. (Summer, 1975). Child Psychology in Argentina. *Journal of Clinical Child Psychology*, 4(2), 7-9. DOI: 10.1080/15374417509532630
- Litvinoff, N. y K. de Gomel, S. (1975). *El psicólogo y su profesión*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Lucas Mangas, S. (2007). Desarrollo de las competencias “preocupación por la calidad” y “motivación de logro” desde la docencia universitaria. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 5(2), 1-17. Recuperado de <http://red-u.net/redu/index.php/REDU/article/view/54/pdf>
- Museo de Historia de la Psicología. (s.f.). *Trabajos de alumnos*. Recuperado de <https://museohistopsiunsl.wordpress.com/archivos/>
- Papini, M. R. (1978). La psicología experimental argentina durante el período 1930-1955. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 10(2), 227-258. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/805/80510208.pdf>
- Piñeda, M. A. (2007a). Plácido Alberto Horas, los cursos de Psicología I y II y los inicios de la carrera de psicología en San Luis. *Revista de Psicología*, 3(5), 36-75. Recuperado de <http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/repositorio/revistas/revista-psicologia05.pdf>
- Piñeda, M. A. (2007b). Recepción e impacto del psicoanálisis en San Luis en los inicios de la profesionalización de la psicología. *Revista Universitaria de Psicoanálisis*, 7, 247-262. Recuperado de <http://www.psi.uba.ar/investigaciones.php?var=investigaciones/revistas/psicoanalisis/revista7/index.php&id=59>
- Piñeda, M. A. (enero-abril, 2010). Inicios de la psicología como ciencia del comportamiento en San Luis (Argentina). *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 2(1), 24-33. Recuperado de <http://revistas.unc.edu.ar/index.php/racc/issue/view/Vol.%202%2C%20Nro.%201>
- Piñeda, M. A. (febrero, 2012a). Modelos de formación en psicología y perfiles de psicólogo. El caso de Eva Mikusinski. *Diálogos*, 3(1), 7-21. Recuperado de http://www.dialogos.unsl.edu.ar/Ultimo%20Numero/files/modelos_de_formacion_en_psicologia_y_perfiles_de_p.pdf
- Piñeda, M. A. (2012b). Psychology publications by professors at argentine Psychology programs: 1958-1982. *Interamerican Journal of Psychology*, 46(1), 111-122. Retrieved from <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28424858011>

- Piñeda, M. A. (Janeiro-Junho, 2014). Psicología experimental francesa y cultura científica en los inicios de la carrera de Psicología de la Universidad Nacional de Cuyo (San Luis, Argentina). *Psicologia em Pesquisa*, 8(1), 66-76. DOI: 10.5327/Z1982-1247201400010007
- Plotkin, M. B. (2003). *Freud en las Pampas. Orígenes y desarrollo de una cultura psicoanalítica en la Argentina (1910-1983)*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Pulido Martínez, H. C., Carvajal Marín, L. M., Plata Castillo, L. M. y Rivera Serna, V. (edición especial, 2014). El “museo de la psicología” como estrategia para la construcción de la historia oral de la psicología. *Universitas Psychologica*, 13(5), 1905-1917. DOI: <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.upsy13-5.mpec>
- Rodríguez-Mena García, M. y Corral Ruso, R. (s.f.). *Formación y aprendizaje en la empresa: comunicación y trabajo en equipo*. Recuperado de <http://www.cips.cu/wp-content/uploads/2013/05/32RmarioCorral.pdf>
- Rose, N. (1996). *Inventing Ourselves. Psychology, Power and Personhood*. Cambridge: Cambridge University.
- Staeuble, I. (2005). De-centering western perspectives: psychology and the disciplinary order in the first and third world. In A. C. Brock, J. Louw, W. van Hoorn (Eds.). *Rediscovering the History of Psychology. Essays Inspired by the Work of Kurt Danziger* (pp. 183-206). New York: Kluwer Academic / Plenum.
- Universidad Nacional de San Luis. (2001). Estatuto Universidad Nacional de San Luis. Recuperado de <http://www0.unsl.edu.ar/reglamentaciones/estatuto.htm>
- van Rappard, J. F. H. (February, 1997). History of psychology turned inside(r) out: A comment on Danziger. *Theory & Psychology*, 7(1), 101-105. DOI: 10.1177/0959354397071008
- van Rappard, J. F. H. (October, 1998). Towards household history: a reply to Dehue. *Theory & Psychology*, 8(5), 663-667. DOI: 10.1177/0959354398085005
- Yániz Álvarez de Eulate, C. (2006). Planificar la enseñanza universitaria para el desarrollo de competencias. *Educatio siglo XXI*, 24, 17-34. Recuperado de <http://revistas.um.es/index.php/educatio/article/viewFile/151/134>

CARTA AL EDITOR
LETTER TO THE EDITOR

LA REINTEGRACIÓN SOCIAL Y LA RECONSTRUCCIÓN DEL TEJIDO COMUNITARIO EN COLOMBIA: UNA TAREA PENDIENTE

SOCIAL REINTEGRATION AND REBUILDING OF COMMUNITY IN COLOMBIA: A PENDING TASK

Respetada editora:

Ante la situación actual del proceso de negociación del fin del conflicto armado en Colombia, sus implicaciones políticas, sociales, económicas y civiles, resulta pertinente abrir espacios de discusión sobre dicha realidad en los que el sector académico e investigativo tengan una mayor representatividad. La discusión académica a través de revistas científicas representa una alternativa valiosa para lograr ese fin, a propósito del trabajo recientemente publicado por Alejandra Torres Pachón y colaboradores (2015) en el volumen 6, número 1 de la *Revista Colombiana de Ciencias Sociales* sobre psicología social y posconflicto, y en virtud del valor otorgado por esta revista al tema de los diálogos de paz entre el gobierno colombiano y las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC), a través de la editorial realizada por el profesor Ricardo Andrade (2012) en su quinta entrega.

Además de la discusión del fin del conflicto, el trecho reflexivo debe abarcar la contemplación de las estrategias y planes de afrontamiento de la reintegración social de quienes dejen las armas, tarea que es compleja y llena de demandas de diversa índole. Coincido con Torres Pachón y colaboradores en que las acciones posteriores al conflicto implican la construcción de una sociedad democrática y participativa, con sentido de aceptación y recuperación de los vínculos sociales; por ello este es un panorama que no puede dejarse para ser abordado tras el fin de la guerra.

En los últimos 14 años en todo el mundo se han desarrollado 50 procesos de paz (entre terminados, consolidados, interrumpidos y con negociaciones exploratorias) (Fisas, 2015) en medio de conflictos armados de orden político, racial, ideológico y de otra naturaleza, con el fin de llegar a acuerdos de paz. La Escuela de Cultura para la Paz de la Universidad de Barcelona, la Organización de las Naciones Unidas, el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) y otras organizaciones internacionales han realizado durante varios años el seguimiento a estos procesos, con el fin de servir de garantes para la adecuada resolución del conflicto, la atención de las víctimas, el restablecimiento del orden social y el respeto de los derechos humanos.

Colombia es una de esas naciones con conflicto armado interno, el cual en los años más recientes se tornó incluso con tintes fronterizos, y ha requerido del concurso de veedores internacionales y de naciones cooperantes en pro de su resolución, si bien esta es una tarea lenta, compleja y a veces infructuosa producto de la naturaleza del conflicto colombiano y de la participación en el mismo de múltiples actores tanto ilegales como legales.

Mucho se ha hablado en los últimos meses de la posibilidad de concretar acuerdos de paz con las FARC; un sector importante de la nación se ilusiona con esta posibilidad y el gobierno central ambiciona que la gestión internacional y la concertación sirvan de facilitadores para la consecución de acuerdos entre las partes que conduzcan al cumplimiento de un sistema social de desarrollo para víctimas y victimarios, el establecimiento de un régimen transicional de justicia que garantice el pago de deudas sociales y legales, y por supuesto, el desarrollo de procesos de desarme, desmovilización y reintegración psicosocial de los actores armados.

Al margen de estas bondadosas intenciones se encuentra una realidad socioeconómica de la que paradójicamente hoy día se habla poco, y se trata precisamente del proceso social de reintegración a la vida civil de aquellos individuos que doce años atrás dejaron las armas al desarticularse de las Autodefensas Unidas de Colombia (AUC). Estas personas, llamadas coloquialmente como “desmovilizadas”, enfrentan una realidad de diverso relieve según sea su ubicación geográfica y posibilidades económicas, sin embargo, el índice general de reintegración de estos colombianos aún se puede calcular por debajo de las expectativas sociales y de cualquier escala de desarrollo humano. Dada esta realidad es válido cuestionarse acerca de los alcances y viabilidad de la desmovilización para Colombia.

En la actualidad Colombia tiene más de 50 mil desmovilizados, de los cuales una cifra superior a 21 mil forman parte de un proceso de reintegración coordinado por la Agencia Colombiana para la Reintegración (ACR), mientras que una cifra superior a 9 mil individuos ya han culminado este proceso. Quien se desmoviliza ingresa a un programa de seguimiento con atención psicológica, orientación a la familia, acompañamiento jurídico, formación educativa e instrucción en habilidades para el empleo, amén de obtener –si cumple con los requisitos exigidos– un capital individual para inversión en planes de negocios cuyo deber ser recae en la autosostenibilidad. Sin embargo, al margen de esta política –que ha sufrido varias transformaciones en su sistema de aplicación y monitoreo a lo largo de su vigencia– se encuentra una realidad que contrasta con todos los logros del proceso en cuanto a números, y es la realidad cualitativa de los colombianos desmovilizados.

Las evidencias científicas obtenidas con esta población son relativamente amplias y significativas. Los hallazgos señalan un bajo nivel de desarrollo social, marcadas problemáticas relacionadas con la calidad de vida física y psicológica, pobre nivel de reacomodación socio-comunitaria, niveles elevados de estigmatización social y carencia en recursos sociales de apoyo. El Caribe colombiano ha sido una de las regiones en las que más evidencias se han podido acumular acerca del nivel de desarrollo de este grupo humano; recientemente, investigadores del grupo de investigación *Psicología, Cultura y Sociedad* de la Corporación Universitaria Reformada (CUR), y del *Grupo de Desarrollo Humano* de la Universidad del Norte (ambas de Barranquilla), desarrollaron una investigación acerca

de las redes de socialización comunitaria de personas desmovilizadas que se reasentaron en el Alto Sinú Cordobés, en dicha investigación resaltan que la realidad comunitaria de los desmovilizados es penosamente llamativa por la restricción de sus relaciones y los bajos niveles de impacto de las mismas sobre la calidad de vida.

El estudio, publicado en la revista londinense *Journal of Community and Applied Social Psychology* (Amar-Amar, Abello-Llanos, Madariaga-Orozco, & Ávila-Toscano, 2014), resalta además que la posibilidad de acceder a recursos sociales que ayuden a la superación de la pobreza es bastante reducida, dado que socialmente al desmovilizado se le ha marginado al punto que sus relaciones se centran en viejas amistades y al circuito de vínculos familiares, que suele ser muy cerrado. Otros trabajos realizados en la ciudad de Barranquilla por investigadores de la CUR, coinciden en que la reintegración social adeuda mejores estrategias de acercamiento comunidad-desmovilizado (Álvarez Fontalvo y Guzmán Estrada, 2013).

Somos entonces una sociedad que anhela la reconciliación y la firma de la paz, pero cerramos la puerta al diálogo y a la creación de lazos humanos posconflicto, ampliamente necesarios para la recomposición del tejido social. Más aún, gubernamentalmente se persiguen propósitos que si bien son de orden filantrópico y con intenciones de restitución de derechos y de unidad, merecen un análisis pormenorizado de las condiciones estructurales, económicas, institucionales y sociocomunitarias de la nación. Gran parte de los fracasos en esos procesos de paz que mencionamos al inicio de esta carta, se deben precisamente a la falta de organización y de previsión en el manejo de las contingencias derivadas del retorno al medio social de hombres y mujeres entrenados para la guerra. Una nación que merezca la paz debe entender las entrañas del conflicto, sus implicaciones y elementos de orden ideológico, pero también sus elementos económicos y de supervivencia; asumir tales condiciones requiere contar con una organización mínima que favorezca que la balanza quede inclinada por el cese a las hostilidades, sin que por el contrario, las condiciones de vida encontradas tras dejar las armas sean amenazas al propio proceso de paz, tal y como ha ocurrido hasta ahora (Ávila-Toscano, 2011).

Como sociedad civil también somos actores fundamentales en estos procesos, tanto en la generación de medios de expresión frente a lo que esperamos de esta clase de negociaciones, como de la otra cara de nuestro rol, y es precisamente que contribuyamos al restablecimiento del orden socio-comunitario ofreciendo alternativas de participación al desmovilizado, luchando contra el estigma social y brindando recursos de apoyo que ayuden de alguna u otra forma a la mitigación de la pobreza. En tal sentido, todos hacemos Estado.

Referencias

- Álvarez Fontalvo, E. y Guzmán Estrada, G. (julio-diciembre, 2013). Redes de apoyo social en personas en proceso de reintegración a la vida civil residentes en la ciudad de Barranquilla (Colombia). *Realitas, Revista de Ciencias Sociales, Humanas y Artes*, 1(2), 11-17. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4766744>
- Amar-Amar, J. J., Abello-Llanos, R., Madariaga-Orozco, C., & Ávila-Toscano, J. (May-June, 2014). Characteristics of personal networks associated with physical and psychological quality of life among demobilized individuals from the Colombian armed conflict. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 24(3), 173-190. DOI: 10.1002/casp.2155
- Andrade Rodríguez, R. (Julio-diciembre, 2012). A propósito del inicio de los diálogos del gobierno colombiano con las FARC. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 3(2), 7-10. Recuperado de <http://www.funlam.edu.co/revistas/index.php/RCCS/article/view/597/571>
- Ávila-Toscano, J. H. (2011). Redes sociales en desmovilizados: vínculos, apoyo e intercambio en condiciones de extrema pobreza. *Documentos para la Reflexión*, 6, 21-32.
- Fisas, V. (2015). *Anuario de procesos de paz 2015*. Barcelona: Icaria / Escola de Cultura de Pau.
- Torres Pachón, A., Jiménez Urrego, Á. M., Wilchez Bolaños, N., Holguín Ocampo, J., Rodríguez Ovalle, D. M., Rojas Velasco, M. A... Cárdenas Posada, D. F. (enero-junio, 2015). Psicología social y posconflicto: ¿Reformamos o revolucionamos? *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 6(1), 176-193. Recuperado de http://www.funlam.edu.co/revistas/index.php/RCCS/article/view/1432/pdf_11

José Hernando Ávila-Toscano
Corporación Universitaria Reformada (Barranquilla, Colombia)
Grupo de Investigación Psicología, Cultura y Sociedad (PSICUS)
Investigador Asociado, Colciencias.

Correo electrónico: javila@unireformada.edu.co

Forma de citar este artículo en APA:

Ávila-Toscano, J. H. (julio-diciembre, 2015). La reintegración social y la reconstrucción del tejido comunitario en Colombia: una tarea pendiente [Carta al editor]. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 6(2), 459-462.

DIRECTRICES PARA LOS AUTORES

POLÍTICAS DEL EDITORIAL

Enfoque y alcance

La Revista Colombiana de Ciencias Sociales es una publicación de carácter científico que divulga artículos de alta calidad en Ciencias Sociales. Estos artículos deben ser el resultado de investigaciones en estos campos del conocimiento o producto de una reflexión disciplinar juiciosa, de calidad y relevancia para ellos. De este modo, espera contribuir al desarrollo de estas ciencias a través del debate local, nacional e internacional en torno a problemas disciplinares, teóricos, profesionales y epistemológicos de carácter actual.

La revista no se hace responsable por las opiniones contenidas en los artículos. Ellas son atribuibles de modo exclusivo a los autores.

Público objetivo y alcance

La revista está dirigida al público estudioso de las Ciencias Sociales. Pretende aportar conocimientos científicos y académicos de cualquier tema de la psicología, la historia, la antropología, la sociología, el trabajo social, el desarrollo familiar, la educación, las comunicaciones y otras disciplinas afines.

Tipos de artículos

Los artículos deben ser inéditos, digitados en *word* con interlineado a 1,5, con fuente Times New Roman de 12 puntos. Deben incluir el título, resumen y palabras clave en español e inglés. En el caso de que el artículo esté escrito en un idioma extranjero diferente al inglés, tanto el título como el resumen deberán ser traducidos a este idioma y permanecerán en el idioma original, tanto en el texto como en la tabla de contenido.

El **resumen** debe ser **analítico**, de máximo 250 palabras. Deberá especificar el objetivo de la investigación, la metodología, el tamaño de la muestra, las estrategias o instrumentos para recolectar la información y los principales resultados encontrados. En el caso de los artículos que no sean resul-

tado de investigación, el resumen debe, del mismo modo, expresar clara y sucintamente el objetivo del artículo, los principales supuestos de los que parte, los argumentos que utiliza como soporte y la tesis que lo estructura.

Cuando sean necesarias las notas al pie de página, serán en letra Times New Roman de 10 puntos.

Los artículos pueden ser escritos en cualquier idioma y podrán corresponder en su estructura con los siguientes tipos de texto (la revista privilegia los artículos tipo 1, 2 y 3):

- 1) Artículo de investigación científica y tecnológica. Documento que presenta, de manera detallada, los resultados originales de proyectos terminados de investigación. La estructura contiene seis partes importantes: introducción, metodología, resultados, discusión, conclusiones y referencias.
- 2) Artículo de reflexión derivada de investigación. Documento que presenta resultados de investigación terminada desde una perspectiva analítica, interpretativa o crítica del autor, sobre un tema específico, recurriendo a fuentes originales (información obtenida mediante entrevistas, encuestas, con los informantes del estudio). Su estructura típica es: introducción, desarrollo, conclusiones y referencias.
- 3) Artículo de revisión o estado del arte. Documento que presenta la organización, la integración y la evaluación de una serie de *investigaciones* realizadas en torno a un área o problema específico de las Ciencias Sociales. Su propósito es comunicar a la comunidad científica el estado actual de la investigación en torno a dicho asunto. Se caracteriza por presentar una cuidadosa revisión bibliográfica de por lo menos 50 referencias. Su estructura suele ser: introducción, metodología, resultados, discusión, conclusiones y referencias.
- 4) Artículo teórico. Presenta los resultados de un análisis minucioso de las estructuras interna y externa de una teoría o de varios de sus conceptos. Su objetivo es cualificar los fundamentos teóricos de la disciplina.
- 5) Reporte de caso. Documento que presenta los resultados de un estudio sobre una situación particular con el fin de dar a conocer las experiencias técnicas y metodológicas consideradas en un caso específico. Incluye una revisión sistemática de la literatura sobre casos similares.
- 6) Cartas al editor. Posiciones críticas, analíticas o interpretativas sobre los documentos publicados en la revista, que a juicio del Comité editorial constituyen un aporte importante a la discusión del tema por parte de la comunidad científica de referencia.

- 7) Editorial. Documento escrito por el editor, un miembro del Comité editorial o un investigador invitado sobre orientaciones en el dominio temático de la revista.
- 8) Documento de reflexión no derivado de investigación, opinión libre, ensayo. Corresponde a un ejercicio de análisis, una interpretación o una crítica frente a un tema específico, con una tesis que se demuestre argumentativamente y presentando unas conclusiones. Exige una mezcla de rigor teórico, conceptual y adecuada expresión estética.
- 9) Reseña bibliográfica. Un artículo que presenta una obra de la literatura científica de tal forma que el lector tenga un acercamiento al texto a través de los ojos del articulista. En general, se espera que presente inicialmente la obra: su autor, su editorial, el año de su edición, entre otros y que presente sus apartes así como las impresiones que deja su lectura.

Proceso de revisión por pares

Los revisores serán personas con reconocido conocimiento sobre el tema específico de cada artículo, con niveles de formación en maestría y doctorado. Para cada artículo se elegirán dos árbitros bajo el modelo “doble ciego”, lo cual implica que ni el revisor sabe a quién está revisando, ni el autor sabe quién revisó su texto.

Para su evaluación los árbitros deberán tener en cuenta:

1. La validez del artículo como resultado de investigación o como producción disciplinar.
2. La pertinencia del artículo y su aporte a las Ciencias Sociales.
3. La actualidad y riqueza de las fuentes.
4. La solidez de la información contenida en el artículo.
5. La coherencia conceptual y textual del artículo.

El árbitro diligenciará un formato diseñado con el fin de facilitar la consignación de sus opiniones respecto al texto que le será enviado por correo electrónico y que podrá devolver físicamente o por el mismo medio.

Las evaluaciones tendrán tres tipos de resultado: 1) Se publica, 2) Se publica con correcciones, 3) No se publica.

MANUAL PARA LA PRESENTACIÓN DE LOS ARTÍCULOS

Formato general del trabajo

- Las márgenes utilizadas serán: superior e inferior: 2.5 cm.
- Letra Times New Roman, 12 pt.
- Texto en interlineado a 1.5 justificado, excepto en tablas y figuras.
- Sangría a 0,7 cm. en todos los párrafos.
- Las tablas no tienen líneas separando las celdas y deben estar identificadas con su respectivo título y fuente. Proceder igual con las figuras.
- Extensión: máximo 20 páginas.

FORMATO PARA PRESENTACIÓN DE LOS ARTÍCULOS

FORMA DE CITACIÓN Y REFERENCIAS

Este es un resumen del *Manual de Estilo de la APA* en su 6ª versión, 3ª en español, realizado por el Mg. Óscar López Delgado. Disponible en la URL: http://cursoshacermusica.com/CHM/imagenes/fbfiles/files/estilo_APA_sexta_edicin.pdf

En algunos casos, se utilizarán ejemplos traídos a colación por él, por considerarlos especialmente importantes o claros para el propósito de este texto.

Cita textual

Se reproducen exactamente las palabras de otro autor:

En consecuencia, Heidegger va a hacer una propuesta sencilla, pero de proporciones gigantescas: un dominio de objetos no tiene porqué, de manera paralela, generar un dominio de objetos necesariamente verdadero: “No está escrito que, por el hecho de que la ciencia de la historia trate de la historia, esta historia, tal como se entiende en la ciencia, tenga que ser necesariamente también la realidad histórica verdadera” (Heidegger, 2006, p. 16).

Citas literales de más de 40 palabras

Las citas literales que tienen más de cuarenta palabras se escriben en un tamaño de 10 puntos, con sangría a 1,5 cm. y sin comillas. Concluida la cita, se escribe el punto antes de la referencia del paréntesis. Ejemplo:

La enfermedad mental tiene implicaciones tanto personales como familiares. Tanto los estilos de afrontamiento como la conducta de enfermedad varían en función de los recursos que el sujeto pone en juego, entre los recursos ambientales el principal es la familia, de aquí la especial importancia que cobra el grupo familiar en el tratamiento de la persona con enfermedad mental. (García Laborda y Rodríguez Rodríguez, 2005, p. 45)

Paráfrasis

La cita de paráfrasis o cita no literal toma las ideas de una fuente original y las reproduce, pero no con los términos originales, sino con las propias palabras del autor. Ejemplo:

Martínez (2010), expone que todo ser humano, en su desarrollo vital, se verá afectado por distintas situaciones que le dejarán una huella, que si la elabora adecuadamente le permitirá fortalecer y seguir adelante sin detectar ningún atraso.

Dos autores. Ejemplo: Brealey, R., y Meyers, S. (2004).

Dos a 5 autores. Se citan todos los autores y se termina con &, si la cita está en inglés, o “y” si está en español. Esto en la primera cita. En las demás, se escribe en apellido del primer autor y se termina con *et al.*, indicando el año y la página.

1ª cita: (Bidart Campos, Acevedo y Castro de Cabanillas, 2006, p. 100)

2ª y demás citas (Bidart Campos *et al.*, 2006, p. 132)

Si el autor es una entidad. Si el responsable del contenido de un documento es una organización corporativa, se escribe el nombre oficial desarrollado de dicha entidad, seguido opcionalmente por el nombre de la localidad donde tiene su sede.

Cuando el autor es una entidad con sigla muy conocida. En la primera cita se escribe el nombre completo y en las siguientes sólo la sigla. En caso de no saber si la sigla oficialmente tiene puntos, omítalos. En caso de tenerlos, no deje espacio entre ellos.

(Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales [UCES], 2006, p. 19)

(UCES, 2007, p. 230)

Citas secundarias

Cuando el autor cita a otro autor, pero que fue leído por otro diferente al redactor del artículo. En este caso, debe indicarse claramente el autor que citó directamente la fuente.

Ejemplo:

“el conjunto de rituales, cánticos, símbolos, expresiones y el tótem de las barras, conforma un tipo de cultura juvenil conocida como la subcultura del hincha” (Villena, 2003, citado por Ortega Olivares, 2012, p. 59).

Citas en otro idioma

Las citas en otro idioma deben traducirse, generalmente en una nota al pie de página. Puede citarse la traducción en el cuerpo del texto, o dejar la cita en el idioma original. En este caso, deberá escribirse en cursiva.

Los títulos también van en cursiva, no entre comillas. Estas últimas, además de indicar las citas, sirven para relativizar el contenido semántico de una expresión.

Referencias

El listado de referencias se escribe al final del texto y se utiliza la sangría francesa para su organización. A continuación se detalla cómo se referencian las diferentes fuentes utilizadas en el texto.

Libros. Consta de: Apellidos del autor, iniciales del nombre del autor. (Año). *Título del libro*. Ciudad: Editorial.

Ocho autores o más. Incluya los nombres de los seis primeros, luego se escriben puntos suspensivos y el último autor. Ejemplo:

Gogna, M., Adaszko, A., Alonso, V., Binstock, G., Fernández, S., Pantelides, E.,... Zamberlin, N. (2005). Embarazo y maternidad en la adolescencia. Estereotipos, evidencias y propuestas para políticas públicas. Buenos Aires: Centro de Estudios de Estado y Sociedad.

Entidad. Ejemplo:

Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales. (2001).

Academia Nacional de Bellas Artes (Buenos Aires).

Cuando el autor es un organismo oficial del Estado, se escribe primero el nombre del país en el idioma de la redacción, seguido del nombre del organismo, en lengua original.

Libro con editor o compilador. Luego del nombre del responsable se consigna su grado de responsabilidad: si es un editor, se escribe (ed.); si es compilador (comp.), director (Dir.), organizador (org.).

En los casos en que entre la primera publicación del libro y la que leyeron los autores del texto, haya transcurrido un tiempo importante, se indica la fecha de publicación del primer volumen y del último, así: (1978/2010). Si el material no tiene fecha de publicación, se escribirá la abreviatura (s.f.). Si está a punto de publicarse, se escribe (en prensa).

Título. El título se escribe en forma completa y en letra cursiva, después de la fecha de publicación. Se escribe luego de dos puntos con minúscula, salvo en inglés, cuando se escribe con mayúscula.

Número de edición. Se escribe a continuación el título. Ejemplo:

4^a ed.

ed. rev.

Lugar de edición. Se escribe a continuación del título y el subtítulo, separado por un punto y seguido por dos puntos y por la editorial. Esta última no necesariamente es una casa editorial, puede ser un centro de investigación, una fundación, entre otras. Los términos editorial y librería se omiten, igual que los términos que tengan que ver con la razón social y el tipo de empresa. En caso de que sea una organización o institución la que publica el texto, se menciona su nombre completo. Si la imprenta es desconocida, se indicará así: (s.n.).

Páginas. Sólo se consignan en caso de que el texto referenciado sea parte de una obra seriada, o parte de un libro. Se indican al final de la referencia, así: pp. x-xx.

Citas de entrevistas. Generalmente, no se incluye en la lista de referencias. Pero debe consignarse en la cita en el cuerpo del texto, así:

Informante 1. (14 de junio, 2008). Comunicación personal. Así se puede referenciar al final.

Su citación en el texto sería: Informante 1. (Comunicación personal, 14 de junio, 2008).

Partes de libro. Se cita al autor de la parte o el capítulo, procediendo del mismo modo que en autores de libros completos. Seguido del título de la parte se escribe punto, espacio y la palabra En. Ejemplo:

Angulo, E. (2000). Clonación ¿se admiten apuestas? En *Nueva enciclopedia del mundo: apéndice siglo XX* (Vol. 41, pp. 620-622). Bilbao: Instituto Lexicográfico Durvan.

Artículos de revista. Consta de: Autor A. A., A., Autor B. B. y Autor C. C. (meses, año). Título del artículo. *Título de la revista, Vol (X), xx-xx.*

Ejemplo:

Sáenz Obregón, J. y Zuluaga, O. L. (junio-diciembre, 2004). Las relaciones entre psicología y pedagogía: infancia y prácticas de examen. *Memoria y Sociedad, 8*(17), 9-25. Recuperado de <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/memoysociedad/article/view/7864>

Revista electrónicas en bases de datos que tienen DOI. No hace falta indicar la fecha en la que se tuvo acceso al artículo.

Banda, D., McAfee, J., Lee, D., & Kubina Jr., R. (2007). Math Preference and Mastery Relationship in Middle School Students with Autism Spectrum Disorders. *Journal of Behavioral Education, 16*(3), 207-223. doi:10.1007/s10864-006-9035-5

Artículos de periódicos. Ejemplo:

Vélez, C. (2012, 29 de Mayo). Motos, primera de muerte. *El Colombiano*. P. X.

Tesis. Se deben referenciar así: Apellidos, A. A. (año) *Título* (Tesis de maestría o doctorado). Nombre de la institución. Lugar.

Ejemplo:

Muñoz Cuartas, A. M. y Peláez Toro, M. E. (2010). *Acercamiento psicopedagógico al conflicto social y su proceso de transformación, desde los conceptos de subjetividad y formación como sistemas autopoiéticos* (Tesis de maestría). Universidad de San Buenaventura. Medellín. Recuperado de http://bibliotecadigital.usbcali.edu.co/jspui/bitstream/10819/534/1/Acercamiento_Psicopedagogico_Conflicto_Munoz_2010.pdf

Ponencias o conferencias. Ejemplo:

Hernández, S. (agosto, 2012). La migración: factor para la diversidad cultural. Trabajo presentado en el *Coloquio Internacional de Migración: Miradas desde lo social*. Universidad Veracruzana. Veracruz, México.

CD-ROM, disquetes y medios audiovisuales. Ejemplo:

Argentina. Ministerio de Cultura y Educación. Biblioteca Nacional de Maestros. (1996). *Base de Datos Bibliográficas* [CD-ROM]. Buenos Aires: Autor.

Casal, J. (Dir.). (2003). *Mujeres y poder: a través del techo de cristal* [DVD]. Valencia: Universidad de Valencia.

Kotler, F. (1997). *Marketing total* [videocasete]. Buenos Aires: Buenos Aires Review.

Documento obtenido de sitio Web. Ejemplo:

Osorio, C. (2003). *Aproximaciones a la tecnología desde los enfoques en CTS*. Recuperado de <http://www.campus-oei-org/salactsi/osorio5.htm#1>

Corporación Andina de Fomento. (s.f.). *Desarrollo social*. Recuperado de <http://www.caf.com/view/index.asp?pageMS=34370&ms=17>

Contribución de blog. Ejemplo:

Sbdar, M. (17 de noviembre de 2009). Por trabajo... por placer [Mensaje en un blog]. Recuperado de http://weblogs.clarin.com/management-ynegocios/archives/2009/11/tostadas_en_pan_de_campo_y_liderazgo.html

No se escriben cursivas en citas de blog o de foros.

POLÍTICA DE DETECCIÓN DE PLAGIO

Cada artículo remitido a la Revista Colombiana de Ciencias Sociales será revisado a través del software Turnitin para verificar la originalidad del mismo, esto es, que no haya sido publicado anteriormente o que no atente contra los derechos de autor. Esta revisión arroja un porcentaje de originalidad y muestra los contenidos similares y las páginas web donde se encuentran.

ÉTICA DE LA PUBLICACIÓN

El Comité Editorial, en virtud de la transparencia en los procesos, velará por la confidencialidad de la información que se recibe y la calidad académica de la revista.

Se consideran causales de rechazo: el plagio, la adulteración, el invento o la falsificación de datos del contenido y del autor, artículos que no sean inéditos y originales, artículos que hayan sido publicados en otro idioma.

En ningún caso, la dirección de la revista exigirá al autor la citación de la misma ni publicará artículos con conflicto de intereses.

Si una vez publicado el artículo: 1) el autor descubre errores de fondo que atenten contra la calidad o científicidad, podrá solicitar su retiro o corrección. 2) Si un tercero detecta el error, es obligación del autor retractarse de inmediato y se procederá al retiro o corrección pública.

GUIDES FOR AUTHORS

The Colombian Social Sciences Journal is a scientific publication that publishes high quality articles in social sciences. These articles must be based on research results in the field or the result of relevant scholarly theoretical work. The purpose of this journal is to contribute to the development of social sciences through the local, national and international discussion on current disciplinary, theoretical, professional and epistemological issues. This journal is not responsible for the opinions expressed in the articles.

Target audience

This journal is for the Social Sciences scholarly audience. Its purpose is to contribute to scientific and academic knowledge in any topic related to psychology, history, anthropology, sociology, social work, family development, education, communications and other related fields.

Types of articles

The articles should be original, typed in *word* single-spaced, Times New Roman 12 pt. It must include the title, summary and keywords both in English and in Spanish. If the article is written in another language besides English both the title and the abstract must be translated into English, however, the text will remain in the original language and this rule will also applied to the index.

The **summary** ought to be **analytic** and should not exceed 250 words. In research articles, it should present the purpose, methodology, sample, strategies and tools used in data collection and the main results. For other type of articles the summary should outline the purpose of the paper, main premises on which it is based, arguments used as support as well as the thesis statement.

Articles can be written in any language and can be any of the following types of texts (the Journal will favor types 1, 2 and 3):

- 1) Scientific and technological research article. The paper fully details the original results of a conducted research project. There are six main parts: introduction, method, results, discussion, conclusions and references.

- 2) Scholarly theoretical based on research. The paper that presents the results of a conducted research project from analytical, interpretative or critical perspective, on a specific topic citing original sources (data collected through interviews, surveys from participants in the study). The structure of this type is introduction, development, conclusions and references.
- 3) Review or state of the art. Paper that presents the organization and integration and assessments of several studies or projects on a specific issue in social sciences. The purpose is to share with the academic community the current state of research on a specific topic. It is an important bibliographical review with at least 50 references. The structure is introduction, methodology, results, discussion, conclusions and references.
- 4) Theoretical article. Paper containing or referring to a deep analysis of the internal and external structures of a theory or of several of its principles. Its purpose is to qualify the theoretical principles of a discipline.
- 5) Case report. Paper that presents the results of a specific situation in order to share the technical and methodological experiences considered in a specific case. It includes a systematic literature review on similar cases.
- 6) Letters to the editor. Critical, analytical or interpretative stance on papers published by the journal that the editorial committee considers make an important discussion on the topic for the scientific community.
- 7) Editorial. Paper written by the editor, a member of the editorial committee or a guest researcher on the general topic of the journal.
- 8) Non-research article, free article, essay. Paper that is based on an analytical, interpretative or critical perspective on a specific topic, based on a thesis statement that shows the issue through argumentation and its conclusions. It requires theoretical and conceptual thoroughness as well as an aesthetical language.
- 9) Bibliographical review. An article that presents a scientific literature work in a way that the reader approaches this text thought the writer of the article. The writer should present the work: its author, editorial, year of edition, among other and the sections as well as the impressions of such reading.

Peer revision process

The peers are people who hold a masters or PhD degrees and are recognized in the specific field of the paper. Each paper will be assigned two referees under the double-blind review model. In this model, the author's and reviewers' identities are unknown to each other.

The referees will have the following criteria:

1. Validity of the research or theoretical article.
2. Relevance of the article and its contribution to social sciences.
3. Reference update and variety
4. Solidity of the information of the article.
5. Conceptual and textual coherence.

The referees will fill out a specific format designed to ease their opinions on the manuscript. This format will be e-mailed to each referee and may be returned in digitally or printed.

The peer-reviewers will make a suggestion to accept, reject, or to ask authors to revise the manuscript.

MANUSCRIPT SUBMISSION

- The margins for lower and upper used are: superior e inferior: 2.5 cm.
- Times New Roman, 12 pt.
- 1.5 space justified, except tables and figures.
- A 0.7 cm. indentation in all paragraphs.
- Tables should have a specific title and source, a line separating the cells of the tables is not necessary.
- Same characteristics apply to figures.
- Extension: maximum 20 pages.

ARTICLE PRESENTATION FORM

CITATION AND REFERENCE

This is a summary of the APA style manuscript 6th version, 3rd version in Spanish by Mg. Oscar López Delgado. Available at URL: http://cursoshacermusica.com/CHM/images/fbfiles/files/estilo_APA_sexta_edicin.pdf

In some cases we will use some of the examples he used in his manuscript because they are important for the purpose of this text.

Direct citation

Use the exact words of the author:

Therefore, Heidegger is going to make a simple proposal, but with gigantic proportions: a dominion of objects that would not, in a parallel fashion, generate a necessarily true dominion of the true objects: “it is not written, that the fact that the history of science deal with history, this history, as understood in science” (Heidegger, 2006, p. 16).

Citations of more than 40 words

Citations of more than 40 words are typed in size 10, in an indent of 1.5 cm. no quotes. Once the quotation is finished, there is a period before the reference in the parenthesis. For example:

Mental illness has personal and family implications. The styles of facing and the behavior towards illnesses depend on the resources the person uses, the main environmental resource is family, which is the reason why family is especially important during the treatment of a mental illness. (García Laborda y Rodríguez Rodríguez, 2005, p. 45)

Paraphrasing

Citing while paraphrasing is not using the original terms but those of the author. For example:

Martínez (2010), establishes that every human being in their vital development will be affected by situations that will leave an imprint, if dealt with appropriately it will strengthen the person and allow one to move on without detecting any indications of going backwards.

Two authors. For example: Brealey, R., y Meyers, S. (2004).

From 2 to 5 authors. All authors should be cited and it ends with &, if the quote is in English and “y” if it is in Spanish. In the first quotation. In the rest only the name of the first author is used followed by et al., the year and page.

First quotation: (Bidart Campos, Acevedo y Castro de Cabanillas, 2006, p. 100)

Second and others (Bidart Campos et al., 2006, p. 132)

If the author is an organization. If a corporate organization is responsible for the publication of a paper, then the official full name is used, followed optionally by the local name and place of the site.

When the author is a well-known abbreviation. The first citation includes the full name of the organization and the others use only the abbreviation. If unsure whether the periods are used, it is better to leave them out. If it does not, no spaces should be included between the letters.

(Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales [UCES], 2006, p. 19)

(UCES, 2007, p. 230)

Indirect citation

When the author cites another author but was read by a different person than the author of article. In this situation, it should be made clear the author that directly cited the source.

For example:

“The set of rituals, chants, symbols and expressions as well as the totem of the fans, make a youth culture known as the subculture of fans” (Villena, 2003, cited by Ortega Olivares, 2012, p. 59).

Quotes in other languages

The quotes in other languages should be translated usually in a footnote. The quote can be cited in the translation in the body of the text or leave the quote in the original language. In this case, it should be in italics.

The titles are also in italics, not using quotations. This should besides indicate the citations used to carry the semantic content of an expression.

References

El listado de referencias se escribe al final del texto y se utiliza la sangría francesa para su organización. A continuación se detalla cómo se referencias las diferentes fuentes utilizadas en el texto.

A list of references should be included at the end of the paper using the hanging indent to organize it. Here is a list of how to reference the different sources used:

Books. Include: author’s last name, first letter of the author’s name. (year). Title of the book. City: Publisher.

Eight authors or more. Include: the names of the first six authors, followed by three points and the name of the last author. For example:

Gogna, M., Adaszko, A., Alonso, V., Binstock, G., Fernández, S., Pantelides, E.,... Zamberlin, N. (2005). *Pregnancy and maternity in adolescence. Stereotypes, evidences and proposals for public policies.* Buenos Aires: Centro de Estudios de Estado y Sociedad.

Organization. For example:

Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales. (2001).

Academia Nacional de Bellas Artes (Buenos Aires).

When the author is an official state organism, the name of the country should be included first in the original language, then the name of the organization, also in the original language.

Book editor or compiler. Name of the person who is responsible followed by the degree of responsibility: if it is editor, use (ed.); if it is compiler, use (comp.), if it is director, use (Dir.), if it is organizer (org.).

In case in which there is an important number of years between the first and current edition, it is important to write the year of the first and current edition like this: (1978/2010). If the material does not have the year it was published, the author should write (s.f.). if it is about to be published, it is named (in press).

Title. First the date of publication followed by the title of the book, which should be complete and in italics. It is written after a colon in lower case, except in English which is in capital letters.

Number of edition. It is written right after the title. For example:

(4^a ed.).

(ed. rev.).

Place of edition. It is placed after the title and the subtitle, separated by a period and after there is colon and the publishing house. The latter is not always a publishing house, it can be a research center, an organization, among others. The terms editorial and library are omitted, just like the terms that deal with company name or type of company. If it is an organization or an institution that publishes the text, the full name of it should be used. If the press is unknown, use (s.n.)

Pages. They are only used in case the referenced text is part of a serial work, or if it is part of a book. They are placed at the end of the reference, like this: pp. x-xx.

Citing interviews. A list of reference is not usually used, however, they should be cited in the text:

Informer 1. (June 14, 2008). Personal communication. It can be referenced at the end.

The citation in the text would be: Informer 1. (Personal communication, June 14, 2008).

Parts of a book. Cite the author of the section or chapter, just like when citing authors of full books. Then the title of the section followed by a period, space and the word. For example:

Angulo, E. (2000). Clonación, is there a gamble? In the new world encyclopedia: appendix of the XX century (Vol. 41, pp. 620-622). Bilbao: Instituto Lexicográfico Durvan.

Journal Articles include: Author A. A., A., Author B. B. y Author C. C. (months, year). Title of the article. Name of the Journal, Vol (X), xx-xx.

For example:

Sáenz Obregón, J. y Zuluaga, O. L. (junio-diciembre, 2004). The relations between psychology and pedagogy: childhood and exam practices. *Memory and Society*, 8(17), 9-25. Taken from <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/memoysociedad/article/view/7864>

Electronic Journals in data bases that have DOI. It is not necessary to establish the date the article was accessed.

Banda, D., McAfee, J., Lee, D., & Kubina Jr., R. (2007). Math Preference and Mastery Relationship in Middle School Students with Autism Spectrum Disorders. *Journal of Behavioral Education*, 16(3), 207-223. doi:10.1007/s10864-006-9035-5

Articles in Newspapers. For example

Vélez, C. (2012, 29 de Mayo). Motos, primera de muerte. *El Colombiano*. P. X.

Dissertations. Should be referenced: last name, A.A. (year) title (Masters or PhD dissertation). Name of the Institution. Place.

For example:

Muñoz Cuartas, A. M. y Peláez Toro, M. E. (2010). Psychopedagogical approach to social conflict and its transformation process, based on the concepts of subjectivity and education as auto-poiesic systems (Masters Dissertation). Universidad de San Buenaventura. Medellín. Taken from http://bibliotecadigital.usbcali.edu.co/jspui/bitstream/10819/534/1/Acercamiento_Psicopedagogico_Conflicto_Munoz_2010.pdf

Conferences. For example:

Hernández, S. (agosto, 2012). Migration: A factor of cultural diversity. Presented at the Migration International Colloquium: from social perspectives. Veracruzana University. Veracruz, México.

CD-ROM, disks y audiovisual media. For example:

Argentina. Ministry of Culture and Education. National Teacher Library (1996). Data Base [CD-ROM]. Buenos Aires: Author.

Casal, J. (Dir.). (2003). Women and power: Through the crystal roof [DVD]. Valencia: Universidad de Valencia.

Kotler, F. (1997). Marketing total [videocassette]. Buenos Aires: Buenos Aires Review.

Paper from a website. For example:

Osorio, C. (2003). Approximation to technology from the CTS approaches. Taken from: <http://www.campus-oei-org/salactsi/osorio5.htm#1> Corporación Andina de Fomento. (s.f.). Desarrollo social. Taken from <http://www.caf.com/view/index.asp?pageMS=34370&ms=17>

Blog contribution. For example:

Sbdar, M. (November 17th, 2009). For work....for pleasure [message in a blog].

Taken from: http://weblogs.clarin.com/management-ynegocios/archives/2009/11/tostadas_en_pan_de_campo_y_liderazgo.html

Do not use italics in blog citations.

PLAGIARISM DETECTION POLITICS

Each article submitted to *The Colombian Social Sciences Journal* will be reviewed through *Turnitin* software to verify its originality, this is that hasn't published previously or that not preserve the author's rights. This review gives an originality percent and shows similar contents and web pages where they are.

PUBLICATION ETHICS

Editorial Committee, searching transparency in processes, will care for confidentiality of the information that it is received and the journal's academic quality.

There are reasons for rejected papers: the plagiarism, fraud, the invention or falsification of data of contents information or the author, published or unoriginal articles, papers published in other language.

In no case, the journal's direction will require the citation of The Colombian Social Science Journal nor will publish articles with conflicts of interest.

If one published an article: 1) the author discovers mistakes that attempt to the quality or scientificity, he/she will may request its removal or correction. 2) If a third person detects the mistake, it is the obligation of the author an immediate retraction and the public correction.

ÍNDICE VOL. 6 (enero-diciembre, 2015)

REVISTA COLOMBIANA DE CIENCIAS SOCIALES

Vol. 6 N° 1 (enero-junio)

Presentación: La ética en las publicaciones científicas 11

Presentation: Ethics in Scientific Publications

Sonia Natalia Cogollo-Ospina

Editorial

Compromiso ético-político de los profesionales de las Ciencias Sociales 15

Ethical and political commitment of the Social Sciences' professionals

Nicolasa María Durán Palacio

ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN

RESEARCH PAPERS

Corrupción en la función pública: un estudio sobre correlaciones entre corrupción, calidad de la democracia, gobernanza, desigualdad de renta y desempleo en el mundo (2008-2012) 34

Corruption in public administration: a study on correlation between corruption, quality of democracy, governance, income inequality and unemployment in the world (2008-2012)

Thiago Perez Bernardes de Moraes, Geraldo Leopoldo da Silva Torrecillas

Consumo de prostitución y construcción de las masculinidades contemporáneas en España 59

Consumption of prostitution and construction of contemporary masculinities in Spain

Águeda Gómez Suárez, David Casado-Neira, Silvia Pérez Freire

La prostitución, una mirada desde sus actores 72

Prostitution, a look from their actors

Luisa Fernanda Montoya Restrepo, Santiago Alberto Morales Mesa

Periodismo y política: polémicas y confrontaciones en la coyuntura electoral 1941-1942. El diario *Vanguardia Liberal* y la defensa del partido liberal 89

Journalism and politics: controversies and confrontations in the electoral situation 1941-1942. The newspaper *Vanguardia Liberal* and the defence of the Liberal Party

Álvaro Acevedo Tarazona

La migración de retorno. Una descripción desde algunas investigaciones latinoamericanas y españolas 113

Return migration. An overview from some latinamerican and spanish researchs

- Shirley Viviana Cataño Pulgarín, Santiago Alberto Morales Mesa*
Depresión en la mujer: ¿expresión de la realidad actual? 136
 Depression in women: expression of current reality?
Carolina Ochoa Gómez, Andrés Felipe Cruz Agudelo y Norman Darío Moreno Carmona

- Otra mirada a la escuela: transformación necesaria para el siglo XXI** 159
 Another look at the School: necessary transformation for the XXI century
Bibiana María Mejía Builes, Claudia Patricia Muñoz Arango, Norman Darío Moreno Carmona

ARTÍCULOS DE REVISIÓN TEÓRICA

THEORETICAL REVIEW

- Justificar, fundamentar y pensar: una reflexión sobre el uso de las bases fenomenológico-existenciales en el enfoque humanista en psicología** 176
 To justify, to ground and to think: a reflection on the use of phenomenological-existential bases within the humanistic approach in Psychology
Jacqueline Karen Serra Undurraga

REFLEXIÓN LIBRE

REFLECTION

- Psicología social y posconflicto: ¿reformamos o revolucionamos?** 194
 Social Psychology and post-conflict: do we reform or have we revolutionized?
Alejandra Torres Pachón, Ángela María Jiménez Urrego, Nathali Wilchez Bolaños, Jessica Holguín Ocampo, Danna Michell Rodríguez Ovalle, María Alejandra Rojas Velasco, Mónica Andrea Valencia González, Mildreth Yadira Hurtado Vargas, Diego Fernando Cárdenas Posada

- El papel de la Unión Europea como exportadora del orden biopolítico occidental a través de la gestión internacional de crisis** 211
 The role of the European Union as an exporter of the Western bio-political order through the international crisis management
Diego Alejandro Hernández Acuña y Federico Barragán Diazgranados

Vol. 6 N° 2 (julio-diciembre)

Presentación. Desafíos de las revistas científicas latinoamericanas	227
Challenges of Latin-American's scientific journals	
<i>Sonia Natalia Cogollo-Ospina</i>	

Editorial

La revisión por pares (“peer review”) en las revistas científicas latinoamericanas	231
Peer review in Latin-American's scientific journals	
<i>Juan Carlos Restrepo Botero</i>	

ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN

RESEARCH PAPERS

Effectiveness of two prevention programs on alcohol use as a function of provider type	235
Eficacia de dos programas de prevención del consumo de alcohol en función del tipo de aplicador	
<i>Mónica Gázquez, José A. García del Castillo, Álvaro García del Castillo-López</i>	
Conflictos socioambientales y acción colectiva de jóvenes de la región de Los Lagos (Chile)	253
Environmental conflicts and collective action among young people of Los Lagos Region (Chile)	
<i>Patricio Cabello Cádiz, Rodrigo Torres</i>	
Apego percibido y conducta prosocial en adolescentes	278
Perceived attachment and prosocial behavior in adolescents	
<i>Cynthia Balabanian, Viviana Lemos, Jael Vargas Rubilar</i>	
Conocimiento pedagógico del contenido de investigación formativa en una Licenciatura en Ciencias Sociales ...	295
Pedagogical content knowledge of formative research in a Degree course in Social Sciences	
<i>Carlos Alberto Salazar Díaz</i>	
Intención emprendedora en estudiantes universitarios: integración de factores cognitivos y socio-personales ...	320
Entrepreneurial intention in undergraduate students: integration of cognitive and socio-personal factors	
<i>Emilse Durán-Aponte, Diana Arias-Gómez</i>	
Productividad científica de estudiantes entre 2009 y 2013 en dos revistas chilenas de Psicología	341
Students' scientific productivity between 2009 and 2013 in two Chilean Psychology journals	
<i>Jaime Fauré, Jocelyn Miranda, Camilo Caro</i>	
Prácticas que configuran lo político. Una hermenéutica arendtiana de los relatos familiares	368
Practices that configure the political. An Arendtian hermeneutics of family's stories	
<i>Diana María González Bedoya</i>	

Experiencias de reconocimiento vividas por los niños en sus familias 386
Recognition experiences felt by children in their families
Magda Victoria Díaz Alzate, Diana María González Bedoya

Clément Rosset y la experiencia musical 404
Clement Rosset and musical experience
Olga del Pilar López

El estado del arte: una metodología de investigación 423
The state of the art: a research methodology
Maricelly Gómez Vargas, Catalina Galeano Higueta, Dumar Andrey Jaramillo Muñoz

REPORTE DE CASO

CASE REPORT

El museo como espacio de formación. El caso de la Psicología en San Luis (Argentina) 444
The museum as a space for training. The case of the Psychology in San Luis (Argentina)
Eliana Noemí González, María Andrea Piñeda

CARTA AL EDITOR

LETTER TO THE EDITOR

La reintegración social y la reconstrucción del tejido comunitario en Colombia: una tarea pendiente 459
Social reintegration and rebuilding of community in Colombia: a pending task
José Hernando Ávila-Toscano

Directrices para los autores 463

Política de detección de plagio 472

Ética de la publicación 472

Guides for authors 473