

PANORAMA



EDITORIAL

Las ciencias sociales en las últimas décadas han tomado un lugar importante en el devenir del conocimiento científico. Este actuar ha permitido algunas rupturas de antinomias entre lo objetivo y lo subjetivo, entre lo local y lo global, que han cambiado las formas de hacer ciencia.

Ramas del conocimiento, un poco inadvertidas, han adquirido nuevas voces. La psicología, por ejemplo, empezó a dictaminar las reglamentaciones en la escritura científica internacional. Mientras que en lo educativo se resalta el papel de las tecnologías de la información y la comunicación en los procesos de aprendizaje e investigación.

Este número de la revista está destinado a mostrar, de manera especial, el quehacer de científicos sociales en distintas áreas, como la psicología, el derecho, las ciencias políticas y las humanidades. Muestra un panorama bastante interesante de comprensión de fenómenos globales desde lo local.

Asistimos por tanto al nacimiento de un momento importante para la construcción y el diálogo sobre el conocimiento científico moderno, donde las ciencias sociales tienen mucho que decir. Un dialogo que necesariamente debe estar cruzado por la "internacionalidad" del discurso científico, por ello nuestro agradecimiento a los colaboradores extranjeros, tanto editoriales, científicos como evaluadores. Gracias a Ernesto Licona (Universidad Autónoma de Puebla), Maria Claudia Santos Lopes de Oliveira (Universidade de Brasília), Edna Lucía Tinoco (Universidade do Estado do Rio de Janeiro), Inés Grimland (Universidad de Buenos Aires), Eduardo Escalante (Universidad Juan Agustín Maza), José Eduardo Moreno (Pontificia Universidad Católica Argentina), Emir López Badillo (Colegio del Estado de Hidalgo), Javier Tapias Valladares (Universidad de Costa Rica), y Carmen Manzo (Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo).

Muy seguramente la búsqueda de comprensión del ser humano y sus relaciones nos llevará por caminos insospechados en el avance del conocimiento. Esperamos ser partícipes de este proceso y divulgar, cuando sea necesario, estos nuevos descubrimientos.

Billy Escobar Pérez
Decano Facultad de Ciencias Sociales



Entre la formación de la opinión pública y la movilización: el proceso independentista de Cartagena de Indias



Entre la formación de la opinión pública y la movilización: el proceso independentista de Cartagena de Indias

Fecha de recepción: 13 de julio de 2011

Fecha de aceptación: 3 de septiembre de 2011

José Alejandro Cepeda Jiménez

Universidad Sergio Arboleda
joscep@yahoo.com
Magíster en Análisis de problemas políticos,
económicos e internacionales contemporáneos.

Camilo Andrés Montoya Pardo

Universidad Sergio Arboleda
cmontoyapardo@gmail.com
Profesional en Política y relaciones internacionales.

Magda Catalina Jiménez Jiménez

Universidad Sergio Arboleda
magda.jimenez@usa.edu.co
Maestra en Estudios latinoamericanos de la
Universidad de Salamanca.

Resumen

Este artículo pretende explicar la relación entre el proceso de conformación de la opinión pública y elementos de movilización social en Cartagena de Indias como variables fundamentales para su proceso independentista, la cual fue posible bajo una nueva estructura política que reemplazó al régimen Monárquico, consecuencia directa de la revolución del 11 de noviembre de 1811, cuando Cartagena declaró su independencia absoluta de España.

Palabras clave

Opinión pública, movilización social, Independencia, esfera pública, representación, acción colectiva.

Abstract

This article seeks to explain the relationship between the process of the public opinion structure and elements of social mobilization in Cartagena de Indias as fundamental variables for its independence process - which was possible under a new political structure that replaced the Monarchic regime. All this was a direct consequence of the revolution of November 11th, 1811, when Cartagena declared absolute independence from Spain.

Keywords

Public Opinion, Social Movement, Independence, Public Sphere, Representation, Collective Action.

1. Introducción

El objetivo de este artículo, es analizar cómo los indicios para la formación de la opinión pública en Cartagena, fueron manifestaciones de dos segmentos de la sociedad ligados por un sentimiento de inconformidad frente a una estructura social jerarquizada. La cooperación entre criollos blancos y el bajo clero, con los indios de Malambo y los negros, llevaron a la conformación de una acción colectiva que, a través de una movilización, abrió las puertas al proceso de conformación de una opinión pública.

Si bien en ciudades como Santafé la conformación de una opinión pública obedeció a la iniciativa de una subesfera intelectual que lo organizó en ámbitos privados llamados tertulias, en Cartagena de Indias la posibilidad de formación de un público ilustrado y el acceso a la educación era una situación compleja, debido a la ausencia de centros universitarios, siendo el destino común de la mayoría de los criollos blancos de la ciudad educarse en Santafé en colegios mayores como el del Rosario o el de San Bartolomé. Cartagena de Indias, representa un caso particular en los procesos de Independencia del Virreinato de la Nueva Granada, ya que si bien fue la primera ciudad en declararse independiente de España, sirvió de ejemplo para que otras provincias y ciudades como Santafé replicaran esta iniciativa. La explicación obedece a la tensión que protagonizarían aquellos simpatizantes de la Independencia definitiva de España y los simpatizantes de una autonomía limitada que renunciaba a autodeterminarse, respetando la soberanía, no como un concepto que naciera del pueblo, sino como lealtad al Rey Fernando VII, por causa de las abdicaciones de 1809, profundizando la crisis de la Monarquía española.

Es en este contexto donde se encuentra un principio de conformación¹ de la opinión

1 Habermas diferencia tres estratos escalonados en la consolidación de la opinión pública: a) La que se establece a un nivel cultural prelingüístico en el intercambio de gustos y aficiones dentro de los grupos informales, como amigos y compañeros de la misma generación, conocidos del barrio, afinidades dentro de la familia; b) la que circula en forma de declaraciones institucionales autorizadas, avaladas por un nombre y un prestigio social o político; c) la que es conducida por los ciudadanos que intervienen en un proceso de comunicación argumentativa, vehiculado internamente por medios participativos y externamente a través de los mass-media.

pública, término que implica el reconocimiento previo de un derecho fundamental que sustenta su existencia: la libertad de expresión. Derecho que solamente se reconoce en el momento en que la esfera pública y la privada ya no se encuentran sobre un mismo plano donde era imposible identificarlas por separado. Asistimos entonces a un punto de inflexión en el reino español, donde se está estructurando “un nuevo orden político basado en el poder limitado y dividido, la garantía de derechos y libertades del individuo y la publicidad de la acción política” (Muñoz, 1992, p. 23). En Cartagena, puede identificarse a partir del 11 de noviembre de 1811, donde el acta de Independencia firmada ese día abre nuevos caminos hacia la libertad política y abona el camino hacia un concepto de igualdad.

Así, el nuevo orden político que se estaba erigiendo, pretendía debilitar la figura del Estado encarnada en un gobierno monárquico cuyos líderes eran representantes de los reyes. El historiador Francois Xavier Guerra, interpreta que “La vida política del antiguo régimen se desarrolla en dos lugares, la Corte y la ciudad, y según modalidades muy concretas –parcialidades y bando– competencia entre los cuerpos y entre las redes de patronazgo” (Guerra y Lempiere, 1998, p. 12).

Bajo estas circunstancias se incubó la revolución independentista en Cartagena de Indias. Sin embargo, era todavía lejana la consolidación de una idea de ciudadano moderno que pudiera expresar libremente sus opiniones o ideas, ya que aún subsistían interrogantes acerca de quién realmente podía ejercer o manifestar la opinión públicamente y quién realmente tenía el derecho de hacerlo. No sería sino hasta la declaración de igualdad de derechos del ciudadano que el mundo conocería el concepto de ciudadano moderno que gozaría libremente de derechos civiles y políticos.

Aunque lo anterior responde a una consideración positiva o ideal que debe caracterizar a una sociedad política moderna, las condiciones políticas entre 1780 y 1811 en la ciudad de Cartagena, eran sustancialmente particulares, empezando porque la publicidad de la acción política no se daría sino hasta el año de 1808-1809, cuando la Junta Central española decidiera, en un acto sin precedentes, como sostiene Hocquelllet (1998), “Fomentar el desarrollo de los medios públicos de difusión de ideas, como la prensa, que permita la constitución de una

esfera pública, más autónoma en lo político capaz de juzgar sus actos y consecuentemente de criticarlos también” (p. 141). La decisión de paulatinamente hacer pública la acción política por parte de la Junta Central española, abrió el espacio a la identificación de un público informado de las decisiones públicas y políticas, pero no libremente facultado para incidir directamente en las decisiones del Gobierno. Lo que sí es innegable, es que fue una respuesta a la crisis de la corona española tras la abdicación de la familia real a favor de Napoleón I, que generó el rechazo del Reino y la reivindicación de su lealtad a Fernando VII.

2. Hacia la formación de una publicidad de la información

En ese sentido, los funcionarios de cabildos, comerciantes, y militares de la ciudad, empiezan a ser protagonistas en el proceso de formación de opiniones acerca de la conducta y decisiones administrativas del Gobierno a través de la publicación de noticias en gacetas y periódicos; ejemplo de ello es una publicación del sábado 5 de septiembre de 1812 en el periódico *El Efímero de Cartagena*, en el que “Se exhorta a la ciudadanía para que abandere la defensa de la Constitución Política”, en un ejercicio que buscaba dentro del pueblo una manifestación de legitimación del poder político.

Por lo tanto, los papeles públicos fijaron percepciones que ayudaron a establecer indudablemente una opinión, no en vano la proclama pública del coronel Pedro Labatut² donde se dirige al pueblo cartagenero para defender la Patria y atacar al pueblo de Santa Marta que se oponía a la independencia definitiva de los españoles, creó entre los habitantes de la ciudad un elemento de identidad hacia la causa independentista y despertó los sentimientos más hostiles contra Santa Marta, el más sólido bastión de los promonárquicos.

Sin embargo, la propiedad del manejo de la información y su adecuación a los intereses políticos de la Junta Central española, es un elemento que debe evaluarse antes de llegar a la conclusión de que fue únicamente la élite

política, en un proceso de formación descendente de la opinión pública, la fuente de formación de ideas, interpretaciones y posiciones por parte del pueblo de Cartagena. Si bien la información estaba en manos de una élite política que intervino en la creación de la Junta de Gobierno de Cartagena en mayo 22 de 1810, era evidente que ésta era una representación ínfima en comparación con la representación que tenían los peninsulares en cabeza del alto clero y la nobleza. Este problema de representación fue el detonante de una movilización que encontró su cimiento más fuerte en acciones colectivas realizadas no solamente por el vulgo –término para referirse el pueblo iletrado–, sino también por un segmento del público ilustrado como los criollos y el clero bajo, que se convertirían en los líderes del movimiento independentista.

Así, la estructura de oportunidad política estaba dada para adelantar una movilización que garantizara la manifestación popular de un pueblo que no toleró vivir un segundo más en las mismas condiciones de desigualdad y de limitación de derechos impuestas por la Junta Central española. Tarrow sostiene que “La acción colectiva, prolifera cuando la gente adquiere acceso a los recursos necesarios para escapar a su pasividad habitual y encuentra la oportunidad de usarlo” (Tarrow, 2003, p. 109). No sólo la creación de verdaderos espacios públicos, sino el uso paulatino de ellos como escenarios de discusión, serían las condiciones necesarias para pensar en la aparición de la opinión pública en Cartagena; en ese sentido, la Independencia representó una ruptura en la historia entre el Antiguo Régimen y una modernidad política dispuesta a la representación de los otros estamentos: negros mulatos y artesanos.

El proceso de consolidación del proyecto ilustrado en Cartagena empieza a manifestarse con la impresión y publicación de papeles públicos como *El Argos Americano* el 17 de septiembre de 1810, o la *Gaceta de Cartagena* el 16 de abril de 1812. Sin embargo, ese proceso de difusión de información formaba una opinión “sesgada” ya que como sostiene Hocquelllet (1998): “La definición de ese público podía variar de acuerdo con el mensaje que quisiera comunicarle” (p. 140). A pesar de ello, empieza a reconocerse en Cartagena a la élite política, como un formador de opiniones respecto al manejo de los asuntos público-administrativos, a través de la publicidad e impresión de

² El 4 de noviembre de 1812, el Coronel Pedro Labatut se dirige al pueblo cartagenero y a sus soldados para exhortarlos a la defensa de la Patria y para liderar una acción militar especial que tenía como objetivo atacar al pueblo de Santa Marta que se oponía a la independencia definitiva de España.

las noticias de Gobierno que gozaba hasta esta época de un carácter exclusivo.

Ahora bien, no puede considerarse a la élite política de la ciudad como la única protagonista de la conformación de una opinión pública; en una sociedad estructuralmente jerarquizada como la cartagenera, donde la exclusión era característica hacia los negros y los esclavos y donde las posibilidades de ascenso social eran transversales al aspecto racial, la presencia de una tensión social estructurara acciones y movilizaciones que reclamaran justicia de diversa índole, siendo las demandas sobre la representación más visibles y constantes a partir de estos años.

2.1 El papel de la imprenta

La imprenta como herramienta de difusión de la información debilitó la posibilidad del imperio español de monopolizar las fuentes para transmitir un mensaje adaptado a la conveniencia del régimen político. Por ello, fue fundamental para esta investigación, el uso que se hizo en la ciudad de la imprenta, la cual pasó de estar bajo el control de los funcionarios reales a aquel que pudiera adquirirla. Ejemplo de esto fue la imprenta de Diego Espinosa, la cual puso de manifiesto a los habitantes de la ciudad la impresión de las obras de Antonio Nariño, incluyendo los Derechos del hombre y el ciudadano. Este tipo de publicidad tuvo incidencia en los espacios públicos políticos, tal como sucedió en 1799 cuando “las autoridades de Cartagena se alarman y se asombran al ver apiñadas en una esquina de la ciudad a una multitud que lee: ¡Infelices habitantes de Cartagena! ya es tiempo que rompamos el yugo que tanto nos oprime, acábase para esto el infame Gobierno que tanto nos abate” (Torres, 1946, p. 332).

Por la información publicada en este panfleto y pegada en una pared de la ciudad, encontramos la existencia de elementos críticos a las decisiones y políticas que ha tomado el Gobierno virreinal; por ello no sorprende que durante la época en que se presentó la abdicación de Fernando VII, la Junta Suprema Central y Gubernativa del Reino haya decidido avanzar hacia un proceso de legitimación de su poder frente al del invasor francés, permitiendo publicidad abierta a las acciones del Gobierno regente, en un ejemplo de contra-información recíproca.

Sin un control estricto de la circulación e información que publicaban las imprentas, incluyendo la de las instituciones reales, aumentó la impresión de gacetas y periódicos como *El Hércules* (el primero en el Virreinato de la Nueva Granada en solicitar la abolición de la pena de muerte), *La Gaceta Oficial*, *El Independiente Progresista*, entre muchos otros. Este fue un fenómeno opinativo que ningún criollo o peninsular previó. Por ello fue preferible lograr cierto nivel de institucionalización de la imprenta en la ciudad por parte del Gobierno regente con el fin de oficializar el carácter público de las acciones de la élite política; atrás quedaron decisiones como la del Virrey Antonio José Amar y Borbón frente al uso que debía dársele a la imprenta proveniente de Filadelfia quien *Consiguió Real Orden para que no se usase de ella: fue sepultada y condenada a perderse, hasta que en 1808 fue puesta en uso para reimprimir los mentirosos papelotes que traía Sinllorente, a fin de deslumbrar a las gentes sobre el verdadero y fatal estado de la Península* (Torres, 1946, p. 333).

La decisión eminentemente política de hacer público el desempeño del Gobierno y el nuevo protagonismo de la élite política de la ciudad como formadores de opinión pública, encaja perfectamente en el segundo estrato de la consolidación de la opinión pública planteado por Habermas, ya que empieza a formarse una opinión “que circula en forma de declaraciones institucionales autorizadas, avaladas por un nombre y un prestigio social o político” (Ferrer, 2002, p. 25). Sin embargo, la participación en todo este proceso por parte de diversos colectivos que habitaron Cartagena, permite establecer que la ciudad se encontró entre 1811 a 1812, en un tránsito entre el segundo y tercer estrato en este proceso de conformación de la opinión en el que “La opinión pública es conducida por ciudadanos que intervienen en un proceso de comunicación argumentativa, vehiculado internamente por medios participativos” (Ferrer, 2002, p. 25).

Dentro de esta lógica, los cartageneros empezaron a fijar una percepción de la acción gubernamental; para Hocquelllet (1998) este proceso evidencia que “la voluntad de provocar el interés general, responde en primer lugar al deseo de encontrar una legitimidad surgida de ese mismo interés general y crea un público para los asuntos políticos; es decir un destinatario colectivo para las manifestaciones del poder” (p. 141). Ese nuevo público buscaría la autodeterminación política con la declaración

de la Provincia de Cartagena como Estado libre e independiente. Se trata de un primer momento de ruptura con la estructura política del Antiguo Régimen y la apertura hacia una opinión pública capaz de incidir en lo público.

En ese orden de ideas, el proceso de conformación de la opinión pública en la ciudad no encontraría las condiciones necesarias para su estructuración, sino hasta el momento en que pudo identificarse una clara contraposición entre lo público y lo privado; es decir, en el momento en que la provincia asistió a un debilitamiento o modificación de las viejas estructuras de poder que caracterizaban a la Monarquía española. Esa contraposición entre lo público y lo privado nos lleva a retomar los conceptos de *esfera pública* y *esfera privada* planteados por Jurgen Habermas, que si bien no se adaptan de forma completa a los contextos iberoamericanos de fines del siglo XVIII, si se evidencia una conformación y estructuración de ciertos elementos que consideramos fundamentales para este proceso.

Este proceso de conformación alcanzó su momento más álgido en los acontecimientos del 11 de noviembre de 1811, cuando la creación del Acta y conformación de la Junta de Gobierno permitió un espacio de deliberación donde empezaron a criticar, argumentar y discutir sobre las estructuras administrativas. Es en este contexto, cuando el pueblo de Cartagena reconoció el desconocimiento de sus derechos, reafirmando su intención de reclamar que sus opiniones influyeran en la estructura del Gobierno monárquico.

El reconocimiento de este hecho como el fundamental no busca desconocer las manifestaciones o expresiones anteriores a éste, que podrían interpretarse como “opiniones públicas”; lo que se quiere reconocer es que una opinión o manifestación bajo una estructura despótica era interpretada como una opinión irrelevante y subvalorada, cuya capacidad de redefinir el destino de lo político era escasa. Surge entonces un gran interrogante: ¿Qué otros elementos aparte de la revolución, ayudaron a la consolidación del concepto de opinión pública en la ciudad de Cartagena? La posible respuesta puede encontrarse en dos hechos: la implementación en la ciudad de la imprenta, y la decisión en el año 1808 y 1809 de cambiar el carácter privado de la acción gubernamental, porque las decisiones políticas y asuntos públicos empiezan a ser conocidos por el pueblo y se incluye en un proceso

acelerado de conocimiento de información por la consolidación de la imprenta.

En este sentido, estamos de acuerdo en que “una condición necesaria para el desarrollo de la opinión pública es el papel de la prensa” (Muñoz, 1992, p. 35), así como el de las tertulias y las sociedades de lecturas o *instituciones de la publicidad* como las llama Habermas. En el caso de Cartagena de Indias, la presencia de este tipo de instituciones no fue predominante debido a que aquellos que tomaron el camino de la ilustración, optaron por la educación que ofrecían las universidades con sede en la capital del Virreinato³. Ahora bien, el rasgo comercial hizo de la ciudad un centro de intercambio intenso y ágil de información y comunicaciones, siendo los papeles públicos y gacetas que provenían de Europa y algunas ciudades del Caribe, los que empezaron a fijar opiniones públicas en la ciudad, proceso que se consolidó con la llegada de la imprenta.

Finalmente, en la ciudad existió un proceso de conformación de la opinión pública en la que no sólo intervino la élite política a través de la publicidad de las acciones del Gobierno, sino otros segmentos sociales que se convirtieron en actores políticos durante este proceso, como los artesanos y mulatos por parte de los sectores populares; todos estos colectivos a partir de acciones colectivas fueron estructurando una narrativa histórica para una movilización.

3. Elementos de movilización social

La segmentación social que se presentó en la ciudad no sólo entre la misma élite sino entre los negros, donde podían identificarse entre libres, esclavos o mulatos, fue consecuencia del proceso de mestizaje, tal como lo afirma Adelaida Sourdis, quien sostiene que: “Dada dicha estratificación, equivocarse sobre el grado de blancura de alguien, era una ofensa que podía generar fuerte enemistad” (De la Vega, 1998, p. 19).

3 A pesar de las incomodidades, la élite local en buena parte se educaba en otros lugares. El caso de acercarse a Santafé implicaba serias dificultades, pues el transporte era difícil y las relaciones con las autoridades centrales no eran fluidas.

En esas circunstancias, el movimiento que propició la Independencia se convirtió para estos estamentos en un medio que podría garantizar la libertad y oportunidades de movilidad social. Y es que a pesar de la rigidez en las reglas de ascenso social, inclusive dentro de la misma élite, los líderes del movimiento independentista fueron personajes ilustrados como comerciantes y criollos blancos descendientes de españoles, relegados del libre acceso a los estamentos políticos más altos como el clero y la esfera militar debido a las políticas administrativas de las reformas borbónicas.

De allí que la afirmación del profesor Guerra respecto a que: “Es durante la época de la Revolución y de la independencia cuando aparece el espacio público moderno, sin que haya sido precedido –sobre todo en América– por la constitución total de una esfera pública literaria” (Guerra y Lempiere, 1998, p. 14) puede aplicarse a este caso. Coincidimos entonces en que fue en esta coyuntura de la crisis de la Monarquía hispánica cuando maduraron las condiciones estructurales para que fuera posible un debate político acerca de la titularidad de la soberanía y con ello la aparición de una opinión pública.

El sentimiento de vacío de poder se erigió como una amenaza para la estabilidad y cohesión del imperio español; en ese sentido la formación de las juntas de Gobierno en el Virreinato fue una respuesta a esta crisis de soberanía en donde se debilitó la idea pactista de la Monarquía, el argumento ideal para que los cartageneros empezaran a estructurar una oportunidad política para hacer posible una autodeterminación. En ese sentido, compartimos el argumento sobre la transformación que operó en esta ciudad, ya que de ser: *Un movimiento que sólo pretendió en un principio aplicar las ideas de la soberanía emanada del pueblo y no del derecho divino de los reyes y de la legítima resistencia al tirano para llenar el vacío de poder que había dejado la vacancia del trono por la prisión de los reyes, evolucionó hacia la idea de independencia absoluta de la metrópoli* (De la Vega, 1998, p. 28). Sin embargo, el proceso de independencia no vería su final sino hasta el mes de junio de 1821, cuando el último reducto español se rindió ante las tropas comandadas por el General Mariano Montilla.

El 11 de noviembre de 1811, como sostiene Jaime Rodríguez, *Una gran multitud se congregó frente al palacio del Cabildo, donde se reunía la*

Junta de Gobierno. El ‘pueblo’, por medio de sus representantes, los abogados Ignacio Muñoz y Nicolás Mauricio de Omaña, exigió la declaración de independencia y la abolición de la Inquisición (...) La junta de Cartagena de Indias estuvo de acuerdo (Rodríguez, 1996, p. 188). Este día, a diferencia del 22 de mayo de 1810 cuando se creó la primera Junta de Gobierno, el pueblo cartagenero renunció al reconocimiento del Consejo de Regencia que aún atormentaba a los más radicales independentistas⁴.

Para los negros esclavos, libres, mulatos e indios, liberarse de esta amenaza significó una inclusión distinta en la ciudad; si bien no podían catalogarse como actores políticos, sí fueron actores sociales determinantes durante todo el proceso de levantamiento, conformación y deliberación de las Juntas de Gobierno. En otras palabras, los diversos estamentos que conformaban el pueblo cartagenero percibieron por los resultados de esta movilización, que sectores como el arrabal del barrio Getsemaní tenían capacidad de presión, al punto que en el Acta de Independencia fueron reconocidos como parte de la soberanía de su pueblo.

Para Sidney Tarrow (1998) “Los descontentos encuentran oportunidades favorables para reclamar sus demandas cuando se abre el acceso institucional, cuando emergen conflictos entre las élites, cuando pueden conseguir alianzas y disminuye la capacidad represora del Estado” (p. 110). Estas dimensiones las encontramos en los hechos del 11 de noviembre, donde puede identificarse un alianza entre la élite criolla de la ciudad en cabeza de García de Toledo, el cual pidió a Juan José Solano y a Pedro Romero que se acercaran a la multitud del barrio Getsemaní y propiciaran un golpe el 14 de junio de 1810 en contra del gobernador Montes por considerarlo un “afrancesado”.

Con la expulsión del gobernador Montes, se creó el batallón Lanceros de Getsemaní, integrado en su mayoría por artesanos mulatos y negros del barrio más grande de la ciudad, y el cual fue protagonista de esta movilización: “se

4 Este día fue el preludio a la destrucción de todos los elementos de tortura que sometían a un pueblo oprimido y la abolición de la monstruosa institución de la Inquisición. Las penas generalmente impuestas por la Inquisición, consistían en multas, confiscación, destierro, flagelación, remo en galera, vergüenza pública, prisión y muerte en la hoguera. Y no sólo se castigaba a los vivos sino también a los muertos, en efígie.

trataba de un ejército que tenía toda la confianza y bendición de la élite criolla abanderada por García de Toledo” (Múnera, 1998, p. 179). Sin embargo, el desarrollo del conflicto entre los realistas y los independentistas generó una desconfianza entre los negros mulatos por las posiciones moderadas de los criollos frente a una opinión generalizada de querer romper radicalmente los lazos con la Monarquía.

La petición era unánime y bien sabida por la Junta de Gobierno de la ciudad: la única manera de mantener los lazos con la Corona, era conseguir un trato de igualdad de representación con la Junta Suprema General y Gubernativa del Reino que se estableció en territorio español. Pero el 19 de junio de 1811, las cortes españolas reunidas en Cádiz negaron cualquier posibilidad de igualdad, afirmando que los criollos nunca alcanzarían el derecho a una representación igual a la que gozaban las provincias españolas.

Lo anterior, sumado a la decisión de negar el derecho de ciudadanía a los negros, mulatos y zambos en una decisión de 108 votos contra 36 (King en Múnera, 1998), llevaría a que Pedro Romero, ayudado de Gabriel Piñeres de Gutiérrez, abanderara la separación radical de España. Las consecuencias de este hecho marcaron una ruptura trascendental, sobre todo porque la representación de los sectores populares llevó a que estas opiniones fueran escuchadas.

La primera República, que duró hasta 1815, no vio la renuncia definitiva de la élite criolla en el poder; de hecho los abogados García de Toledo y Ayo heredaron el poderío de la élite criolla tras la muerte, en 1812, de otros dirigentes como Antonio De Narváez y José Ignacio Pombo⁵ y el lento enfriamiento de la movilización popular

5 Antonio Narvaéz de la Torre, según Múnera, era no sólo el hombre más respetado por las élites criollas, sino que a su inmenso prestigio entre las gentes del pueblo unía el hecho de ser tío de los hermanos De Piñeres, dirigentes del partido popular en 1812. Pombo era miembro de la Asamblea Constituyente en la cual intentaría persuadir a los criollos a aceptar la prohibición del comercio de esclavos y según el historiador Jorge Orlando Melo: “Fue probablemente el neogranadino que mejor conoció la literatura económica de su época. Ya en 1800 citaba a Adam Smith, y es evidente su familiaridad con los ilustrados y arbitristas españoles como Ward, Campillo, Jovellanos, Campomanes y Floridablanca. Entre los franceses había leído a Necker y D’Alambert, y cita con frecuencia a los norteamericanos Jefferson y Albert Gallatin”. Relación de méritos y de los diversos expedientes de los legajos 925, 957 y 960 del Fondo Audiencia de Santafé, del Archivo General de Indias.

que desde la teoría de la movilización de recursos de los movimientos sociales, se convirtió en una estructura de reserva⁶.

Por lo tanto, la lucha por alcanzar la independencia definitiva de España se encuentra en el rincón de barrios como el viejo Getsemani o el invaluable San Sebastián; estos lugares conforman una memoria y una narrativa histórica construida a partir de acciones colectivas como la movilización popular que terminó en la firma del Acta de Independencia. En este orden de ideas, cada uno de estos sitios constituye un espacio público donde empezó a conformarse la opinión pública de acuerdo a la concepción habermasiana, la cual entiende que este “es un ámbito de nuestra vida social, en el que se puede construir algo (...) Los ciudadanos se convierten como público, cuando se reúnen y conciertan libremente, sin presiones y con la garantía de poder manifestar y publicar libremente su opinión, sobre las oportunidades de actuar según intereses generales” (Habermas, 1981, p. 53).

Tal vez el concepto de Habermas de espacio público no tuvo para el caso de estos territorios las mismas variaciones que en Europa, sin embargo, el proceso de la ilustración y la fuerte presencia en la ciudad de unas élites con cierta capacidad económica en incidencia en el subsistema administrativo, hace que ese proceso tenga rasgos similares entre 1780 y 1811. Sin embargo, los elementos antes analizados nos permiten decir que se puede reconocer en la ciudad de Cartagena, un espacio no sólo de la vida social, sino uno donde el público se reunía para manifestar su opinión.

En ese sentido, las aglomeraciones en plazas y calles eran manifestaciones sujetas a presiones y a una posible censura por parte de la élite política de la época; sin embargo, el hecho mismo de la existencia de este tipo de acciones

6 Para Sidney Tarrow “Una vez conseguidas las reformas, o si disminuía la movilización, los militantes desaparecían en estructuras de reservas como iglesias o logias”, el movimiento de acción colectiva en Cartagena logró un primer objetivo que fue forzar la declaración de independencia absoluta en 1811, abriendo la puerta a un gran cambio estructural que se manifestó en un concepto de representación que incluía a sectores históricamente excluidos. Estos sectores pudieron expresar sus opiniones en altos cargos políticos, pero el movimiento no pudo ir más allá de esos cambios y no pudo consolidar el proceso de cambio, por el contrario entró en una nueva etapa de enfriamiento que junto a otros elementos de carácter político permitiría la reconquista en 1815.

colectivas puede explicarse como un principio de interpretación y desarrollo del espacio público como lo define el autor antes señalado. Por lo tanto, estos espacios se fueron haciendo públicos porque reunieron en ellos un marco de consenso a través de un sentimiento emancipador de los diversos estamentos económicos y raciales que la habitaban. Lo cierto es que la Plaza de la Proclamación, lugar donde se congregó el pueblo para apoyar el Acta de Independencia de Cartagena, así como la Plaza del Pozo que fue testigo del lugar de partida de los lanceros de Getsemaní que presionaron para que se firmara la Independencia absoluta, o la calle del Tablón donde se aglutinó el pueblo a leer los pasquines con mensajes libertarios, fueron espacios que sirvieron de escenario para la expresión de las primeras manifestaciones de opinión pública en la ciudad.

4. Conclusiones

En primer lugar, gracias a la publicidad representativa, es decir a los mensajes libertarios, la consolidación de la imprenta y el auge de los papeles públicos que activaron la movilización, la ciudad estuvo expuesta a la información. Sin adelantarnos a pensar que existía libertad de prensa, sí podemos evidenciar una mayor facilidad de acceso y circulación a información diferente a la que exclusivamente se conocía a través de las gacetas oficiales que moldeaban la información a su antojo. Como menciona Renán Silva: “ya no se dirá de los papeles públicos, que simplemente son un medio de ilustración y educación, sino la forma por excelencia de fijar la opinión” (Silva, 1998, p. 106).

En segundo lugar, el papel de las élites políticas y militares fue fundamental durante ese proceso ya que, a través de la información y la publicación de la acción gubernamental, permitieron al pueblo de Cartagena formarse una percepción del destino político, económico y social de la ciudad. Sin embargo, fue necesaria una ruptura institucional que garantizara los derechos de representación como los pilares sobre los que se enmarcó la construcción de esta opinión pública política. Esa ruptura fue consecuencia directa de una movilización popular. Es decir que una acción colectiva de un puñado de mulatos y artesanos liderados por Pedro Romero, pero inspirados por algunos líderes criollos, abanderaron el 11 de noviembre del mismo año un repertorio de acción en la plaza

de armas, para obligar a la Junta de Gobierno a declarar la independencia absoluta de España.

En tercer lugar, el camino hacia la modernidad política sólo fue posible tras la ruptura con la Monarquía española; es decir, después de la consolidación de esa Primera República que duró hasta 1815, pero que mostró avances significativos frente a lo que vivía la ciudad bajo el Antiguo Régimen. Existe certeza de que mulatos y artesanos ocuparon altos cargos públicos a partir del año 1812. Incluso Pedro Romero, líder artesano de los lanceros de Getsemaní, fue elegido en la convención que elaboró la constitución del Estado, un hecho sin precedentes que incluía a sectores históricamente excluidos de cualquier asunto político.

Finalmente, la ciudad de Cartagena de Indias se fue construyendo como una esfera de opinión pública política donde la sociedad pudo circular, debatir y opinar sobre decisiones gubernamentales que los afectaban directamente en calles, plazas, barrios y demás espacios públicos de la ciudad, que a través del mecanismo de la movilización logró expresar, incidir e incluir las ideas y opiniones del pueblo en la herramienta última de este proceso como fue el Acta de Independencia del 11 de noviembre de 1811.

5. Referencias

1. Boladeras, C. M. (2001). *La opinión pública en Habermas*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
2. Del Real Torres, A. (1946). *Biografía de Cartagena 1533-1945*. Cartagena: Imp departamental.
3. De La Vega Sourdis, A. (1998). *Cartagena de Indias durante la Primera República 1810-1815*. Bogotá: Banco de La República Ediciones.
4. Guerra, F. X. & Lempiere, A. (1998). *Los espacios públicos en Iberoamérica Ambigüedades y problemas, Siglos XVIII.XIX*. México D.F: Fondo de Cultura Económica.
5. Guerra, J. F. & Lemperiere, A. (1998). "La Publicidad de La Junta Central Española (1808-1810)". *Los espacios públicos en Iberoamérica, ambigüedades y problemas, Siglos XVIII, XIX*. México D.F: Fondo de Cultura Económica.
6. Guerra, J. F. & Lemperiere, A. (1998). "Prácticas de lectura, ámbitos privados y formación de un espacio público moderno. Nueva Granada a finales del Antiguo Régimen". *Los espacios públicos en Iberoamérica, ambigüedades y problemas, Siglos XVIII, XIX*. México D.F: Fondo de Cultura Económica.
7. Habermas, J. (1981). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Edición Taurus.
8. Labatut, P. (1812). *El efímero de Cartagena*, Proclama del Coronel Pedro Labatut. 1812.
9. Lemaitre, E. (1983). *Historia general de Cartagena*. Bogotá: Banco de la República.
10. Morales Ballestas, R. (2003). *Cartagena de Indias relatos de la vida cotidiana y otras historias*. Colombia: Universidad Libre Ediciones.
11. Múnera, A. (1998). *El Fracaso de la Nación, región, clase y raza en el Caribe colombiano (1717-1810)*. Bogotá: El Áncora Editores.
12. Muñoz, A. A. (1992). *Opinión pública y comunicación política*. Madrid: Eudema Ediciones.
13. Ortiz, J., Quiroz, P. & Roman, R. (2001). *Desorden en la Plaza, modernización y memoria urbana en Cartagena*. Medellín: Editorial Lealon.
14. Ripoll, M. T. (2006). *La élite en Cartagena y su tránsito a la República, revolución política sin renovación social*. Bogotá: Ediciones Uniandes.
15. Rivas Funes, J. M. (1995). *El asociacionismo y la redefinición de los espacios políticos*. España: Revista de Estudios Políticos.
16. Roca Meisel, A. (2003). *¿Situado o Contrabando?: la base económica de Cartagena de Indias a fines del siglo de las luces*. Cartagena: Cuadernos de historia económica y empresarial, Banco de la República.
17. Rodríguez, J. (1996). *La Independencia de la América Española*. México D.F: Fondo de Cultura Económica.
18. Tarrow, S. (2004). *El poder en movimiento, los movimientos sociales, la acción colectiva y la política*. Madrid: Editorial Alianza.





Reivindicación política, resistencia y desarrollo social en organizaciones de recicladores de Bogotá



Reivindicación política, resistencia y desarrollo social en organizaciones de recicladores de Bogotá

Fecha de recepción: 31 de agosto de 2011

Fecha de aprobación: 26 de septiembre de 2011

Ps. Mg Germán Andrés Cortés Millán
(Grupo GOCE)

Universidad Piloto de Colombia
Maestría en Planeación Socioeconómica
Especialista en Educación e Investigador y
consultor en Desarrollo Social.

Resumen

El siguiente artículo es producto de la investigación realizada por el grupo GOCE (Gestión y organizaciones desde corrientes emergentes), denominada caracterización organizacional y psicosocial de la población de recicladores de la localidad de Chapinero. El artículo recoge, desde una mirada crítica, la contextualización acerca del modelo económico instalado en las prácticas de las organizaciones latinoamericanas, las cuales se reproducen en procesos sociales y afectan de manera directa población como la de los recicladores. Por esta razón, se hace un acercamiento a las formas de organización que tienen los recicladores, rescatándose la forma como se emprenden procesos de empoderamiento como apuesta para la acción política y para la reivindicación de derechos fundamentales en la población, en el marco de una propuesta de sustentabilidad y autogestión.

Palabras clave

Organización, apuesta política, resistencia, empoderamiento, acción colectiva.

Abstract

This article is the product of a research done by the research group GOCE (Management and Organizations from Emergent Perspectives), named "Organizational and Psychosocial Characterization of the Recycler Population from Chapinero Locality." The article contextualizes, from a critical perspective, the economic model embedded in Latin American organizational practices, which are reproduced in social processes and affect directly the community of recyclers. For this reason, an approach was made to the organizational practices of a group of recyclers, highlighting how people undertake empowerment processes as an alternative to politic action and in order to claim for fundamental rights, in the frame of a sustainability and self-management proposal.

Keywords

Organization, Political Commitment, Strength, Empowerment, Collective Action.

1. Contexto, tensiones y perspectivas

En momentos en donde las tensiones políticas, sociales y económicas en el planeta se plantean como parte de la cotidianidad, y los discursos que median y operacionalizan prácticas, estructuras y formas institucionales, se movilizan de manera estratégica para consolidar finalmente relaciones de poder y de exclusión social, política y económica, se recrean dinámicas sociales, de carácter formal y no formal, que se repliegan y resisten a la apuesta particularmente reconocida como mercado, al cual durante décadas se han visto adheridos.

En este panorama donde se privilegia la producción, las lógicas de mercado y la excesiva individualización, reproducida en mandatos sectarios y explícitamente instrumentales cuyo principal interés es el de la comercialización de productos y servicios y la rentabilidad expresada en cada una de las acciones de intercambio y comercialización, termina segregando sectores concretos de la población en los cuales servicios básicos, educación formal y atención en salud resultan ajenos y en muchos casos inimaginados. Este contexto social, económico y político permite explicar tanto las prácticas laborales como las relacionales de los recicladores, quienes en la actualidad hacen parte de toda una discusión respecto a su incorporación en el sistema privado de residuos sólidos, el cual parece ser lo suficientemente atractivo y necesario para el cuerpo de poder político institucional¹. Con esto queda de manifiesto cómo sectores populares, tradicionalmente marginados, siguen expuestos a circunstancias de abandono y exclusión en los campos anteriormente mencionados, siendo su labor no solamente desprestigiada, sino inhabilitada y considerada por la nueva iniciativa, innecesaria. Por esta razón, y como respuesta a tan explícita situación social, aparecen escenarios nuevos de resistencia que para el caso concreto de los recicladores se manifiesta en nuevas experiencias que posibilitan dimensionar distintos tipos de prácticas y alternativas de integración y participación para la transformación y la dignificación, no sólo de su práctica del reciclaje, sino también como sujetos de derechos.

¹ Las disposiciones legales que definen disposiciones reglamentarias para el uso y manejo de residuos sólidos se enmarcan en el decreto 1259 de diciembre de 2009.

Para la comprensión de este fenómeno local, vale la pena indicar cómo algunos aspectos de la geopolítica y la socioeconomía permiten situar mejor los fenómenos de exclusión y marginalidad. Por ejemplo, desde el siglo XVIII, en *La riqueza de las naciones*, Adam Smith, teniendo en cuenta las tendencias de la economía británica, los cambios generados en las relaciones económicas, las nuevas concepciones de la ciencia y la creatividad humana, planteó una era de prosperidad económica sin límites para las naciones. Pero, como no consideró la relación entre población y recursos, pronto surgieron nuevas concepciones sobre el progreso de la humanidad que pusieron en duda sus planteamientos. Estos planteamientos, junto con otros, han permitido abrir el debate sobre las nuevas economías y sobre las organizaciones que las integran, lo cual para el caso del presente artículo resulta pertinente y necesario.

En este sentido, la sociedad contemporánea se ha visto implicada en una serie de circunstancias sociales, económicas y políticas de mucha complejidad y diversidad, que se desprenden desde décadas de un modelo que paradójicamente se circunscribe en la lógica del bienestar y la dignificación, pero que finalmente moviliza sus esfuerzos hacia la explícita polarización de la misma. Es claro que el neoliberalismo termina fracturando la sociedad en cada una de sus dimensiones, especialmente en aquellas en donde se manifiesta la posibilidad de crecimiento equitativo y la satisfacción de necesidades sociales. América Latina es un claro ejemplo de cómo las lógicas del modelo han colapsado las posibilidades de ingresos fijos o empleos con garantías sociales formales, en detrimento de las calidades de vida de los pobladores pertenecientes a distintas generaciones.

Quizás pensar en el impacto del modelo es pensar en las formas como se comprenden los procesos sociales y los actores implicados; para el caso particular de América Latina resulta relevante reconocer cómo la implementación del modelo repercute francamente en inequidades y desmejoras directas de las condiciones de vida de los ciudadanos. Es por esto importante, y como parte de la reflexión que propone este artículo, que se reivindicquen y al mismo tiempo se promuevan las acciones colectivas, que se relacionan de manera especial con los menos favorecidos de la sociedad, entendiendo que con esto se resignifican las posiciones de decisión y acción de los ciudadanos (Fuentes, 2006, p. 27, citando a Rawls).

Esta tensión evidente entre los postulados y exigencias propuestas por el modelo y la vida cotidiana, en donde se encuentra alojada la experiencia del trabajo y las construcciones comunitarias, define una serie de componentes que bien pueden explicar las prácticas y los nuevos sentidos del trabajo, del bienestar, de la familia y del Estado. Uno de los componentes que hacen parte de la discusión es el de desarrollo, entendido tradicionalmente como el proceso mediante el cual se propende por mejorar con el tiempo las condiciones de vida de una población o de sectores de la sociedad; sin embargo existe todo un marco teórico contemporáneo alrededor del mismo, que se aloja mejor con las ideas de resistencia y reivindicación de las comunidades más vulneradas. Este es el caso del concepto que insiste en el desarrollo como la eliminación de algunos tipos de falta de libertad que dejan a los individuos pocas opciones y escasas oportunidades para ejercer su agencia razonada (Sen, 2000, p. 19). Desde esta perspectiva, se entienden las faltas de libertad como pobreza, escasez de oportunidades económicas, privaciones sociales y abandono de servicios públicos. En este contexto, el enfoque de desarrollo resalta la idea de los sujetos como agentes activos de desarrollo, es decir que los considera propiciadores de cambios y corresponsables de sus procesos (Sen, 2000, p. 35).

De acuerdo con esto y entendiendo que el mejoramiento implica dignificación y recuperación de valores colectivos, un número significativo de ciudadanos y comunidades latinoamericanas, en respuesta a los planteamientos y a las prácticas sugeridas por el modelo, han generado diversas estrategias alternativas que hoy por hoy se constituyen como un serio referente en la construcción de nuevas y más dignas formas de comprender el desarrollo social y la calidad de vida de los pueblos (Barkin 1998). Dichas propuestas, que en muchos casos son llevadas a cabo con mucha propiedad y resultados interesantes, surgen en su mayoría por intereses de subsistencia y además por visibilizar el discurso y la práctica política que poseen las comunidades en su interior.

En este sentido es comprensible cómo el discurso del desarrollo termina dando respuesta a los diversos cambios y devenires de la sociedad que se instala en un modelo y demanda nuevas formas de inclusión en el territorio, como es el caso del modelo económico actual, internacionalizado desde décadas. Éste

ha pretendido prometer mayores ganancias para el capital, siendo las manifestaciones contrarias a la riqueza las predominantes y las explicitadas a lo largo del continente. Es por esto que se expresa que el modelo globalizado de mercado y su interés por expandir su filosofía, ha polarizado las sociedades entre las más enriquecidas y las despojadas de derechos fundamentales, conocidas también como excluidas sociales, políticas y económicas (Barkin, 1992).

Vale aclarar que es esa naturalización² del sistema global mundial, que privilegia sectores económicamente poderosos y fundamenta su accionar en la generación permanente de productos y servicios en el marco del mercado, en el establecimiento de aperturas comerciales y la propagación de la democracia liberal, lo que ha permitido, entre otras, la creación de nuevas maneras de respuesta de las comunidades, quienes han comprendido que la asociatividad, el empoderamiento, la solidaridad y la acción política, pueden convertirse en insumos para la construcción de una sociedad más justa y equitativa. En este sentido, se fortalece desde la base la capacidad económica y social y se complementa con el conocimiento y con las habilidades naturales de las poblaciones para proteger sistemas culturales, urbanos y naturales, de manera sustentable, a través de acciones políticas explícitas, entendiendo que la sustentabilidad además de insistir en conservar prácticas de preservación y cuidado, también dinamiza y reproduce discursos de inclusión y participación social.

2. El empoderamiento como estrategia

Para comprender cómo la comunidad responde a estas exigencias y define formas organizativas con otros valores y sentidos, se requiere hacer un abordaje acerca del trabajo, la interacción y la acción colectiva, la cual supone un conocimiento y una apropiación de la realidad, es decir que respectivamente se necesita tanto de la comprensión de la naturaleza como de los otros actores que circulan por el territorio. Vale aclarar que en este caso se considera ese conocimiento como inseparable de la acción y

² La naturalización en este caso da cuenta del proceso de incorporación del modelo a las prácticas cotidianas.

que está orientado básicamente por intereses contruidos socialmente (Munné, 1982).³

Teniendo como base la población recicladora y su labor cotidiana, así como los procesos sociales que los involucra, resulta indispensable construir espacios que fortalezcan sus valores colectivos, para lo cual es necesario considerar procesos de empoderamiento como estrategia fundamentada en la transformación desde la convicción y desde la acción comunitaria. Es así como aparecen conceptos que se relacionan con el empoderamiento, como el de compromiso colectivo, "engagement", el cual expresa una intención pública para la realización de acciones de carácter colectivo (Klinger, 2000). En este sentido, en el contexto de la reflexión de población recicladora, es posible definir el empoderamiento como el proceso selectivo, consciente e intencionado que tiene como objetivo igualar oportunidades entre los actores sociales. Es selectivo ya que el criterio central es el de identificar y contribuir con la transformación de sectores sociales excluidos. Su transformación hace más equilibradas las relaciones de poder y quienes han sido excluidos tienen posibilidades de ser actores de su propio desarrollo.

Etimológicamente, el concepto de empoderamiento alude a permitir, capacitar, autorizar, o dar poder sobre algo o alguien, o para hacer algo. Antes, el Diccionario de Oxford lo consideraba como delegación de poder; ahora su definición considera empoderar como "to enable", es decir permitir a uno hacer algo de manera concreta respecto a una necesidad concreta. Conceptualmente, se refiere al proceso o mecanismo a través del cual personas, organizaciones o comunidades adquieren control o dominio sobre asuntos o temas de interés que le son propios. Desde esta perspectiva es muy claro cómo se reinventa el modelo tradicional intervencionista que define la postura de un experto el cual responde en solitario a la naturaleza del problema, definiendo también las estrategias metodológicas y de evaluación, relegando a los miembros de la comunidad a simples ejecutores de acciones determinadas. Con esta denominación que históricamente se ha instalado en las ciencias sociales, los individuos y las colectividades carecen de competencias para hacerse cargo de su

realidad y se refuerza la falta de poder que se tiene frente a las propias condiciones y circunstancias de vida (Le Bossé, 2002).

De acuerdo a esto, son muchos los autores e investigadores sociales que le apuestan al desarrollo del empoderamiento de las personas y las comunidades. La tesis del empoderamiento promueve la consideración de las personas como ciudadanos con derechos y opciones para el desarrollo; así mismo promueve una nueva aproximación a la relación con los profesionales que intervienen, denominándolos como agentes colaboradores que trabajan con y desde la comunidad (Rappaport, 1981).

Rappaport (1987) definió empoderamiento como un proceso o un mecanismo mediante el cual las personas, organizaciones y comunidades logran control sobre sus asuntos. Además señala que para el caso del empoderamiento comunitario se pueden identificar dos componentes complementarios: el primero se centra en la autodeterminación personal, entendida como la capacidad de determinar la propia vida (sentido de competencia personal), y el segundo se centra en la determinación social que se refiere a la posibilidad de participación democrática (sentido de competencia comunitaria). Existen sin embargo otras posiciones que incluso critican esta definición, considerando que el concepto puede conducir al error de creer que los agentes externos que tienen poder, pueden transferirlo automáticamente a quienes carecen de él. Sin embargo, si se considera el sentido original del concepto de empoderamiento en la comprensión otorgada por Dufort (2002), queda claro que el poder no se transfiere sino que se desarrolla en un proceso complejo. Desde una posición generativa del poder, éste se construye, y la labor del agente de desarrollo es acompañar en ese proceso al colectivo (Taliferro, 1991).

Para Zimmerman (2000), existen componentes como la acción colectiva, la conciencia crítica y la movilización de recursos que también se consideran propias del proceso de empoderamiento, en el que son básicos tanto la participación con otros para lograr metas, como los esfuerzos para generar acceso a los recursos y una comprensión crítica del medio sociopolítico. En el nivel organizacional, el empoderamiento incluye procesos y estructuras que animan la participación y estimulan la efectividad organizacional, así como también se considera como proceso que se refiere a acciones colectivas dirigidas a mejorar las condiciones de

3 Frederic Munné, en su trabajo sobre Psicologías sociales marginadas, establece cómo la perspectiva contemporánea para el abordaje de lo social, incluye referentes de acción política.

vida y el reconocimiento entre las mismas organizaciones. Esta apuesta por el empoderamiento supone, además, nuevas formas de comprender el desarrollo local, entendiéndose como un desarrollo endógeno. Es decir multicausal, sistémico y complejo que surge desde la base, bajo la dirección y orientación de la comunidad (Bustamante, 2003), considerándose como categorías interdependientes el territorio, las subjetividades, el capital social y los recursos.

Otro de los aspectos que se desprenden de esta iniciativa, es el de la organización comunitaria como eje transversal para toda acción colectiva, en donde la estructura social que la integra y le da sentido, sugiere de los miembros alta cohesión e integración (Carballeda, 2010). Para poder comprender la estructura y funcionamiento de estas organizaciones es indispensable comprender las relaciones que en ellas se generan, incluyendo su historia, sus dinámicas relacionales y sus formas de liderazgo; todas estas entendidas como procesos y no como elementos estáticos (Shein, 1998).

Es claro que junto a conceptos como el de empoderamiento y organización comunitaria⁴, se encuentran algunos que finalmente aparecen como convergentes y trascendentales para la discusión, como es el caso del capital social, el cual le provee a la nueva concepción de desarrollo otros componentes que promueven lo humano y sus potencialidades. Bajo esta línea, el capital social inscrito en la nueva perspectiva de desarrollo, en la que no se privilegia el consumo sino las relaciones sociales, las apuestas culturales y la acción colectiva, permite a las organizaciones alternativas comprenderse y dinamizar sus acciones de forma distinta. Se puede apreciar cómo existe entonces una estrecha relación entre los conceptos de empoderamiento en el nivel comunitario organizativo. Ambos aluden a la relevancia de los recursos y las competencias humanas en la forma de redes asociativas que pueden brindar apoyo o colaboración en los propósitos de la comunidad.

Desde este enfoque de redes estructurales presentes en las teorías del capital social por

⁴ Los conceptos de empoderamiento y organización comunitaria hacen parte de la construcción establecida para los abordajes internos desde la psicología comunitaria, en los cuales aparece el componente político como dimensión de reivindicación para la transformación.

ejemplo, se considera que los vínculos existentes, concebidos como redes sociales en tanto fuentes de capital social, son uno de los factores endógenos asociados a las experiencias de empoderamiento comunitario (García, 2005). En este orden de ideas, es indispensable además reconocerle a la lógica del empoderamiento y la organización comunitaria su componente político natural que hace parte de los procesos de fortalecimiento y transformación social (Roberts, 2001). Entonces, la naturaleza de las relaciones establecidas entre los diversos actores involucrados en una comunidad, podría potenciar los recursos de ésta, favoreciendo el ejercicio de una ciudadanía activa, o por el contrario, fomentar relaciones que continúan marginando o reproduciendo las prácticas cotidianas sugeridas por la institucionalidad y la estructura sugerida por el modelo, que terminan casi siempre en exclusión social y desigualdad.

3. La perspectiva de la sustentabilidad del desarrollo

Para hacer esta distinción, resulta indispensable recurrir a la categoría globalización la cual propone de manera recurrente y abiertamente mercantil, cambio constante de escenarios y prácticas para los sujetos y las organizaciones sociales, enmarcado por elementos contradictorios y plagados de incertidumbres, donde la lógica económica termina orientando el funcionamiento de las organizaciones hacia la obtención de un máximo rendimiento, considerándose este elemento el detractor principal del desarrollo de las comunidades y del contexto sociocultural que las circundan (Constanza, 1999).

Dentro del ejercicio por comprender las dinámicas organizacionales de los recicladores en Bogotá y sus lógicas por hacer más visibles sus apuestas políticamente colectivas, y teniendo en cuenta que sus prácticas laborales desafían las estructuras impuestas por el mercado, es indispensable hacer la revisión respecto a la perspectiva de sustentabilidad que acompaña dichas prácticas, ya que puede decirse que el interés por la sustentabilidad también se ha globalizado. Cada vez son más las comunidades que le temen al deterioro de la calidad de vida, y que así mismo son conscientes de que los patrones de consumo dimensionados desde el modelo, considerados como injustos y además antidemocráticos, amenazan la continuidad de las organizaciones

sociales. Es claro que la sustentabilidad no es solamente un asunto del ambiente de justicia social y de desarrollo, también es un asunto de la cotidianidad de la gente y de cómo sobreviven los individuos, las colectividades y las culturas.

Dentro de esta perspectiva aparecen diversas estrategias; una de ellas establece que la sustentabilidad debe focalizarse en la importancia de la participación local y en la revisión acerca de cómo la gente vive y trabaja, así como en la autonomía local y regional como componente indispensable en la discusión sobre la integración. Vale aclarar que dicha autonomía que sugiere la sustentabilidad, nada tiene que ver con la ausencia de cooperación entre comunidades y regiones. La respuesta en este caso debe ser reflexiva y debe confrontar las realidades de una sociedad global urbanizada en crisis que difícilmente ha logrado resolver las necesidades más elementales a sus ciudadanos (Barkin, 1992). La lógica del desarrollo sustentable hace referencia entonces, a cómo la reorganización productiva que resuelven tener comunidades posee un común denominador que es la participación democrática para la instrumentalización de proyectos de desarrollo local. En este sentido, la sustentabilidad es entendida como el proceso por medio del cual una comunidad organizada produce y se permite pensar en producir en el futuro, siempre cumpliendo con la responsabilidad que supone la defensa de la justicia social y la solidaridad entre generaciones (Ling, 1998). Así se constituye como sustentable la forma más contemporánea y crítica de desafiar la corriente sostenible que prácticamente insiste en preservar las lógicas neoliberales de rentabilidad y consumo en contextos de vulnerabilidad.

Comprender entonces esta noción que sugiere situar las organizaciones sociales en un contexto altamente cambiante y lleno de complejidades, implica apropiarse de nuevas formas de significación respecto a la relación de las mismas con el entorno, es decir contemplar los niveles de afectación que como sistema abierto tienen las organizaciones sociales con su escenario de desarrollo, que para el caso de los recicladores sería la ciudad (Zanderbergen, 1995). Así mismo, la sustentabilidad ressignifica al sujeto⁵, considerándolo como el centro

5 Las consideraciones del sujeto de la posmodernidad, permiten circunscribirlo en la dimensión de la reflexión y la acción como parte de la transformación del entorno. Esta perspectiva lo sitúa finalmente como sujeto testigo y comprometido con el desafío del cambio.

y la razón de ser del proceso mismo de desarrollo, es decir posicionándolo como sujeto políticamente responsable frente a las disposiciones y determinaciones de carácter público, dándole con esto a la perspectiva de desarrollo emergente una denominación más incluyente y deliberadora, incluso para la formulación de política pública.

Si bien la tendencia globalizadora tiene como objeto permear todas y cada una de las prácticas y caracterizaciones organizacionales, existe también la contratendencia que propende por no sólo desafiar las consideraciones hegemónicas del mercado, sino, desde un carácter propositivo, plantear formas alternativas de producción e incluso de consumo que repercutan en la reconfiguración del territorio, de los sujetos y de sus relaciones sociales, políticas y culturales. Como respuesta a la línea marcada por el régimen globalizador, aparece la dimensión de resistencia que, junto con el capital social, reorientan las lógicas de las organizaciones sociales, las instituciones e incluso de los mismos ciudadanos, fortaleciendo la noción de bien público basado en aspectos como la confianza, las redes de acción colectiva, la reciprocidad, la corresponsabilidad y el compromiso (Putnam, 1993). Tales relaciones se forman de diversas maneras como las enseñanzas mutuas y colaborativas, las conexiones personales y familiares, las membrecías que se interlapan y se deconstruyen, la movilidad interorganizacional, y los proyectos de desarrollo social.

Para el caso de las organizaciones de recicladores, como para diferentes organizaciones sociales, esta perspectiva transita, se reconoce y se afianza como transversal en su actuar político local y se constituye como reto colectivo para mejorar las condiciones de las organizaciones mismas, de los trabajadores y de su condición de ciudadanía.

4. La apuesta política

El caso de las organizaciones de recicladores de Bogotá bien puede circunscribirse en el escenario de lo políticamente manifiesto, es decir visible y con pretensiones de restablecer su incorporación en los procesos de manejo de residuos que tanto impacto y repercusión social y política vienen teniendo y tendrán con las comunidades relacionadas directa o indirectamente con estas prácticas. Es decir que, en este caso particular, las consideraciones

políticas que circulan a las prácticas organizacionales de los recicladores en Bogotá, deben incluir reflexiones directas sobre la participación ciudadana en la defensa y promoción de derechos fundamentales que se relacionan con cambios estructurales, con la vida económica y sobre todo con la expresión de nuevas formas de convivencia, de trabajo, de asociatividad y de acción colectiva.

Habría necesidad entonces, de comprender cómo estas organizaciones representan no solamente dinámicas sociales, sino que además representan intencionalidades civiles por recuperar espacios legítimos de participación política. Es claro que para este propósito debe aclararse la denominación que en el contexto latinoamericano se ha construido por sociedad civil, la cual parece ser la figura en el centro del debate contemporáneo sobre la democracia y el desarrollo en el continente; el término sociedad civil incluye además temas que van desde la vida cotidiana, las relaciones interpersonales y las organizaciones sociales de base. Así mismo y desde la condición contemporánea del concepto, se puede afirmar que esta no se encuentra ajena ni al Estado ni al mercado mismo, siendo el concepto de ciudadanía reconocido y apropiado por nuevos sectores de la sociedad, donde se resignifica el sujeto como actor social reflexivo y transformador en el contexto. De acuerdo a esto, se establece que para que exista una sociedad civil con garantías sociales y políticas reconocidas, ésta debe contemplarse dentro del marco de la participación que existe en el contexto de la vida social. Para que esta participación se dirija a destinos propositivos y transformadores, los individuos deben reconocerse como organizados en función del restablecimiento de derechos y del reconocimiento de deberes, es decir, establecer diversas formas y tipos de relaciones sociales; de lo contrario al no existir cohesión en el entramado social, se terminará legitimando la exclusión y las desigualdades sociales (Vargas, 2007).

No obstante, aunque las distintas tesis de participación social reportan movilidad y apuesta colectiva, resulta indispensable aclarar cómo la propuesta crítica emergente reconoce y reivindica el sentido de lo público en el que se encuentran enmarcadas las acciones colectivas. Permite además situar al sujeto en relación con las apuestas transformadoras en el contexto, es decir reproducir acciones en el marco de la corresponsabilidad e incluso la autogestión, ya que al mismo tiempo que se

mejoren sus capacidades, adquieran nuevas habilidades y destrezas, aumentan su autoconfianza e incrementan la interacción social gracias a la construcción de formas de organización, lo cual en últimas implica la construcción de nuevas formas de relación social (Nabossa, 2006).

Es entonces en este contexto que la participación se establece como epicentro o eje transversal para el desarrollo donde los sectores populares como sujetos de esa participación se encuentran en capacidad para establecer un control sobre los procesos de concepción, planificación, ejecución, evaluación y sistematización de su propio desarrollo. Tal y como lo propone Meza (1995) “la participación popular se alcanza cuando las organizaciones de base tienen una estrategia propia en materia de producción y defensa de los derechos humanos” (p. 38).

5. El caso de de ASOCHAPINERO, una propuesta de reivindicación política⁶

El proceso de investigación en este caso permitió comprender las percepciones y apuestas que, como experiencia colectiva, se han construido en medio de las tensiones políticas y sociales presentadas en la actualidad hacia la población recicladora de la ciudad. Para tal efecto se contó con el grupo de recicladores que hacen parte de ASOCHAPINERO, asociación que reúne población recicladora organizada con el fin de mejorar condiciones de vida laboral y promover acciones colectivas en función de visibilizar y reivindicar la práctica del reciclaje en una ciudad altamente excluyente social, política y laboralmente.

6. Metodología, resultados y análisis de la información

La metodología propuesta para el proceso se enmarcó en la perspectiva cualitativa, con tipología discursiva interpretativa, rescatando las versiones y construcciones conversacionales de la población vinculada con el mismo. Desde esta perspectiva se incluyeron encuentros narrativos y entrevistas de profundidad

⁶ La Asociación de Recicladores de Chapinero, organización adscrita a la ARB (Asociación de recicladores de Bogotá), se constituye como un referente local de organización de base que propende por la reivindicación de la labor.

que permitieron hacer explícitas las percepciones respecto a las categorías de análisis: sustentabilidad, empoderamiento y acción política.

Dadas las características de la población, su nivel de cohesión y su experiencia respecto a asuntos particulares de la labor de reciclaje, se pudo recoger suficiente información para comprender asuntos organizativos referidos a la comprensión del concepto, a las motivaciones e intereses que rodean la constitución organizativa, la priorización respecto a acciones y estrategias, así como la apropiación de la perspectiva política asociada a su labor; todo esto desde el marco dispuesto por las categorías de análisis anteriormente mencionadas.

6.1 Sustentabilidad, trabajo colectivo y apuestas para el desarrollo

Desde la perspectiva del desarrollo sustentable, que privilegia categorías reivindicadoras de lo humano y de preservación de derechos fundamentales, cabe la reflexión acerca de cómo se concibe la práctica recicladora en un ambiente plagado de mandatos liberales de consumo y de apuestas por la individualización y la supervivencia. Es decir que resulta pertinente hacer explícitas las consideraciones que los asociados a ASOCHAPINERO han construido no sólo acerca del desarrollo social, sino además del compromiso por el mejoramiento y la preservación de condiciones de dignificación de la labor, de la vida, de las relaciones y del entorno.

La organización respecto a este aparte considera en primera instancia su labor como indispensable para la ciudad, debido a que el tema de la basura y los residuos sólidos que circulan diariamente, requieren de un cuerpo de trabajadores que resulten finalmente comprometidos con su cuidado. A este respecto aparecen versiones como:

Sin nosotros la ciudad sería un caos. Por más que se piense en sacarnos del negocio, somos necesarios para muchos, imagínense el daño que tendría para la ciudad la basura arrumada en las calles, o por ejemplo lo que sería para la ciudad que la basura no llegara al relleno. Los daños no son solamente sociales sino también ambientales y de salud.

Por otro lado, la práctica es considerada como indispensable para el desarrollo y para la consolidación de nuevas relaciones sociales, así como para promover mejoramiento del entorno inmediato. Cabe anotar que la perspectiva de la sustentabilidad del desarrollo sugiere que la comunidad organizada produce y se permite pensar en producir en el futuro, siempre cumpliendo con la responsabilidad que supone la defensa de la justicia social y la solidaridad entre generaciones, es decir considerar al sujeto como políticamente responsable frente al cambio social. A este respecto, la experiencia organizativa de la Asociación de Chapinero, ha reportado situaciones y acciones que bien pueden relacionarse con el sentido de sustentabilidad, ya que a partir de consensos básicos, en los cuales participan los asociados de forma permanente, se han permitido construir escenarios presentes de acuerdos para el mejoramiento y se discuten además escenarios futuros de trabajo. Si bien esta lógica de sustentabilidad expresa la importancia de mantener grados explícitos de empoderamiento y organización comunitaria, asunto en los que la asociación viene comenzando un proceso de apropiación de lo colectivo, se podrían establecer algunos componentes de asociatividad adscrita a la misma como se expresa en el siguiente fragmento:

Con la organización hemos crecido, nos hemos comprometido, las cosas no son iguales a como eran antes de asociarnos, no es lo mismo estar solos consiguiendo las fuentes. Ahora y con ayuda de ENDA, nos podemos entender como grupo e incluso como familia en algunos casos. El futuro depende de cómo trabajamos en el presente.

Con este fragmento queda manifiesta la relación presente-futuro en la que insiste la sustentabilidad, poniéndose de manifiesto la pretensión colectiva por pensar el futuro en condiciones diferenciadoras y con mejoramiento explícito dentro del escenario comunitario.

6.2 El legítimo poder de las comunidades

Dentro del marco de la segunda categoría, denominada para el estudio empoderamiento, se pudieron recoger, luego del desarrollo metodológico, versiones y percepciones relacionadas con su constitución organizativa y la forma como se ha construido y emprendido

una estrategia de visibilización y reivindicación tanto de su labor como de sus prácticas cotidianas. Es necesario entonces insistir en que las organizaciones, desde su constitución, comienzan a construir procesos de diversa índole; algunos de estos podrían considerarse como procesos donde el legítimo poder de la organización se hace presente como base y soporte para la acción y desarrollo de tareas, búsquedas, propuestas y estrategias que finalmente comprenden una idea de gestión de base, tan importante en la lógica del nuevo desarrollo, en la medida en que los sujetos tradicionalmente excluidos adoptan formas estructurales y dinámicas que les acredita como responsables de su propio cambio y transformación. Esta idea de empoderamiento colectivo puede hacerse explícita en los siguientes fragmentos:

Hay momentos en donde nos podemos sentir fuertes, como en las marchas, también cuando logramos tumbar un decreto. Antes todo el mundo nos miraba con desconfianza y hasta violencia, hoy las cosas son un poco diferentes.

No todos tenemos el mismo compromiso, además porque no todos vemos las cosas igual, pero sí se ha mejorado mucho con la organización, con las reuniones y con otras cosas que hacemos por nosotros los recicladores y por nuestras familias.

Se puede identificar con estos fragmentos cómo, por un lado, la organización ha permitido otros niveles de reconocimiento hacia afuera, es decir que se resignifica para distintos sectores de la población la labor de reciclador y las prácticas asociadas también a la defensa y la reivindicación de sus derechos y de sus formas de vida. Cabe expresar cómo para el caso del empoderamiento se disponen dos dimensiones como son la competencia personal, que en este caso supone la incorporación de nociones de bienestar y reconocimiento, y la competencia comunitaria que expresa la apropiación de sentimientos de reconocimiento colectivo, particularmente frente a las acciones que redundan en el bien común.

Otro aspecto que también puede hacer parte del análisis del empoderamiento se relaciona directamente con los compromisos adquiridos por el grupo de asociados y la manera como

estos repercuten en los logros y en posicionamiento de la organización ante otras organizaciones e instituciones incluso de carácter estatal. En este orden de ideas se considera el compromiso colectivo como una evidencia clara por visibilizar una intención construida que redunde tanto en el diálogo constante con el entorno, como en la convicción para su transformación. Estos principios se alojan y se terminan exponiendo en fragmentos como:

El compromiso es indispensable para lograr cosas con la organización, el tema no es de poner solamente la cuota sino creer en lo que se hace, que igual es de beneficio de todos. Por eso la gente y las mismas organizaciones incluso internacionales saben quiénes somos y por qué nos la estamos peleando.

Somos reconocidos y hasta un premio nos dieron en el encuentro mundial de recicladores. Debe ser que algo de lo que hacemos es importante, aunque todavía existan algunos que no creen.

Con lo anterior, queda de manifiesto en un principio la comprensión acerca de cómo la organización ha requerido en los asociados no sólo movimientos y acciones hacia afuera, sino además supone una permanente elaboración de misiones y sentidos al interior de la misma. Estas construcciones permean lo relacional y posibilitan la construcción de sentimientos colectivos que acompañan la gestión misma, la cual resulta visible y reconocida; sin embargo se rescata cómo estas construcciones resultan más fácilmente apropiadas por unos, siendo para algunos de los asociados circunstancias que incluso no terminan de sentir como propias de un trabajo colectivo.

6.3 La acción colectiva como estrategia de resistencia política

Si bien el concepto de resistencia no hace parte del cuerpo categorial del estudio, para el caso de la acción colectiva éste se convierte en elemento constitutivo y transversal para la comprensión de lo político en el escenario de las organizaciones de recicladores. El asunto de lo político en la Asociación de recicladores de Chapinero tiene como fundamento la

apuesta por la defensa de la práctica laboral del reciclador y sus posibilidades de participación en la agenda pública que los compromete y los impacta de manera directa e indirecta. La acción política como tercera categoría del estudio reporta varios componentes entre los que aparecen la política pública, el discurso alternativo de resistencia y el desarrollo de estrategias para la transformación, los cuales se expresan de forma particular en los siguientes fragmentos expuestos por los asociados:

Con la organización nos acercamos también a la ley, así no sepamos todos leer, siempre sabemos qué está saliendo y así organizarnos mejor. Con ENDA se aprende y se capacita uno en la ley. Todo esto nos sirve para tener un mejor conocimiento y no dejarnos, hasta hemos tumbado unos decretos, por todo eso ya nos invitan a reuniones de lo del relleno y otros proyectos.

Establecer una relación con la política pública, en este caso, supone pensar en un actor reflexivo y activo que no solamente reporta un conocimiento, sino que establece un actuar concreto respecto al mismo, es decir que para el caso de la organización es indispensable tener la información y conocerla, pero además plantear acciones respecto a la misma, de manera tal que las afectaciones sentidas por lo normativo, representen acciones colectivas que hacen explícita la dimensión política que la define. Lo público no resulta siendo algo ajeno, sino algo que constituye incluso la razón de ser de la organización, incluso más allá de lo que significa la labor de reciclaje.

Además de esto, también dentro de la acción colectiva, es posible dar cuenta de una construcción discursiva que se aparta de la lógica estructural de mercado en la que se instala una línea de producción y trabajo. Esta perspectiva posibilita operar desde una dimensión alternativa, la cual no pretende alinear las prácticas a ordenes jerarquizados, sino que por el contrario alimenta la consolidación de un escenario marcado por relaciones cercanas, solidarias y colaborativas, que propenden por la prospectiva en términos de cambio y transformación para el beneficio común, como lo pueden establecer los siguientes fragmentos:

La Asociación busca mejorar las condiciones de trabajo de todos, para

esto hay que colaborarnos y tener en cuenta que juntos podremos hacerlo, no es fácil para uno solo; afuera es difícil conseguir un trabajo, entonces hay que organizarnos para buscar fuentes. Hay que mejorar las relaciones y otras cosas que nos faltan para seguir en la lucha.

Todos nos unimos a la hora de una marcha y nos comprometemos con nuestra acción, muchas organizaciones también participan pero nosotros casi siempre somos los más comprometidos y los más unidos, todavía nos hace falta mucho, pero hay que actuar antes de que lo hagan otros.

Queda entonces de manifiesto la idea de que la Asociación tiene, desde sus miembros, un compromiso por emprender acciones colectivas e incluso de hecho, para hacer valer derechos fundamentales que históricamente han sido vulnerados por la institucionalidad y por sectores diversos de la población. Es clara la postura que refleja la misión frente al restablecimiento de sus derechos civiles y laborales, para lo cual se vienen tejiendo relaciones de confianza y de compromiso mutuo, no solamente para intervenir en procesos políticos, sino además para resignificarse como agentes activos y propositivos en la ciudad.

7. Conclusiones

La experiencia de investigación con los asociados a ASOCHAPINERO, organización de recicladores adscritos a la Asociación de recicladores de Bogotá, ha significado en principio todo un proceso de construcción de confianza, reconocimientos y desafíos, quizás porque organizaciones sociales y populares, la academia, ONGS e Instituciones del Estado, de manera irresponsable, han intervenido de forma excluyente, utilizando la población para fines distintos a los de promover y reivindicar. En este sentido, el proceso que exigió cercanías y acompañamientos constantes, permitió dar cuenta de todos los elementos constitutivos del proyecto, de forma clara, precisa y en algunos casos, contundente, de forma natural, utilizando estrategias metodológicas que además de acordarse con el grupo, se desarrollaron de manera participativa y espontánea.

El proceso permitió comprender cómo la actividad del reciclaje posee ya en la ciudad un carácter colectivo y comunitario, donde la actividad deja de asociarse con una práctica convencional e incluso hasta innecesaria, para convertirse en algunos casos ejemplo de trabajo asociado con intencionalidad política reivindicadora; esto ha permitido que las organizaciones no solamente aparezcan y se desarrollen, sino que además se constituyan incluso en un referente para la denominación y la comprensión de la labor en la ciudad.

El clima liberal y mercantil que ha permeado la sociedad latinoamericana, las organizaciones y las dinámicas sociales, en las que se encuentran inmersos los recicladores, sirve de referente a la hora de explicar las formas alternativas que desarrollan las organizaciones populares que históricamente se han visto excluidas por los principios y exigencias de la institucionalidad. En este sentido, la organización ASOCHAPINERO no se puede separar de esta explícita circunstancia del contexto y se piensa en términos de mejorar, a partir de la construcción de un marco colectivo, condiciones de vida social, familiar y laboral.

Si bien el proceso de desarrollo incorpora categorías relacionadas con el impacto económico y social, vale la pena resaltar cómo la perspectiva contemporánea de desarrollo desafía la corriente del ingreso, la rentabilidad y el consumo, y propone comprenderlo de forma integral, es decir comprender que las prácticas, en este caso laborales, incluyen componentes sociales, socioafectivos, axiológicos y culturales, los cuales de manera interdependiente recrean nuevos escenarios para las relaciones sociales e incluso para las mismas relaciones interinstitucionales.

Con esto, la idea de sustentabilidad del desarrollo permite, no solamente pensar en una producción para la supervivencia, sino que particularmente se circunscribe en un escenario prospectivo de cambio y mejoramiento, donde se produzca para sí como comunidad, preservando niveles de autonomía, autodeterminación y relaciones colaborativas y solidarias. Para el caso de la organización de recicladores, aunque si bien se perciben construcciones colectivas para el sostenimiento, no se hacen todavía muy explícitos otros componentes de la sustentabilidad como la autogestión y la corresponsabilidad, siendo todavía en la labor y en algunos otros asuntos de la organización, la individualidad y la supervivencia los elementos que permanecen más evidentes.

Por otro lado, resulta interesante cómo la organización de recicladores ha emprendido, de manera natural y espontánea, un camino hacia la consolidación y hacia la visibilidad; en este proceso la relación con la organización no gubernamental ENDA, ha resultado indispensable tanto para el acompañamiento como para la formación de los asociados, quienes sienten apropiación y pertenencia con los asuntos a los que se les convoca. Podría considerarse que la organización, a este respecto, adelanta un proceso de fortalecimiento de procesos, los cuales han estado mediados por un interés común de reivindicar la labor de reciclaje en la ciudad de Bogotá, lográndose con esto reconocimiento y referenciación por parte de otras organizaciones y entidades estatales.

Otro aspecto para rescatar es el de la dimensión política asociada a las prácticas inmersas en la organización, ya que ésta sin lugar a dudas se considera como el epicentro de desarrollo de toda organización popular que propende por legitimar su labor y por reivindicar valores y derechos fundamentales vulnerados por el Estado. En el caso de los recicladores, esta dimensión se ha convertido en el desafío que transita por cada una de las acciones que desarrollan, asunto que se ve reflejado tanto en la forma como se vienen incorporando a las demandas adscritas a lo normativo, como en las decisiones colectivas por controvertir de forma crítica y bien argumentada cada una de las que los compromete como trabajadores y ciudadanos, manifestándose expresamente el espíritu colectivo que circula por la organización.

Si bien se pueden considerar como explícitos elementos propios de la acción colectiva, el empoderamiento y la resistencia en la organización de recicladores, estos terminan siendo parte de un proceso todavía prematuro pero en emergencia, es decir que se comienzan a desarrollar como parte del proceso natural de la misma, aunque no se tengan en muchos casos las claridades acerca de su concepción y sus implicaciones dentro de las dinámicas del colectivo.

Para finalizar, cabe resaltar cómo a pesar de que la organización viene sorteando diversas situaciones que incluso ponen en peligro su desarrollo y supervivencia, como lo son los intereses privatizadores de la política ambiental frente al manejo de residuos y el constante rechazo de distintos sectores de la sociedad, ésta decididamente define formas

alternativas de supervivencia que bien podían constituirse como de resistencia misma al modelo económico del trabajo, circunstancia que los ubica en un panorama que bien podría definirse como crítico pero a la vez también propositivo y reivindicador.

Referencias

1. Bustamante, G. (2003). *Iniciativa del etnodesarrollo endógeno local*. Temuco: Universidad de la frontera.
2. Barkin, D. (1998). *Riqueza, pobreza y desarrollo sustentable*. México: Editorial Jus.
3. Carballada, A. (2002). *La intervención en lo social: La exclusión e integración en los nuevos escenarios sociales*. Santiago del Estero: Paidós.
4. García, M. (2005). *El surgimiento de la cooperación entre actores que operan instrumentos de la política pública*. Temuco: Universidad de la frontera.
5. Klinger, E. (2000). *Commitment*. APA, Oxford University, London.
6. Le Bosé, Y. (2002). *El empoderamiento de las personas y comunidades: otras formas de intervenir*. En Dufort (Ed.), *Agir au coeur des communautés* (pp. 75-115).
7. Meza, Q. (1995). *Jóvenes y niños trabajadores: sujetos sociales, protagonismo, estrategias y metodologías*. IFEJANT: Lima.
8. Munné, F. (1982). *Psicologías sociales marginadas, la línea de Marx en la psicología social*. Barcelona: Hispano Europea, S.A.
9. Nabossa, A. (2006). "Participation as a means to enhance human security with special reference to gender". IV Encuentro Mundial de intelectuales y artistas en defensa de la humanidad. Roma.
10. Rappaport, J. (1987). Terms of empowerment. *American journal of community Psychology*, número 15, 121-148.
11. Roberts, B. R. (2001). "Las nuevas políticas sociales en América Latina y el desarrollo de ciudadanía, una perspectiva de la Interfaz". Ponencia presentada en el taller Agencia, Conocimiento y Poder. Nuevas direcciones, Wageningen. Holanda.
12. Shein, E. (1998). Consultoría de procesos. Volumen 2. Addison - Wesley Iberoamericana. México.
13. Taliferro, M. B. (1991). *The myth of empowerment*. The journal of negro education 60/1: 1-2.
14. Vargas, I. (2007). *Resistencia y participación*. Caracas: Monte Ávila editores.
15. Vilas, C. (1994). *La hora de la sociedad civil*. Bogotá: IEPRI. UN.
16. Zimmerman, M. (2000). *Empowerment Theory: Psychological, Organizational and Community Levels of Analysis*. Nueva York: Plenum Publishers.





**Traductores multimediales. Sugerencias,
perspectivas y nuevas reflexiones de la
oralidad urbana en Colombia**



Traductores multimediales. Sugerencias, perspectivas y nuevas reflexiones de la oralidad urbana en Colombia

Fecha de recepción: 22 de julio de 2011

Fecha de aceptación: 8 de septiembre de 2011

Alexander Díaz Gómez

Politécnico Grancolombiano
diazgom@poli.edu.co
Filósofo. Universidad de los Andes. Master en
comunicación Pontificia Universidad Javeriana.

Resumen

La oralidad permanece en un estado latente en las dinámicas simbólicas de una sociedad mediática. Es evidente que esta tendencia se ha convertido en una verdadera resistencia cultural e, incluso, en una forma que busca afianzar algunos puntos importantes de la identidad de los pueblos que aún utilizan la oralidad. Los *chats* y las redes sociales, conservan la dinámica de la oralidad. Este escrito es una aproximación a un fenómeno que atraviesa otras atmósferas semióticas: las une, las convierte en formas que realzan la vieja tradición de contar cuentos, pero con un lenguaje completamente nuevo. La visión de esta investigación es una mirada al fenómeno que en apariencia es superficial, pero que lleva en sí mismo, la esencia de una cultura post-mediática e hipervincular.

Palabras clave

Oralidad, tradición oral, semiótica, rituales, interacción, cuentería.

Abstract

Oral tradition remains latent in the symbolic dynamics of a media society. It is evident that this tendency has now become a true cultural resistance and even a form that looks for consolidating some important points of the identity of the towns that still use oral tradition. Chats and social networks conserve the dynamics of oral tradition. This writing is an approach to a phenomenon that crosses other semiotic atmospheres: it unites them, turns them into forms that heighten the old tradition to tell stories, but with a completely new language. The vision of this investigation is a glance to the phenomenon that in appearance is superficial, but that takes in itself the essence of a post-media and linking culture.

Keywords

Orality, Oral Tradition, Semiotic, Rituals, Interaction, Storytelling.

Oralidad y sugerencias

Debo confesar que envidio profundamente a los traductores simultáneos: deciden en un momento cuál es el mejor término o concepto que coincida, no sólo la palabra correcta, sino además la intención de su interlocutor; así que debe tener el conocimiento de dos o más grupos de significados lingüísticos, costumbres y modismos para interpretar lo dicho. Así, por medio de los signos, se dice que una lengua es capaz de ser traducida. Aún más, sería inquietante asignarle ese papel de traductor de lenguajes diferentes a aquellos que encuentran su oficio en alguna *semiósfera* de su propia lengua¹. Ese es el caso de aquellos que por medio de un lenguaje como el oral, establecen contextos de un “compromiso colectivo de una comunidad”. Por medio de un lenguaje, se elaboraría una serie de señales para facilitar la ordenanza de un cuerpo social en miras de “disipar sus propias contradicciones”. Las imágenes no son traducibles sólo en palabras y mostrar una imagen desde el lenguaje oral convoca una legión de interpretaciones, puede elaborar una impresión sobrecogedora (Piscitelli, 2002). Ahora mismo, cuando el mundo se ha dinamizado y ha convocado conglomerados humanos que conviven con las nuevas tecnologías globales de la comunicación y la información donde se prima la imagen, existe un hecho que mantiene la oralidad aún en estado latente. Es cierto, *una imagen vale más que mil palabras* pero una palabra puede convocar mil imaginarios posibles.

La imagen va al frente del vocablo, pero el sonido va por delante de la imagen (Piscitelli, 2002). Tal hecho todavía es posible en un conglomerado que presenta una resistencia cotidiana por medio de la oralidad; un conglomerado que conserva en pequeños *nodos* a los heraldos héroes que cuentan historias frente a una modernidad cada vez más líquida². Los narradores orales pueden ser justamente como traductores nómadas de las historias que llegan a sus bocas: transforman por medio de su *performance* las viejas historias en

nuevas interpretaciones frente al *Mc mundo*³. Así, lo oral, aunque se entrecruza con un entorno visual y aunque existen los *networks*, mundos-redes, donde nos tele-encontramos virtualmente, subsisten los mundos cotidianos; puntos de encuentro posibles en los espacios de cuentería y en otros lugares como las redes sociales donde justamente se reactiva la dinámica de una historia personal que se cuenta para que otros sean testigos de ella. Incluso hay grupos de *Facebook* que invitan a escuchar cuentos en espacios fuera de red. Un narrador oral que posee al mismo tiempo lo viejo de su profesión y lo nuevo por contar, navegaría en el flujo mismo de las historias, representando un quehacer tanto simbólico como significativo, en el conglomerado social al cual pertenece. ¿Serían los nuevos narradores –los “cuenteros”– verdaderos mediadores entre la realidad, los sujetos y sus interpretaciones?

A esta cuestión se le suma un hecho particular, porque algunos universitarios en los últimos veinte años (si somos estrictos cinco generaciones de universitarios, pensando que una carrera profesional en promedio dura cinco años) y transeúntes de las calles de las principales ciudades colombianas en los últimos diez años, escuchan cuentos e historias en espacios abiertos o cerrados, sin que exista en ese hecho ningún tipo de transmisión ideológica explícito que lo promueva, buscando, tal vez, entender e interpretar el mundo que los rodea y con este hecho tener elementos que los estructuren como sujetos simbólicos de su entorno.

Todo esto es lo que me impulsa desde el 2007 a buscar las razones de un hecho tan evidente de la permanencia de las dinámicas orales en un mundo entrecruzado por semiósferas que resaltan el valor de lo audio-tecno-visual. Son cuestiones simples y al mismo tiempo inquietantes: ¿por qué la gente escucha cuentos en una cultura mediática como la nuestra? ¿Existe una diferencia entre la forma de escuchar historias en las actuales dinámicas hiper-vinculares?

1 Todo el concepto de semiósfera, es decir los momentos semióticos de la humanidad, pueden resumirse en tres. Logosfera: es el momento de la palabra; grafósfera: el momento del mundo escrito; videósfera: la supremacía de la imagen. Cfr. Debray, Régis. (1994). Vida y muerte de la Imagen. Comunicación 58. Para profundizar en el particular Cfr. Lotman y sus semiósferas.

2 Cfr. Bauman, Zigmund en su texto “Modernidad Líquida”.

3 Entendemos como *performance* a todo el acto que tiene un narrador oral en su encuentro con la oralidad frente a su público: voz, menaje, cuento, intención, incluso su relación hermenéutica con el público. Cfr. Vich, Victor *et al.*, “Oralidad y poder”. Introducción.

Primeras consideraciones en las dinámicas orales en el mundo hípervincular y sugerencias

En el estudio que emprendí –casi creyéndome un traductor– era mi intención argumentar que en donde se efectuaba la cuentería y en los cuenteros mismos, como representantes actuales de la oralidad, se presentaba un entrecruce entre el lenguaje *video-lecto-escrito* y símbolos propios de una sociedad movida por los medios masivos de comunicación. Era mi deseo argumentar que en este momento de la historia, nuestra sociedad podría contener en su interior un punto intermedio e híbrido entre las directrices del cine, la televisión y la red de información. Una alternativa latente que resiste pasivamente a las verdades de la videósfera: un cierto *ágora* donde el individuo es miembro de un grupo se creía parte de su entorno sin dejar su carácter personalizante, tratando así de defender en las redes sociales o la globalización galopante su individualidad, su “brillo” particular⁴; este lugar donde las combinaciones constantes de escrituras y métodos todavía resiste desde el mundo de las sugerencias y de las metáforas, un acontecimiento social que se desenvuelve en Latinoamérica.

El paso siguiente a ese argumento que lo reforzaba, rezaba que, si bien es cierto que los narradores comparten y viven en dinámicas semióticas atravesadas de fenómenos post-mediáticos, ellos recurren a herramientas que existen desde el comienzo de la especie: explicar un entorno, reflexionar sobre el ser en el mundo y cómo es afectado; utilizar un estilo formulario en los relatos efectivos de cada generación del conglomerado social determinado.

En ese orden de ideas, la génesis del fenómeno de la narración oral entendida como cuentería puede centrarse en las siguientes jornadas, que son en sí mismas sugerencias de la interacción entre la oralidad y las otras semiósferas⁵: el rescate, la creación e interpretación, la saturación de herramientas y la diversificación de espacios donde discurre el encuentro oral en una sociedad supuestamente no-oral.

4 Cfr. Blog <http://fashionmedia.blogspot.com/2008/03/moda-y-globalizacion-prdida-de-la.html> extractado el día junio 16 de 2010.

5 Cfr. La caracterización de la narración oral entendida como cuentería en Pérez Ángela María “Revive la Palabra” editorial Uniandes 1999. Introducción.

Sugerencia 1. Así como en “El Fedro” hay discusión sobre la memoria, se desea respetar y rescatar la tradición.

En un primer momento, el esfuerzo de los narradores que rescatar la cultura oral en nuestro país en 1988 (e incluso antes) era el resultado de una oralidad latente que permanecía en la periferia como si fueran encuentros de sabiduría popular⁶. Tres años después, los narradores empiezan a contar historias más allá de las tradiciones, mezclando cuentos con historias urbanas y relatos de vida cotidiana, además de cuentos provenientes incluso de la literatura, contados como adaptaciones o de forma literal.

Sugerencia 2. Los nuevos narradores se aventuraron con sus alas nuevas, como Ícaros sobrevolando Gnosos.

Con el tiempo, estos mismos espacios forjaron una “generación” de narradores que utilizaban herramientas propias de un lenguaje televisivo y cinematográfico, producto de su propia generación. En los espacios de cuentería, desde esa propuesta hasta ahora, algunos relatan historias llenas de significados simbólicos derivados del mundo mediático.

Sugerencia 3. Se esperó la llegada de la mano invisible, pero no hubo regulación del mercado.

En la misma dinámica de ese “movimiento” frugal de narradores orales, los problemas del mercado se hicieron evidentes: los jóvenes narradores que no provenían de espacios convencionales de narración deseaban ser escuchados y decidieron crear *espacios no convencionales*. En este punto se contaba en bares, parques, transporte urbano y restaurantes; era un hecho efectivo y económico que lentamente se masificó saturando las herramientas que caracterizaban a la “cuentería urbana” como una línea que mostraba la realidad de los jóvenes y la hilaridad de sus posibles reflexiones.

6 Cfr. Abadía M., Guillermo.

Sugerencia 4. Cada uno por su lado: ¿el que hace reír sobrevive?

Cada estilo de narración empezó su sendero, empezó a sobrevivir y tener visibilidad frente a los otros: los espacios universitarios mantuvieron su carácter híbrido en estilos y líneas narrativas; los espacios de calle empezaron a experimentar con la comedia y dinámicas de teatro callejero; los espacios convencionales programaron narradores que contenían estéticas literarias, artísticas e interpretaciones orales. Fue allí donde los espacios diversificaron la oralidad.

Fue en este contexto, entre los años 1990 y 2005, cuando la cuentería universitaria en Bogotá se volvió una evidencia palpable de la forma como se “modernizaba” la oralidad en nuestra sociedad.

Me rondó en la cabeza un término que se me antojó apropiado para tal fenómeno: la cuentería podría ser postmediática. Pero frente a la expresión surgió la dificultad del posible trabajo de campo. Éste se realizaría en eventos de cuentería masivos entre 2006 y 2009. Más exactamente en el evento denominado *Narratón*, efectuado por una emisora capitalina por tres años consecutivos en el día del idioma. El evento consistía en contar por más de 24 horas, cuentos en la radio comercial, pero además con presencia de público afuera de la emisora. En 2004, la *Narratón* había alcanzado un público de 400 personas. Una de las características del evento se enmarcaba en que los narradores utilizaban herramientas mediáticas como comerciales y personajes de seriados televisivos (el comercial de Salsa de tomate Fruco donde tres sujetos se lanzan en la nieve y gritan “ra-ra”, los comerciales de Prismacolor: “al tigre se le borraron las rayas”, hablar de Daniela de Padres e hijos, entre otros) además de utilizar escenas de películas para hacer de sus cuentos más efectivos (“The Matrix” o “El señor de los anillos”).

Es más, entre 2005 y el 2008 se desarrolló una muestra de narración oral de gran impacto en el Festival de Verano de Bogotá (Colombia), mostrando así varios estilos provenientes de las posibles vertientes orales esbozadas más arriba: narradores universitarios, narradores utilizando al “personaje narrador” y cuenteros tradicionales. Los universitarios eran los que más utilizaban herramientas de origen mediático (referentes de la televisión,

telenovelas del momento, sucesos actuales de fácil recordación) con una participación de dos mil a diez mil personas escuchando historias, tanto en el Palacio de los Deportes, como en el parque de los novios.

Estos acaecimientos eran óptimos para la investigación y me llevaron a pensar en un momento donde los medios masivos y los “relatos mediáticos” que presenta Régis Debray en su *Vida y Muerte de la Imagen* estaban presentes, utilizando una diversidad de herramientas que comprobaban una y otra vez que la oralidad se adaptaba por medio de los narradores orales de las actuales dinámicas mediáticas o en ese momento postmediático.

El primer entusiasmo dio paso al sentido común frente a la expresión postmediático: no hemos superado lo mediático (aunque nos encontremos mezclándolo con lo digital), estamos todavía inmersos en ellos y la experiencia que tenemos de los medios masivos nos puede convertir en tribus tele-informáticas que tejemos nuestras nuevas urdimbres simbólicas.

Prueba de ellos es que, con el tiempo, la emisora canceló el evento porque no “era rentable”. De la misma manera, el impacto de narraciones orales de gran formato fue poco a poco perdiendo novedad, y aunque existen aún ahora grandes eventos masivos, la afluencia del público no es la misma que en años anteriores. Lejos estoy de reflexionar sobre el estado de los espacios universitarios: lo que se había presentado con grandes dinámicas en la década del noventa con el surgimiento de casi veinte espacios en las universidades del centro del país, al término de la década resultó convertido en sólo cinco espacios.

Algo cambiaba: las nuevas generaciones utilizaban la oralidad en otros espacios diferentes a donde participaba a finales del siglo; las metáforas habían cambiado y no entendía cuál era el actual papel de la oralidad en las dinámicas del conglomerado colombiano.

Después de un cierto relevo simbólico, observamos a las nuevas generaciones atravesadas por los medios masivos de comunicación, utilizando las herramientas mediáticas y aun conservando (pero con menos ímpetu) los espacios de narración oral y los encuentros con los narradores orales como un lugar de identificación, encuentro y socialización de sus realidades.

Nuevos caminos, viejos conocidos

Con esas reflexiones, pensé en una exploración iniciando con la comparación de los elementos que componen a la oralidad como la entiende Walter Ong: existe un momento primario puro y uno secundario, lleno de combinaciones donde “nos encontramos”. Pensando que la palabra postmediático podría considerarse algo para debatir sin pruebas más concretas de un momento posterior, pensé en poner el término *oralidad neomediática*: un momento donde la oralidad secundaria de la que habla Ong, estaría en camino a dar un paso por el inmenso entrecruce de su red de significados simbólicos, en una elaboración o resignificación de la cultura masiva, como en efecto sucede con las redes sociales, los blogs o los teléfonos Blackberry.

La nueva cuestión giraba en torno a localizarnos en las dinámicas semióticas. Encontré entonces en Piscitelli una posible respuesta: es probable que la oralidad genere un espacio virtual que está redefinido por no sólo la era de lo mediático, sino por la era post-escritural. Es cierto: “las tecnologías de la memoria se suman a las de la inteligencia” fundando inéditas esferas, persuasiones culturales y ambientes imaginativos novedosos. El momento de los nuevos ensamblajes culturales, determinados por nuestra relación con los medios masivos, se pueden brindar la posibilidad real de combinación entre la oralidad y los modos audiovisuales de los *media*. Una mezcla e hibridación con los nuevos significados, creando una alteridad, una posible oralidad transformada y en constante evolución.

En ese punto de la investigación cavilé en lo siguiente: los espacios de cuentería primero, y los cuentos que cuentan los nuevos cuenteros, son el resultado de un nuevo ambiente novedosos, un *posible ambiente virtual* donde la oralidad ha sufrido un cruce constante, indetenible, dinámico, traductor de realidades latentes. Tal mezcla semiótica puede verse en la utilización de instrumentos mediáticos en el interior de las narraciones hechas por los hijos de una cultura audiovisual, pero herederos de la oralidad primigenia. Y no sólo allí, sino en el cuerpo mismo de la narrativa contemporánea influenciada por la presencia de las herramientas audiovisuales, e incluso técnicas, con la aparición por ejemplo del hipertexto o los intercambios escriturales del chat o la video conferencia.

¿Es posible considerar a la cuentería un espacio virtual? Sabemos por Quéau, que en la oralidad nunca dejamos el cuerpo en ese campo, no hay des-carnación aunque en los momentos de la cuentería pueda existir una especie de liberación simbólica. Aún más, existe una voluntad real de *des-imaginación* (Quéau, 1995). Para Quéau no se pretende en los espacios virtuales prescindir de las imágenes, sino comprenderlas en su esencia intentando así depurar lo que se imagina. Es probable que exista una polisemia inagotable en la imagen que en la palabra no exista, pero por medio de la sugerencia nuestra imaginación salta a lugares aún inexplorados (Debray, 1994).

Lo virtual y más palabras raras

Lo recorrido da una imagen de múltiples voces en las tecnologías de la memoria (Ong, 1996): se cuestiona la necesidad real de escuchar historias en un medio atravesado por nuevas estructuras de significado. Nos encontramos con el breve entusiasmo de una oralidad post-media pero comprobamos brevemente que los jóvenes también están utilizando la oralidad, entendida como cuentería, en otros espacios diferentes a los presentados en los últimos veinte años del siglo veinte y primeros siete del nuevo milenio. Después de un cierto relevo simbólico, observamos a las nuevas generaciones atravesadas de los medios masivos de comunicación, utilizando las herramientas mediáticas y aun conservando los espacios de narración oral y los encuentros con los cuenteros como un lugar de identificación, encuentro y socialización de sus realidades. Ahora hemos llegado a este nuevo ambiente que es el marco de lo virtual, tan novedoso e interactivo pero al mismo tiempo cerrado. Éste puede seducir nuestros sentidos y saturarlos.

En las historias que se cuentan tal vez exista un modelo inteligible; por medio de la *sugerencia* de una historia hay depuración de la imaginación. En el mundo oral hay un proceso simultáneo, un vínculo entre el que cuenta y el que escucha. En los cuentos que se cuentan, no importa si son de narración oral tradicional o urbanos, si son de comedia del arte o relatos adolescentes, existe un universo íntimo, un espacio imaginado por la forma como el público se involucra. Puede ser un espacio virtual porque se produce “una multitud cambiante de metáforas”, de sugerencias donde todavía se comulga con la idea de un narrador como un artista intermedio porque sienten lo que

cuentan como parte de ellos y concurre una interacción con el público; incluso en los niveles más altos de la interacción producto de la virtualidad, hay historias que contar y público que las escucha. La narración oral ahora se incluye en ese nuevo espacio virtual (tal vez nunca lo ha dejado).

¿Sobrevive la oralidad a los avatares de las nuevas tecnologías? La respuesta es afirmativa: aquí o allá se narran historias, se crean imaginarios.

Sin evitar hablar de la vida de los cuenteros y la observación participante sobre el particular

Así me topé en la investigación con la necesidad de mezclar mi voz y mi saber con la de aquellos que consideraba mis pares generacionales en el fenómeno oral, con el objetivo de desentrañar las posibles herramientas mediáticas que tomaba para la elaboración y puesta en escena de sus relatos

Antes de las entrevistas, debo anotar que realicé una observación de dos espacios en particular: uno universitario y formal, el espacio de “La Perola” de la Universidad Nacional de Colombia, y un espacio de calle: La plaza “Fundadores”, para observar cuál era su funcionamiento y sus dinámicas internas. Esta observación tuvo en la parte metodológica un problema: mi nombre como narrador y mis cuentos son visibles para las nuevas generaciones de cuenteros. Tanto en el espacio universitario como en el de calle existe lo que se denomina el derecho de piso. Si un cuentero de trayectoria llega a estos espacios, por haber contado antes allí, tendrá la invitación de contar si lo desea.

Para mi suerte en los días que acudí al espacio de Usaquén (espacio callejero), sólo había un cuentero que me conocía. Los cuentos que contaban los nuevos narradores eran los mismos que habían escuchado en otros espacios o de “oídas”. Varios cuentos de mi autoría fueron contados en ese espacio; algunos decían que lo habían escuchado de alguien pero que sabían que era de Alexander Díaz, “Mateo”.

Un narrador tradicional, Omar Díaz, “Juansinmiedo”, les indicó a los nuevos narradores que el autor de los cuentos se encontraba allí y se abstuvieron de seguir contando, no sin antes

invitarme a contar. Sin embargo en esa ocasión me aventuré a la observación participante.

Desde que se llega a un espacio de cuentería, uno se encuentra con hechos particulares. Cuando se espera en un espacio universitario que empiecen los cuenteros, estudiantes de distintas carreras están pendientes. En “La Perola” de la universidad Nacional de Colombia, ocurre siempre lo mismo: existe un presentador o conductor del espacio, que saluda y convoca a la gente circundante que aún no ha tomado asiento. Luego se presenta a los invitados de turno, en ocasiones la gente que espera la cuentería se emociona al escuchar el nombre del que viene a contar en su espacio (en la Nacional el espacio es semanal).

El espacio callejero es diferente. Existe un grito generalizado que rompe con la rutina del lugar donde se ha escogido contar convocando al público transeúnte: en ocasiones en un espacio como el de Maloka (espacio no convencional que funciona desde hace una década), existe la misma dinámica de saludo y convocatoria anteriormente descrita.

Una diferencia observable con los espacios universitarios es la edad del público, ésta varía desde adolescentes de 12 años, hasta sujetos de 40 años con sus familias. En Usaquén se pasa la mochila o sombrero porque no hay apoyo institucional. La mochila varía de lugar y dependiendo del público, pero oscila entre los 90 mil y los 380 mil pesos.

Desde mi experiencia como narrador oral, puedo anotar que es por esa facilidad de dinero que los nuevos narradores no están creando nuevas propuestas narrativas sino que repiten constantemente los cuentos ya existentes, variándolos de tal manera que pueden desfigurar su contenido por el habiente de jococidad que deben manejar en los espacios de calle. En otras palabras, “chabacanizan” (si se me permite la expresión) los relatos, como veremos cuando toquemos la entrevista con el cuentero tradicional.

Ahora bien, en el espacio de Narración de “La Perola” se organiza una narración de seis horas donde se convocan todos los estilos de cuentería. Entrevisto así, de manera muy informal, al cuentero que actualmente es más representativo de los cuenteros universitarios: Harry Marín Vahos. Él es médico de la Universidad

Nacional y representante por Colombia de Abrapalabra 2002. Es cuentero desde hace seis años y fue coordinador del espacio de “La Perola” por dos años antes de realizar sus estudios de postgrado. Planteo en la entrevista que la tradición oral podría encontrarse en estado latente en esta cultura llena de imágenes y que toma prestadas herramientas, sonidos, sugerencias (que remiten a la cultura grafa y la mediática) que representan verdaderos entrecruces de significado y Harry me comprueba tal sugerencia. Los cuentos de Harry son en su mayoría literarios o provenientes de la cultura gráfica. Uno de los cuentos más característicos es una adaptación de un cuento de Kostas Axelos que se llama “La verdad”.

Concurre una identificación del público con lo que el cuentero está contando, ese fue el primer aporte dentro del cuerpo de las entrevistas. En cuanto a una categorización de los narradores, surge el cuentero universitario. Éste proviene de la academia grafa y tiene una formación literaria (en algunos casos no). Los narradores utilizan *gags* de humor para enganchar y mantener al público, además de manejar herramientas que provienen de la televisión y del cine (Sol & Turk, 2010)⁷.

–A.D.: ¿Tú sientes que el narrador utiliza elementos que aparezcan en televisión, en radio, en cine como una herramienta para que el público se sienta identificado?

–H.: Claro, claro.

–A.D.: ¿Cuáles serían para ti esas herramientas, o al menos las que tú has visto y percibido en los trabajos de otros que hayas escuchado o en el tuyo mismo?

7 Uno de los puntos que deseo analizar frente a los entrecruces de los medios masivos como un fenómeno comunicacional y la cuentería (universitaria y de calle) es la semejanza que puede tener con la comedia de situaciones o el “Sit-Com”, que es utilizado con frecuencia en la televisión de Estados Unidos y en algunos proyectos cinematográficos. Desde la propuesta narrativa de López y la generación de cuenteros que contaron la cotidianidad, poco a poco en los espacios callejeros y en los universitarios se incluyeron más algunos elementos situacionales y menos los elementos narrativos. Es decir, la historia en algunos momentos que convertía en una excusa para poder “poner” en escena a los personajes de la misma, en una situación que a la postre resultara llamativa para el público asistente, que toman de una forma amena, situaciones que el cuentero expresa en algunas historias. Es curioso como el fenómeno ahora alcanza las dimensiones propias de comedia con la incursión de Diego Camargo, Diego Mateus y Gonzalo Valderrama en el fenómeno de la *Stad up comedy*.

–H.: Bueno, yo creo que el cine y la televisión han marcado definitivamente toda esta generación. Hemos sido una generación que cambió los juegos manuales por los juegos de video, que dejó de escuchar cuentos para verlos, que dejó de conversar para que otro le hablara a través de la televisión, pero que se estrella contra un sujeto que utiliza esos mismos recursos y los convierte en oralidad. Entonces, íconos del cine que tienen muy alta recordación en las personas, tienen escenas que muchos narradores utilizan una y otra vez.

–A.D.: Bien. Dame un ejemplo.

–H.: Recuerdo un escena de *Matrix*, en donde obviamente se hace el giro de 360° de la cámara, entonces creo que te he visto a vos –y no me acuerdo a quien más– tratar de utilizar la misma escena en el escenario. Es decir, detienen la acción de los dos personajes y simplemente dan pasitos, parodiando la escena de *Matrix*. Obviamente todo el mundo sabe de lo que están hablando aunque no se han salido del cuento y saben que no están contando *Matrix*...

–A.D.: Pero hay una identificación con esa imagen.

–H.: Y están utilizando un recurso evidentemente cinematográfico llevado al arte escénico.

Así, por medio de un espacio de “narración oral” y por una posible interactividad con él, existiría un territorio existencial de auto-referencia tanto del público como de los que están narrando. La imagen del cuento que describe Harry es extraída de los “signos” que pueden ser comprendidos por el público que contribuyen evidentemente con el desarrollo de la obra. Es posible que la oralidad se haya transformado nuevamente, influida por la imagen y la grafía. Ello puede ser el resultado de una adaptación y entremezclas diversas de la tradición oral con el actual mundo de la suscripción por cable y los significados conjugados de *Mtv* o *Facebook*. Las referencias a la adolescencia de la generación de los 70’s, influenciada directamente por la televisión, es un ejemplo que muestra la entrevista con Harry Marin⁸.

8 Es posible que los cuentos estén cercanos a la identificación pero también a las normas humanas y sociales, idiomas, idiosincrasia y terminología. La incongruencia y el absurdo que se puedan presentar en los espacios de narración, así como la violación de las normas, hacen que el público pueda en

Así las cosas, es posible que exista una posibilidad de virtualidad en el fenómeno oral. Como bien afirma Alejandro Piscitelli, durante milenios el lenguaje oral fue vehículo único y exclusivo de la comunicación, sociedades simuladas ampliando el concepto y las explicaciones del mundo que rodea al hombre. El campo de batalla de las tecnologías del conocimiento, que van en contra de la memoria oral y sus polisémicas formas de enunciar mundos, se hace presente de nuevo en las comunidades. Es más, ha permanecido en estado latente, en resistencia un arte acumulativo que puede presentarse como una senda alternativa de conocimiento. En las observaciones a los espacios de narración, tomé en claro que los nuevos narradores, aunque respetan la trayectoria de algunos años de otros cuenteros, repiten sus cuentos por considerarlos efectivos, sumándoles elementos más graciosos producto de los “puntos comunes” por el catecismo de las imágenes de video y lo masivo⁹.

En búsqueda del Ágora narrativa y una posible categorización de cuenteros

Había entonces empezado mi investigación tratando de averiguar la razón del porqué los narradores convocaban a un grupo de escuchas que admite los medios y desea sentarse horas enteras frente a la figura de un cuentero, de la misma manera que puede hacer lo en una red social. En mis reflexiones deseé argumentar que este fenómeno podría estar vinculado con un “paso hacia delante” de la oralidad secundaria, llegando por medio de lo virtual a nuevos ambientes. Me encontré con

algún momento sentirse identificado con lo que se está narrando. Ahora bien dentro del género se presentan tres tipos que investigué en mi incursión por la comedia y que puede ser invocado a beneficio de inventario Sit-Com, estas son: el Actcom, el Domcom y el Dramedy. El Actcom es una comedia de situación basada en la acción y en los malos entendidos que producen hilaridad. Algunos cuenteros llegan a contar estructuras narrativas parecidas al Actcom, como tratar de describir el baño del a casa de la novia y las peripecias de un personaje si no hay agua en el baño. Se encuentra el Domcom o comedia de situación basada en los personajes. Donde hay un sentimiento de recrear el núcleo familiar y las situaciones cotidianas que ocurren al interior de tal grupo familiar. Los narradores como Roberto Nield cuando narran el partido 5 a 0 Colombia Argentina abrazan el nacionalismo y describen las situaciones familiares. El cuento “Instrucciones para vestirse” cuando se es sorprendido en el acto, también se encamina a los valores familiares y los cambios de pensamiento generacional. Y por último donde podemos reflexionar desde la cuentería es el Dramedy o Comedia de situación, basada en la intención o razonamiento que combina elementos con el drama. La comedia dramática, o dramedy, es la forma más rara de todos los tipos de comedia de situación.

la sugerencia de que los espacios de cuentería podrían ser considerados “espacios virtuales” e indagué un poco sobre tal hipótesis, llegando a la conclusión de que en efecto poseen los espacios de cuentería una serie de características virtuales. Sin embargo no alcanza esas dimensiones si entendemos virtual desde las tecnoculturas. Frente al lenguaje televisivo, la entrevista con Marín me llevo a lo que viene:

–A.D.: ¿Y frente a la televisión?

–H.: Frente a la televisión hay un lugar común que se ha repetido mucho que es la crítica a un programa que ha durado demasiado que es “Padres e hijos”, programa que todo mundo ha visto. Pero también hay recursos de identificación frente a programas de televisión que todos estos muchachos han visto como los de Mazingher- Z, la Abeja Maya, el Capitán Centella, Naruto. Bueno, todas estas escenas típicas que se repiten en estos seriados televisivos, se introducen como un *gag* dentro de los cuentos.

Con todo, pensando en este punto de la entrevista frente a lo que plantea Debray sobre las parodias de la videósfera en el cine, el individuo se siente solo frente a la pantalla; en la televisión el individuo se siente todo el mundo. En estas “contadas”, donde el público se puede sentar a escuchar más de cuatro hora cuentos, en esta “Ágora narrativa”, el individuo se cree parte de su entorno y participa activamente en él: la narración oral entendida como cuentería universitaria tiene obra de autor (que es propia del cine) y tiene información en directo e inmediata (característica propia del lenguaje televisivo); los tres pueden dirigirse a las masas.

Uno de los puntos más inquietantes frente a este factor común de la videosfera narrativa, es que de la misma manera que el cine, la oralidad repite argumentos, pero, como la televisión, vedettiza a los narradores. Los narradores alcanzan un nivel de popularidad tal, que, en ocasiones, en los espacios de cuentería no se presta atención a la obra de narración que los narradores presentarán, sino que se tiene preferencia sobre “cuál es el cuentero que cuenta”. Y una de las tendencias de los espacios de calle es precisamente que se utiliza en exceso el humor para mantener al público cautivo en las largas jornadas de cuentería. Con el paso de los años, los espacios de narración se han llenado de cuentería llena de humor efectivo e incluso en ocasiones vulgar, convirtiendo,

incluso los cuentos de tradición oral, en meras representaciones y constantes apartados.

Esto último nos lleva a dos temas paralelos: por un lado, a la entrevista que le hice a un cuentero tradicional y la otra a los hipertextos que pueden tener los relatos que se cuentan, tanto en espacios formales, como callejeros. Después de la entrevista con Harry, me senté a escuchar cuentos y me encontré con un hecho que me parecía rutinario dentro de la cuentería, pero que podría servir para el desarrollo de la investigación: hay una representación constante en un grupo de cuenteros por medio de apartes o pequeños paréntesis que remiten a otras cosas en el desarrollo del relato: podrían ser, más que *hiperimágenes* (requerirían varios niveles de realidad y simulación), ejemplos de lo hipertextual, porque el narrador entra y sale en esas referencias o paréntesis, alejándose del desarrollo real del cuento. Entre más acápites o paréntesis abría el narrador, más difícil se le hacía retornar al cuento. Así que buscando la identificación con su público, le presenta una serie de entradas y salidas del texto como tal, dejando simple hilaridad en lo cotidiano y en las imágenes, alejándose de aquellas visualidades sacras de los primeros momentos de la oralidad que rescataba la memoria y hacía presente lo antiguo.

En este punto se nos mostró que debe existir un terreno necesario entre el artista y su público donde podría existir una des-privatización de la mirada individual: hay punto de encuentro, un Ágora narrativa que no deja que el cuento se diluya en representaciones e identificaciones.

En una primera entrevista realizada a Omar Díaz, “Juansinmiedo”, supe que nació en San José del Palmar, Chocó y es abogado de profesión pero no ejerce. Estudió artes escénicas en una compañía latinoamericana de teatro y es un referente real del movimiento de narradores desde que éste nació.

En la entrevista que le realicé a “Juan” para la presente investigación, discutimos frente a un tema muy inquietante que es la anonimización. Siendo la cuentería un lenguaje oral, en el momento en que se cuenta la obra, ella deja de ser del narrador que la hizo y empieza a fluir dentro de lo oral. Los derechos de autor son producto de nuestra cultura gráfica y es muy complejo (hablo desde mi experiencia como narrador) hacer respetar una obra de

narración por las dinámicas orales que llevan en su génesis. Al final de la segunda entrevista le pregunté sobre el particular a un cuentero que ha tenido que lidiar constantemente con ese fenómeno. “Juansinmiedo” rescató un cuento de tradición de Remedios, Antioquia llamado “La mujer mágica”. Este cuento lo transformó Juan Carlos Grisales para volverlo “Patricia la bella”: una mujer que tiene tres pretendientes y que les pone una prueba el mismo día a la misma hora en el cementerio. Uno debe llevar un ataúd y dormir en él; otro debe rezar frente a un ataúd (si saber que allí adentro hay alguien vivo); y el tercero debe disfrazarse de diablo para asustar al que esté en el cementerio: sucede la acción y los tres caen o muertos o desmayados. El cuento, que puede contarse en diez minutos, ha sido alargado por los jóvenes narradores hasta una hora y media llenándolo de hilaridad pero tratando de mantener la esencia del cuento con una moraleja que justifique de nuevo esa esperanza estética de un cuento.

–A.D.: ¿Tú sientes que el cuento se vuelve anónimo por el hecho de ser oral?

–O: Hay un problema con la tradición oral y es que no se le puede reclamar derechos de autor. Lo único que uno puede reclamar en la tradición oral es “yo hice la recopilación o la investigación”. Como el caso de cuentos que los han cogido y los han cambiado. Yo no puedo decir: “ese cuento es mío”, porque es tradición oral. Lo que yo le he hecho al cuento es rescatarlo, recopilarlo y darlo a conocer.

En el nuevo movimiento de cuenteros, la mayoría de ellos esperan a que se haga el trabajo: a que uno se siente, lo escriba, lo redacte y lo ponga ante el público para ver cómo suena. Cuando uno tiene el cuento moldeado y construido, ellos lo cogen; le cambian tres o cuatro cosas y dicen “esto es mío”. Entonces lo que yo veo de grave en estos jóvenes es que no están creando, están pegados de lo que uno les da. Si el día de mañana los cuenteros viejos o los de segunda generación, dejamos de proponerles trabajo, se mueren porque no tienen qué contar, porque estoy seguro de que no son capaces de crear algo. Yo escuchaba a un joven que dice que es cuentero, decir: “tengo que pagar una función de fulano, para ver si me aprendo dos cuentos más porque estoy mamado de contar los que ya me sé”.

El esoterismo teatral presente en el discurso oral hace en el movimiento que los cuentos y obras que realizan narradores orales de renombre, sean deseadas por otros para lograr el triunfo de lo humorístico, de la ironía romántica: no hagáis nada, sed alguien. Aquí sería: no elaboréis cuentos, sed cuentero por alguien. Estos nuevos narradores, los que fueron denominados en su momento “chisteros”, se encuentran más cerca de las líneas de lo mediático por medio de las repeticiones constantes de cuentos que consideran de impacto. Por ello, cuando pasé a contar al frente invitado como uno de los “gurús” en la narración, “Juansinmiedo” me decía que no contara lo nuevo que tengo sino lo viejo para que no sigan fluyendo las copias (Martín-Barbero, 1992).¹⁰ Justamente aquí encontré algunas tipificaciones que acompañarían las sugerencias presentadas en el ensayo.

Los narradores tradicionales que rescatan los cuentos de tradición en los pueblos y que hacen una verdadera etnografía de lo oral, no hacen tantas referencias al mundo actual, sino más bien desde la diferencia y la comparación de los tiempos anteriores. Esos primeros narradores frente al movimiento universitario, deciden recurrir a herramientas parecidas a las que ven de los cuenteros urbanos en miras a que el público entienda la tradición oral.

Yo estoy entre los narradores de la segunda sugerencia o los cuenteros universitarios. Vengo de la academia y después de observar que la cuentería podía ser más que una terapia para mi tartamudez, empecé a contar cuentos de literatura y de mi propia cosecha dejando de lado lentamente la repetición y encaminándome a mi propio estilo. Encontraban textos literarios y los adaptaban al lenguaje oral: pueden o no escogerse dentro del ambiente en el que cuentan, alejándose con las historias o incluyéndose para generar atención en el público.

10 Repetición o variación de un cuento idéntico partiendo de un prototipo o matriz. Ejemplo: el conjunto de cuentos urbanos que toman como modelo el clásico el relato adolescente frente al cuento que puede responder a las características propias del melodrama televisivo. Es cierto En el capítulo 2 de Televisión y Melodrama el Antropólogo y filósofo Jesús Martín-Barbero nos recrea la historia del fenómeno melodramático que tiene como genealogía los relatos de Francia e Inglaterra a finales del siglo XVIII. Allí Martín-Barbero, menciona como partes importantes cuatro sentimientos básicos que son a saber: “El miedo, entusiasmo, lástima y risa- a ellos se hace corresponder cuatro tipos de situaciones que son al mismo tiempo sensaciones –terribles, excitantes, tiernas y burlescas– personificadas o ‘vivas’ por cuatro personajes –el traidor, el justiciero, la víctima y el bobo– que al juntarse realizan la revuelta de cuatro géneros: novela negra, epopeya, tragedia y comedia”.

Los “chisteros” o, denominados por el movimiento, los cuenteros Lycra, utilizan el humor no como medio, sino como fin de sus narraciones; se dedican a repetir lo que escuchan sin tener una propuesta escénica real y mejorada de las historias. Alargan los cuentos con elementos de hilaridad y sus historias podrían estar plagadas de acápites sin llegar al cuento concreto. Estos cuenteros piensan que su audiencia es una clientela, entrando así a un entropía que puede llevar a acabar las nuevas propuestas narrativas y creando una relación con su público basada un poco en la *vedettización* de la figura del cuentero.

En medio de tales categorías, existen los ultra ortodoxos de la narración oral que no van a un espacio de cuentería universitaria ni callejera, porque hay que elaborar “puestas” en escena de la narración oral escénica. Ellos, denominados “garzonianos” (por las teorías de Garzón Céspedes el cubano que llegó a Colombia en 1988) o puristas, son difíciles de consultar, dado el gran abismo entre ellos y los cuenteros universitarios, pero que también avanzan en vastas puesta escénicas y nuevos montajes con estéticas cercanas al drama.

Para terminar, una repetición positiva: la creación y recreación de la obra de cuentería por los cuenteros

Los cuenteros con cartón son los cuenteros que comenzaron como universitarios y al paso del tiempo se dedicaron a sus profesiones. Estos cuenteros dejan a un lado el concepto de cuentería, vista como un medio para sobrevivir, y se dedican a contar por el mero placer de hacerlo. En ocasiones, estos cuenteros con reconocimiento, cobran cifras muy altas por sus presentaciones y, paradójicamente, pueden asistir a un espacio de cuentería y hacerlo gratis. Los cuenteros que viven de la cuentería, ven con cierto recelo a estos cuenteros con “cartón” profesional y argumentan que no son artistas porque “no están dedicados al arte”. Su itinerancia dentro del movimiento, les permite crear historias que son siempre novedosas y bien recibidas por el público que asiste a las jornadas de cuentería. Son narradores que pueden contar todo tipo de cuento dependiendo de su proceso como narrador en la escogencia de su obra. Utilizan las herramientas mediáticas para hacer los cuentos más agradables para el público; no importa si son cuentos de tradición o cuentos urbanos. Ellos representan el punto

de mixtura más alto en la clasificación que elaboré en la investigación.

Cuando toman un cuento de otro, siempre dicen cuál es su autor, con plena autorización del creador. Lo que realizan son “opus”, interpretaciones de un texto desde su punto de vista.

Conclusión

Para concluir este trabajo deseé analizar una historia que es contada de dos maneras diferentes: un cuento sobre un guerrero que tiene que huir de la muerte para ganar el corazón de la princesa del reino de la China. Esta historia es contada por Harry Marín y en ella el guerrero huye de las flechas que le tiran los guerreros de la gran muralla. La otra versión es mía con algunas grandes diferencias y con las herramientas propias de un estilo más universitario que literario. El día de la narración decidimos contar la misma historia en sus dos versiones: una después de la otra, con un resultado muy emotivo para nosotros los narradores y para el público asistente a la cuentería ese día. Harry contó primero su versión y cuando comencé a contar la mía, surgió la imagen de una mujer con un listón púrpura; tal imagen se me había olvidado hasta ese momento: como un homenaje a aquel temeroso cuentero tartamudo, dejé que uno de los protagonistas de la historia basara su imagen en la mujer y un listón púrpura. Terminé la historia con todas las imágenes en mi cabeza, con la sensación real que algún día en algún momento, alguien contará la misma narración y no se preguntará por qué la princesa tiene un listón en el cabello. Cuando me alcance por fin el fin de esa historia, desearé estar incluido en esas imágenes para pervivir un poco en la memoria de otros.

La investigación me deja más interrogantes vivos que respuestas establecidas. La reflexión sobre la cuentería como un hecho virtual me hizo cambiar un poco el enfoque de lo que venía realizando. Pero con todo, pude elaborar unas categorías sobre las herramientas posibles que existen en la urdimbre actual y que sirven a los narradores para continuar sus relatos.

No es absurdo pensar que el movimiento de “Cuntería Universitaria” sea una representación del pensamiento de algunos jóvenes de las últimas tres generaciones, que sienten limitadas sus posibilidades de

expresión y buscan la manera de manifestar sus sentimientos, vida cotidiana, miedos e incluso valores morales. Hombres y mujeres, sujetos de conglomerados sociales que quieren verse reflejados en alguien que represente su entorno y a sí mismos, un aeda que cante sus canciones y que haga público su sentir de resistencia frente a lo global.

Es por ello que queda en la investigación un sabor que me muestra que, todavía en el mundo de lo inmediato y lo fugaz, se está buscando y accediendo a nuevas tradiciones. Los encuentros con el otro se manifiestan en este posible nuevo tipo de tradición. Antaño, la tradición estaba encaminada a retomar la Mnemosyne, el recuerdo. Ahora, el recuerdo se hace efectivo con las historias que se cuentan y las herramientas que utilizan. A continuación presentaré una posible matriz de las herramientas que los cuenteros universitarios-urbanos, los de calle e incluso algunos cuenteros tradicionales, utilizan en la puesta al público de sus cuentos.

En el futuro de los entrecruces y la hibridación, los multi-relatos pueden encontrar eco en la oralidad terciaria (tal vez estamos en este tipo de oralidad para que se convierta en una verdadera alternativa de significados simbólicos) (Martín-Barbero). La interpretación polisémica de las narraciones que rescatan la tradición y la dotan de un aura mediática, seguirá generando historias con un alto contenido de herramientas actuales que deben tener una “memoria oral participante”, es decir, que algunos cuenteros además de escuchar y elaborar relatos, mantenerlos y repetirlos, deberían tener la preocupación de un registro audiovisual de la obra de cuentería que elaboran. Pero para que tal acto no se convierta simplemente en el rescate del mero hecho anecdótico, el narrador debería organizar un registro de las diferentes formas en que él esta narrando una misma historia, o cómo sus iguales elaboran interpretaciones de los mismos textos narrativos o los suyos propios. Tal memoria oral participante, ensancharía la dinámica de la cuentería, además de dotarla de un aura dinámica y creadora. Se podrían encontrar los elementos comunes de los relatos que actualmente se cuentan y se identificarían con mayor claridad las herramientas mediáticas que se utilizan en un conglomerado social determinado, y sus significaciones en sus “mundos de la vida”.

No sabemos si realmente estamos en la nueva era de lo neomediático o tal vez tendríamos que hablar de la oralidad intramediática, pero lo cierto es que las narraciones que acompañan y delimitan a un grupo humano, ya sean creaciones llenas de cotidianidad humorista o de trascendencia reaccionaria, enuncian la época y el contexto en el que se extienden, y es importante una recopilación de tal riqueza. No podemos ignorar que nuevos lenguajes y significados surgen con lo que se ofrece en los medios. Nuevas palabras y relatos anuncian que, en efecto, estamos destinados a ser nuevos traductores en medio de los nuevos significados que se le asignan al arte de sentirse parte de un conglomerado por medio de las palabras.

Traductores multimediales: seguramente eso podía ser el futuro de la oralidad.

Referencias

1. Abadía Morales, G. (1994). Cuento urbano en el Salitre (2005, 8 de mayo). *El Tiempo*. Pp. 2-4. *El correo de las Brujas y la Literatura Oral*. Colombia: Tres Culturas Editores.
2. Benjamín, W. (1982). "La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica" en *Discursos Interrumpidos I*. Madrid: Taurus.
3. Bisonte, M. E. (2005). ¿Siempre la misma historia? *Miradas*, número 8.
4. Cadavid, R. (2004). "Narración oral y transmutación tras la búsqueda de los orígenes mágicos de nuestra palabra". Ponencia del Primer congreso internacional de la Oralidad. Bucaramanga.
5. Calibrase, O. (1987). *La era neobarroca*. Madrid: Cátedra.
6. Chernilo Steiner, D. (1990). Integración y diferenciación: la teoría de los medios simbólicamente generalizados como programa progresivo de investigación. *Cinta Moebio*, número 6. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile.
7. De Zubiría Samper, S. (1999). "Momentos de la identidad cultural latinoamericana" en *Cultura: Teorías y Gestión*. Ediciones Uninariño.
8. Debray, R. (1994). *Vida y muerte de la Imagen*. Barcelona: Paidós.
9. Enríquez, J. R. La telenovela y el fin del Melodrama. <http://www.felafacs.org/dialogos>. Consultado el 10 de mayo de 2011.
10. Escobar, A. (1999) *El final del Salvaje*, CEREC e ICAN Bogotá.
11. Fuenzalida, V. (2002). *Televisión abierta y audiencia en América latina*. Buenos Aires: Grupo Editorial Norma.
12. Guillermo, S. (2002). *La prensa sensacionalista y los sectores populares*. Bogotá: Grupo editorial Norma.
13. Lull, J. (1997). *Medios de la comunicación y cultura*. Buenos Aires: Amorrortu.
14. Martín-Barbero, J. & Muñoz, S. (Coordinadores). (1992). *Televisión y melodrama: Géneros y lecturas de la telenovela en Colombia*. Bogotá: Tercer mundo.
15. Martín-Barbero, J. (1999). Aventuras de un cartógrafo mestizo en el campo de la comunicación. *Revista Latina de Comunicación Social*, número 19, Pp. 4.
16. Mazzioti, N. (2001). *Televisión pública: del consumidor al ciudadano*. En Rincón, O. (comp.), *Televisión pública: del consumidor al ciudadano*, Bogotá : Fes/ secab.
17. Mena, M S. & Turk, E. La niñera versión argentina. Universidad de morón. Facultad de ciencias económicas.
18. Mercado, J. (1995). *Literatura oral del Caribe colombiano: Narrativa*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
19. Morley, D. (1996). *Televisión, audiencias y estudios culturales*. Buenos Aires: Amorrortu.
20. Murillo, D. (1999). Comunicación y oralidad. *Razón y Palabra*. 15 (14).
21. Ong, W. (1996). *Oralidad y Escritura: Tecnologías de la palabra*. Bogotá: Fondo de Cultura económica.
22. Pérez Beltrán, A. M. (2002). "Unicuento: Un sueño hecho palabra"

Corporación huellas de paz . Universidad Santiago de Cali.

23. Pérez Beltrán, A. M. (2004). "Del espacio de cuentería universitaria al aula de clase". Conferencia realizada en el Marco del Abrapalabra, Bucaramanga, Agosto-Septiembre.

24. Pérez Beltrán, A. M. (1999). *Revive la palabra: del espacio de cuentería universitaria al aula de clase*. Bogotá: Ediciones Uniandes.

25. Piscitelli, A. (2002). *Meta-Cultura: el eclipse de los medios masivos en la era de la Internet*. Buenos Aires: La Crujía Ediciones.

26. Quéau, P. (19995). *Lo virtual: virtudes y vértigos*. Barcelona: Ediciones Paidós.

27. Rodari. (1985). *Gramática de la Fantasía*. Barcelona: Reforma de la Escuela.

28. Rodríguez, J. A. (2011). La Narración oral escénica (NOE): Un género híbrido "El caso de los cuenteros universitarios de Bogotá: Algunas consideraciones teóricas y entrevista con el narrador Jaime Riascos Villegas" en el artículo virtual "Literatura, posmodernidad y otras yerbas". Universidad Javeriana.

29. Thompson, J. B. (1998). *Los media y la modernidad: una teoría de los medios de comunicación*. Barcelona: Paidós.

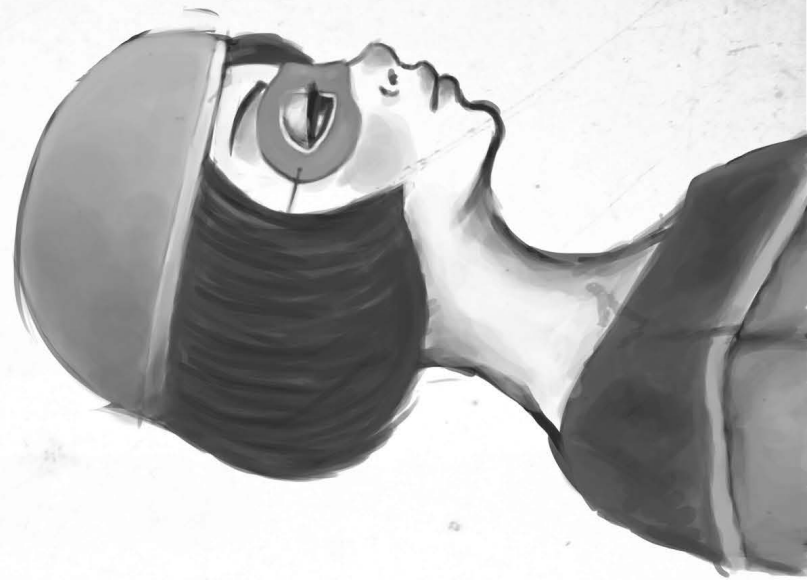
30. Tono, L. (1995). Los desafíos de la oralidad: similitudes y diferencias entre oralidad y escritura. *Texto y contexto*, número 28. Universidad de los Andes.

31. Varela, M. "Culturas populares, recepción y política. Genealogías de los estudios de comunicación y cultura" En: Daniel Mato (coord.): *Estudios y Otras Prácticas Intelectuales Latinoamericanas en Cultura y Poder*. Caracas: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) y CEAP, FACES. Universidad Central de Venezuela

32. Versión del Resultado del jurado del Concurso internacional de narración oral. Bucaramanga. Agosto 2004.

33. Vich, V. et al. (2007). *Oralidad y Poder*. Bogotá: Editorial Norma.

34. Web: Blog <http://fashionmedia.blogspot.com/2008/03/moda-y-globalizacion-prdida-de-la.html> consultado el día junio 16 de 2010.



Diseño de un modelo para la evaluación de las competencias comunicativa, tecnológica e investigativa, en la modalidad de educación virtual de la Institución Universitaria Politécnico Grancolombiano



Diseño de un modelo para la evaluación de las competencias comunicativa, tecnológica e investigativa, en la modalidad de educación virtual de la Institución Universitaria Politécnico Grancolombiano¹

Fecha de recepción: 13 de diciembre de 2010

Fecha de aceptación: 6 de abril de 2011

María Del Socorro Guzmán Serna

Politécnico Grancolombiano
mdsguzman@poligran.edu.co

Licenciada de la Universidad del Cauca, Especialista en Ambientes virtuales de aprendizaje (OEA-Virtual Educa) y Magíster en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Integrante de los grupos de investigación Gestión vital y Educación. Actualmente, es la Directora académica de educación virtual del Politécnico Grancolombiano.

Resumen

En estas últimas décadas, la tendencia de la educación superior se ha encaminado a promover y fomentar su proceso de enseñanza-aprendizaje o aprendizaje por competencias, con el propósito de acercar el mundo educativo al mundo productivo. Pasar de la enseñanza al aprendizaje, para el Politécnico Grancolombiano, en su modalidad virtual, ha implicado repensar el currículo y con él, el ser y hacer de las prácticas educativas enfocadas al logro de competencias.

Desde esta perspectiva, el currículo y las prácticas se vienen enfocando en el estudiante, el perfil, las demandas y las posibilidades profesionales que le permitan poder desempeñarse como un profesional capaz de asumir los retos desde el ámbito profesional y personal.

Abstract

The tendency of higher education in recent decades has aimed to promote and enhance their teaching-learning process or learning skills, with the aim of bringing the world of education to the productive world. The shift from teaching to learning for Politécnico Grancolombiano, in its virtual education, has implied to re-think the curriculum as well as the being and doing of educational practices focused on the achievement of competencies.

From this perspective, the curriculum and practices are being focused on the student profile, the demands, and the professional opportunities that will enable professionals to serve as a qualified person able to meet the challenges from the professional and personal fields.

¹ El proyecto de investigación del cual es producto este documento, ha sido financiado por la Fundación Politécnico Grancolombiano Institución Universitaria, mediante el contrato de investigación 2010-DI-EI-BC-3, del 14 de diciembre de 2009.

Es importante destacar que el Politécnico Gran-colombiano, en el área de educación virtual, se compromete con el plan de mejoramiento continuo desde la función investigativa de los sistemas de gestión de aprendizaje. En este proceso investigativo se asume el enfoque de la investigación acción-participativa, con el fin de visibilizar lo avanzado, promover el uso de las mejores prácticas y elaborar la propuesta de un modelo para evaluar las competencias.

Palabras clave

Educación virtual, competencias, competencias genéricas, evaluación, evaluación por competencias.

It is important to say that Politécnico Gran-colombiano, in the area of virtual education, is committed to the plan of continuous improvement from the investigative function of learning management systems. In this investigative process, the approach of participatory action research is taken in order to visualize progress, promote the use of best practices, and develop a proposed model for assessing competence.

Keywords

Virtual Education, Skills, Generic Skills, Evaluation, Evaluation per Abilities.

1. Algunos Conceptos Básicos

Educación virtual

Hacia finales de la década de los noventa la UNESCO (1998) definió la educación virtual como “entornos de aprendizaje que constituyen una forma totalmente nueva, en relación con la tecnología educativa (...) Un programa interactivo de carácter pedagógico que posee una capacidad de comunicación integrada”.

Benítez (2000) plantea que la educación virtual:

Debe estar cimentada en la construcción de conocimiento, debe poseer un sentido efectivamente comunicacional en la medida en que el aprendizaje es también proceso social, debe ser entendida como relación activa y expresiva de los sujetos, utilizando para ello los medios a su alcance, no sólo las nuevas tecnologías (...) Comunicación que no se limita a transmitir comunicación técnica, sino al despliegue de habilidades comunicacionales que implican observación, expresión, escucha, tolerancia, alteridad a través de actividades de expresión y argumentación no sólo escrita, sino con el uso de diversos lenguajes, para lo cual también las nuevas tecnologías son muy útiles.

Banet (2001) ve la educación virtual “como una combinación entre la tecnología de la realidad virtual, redes de comunicación y seres humanos”.

Por su parte, Lara (2002) afirma que “la educación virtual es la modalidad educativa que eleva la calidad de la enseñanza-aprendizaje (...) que respeta su flexibilidad o disponibilidad (en cualquier momento, tiempo y espacio). Alcanza su apogeo con la tecnología hasta integrar los tres métodos: asincrónica, sincrónica y autoformación”.

Para el Ministerio de Educación (MEN, 2010), en Colombia, la educación virtual:

Es una acción que busca propiciar espacios de formación, apoyándose en las TIC, para instaurar una nueva

forma de enseñar y aprender (...) es una modalidad de la educación a distancia; implica una nueva visión de las exigencias del entorno económico, social, y político, así como de las relaciones pedagógicas y de las TIC. No se trata simplemente de una forma singular de hacer llegar la información a lugares distantes, sino que es toda una perspectiva pedagógica.

Gómez (2009) la sume como “una modalidad educativa que apela al uso apropiado de las tecnologías de la información y la comunicación, TIC (internet, entre estas), como mediación y con un claro propósito educativo”.

Competencias

Sobre la definición de este término se encuentran diversas posturas. En este aparte se han retomado definiciones más cercanas a la perspectiva de formación integral. Veamos algunas:

Jiménez (2007) manifiesta que desde la mirada de diversos teóricos las competencias son “un saber hacer contextualizado, que se fundamenta en una determinada acción, que actúa como impulso cognitivo para solucionar problemas, en la cual la mente humana elabora un conjunto de planes o aplica reglas generales de acción (heurísticas), en función de un contexto cultural, en el cual se desempeña”.

Para Morales, mencionado por Jiménez (2007), “las competencias no se desarrollan con el mero saber, sino con el saber hacer o *Know how* o conocimientos procedimentales, que consisten en el dominio de reglas inferidas y construidas a partir de esquemas de procesamiento que permiten actuar inteligentemente en campos o dominios distintos”.

Torrado (2000), por su parte, plantea que la competencia además de ser un saber, es un saber haciendo, apoyado en múltiples conocimientos que se van adquiriendo en el transcurso de la vida; también resalta que es la utilización flexible e inteligente de los conocimientos que poseemos lo que nos hace competentes frente a tareas específicas.

Bogoya (2000) indica que trabajar en competencias implica pensar en la formación de ciudadanos idóneos para el mundo de la vida, quienes asumirán una actitud crítica ante cada situación, un análisis y una decisión responsable y libre y una idea de educación autónoma permanente, profundizando en aquellos aspectos que ellos mismos determinen.

El proyecto *Tuning* define las competencias como “una combinación dinámica de conocimiento, comprensión, capacidades y habilidades” y destaca que “una competencia es una capacidad que incluye habilidades, actitudes y valores. Esta debe contribuir a los resultados valorados por la sociedad y los individuos, ayudar a los individuos a satisfacer las demandas en una variedad de contextos y ser de importancia para los individuos y los especialistas”.

Las competencias genéricas

Estas se definen como aquellas que son comunes a la gran mayoría de las profesiones y se relacionan con conocimientos, valores, rasgos de personalidad, aptitudes, aspectos requeridos por varias ocupaciones laborales o transferibles en actividades, sectores u organizaciones.

El enfoque de competencias en el ámbito educativo, desde la perspectiva del Ministerio de Educación en Colombia, ha sido asumido como parte de las estrategias para garantizar la calidad académica y la articulación con los diferentes niveles educativos. Cabe destacar que desde el año 2008, el MEN definió como competencias genéricas a la comunicación en lengua materna y otra lengua internacional, pensamiento matemático, ciudadanía, y ciencia, tecnología y manejo de la información, con las cuales pretende responder a:

Las necesidades del mundo globalizado, en el que las distancias se han acortado con los medios de comunicación y de transporte, las fronteras económicas y laborales tienden a difuminarse y la educación busca cada vez con más fuerza la internacionalización de los saberes, las profesiones, las titulaciones y los mercados de trabajo. Sin descuidar, por supuesto, la pertinencia frente al contexto local, para el cual estas competencias también constituyen

una fuente de desarrollo, de modo que su implementación contribuirá al mejoramiento de la calidad de la formación y a su proyección internacional.

La pertinencia y la calidad de la educación superior dependen en gran medida de la implementación de cuatro competencias genéricas que permiten aprender durante toda la vida, formando profesionales capaces de moverse con destreza en el mundo globalizado.

Evaluación

Tenbrink (2002), en su libro *Evaluación: guía práctica para profesores*, recoge el planteamiento de Tyler sobre evaluación educacional que consistente en:

(...) la comparación entre objetivos y resultados, programación por objetivos aún vigente (...), para ello se deben marcar objetivos concretos y expresados en términos de conductas observables, en evidencias (...) La evaluación educativa se basa en una comparación minuciosa entre lo que se pretende conseguir y lo que realmente se consigue, parte de la actuación y la necesidad de retroalimentación para rectificar dirección de procesos y componentes (contenidos, estrategias).

De igual manera, Tenbrink retoma a Stufflebeam y Shinkfiel (1985), quienes resaltan el movimiento de recontextualización de los años sesenta, referente al término *evaluación* planteado por Cronbach, Eisner, Stufflebeam y Stake, quienes trazaron un modelo de evaluación formativa y criterial. La evaluación pasa a definirse como “enjuiciamiento sistemático del valor o mérito de un objeto”. Para Tenbrink, la evaluación no sólo implica al estudiante y su rendimiento, también implica al docente, los proceso de enseñanza-aprendizaje, los recursos y la institución.

Para Scriven (1967) la evaluación

(...) es una estimación o constatación del valor de la enseñanza, considerada no sólo en sus resultados, sino

también en su proceso de desarrollo. La evaluación sumativa se centra en el estudio de los resultados, mientras que la evaluación formativa constituye una estimación de la realización de la enseñanza y contiene en sí el importante valor de poder servir para su perfeccionamiento al facilitar la toma de decisiones durante la realización del proceso didáctico.

Por su parte, McDonald (1971) considera que “la evaluación deber ser holística, es decir, tomar en consideración todos los posibles componentes de la enseñanza: procesos, resultados, contexto”. Así mismo, considera que la enseñanza adquiere unas determinadas características distintas en cada situación, “por lo que es necesario acercarse desde una perspectiva ecológica y contextual de la evaluación misma”.

Tyler (1973) define la evaluación como “una constante comparación de los resultados de aprendizaje de los alumnos con los objetivos previamente determinados en la programación de la enseñanza”.

Niño y otros (1995) mencionan a Elliot Eisner, Parlett & Hamilton y Alvarado & Sandoval como ejemplo del enfoque de la evaluación a modo de “una práctica pedagógica, comunicativa, intencionada, holística y cualitativa que responda a la demanda por la integración de intereses técnicos, interpretativos y emancipatorios; que corresponda pues al espíritu de la nueva Ley General de Educación y a las demandas que la sociedad hace a la educación”.

Díaz (2010) asume la evaluación como “el proceso de obtener información y usarla para formar juicios que a su vez se utilizarán en la toma de decisiones”.

Evaluación por competencias

La evaluación por competencias se ha considerado el paso fundamental de un proceso de aprendizaje. María Cristina Torrado (2000) propone un acercamiento entre competencia y logro: “podemos entonces afirmar que los indicadores de logro se refieren a la actuación, esto es, al uso de un conocimiento (...) El logro no es otra cosa que el conocimiento que se usa, es decir la competencia. Sobra decir que una

competencia puede ser observada en múltiples indicadores”.

En los planteamientos de Torrado la competencia tiene sinónimos tales como: Logro, capacidad, disposición, evidencia, realización, función, demostración; cualquiera sea el enfoque sobre por qué, para qué, qué, cómo, cuándo y quién evaluar el aprendizaje y desarrollo de una competencia. Está claro que la competencia no es visible y que por eso se deben desarrollar estrategias para ver como se muestra, para conocer sus manifestaciones, evidencias, realizaciones o logros, lo que también es claro es que si es evaluable. La competencia supone conocimientos, saberes, valores, actitudes y habilidades que emergen de la interacción que se establece entre el individuo y su contexto, y que no siempre están dados de antemano.

Para Galo Clavijo (2008) la evaluación por competencias implica dar respuestas claras y concretas a preguntas como: ¿qué evaluar?, ¿cuándo evaluar?, ¿quién evalúa? y ¿cómo evaluar? Igualmente, requiere definir los instrumentos de evaluación, hacer revisión permanente y crítica de cómo se hace el proceso y cómo se incorporan los instrumentos teóricos prácticos para evidenciar las competencias. Indica que la evaluación debe ser el resultado de un diseño previo, un análisis riguroso de evidencias y criterios de evaluación.

2. Avances en evaluación de competencias en educación virtual del Politécnico Grancolombiano

En cuanto al tema de evaluación por competencias, el modelo de educación virtual del Politécnico Grancolombiano ya cuenta con varios avances, entre ellos están:

1. Planeación y planificación por objetivos de aprendizaje/competencias. La estructura de los programas y cada módulo cuenta con esta planeación y planificación por objetivos de aprendizaje/ competencias.

2. El modelo de educación virtual del Politécnico Grancolombiano, asume las competencias así:

Competencias

Hacen referencia al perfil académico - profesional.

Tienen un rango de generalidad, más allá de la planificación.

Delimitan el tipo de profesional que se desea formar.

Se sitúan en el límite entre el final de la formación y el comienzo de la actividad profesional.

Engloban todas las dimensiones de la persona. Tratan de formar ciudadanos críticos y profesionales competentes.

El currículo tiende a una mayor interrelación e interdisciplinariedad.

Requiere una actitud distinta de los estudiantes con una mayor implicación y compromiso y una mayor responsabilidad en su propio aprendizaje que se fundamenta en su mayor autonomía.

El tutor se convierte en un asesor que apoya, ayuda, informa, entrena y supervisa a cada estudiante en su aprendizaje, respetando su estilo de aprendizaje y basándose en sus aprendizajes previos.

El tutor pasa a ser organizador y facilitador del aprendizaje.

3. La evaluación se considera un proceso de retroalimentación que determina idoneidad en los aprendizajes de acuerdo con las competencias. Para su evaluación se plantean criterios que le permitan al estudiante identificar para qué, por qué y cómo es la evaluación. El modelo de educación virtual le propone al estudiante actividades de aprendizaje que lo retan a la búsqueda y que lo enfrentan a escenarios reales.

En este proceso se hace evaluación tanto cuantitativa como cualitativa, lo cualitativo pretende de manera progresiva conocer los logros que van teniendo los estudiantes en cada módulo y con ellos en su programa. Referente a lo cuantitativo, los logros corresponden a una escala numérica, la cual también determina sus grados de avances.

4. Planeación de evaluación de competencias en los módulos. En la planeación de los módulos se han incluido: evaluación diagnóstica, evaluación de procesos y evaluación final, considerando en este proceso la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación de los aprendizajes.

Por otra parte, es de resaltar que cada proceso evaluativo se articula en una estrategia didáctica. De la misma manera, se tiene planeado el proceso evaluativo: cómo, cuándo y con qué recursos; en cada módulo se especifican los productos y las competencias que se deben lograr.

Los módulos cuentan con pruebas escritas, proyectos, foros, *wikis*, *blogs* y redes.

A través de los proyectos, foros, talleres, casos y evaluaciones, el estudiante recibe retroalimentación de avances, de aspectos por mejorar y aspectos por alcanzar, con indicaciones puntuales de cómo hacerlo.

5. Redefinición de funciones. En este proceso, los docentes vienen asumiendo el rol de autores, tutores y expositores, roles que les exigen cambios en sus prácticas. Desde estos roles se enfocan al diseño y planificación, gestión del aprendizaje, evaluación, revisión y mejora, y trabajo en equipo de manera colegiada; esta última permite y facilita el cambio.

5.1 Actividades de evaluación bajo el enfoque de competencias

Definir las actividades de evaluación en el enfoque de competencias también requiere cambiar la forma de realizar algunas de estas actividades que se vienen utilizando en la evaluación tradicional. El procedimiento que se ha ejecutado en educación virtual a la fecha es:

- Decidir la información que se recoge para la evaluación y especificar cómo y cuándo.
- Seleccionar y elaborar, en cada caso, los instrumentos necesarios para la recogida y registro de la información.
- Preparar, de forma explícita y diferenciada, la información sobre el sistema de evaluación y su proceso.
- Recoger la información.
- Valorar la información recogida.
- Decidir la calificación.
- Comunicar el resultado de la evaluación a los estudiantes.
- Atender las consultas de los estudiantes sobre la evaluación.
- Determinar las oportunidades de revisión, mejora y superación.
- Sistematizar los resultados de la evaluación para posibilitar el análisis y reflexión en torno a los mismos.

Así mismo, se vienen incorporando otras actividades para evaluar competencias, tales como:

Verificar el sistema de evaluación y calificación que se seguirá de acuerdo con un proceso de evaluación inicial, continua y final y su adecuación a la programación académica o de módulo.

- Evidenciar la coherencia entre el desarrollo del módulo y la evaluación.
- Desarrollar estrategias para facilitar la autoevaluación y la evaluación conjunta con otros colegas, a nivel de módulo.
- Compartir la información recogida con los estudiantes, teniendo en cuenta sus apreciaciones.
- Ayudar a realizar una evaluación personal de lo que realmente ha aprendido el alumno y de su compromiso como estudiante que ejerce la autocrítica.

Falta por implementar:

- La previsión de posibles fracasos de estudiantes en el avance de su proceso de aprendizaje y forma de recuperación.
- Establecer fórmulas de aprovechamiento del aprendizaje de los estudiantes en cada semestre o módulo.
- Elaborar instrumentos de chequeo, observación y registro de aprendizajes.
- Elaborar para todos los programas la matriz de competencias determinando nivel de logro e indicadores.

5.2 Sílabo y guía de aprendizaje del estudiante

El sílabo de los módulos que conforman el plan de estudio es el documento imprescindible y orientador que tiene la Institución. En este documento se debe reflejar la apuesta de la Institución, en términos de aprendizaje por competencias, pensado desde el estudiante. Es de resaltar, que si bien cada programa y cada módulo cuentan con su sílabo, es necesario que los mismos sean revisados con estos requerimientos.

6. A partir del segundo semestre del 2010, por política Institucional, se implementó el proceso de caracterización, el cual exige que todos los estudiantes que ingresan a la universidad, en cualquiera de sus modalidades y antes de dar inicio a su semestre, deben ser valorados en lectoescritura, matemáticas e inglés y deben recibir inducción en tecnología. Los resultados de las valoraciones serán el punto de partida para el diseño de propuestas que contribuyan al mejoramiento continuo de las competencias.

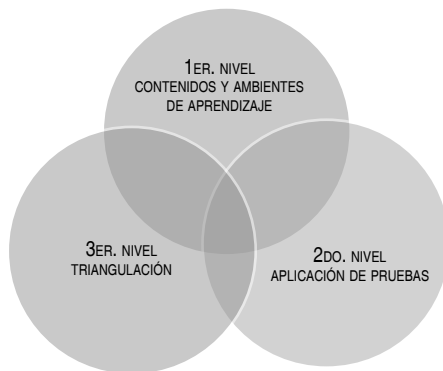
Respecto a la competencia investigativa, los programas de educación virtual a partir del 2011 iniciarán la segunda fase, correspondiente a proyectos articulados por áreas. Esta fase pretende reforzar y potenciar los semilleros de investigación y avanzar en propuestas de articulación con la tercera fase correspondiente a la investigación aplicada.

De igual manera, a partir del 2011, se implementará el proceso de seguimiento y contraste de resultados de las prácticas y exámenes ECAES.

3. Propuesta para la evaluación de las competencias comunicativa, tecnológica e investigativa

La propuesta se sustenta en el modelo de educación virtual y busca, desde el mismo, articular tres niveles de evaluación. Un primer nivel, desde la estructura de contenidos y ambientes de aprendizaje propios del modelo de educación virtual; un segundo nivel desde el seguimiento a través de la carrera, aplicando valoraciones en tres momentos: prueba de entrada, prueba a mitad de carrera y prueba al finalizar carrera; y un tercer nivel desde la triangulación de resultados de las pruebas de seguimiento de carrera, con resultados de la práctica aplicada y resultados del ECAES.

GRÁFICA 1.



Fuente: María del Socorro Guzmán Serna.

La importancia de evaluar el proceso desde la estructura de contenidos y ambientes de aprendizaje radica en poder dar cuenta, a través del mismo modelo, de cómo se estructuran y desarrollan los procesos para que el estudiante adquiera la competencia.

Valorar en tres momentos a los estudiantes, permite conocer los avances en los niveles de cada competencia y a su vez autoevaluar los procesos y estrategias definidas por la Institución para este logro.

Y finalmente, triangular resultados de valoraciones académicas con las prácticas y resultados de pruebas ECAES permite conocer logros, alcances, fortalezas y debilidades que

aportan al mejoramiento continuo del proyecto de formación institucional.

Primer nivel: desde la estructura de contenidos y ambientes de aprendizaje, propios del modelo de educación virtual.

Algunas consideraciones

En primer lugar, es indispensable asumir la evaluación como parte integral del currículo, la cual dinamiza y facilita el mejoramiento continuo en el aprendizaje, desde esta perspectiva la evaluación es formativa. En segundo lugar, la evaluación, al ser parte del currículo, no sólo se debe planificar sino que se debe desarrollar como un elemento fundamental en el proceso de aprendizaje para estimar logros y resultados. Y en tercer lugar, se debe tener presente que la evaluación siempre afecta tanto resultados como procesos y actores, por lo tanto, debe ser permanente y continua.

Por otra parte, el aprendizaje basado en competencias, requiere tener claras las competencias que se desea que adquieran los estudiantes y analizar el modo más efectivo para desarrollarlas. Supone un enriquecimiento de las metodologías de aprendizaje, un mayor seguimiento y tutoría de manera individual y grupal, y toda una gama de técnicas de evaluación de los aprendizajes.

El tutor, al modificar su rol en el proceso de aprendizaje, debe enfocarse en la organización, seguimiento y evaluación del aprendizaje de los estudiantes.

La formulación de las competencias ha de tener en cuenta no sólo los contenidos en términos de conocimientos y de aplicación (saber y saber hacer), sino también la integración de aspectos referidos a actitudes y valores que se aplican a la solución de problemas y conducen a la obtención de resultados en un contexto académico-profesional. La evaluación se hará en función de indicadores de resultados que se tendrán en cuenta a lo largo del proceso del aprendizaje del estudiante.

Evaluar las tres competencias genéricas representadas en la gráfica implica tener presente el aporte que se le hace al perfil académico-profesional.

GRÁFICA 2.



Fuente: María del Socorro Guzmán Serna.

Para su planificación en cada módulo, se propone que los tutores asuman el proceso en la gráfica 3.

El proceso implica desarrollar los siguientes pasos:

1. Tener presente el perfil profesional y las tres competencias genéricas (comunicativa, tecnológica, investigativa).
2. Formular los alcances en términos de resultados de aprendizaje, desde la perspectiva del estudiante.
3. Determinar los conocimientos, habilidades, comportamientos o actitudes y valores que el estudiante debe adquirir para desarrollar la competencia tal como ha sido formulada.
4. Definir y describir las estrategias de aprendizaje a emplear para desarrollar los contenidos de acuerdo con el sentido de la competencia.
5. Realizar el plan evaluativo acorde con un cronograma académico y

un modelo de educación virtual y planear los siguientes aspectos:

6. Tiempo de realización que requiere cada actividad por parte del estudiante de acuerdo a los créditos académicos.
 - Seleccionar los indicadores para cada competencia.
 - Seleccionar las herramientas de evaluación que le permitan medir de forma cuantitativa y cualitativa los indicadores elegidos.
 - Dar valor (ponderación) que tendrá cada competencia en el módulo.
 - Definir los criterios de evaluación de cada competencia.
 - Elaborar un informe-resumen que indique el proceso y la valoración, así como sugerencias de ajustes o mejoramiento.
 - Es necesario que los tutores que manejan un mismo módulo, realicen esta planificación conjunta.

En cada uno de estos aspectos se debe tener en cuenta el modelo de educación virtual y sus avances en términos de ponderación y actividades.

GRÁFICA 3. PROCESO DE PLANIFICACIÓN PARA MÓDULOS PROCESO



Fuente: María del Socorro Guzmán Serna.

El segundo aspecto a realizar después de la planificación es la guía de aprendizaje del estudiante.

Estructura

Para el desarrollo de la estructura se propone concebir la competencia como saber, habilidad, destreza y valores.

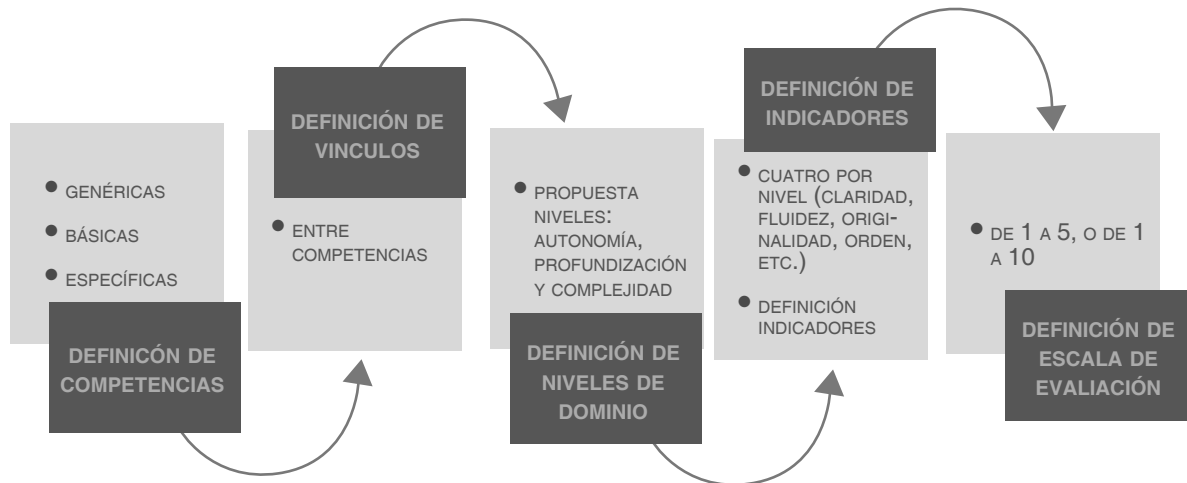
GRÁFICA 4. EJEMPLO

CONOCIMIENTO	<ul style="list-style-type: none"> • CONCEPTO, TIPOLOGÍAS , DEFINICIONES, CARACTERÍSTICAS
HABILIDADES	<ul style="list-style-type: none"> • ANÁLISIS, SINTESIS, ARGUMENTACIÓN, MANEJO DE HERRAMIENTAS.
ACTITUDES	<ul style="list-style-type: none"> • OBJETIVIDAD, PRECISIÓN, CRITERIOS, VALORACIÓN
VALORES	RESPETO, TRANSPARENCIA, ETC.

Fuente: María del Socorro Guzmán Serna

La estructura contempla los siguientes aspectos:

GRÁFICA 5. ESTRUCTURA



Fuente: María del Socorro Guzmán Serna.

Una vez definidas las competencias, se buscan los vínculos que existen entre ellas y se establecen los niveles de dominio. Para los niveles de dominio se propone esta matriz basada en los siguientes criterios:

1. Ser competente requiere un manejo de conocimiento que puede ser mayor o menor en función de la necesidad requerida para resolver un problema o acción concreta.

2. La competencia implica un nivel de autonomía personal, podríamos decir que a mayor dependencia menor autonomía.

3. En razón a que la competencia debe ser demostrada en un contexto o situación en la que se debe ejercer, la complejidad se convierte en un elemento fundamental para determinar la apropiación.

TABLA 1.

<i>Nivel de dominio</i>	<i>Autonomía</i>	<i>Profundización</i>	<i>Complejidad</i>
Nivel 1	Necesita orientación y supervisión.	A partir de las normas y criterios básicos demuestra un dominio de los contenidos.	Asume situaciones sencillas y resuelve problemas en contextos estructurados.
Nivel 2	Asume riesgos y toma decisiones en el contexto de situaciones nuevas.	Selecciona la información más importante, de forma sistemática y fluida aplicándola con eficiencia. Desarrolla todo el proceso.	Interviene en situaciones menos estructuradas y de creciente complejidad.

Nivel de dominio	Autonomía	Profundización	Complejidad
Nivel 3	Asume riesgos y emprende actuaciones con total independencia.	Anticipa, planifica y diseña, de manera creativa, respuestas y soluciones a situaciones complejas.	Se desenvuelve en situaciones complejas, y halla soluciones integrales y globales. Tiene en cuenta las interrelaciones y la transferibilidad de las posibles soluciones.

Fuente: María del Socorro Guzmán Serna.

Sugerencias de técnicas

Existen varias técnicas a aplicar. Para el modelo de educación virtual se sugieren las siguientes: pruebas de respuesta larga, pruebas de respuesta corta, pruebas objetivas, pruebas con preguntas abiertas, tipos de pensamiento, técnicas de observación, pruebas de autoevaluación, escala de actitudes, portafolio, informe, pruebas de ejecución, trabajo de prácticas, solución de problemas, mapa conceptual, debate, resolución de casos, proyectos y ensayos, diarios.

TABLA 2. EJEMPLO DE VALORACIONES POR TÉCNICA

Técnica	Conocimiento	Habilidad	Actitud
Solución de problemas	xx	xx	xx
Proyecto de investigación formativa aplicada	xx	xx	xx
Resolución de casos	xx	xx	x
Foro /Debate	x	xx	xx
Ensayo, artículo	xx	xx	
Portafolio	xx	xx	xx

Fuente: María del Socorro Guzmán Serna.

Una vez definido todo el proceso, es necesario reflexionar sobre la importancia de la evaluación. Si retomamos a Rotger (1992) la evaluación debe cumplir con cinco elementos:

1. Debe ser *útil*, es decir debe atender a las necesidades del estudiante. Cobra sentido hacerse las siguientes preguntas: ¿vale la pena realizar la evaluación?, ¿satisface las necesidades reales?
2. Debe ser *viable*, es decir realista. Cobra sentido cuando se obtiene información que permite hacer conclusiones que conlleven a mejorar los resultados.
3. Debe ser *precisa*, es decir los resultados deben ser objetivos y confiables; para ello los instrumentos y técnicas utilizados deben ser válidos y precisos con el fin de recoger la información requerida para el análisis, por lo tanto se necesitan resultados claros y comprensibles.
4. Debe ser *transparente*, es decir que se debe contar con toda la información de manera precisa y rigurosa para garantizar esa transparencia.
5. Debe ser *justa*, es decir que debe ser un proceso ético.

Flexibilización de la evaluación

En la modalidad virtual prima el aprendizaje autónomo, por ello la evaluación y sus procesos deben ser flexibles desde:

- Estrategias
- Técnicas
- Actores
- Momentos de realización

Por ello es fundamental el acompañamiento al estudiante en el ámbito individual y grupal, teniendo en cuenta que reciba información a tiempo (*feedback* inmediato) sobre la valoración que se hace en torno a sus avances.

La evaluación deja de ser sólo un juicio de valor, una nota, para convertirse en un indicador del estado del aprendizaje del estudiante y sus logros. El juicio de valor que recibirá al final (la nota), estará ajustado al trabajo que él mismo sabe que ha realizado.

Importancia de la tutoría

Una eficaz labor de evaluación exige el protagonismo del trabajo de tutoría. El acompañamiento es una nueva función que puede enfatizar la labor del tutor, asumiendo un rol más simétrico con el estudiante.

El tutor, con esta nueva función, planifica su trabajo y “ayuda” a planificar el trabajo del estudiante (aprendizaje); contribuye a encontrar sentido a los contenidos con el contexto experiencial (*background*) del estudiante; le hace reflexionar sobre los conocimientos e intencionalidad de las competencias a desarrollar en el módulo; proporciona recursos para que el estudiante los integre con otros que buscará en diversas fuentes; orienta el sentido de los conocimientos y experiencias que va adquiriendo el estudiante para que genere los propios; facilita la creación de una “cultura” colegiada de aula en la que se compartan intereses, conocimientos, pensamientos, experiencias; participa en la moderación de los debates; sigue y apoya el proceso de aprendizaje del estudiante; evalúa y orienta en ese proceso.

Sin una labor en este sentido, es muy poco probable que se dé el desarrollo y evaluación de competencias y, por tanto, no se avanza en el camino adecuado que exige el proceso de innovación educativa propuesto.

Segundo nivel: Desde el seguimiento a través de la carrera, aplicando valoraciones en tres momentos: prueba de entrada, prueba a mitad de carrera y prueba al finalizar carrera.



Fuente: María del Socorro Guzmán Serna.

Al respecto, a partir del segundo semestre del 2010, la Vicerrectoría Académica instituyó la aplicación de pruebas de caracterización, las cuales incluyen una prueba de entrada en las áreas de lectoescritura, matemáticas e inglés, con el propósito de hacer un diagnóstico de entrada de los estudiantes; es de resaltar que dichas pruebas están elaboradas por nivel de competencias.

Así mismo, se definió hacer seguimiento durante el semestre, realizar contrastes con las pruebas diagnósticas y continuar el proceso de seguimiento a través de una segunda prueba a mitad de carrera y realizar una tercera valoración al finalizar la carrera. Este proceso pretende buscar y diseñar alternativas de acompañamiento y planes de mejoramiento continuo.

Tercer Nivel: Triangulación de resultados de las pruebas de seguimiento de carrera con resultados de la práctica aplicada y resultados ECAES.

GRÁFICA 7. TRIANGULACIÓN DE RESULTADOS



Fuente: María del Socorro Guzmán Serna.

Desde la Vicerrectoría Académica, se estableció como plan estructural, además del segundo nivel, realizar un proceso de contraste y triangulación de resultados cognitivos, con resultados de la práctica aplicada y resultados de pruebas ECAES.

Este plan tiene como propósito dar cuenta de procesos, estrategias y resultados implementados

para indicar el manejo de un currículo por competencias.

6. Conclusiones

Respecto a las competencias, podemos decir que dar cuenta de ellas en el marco de la educación virtual no es sencillo, implica estructurar el currículo, los módulos, las actividades académicas y las intervenciones tanto del tutor como de los estudiantes, de tal manera que se pueda ir valorando la adquisición o no de estas competencias para hacer los ajustes pertinentes y lograr el cometido.

El reto del ejercicio académico es poder estructurar y combinar estrategias, mediaciones y herramientas que posibiliten el desarrollo de estas competencias.

Dado que la competencia se identifica con el concepto de “capacidad” que posee un estudiante y esto se verifica en la práctica, en la interacción con el contexto, se hace necesario describir los contenidos requeridos para el desarrollo de las mismas.

Desde el *saber* es preciso que los estudiantes den cuenta y manejen conocimientos, conceptos, definiciones, datos, hechos e informaciones. Desde el *saber hacer* se requiere que den cuenta de las diversas formas de transferir el saber, habilidades, destrezas, técnicas y procesos que aplican. Desde el *saber ser* la actitud, los valores, la responsabilidad, la autonomía, el compromiso, el interés y el respeto son determinantes. En el *saber estar* es indispensable la disposición a la comunicación e interacción interpersonal y la disposición al trabajo colaborativo. Y desde el *saber emprender*, se requiere predisposición a la creatividad, la innovación y la creación.

Respecto a las competencias genéricas podemos decir que aportan al desarrollo de otras habilidades tales como:

- Habilidades sociales. Se pueden apreciar en la interacción del trabajo en grupo colaborativo. La relación con sus compañeros les da identidad, les permite tratar con diversas personalidades, generar empatía y construir capital social.

- Habilidades para la resolución de conflictos. La interacción y construcción en colectivo requiere tener en cuenta los intereses y necesidades de los otros, identificar y analizar manejo de poder, dar reconocimiento, establecer reglas para el desarrollo y compromisos académicos, establecer prioridades y decidir renunciaciones y circunstancias lo cual conlleva a acuerdos y manejo constructivo de las diferencias.

También podemos decir que las competencias genéricas contribuyen y permiten establecer diversas formas de relacionarse con los demás, cooperar y trabajar en equipo, manejar y resolver conflictos. Es decir permiten que las personas aprendan a vivir y trabajar con otros. De igual manera, permiten crear identidad personal, dinámica social de los roles que desempeñan y desean desempeñar y capacidad de traducir las necesidades y deseos en actos de voluntad: decisión, elección y acción.

Las competencias genéricas como ejes transversales son dinamizadoras y gestoras del desarrollo personal y profesional con un propósito claro de desarrollo y evaluación durante la carrera. Además de asumir la formación desde el conocimiento (saber), asume el ser, saber hacer, actuar y emprender. A partir de esta perspectiva, las competencias son una expresión concreta de los diversos recursos que pone en juego un estudiante cuando lleva a cabo una actividad, cuando hace uso o manejo de lo que debe hacer, de lo que sabe de manera integrada en diversos contextos y no del conocimiento aislado para dar cuenta de su desempeño, que es lo que busca la Institución. Por ello integra y activa conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores.

Para el Politécnico Gran Colombiano el sentido de las competencias adquiere verdadera importancia cuando prevalecen las actitudes, motivaciones, valores, etc., además de los conocimientos, habilidades y destrezas

De la evaluación es importante resaltar:

1. Los cambios paradigmáticos generan resistencia tanto en los autores y tutores como en los estudiantes, resistencia que depende mucho del manejo que el autor y el tutor le den

a los procesos cuando explican los beneficios para alcanzar cada logro.

2. Se requiere de formación tanto al autor como al tutor.

3. Es fundamental que el proceso en cada programa se realice de manera colegiada para evitar incoherencias y confusiones para los estudiantes.

4. Es fundamental que los tutores diferencien qué es evaluar por competencias y qué es calificar.

5. Se requiere experimentar, sistematizar y hacer seguimiento de las mejores prácticas para avanzar e implementar mejoras.

Referencias

1. Banet, M. (2001). *Paradoja de los Entornos virtuales*. México: Editorial April.
2. Benítez, R. (2000). *La educación virtual desafío para la construcción de culturas e identidades*. Ponencia Congreso Proyección de la Interacción Latinoamericana en el siglo XXI. Mesa IV Políticas culturales e identidad latinoamericana. México.
3. Bogoya, M. (2000). *Competencias y proyectos pedagógicos, Colombia*. Resumido por la profesora Swapna Puni Estévez Singh, bachiller en ciencias. Consultada en junio 2010 de <http://panelsd.iespana.es/col000201.htm>
4. Clavijo, G. (2008). Congreso Cartagena de Indias, septiembre.
5. Díaz, F. (2010). *Modelo para autoevaluar la práctica docente*. Madrid, visita novedades profesorado.
6. Flores, H. (2007). Proyecto Tuning, América Latina. *Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina*. Universidad Deusto, Universidad Groningen, Bilbao.
7. Gómez, O. (2009). *Educación virtual Inclusiva*. Antioquia: *Universidad Católica del Norte*. Consultada en agosto 2010 de http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-132491_archivo.pdf
8. Jiménez (2007). *Neuropedagogía, lúdica y competencias*. Bogotá: Editorial Magisterio.
9. Lara, L. (2002). ARA, *Segundo Congreso Virtual Integración sin barreras en el siglo XXI, Red de integración especial, grupo 1. Ponencia Análisis de los recursos interactivos en las aulas virtuales*. Argentina.
10. MacDonald, B. (1971). *The Evaluation of the Humanities Curriculum Project: A Holistic Approach*. The theory into practice, pág. 163-167.
11. Ministerio de Educación Nacional, MEN. (2010). Consultada en agosto 2010 de <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-196492.html>
12. Ministerio de Educación Nacional, MEN. (2009). *Competencias genéricas en Educación Superior*. Boletín Informativo No. 13. Diciembre-2009. Bogotá: Panamericana.
13. Niño, L. et al. (1995). *Evaluación, Proyecto educativo y descentralización educativa*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. Posgrados en Evaluación Escolar y Desarrollo Educativo Regional.
14. Politécnico Grancolombiano. *Historia de la Institución Tecnológica*. Bogotá. Consultado en junio 2010 de <http://www.poligran.edu.co/eContent/newsdetail.asp?id=197&idcompany=28&idscategory=64>
15. Politécnico Grancolombiano. (2004). *Proyecto Educativo Institucional PEI*, Bogotá, (pág. 8).
16. Politécnico Grancolombiano. (2008). *Visión*. Bogotá. documento interno Planeación estratégica Michelsen P. (2008).
17. Politécnico Grancolombiano. (2008). *Documento Interno de trabajo Institucional. Planeación estratégica 2008-2013*. Bogotá.
18. Politécnico Grancolombiano. (2009). *Modelo Institucional*. Bogotá, documento interno.
19. Politécnico Grancolombiano. (2009). *Modelo Comunicativo*. Bogotá, documento interno.

20. Politécnico Grancolombiano. (2008). *Investigación Formativa*. Bogotá, documento interno. Departamento de Investigación.

21. Politécnico Grancolombiano. *Institución*. Bogotá. Consultado en julio 2010 de <http://www.poligran.edu.co/eContent/NewsDetail.asp?id=273&IDCompany=28>

22. Politécnico Grancolombiano. *Filosofía Institucional. Misión*. Bogotá. Consultado en junio 2010 de http://www.poligran.edu.co/eContent/newsdetail.asp?id=276&idcompany=28&idscategory=65&itemmenu=2_250#

23. Rotger, B. (1992). *Educación y futuro. Monografías para la reforma. Evaluación formativa*. Madrid: Cincel.

24. Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. En Stake, R.E. *Aera Monograph series curriculum evaluation*. Chicago: Randa Mc Nally.

25. Tenbrink, T. (1984). *Evaluación guía práctica para profesores*. Madrid: Narcea.

26. Torrado, M. (2000). *Educación para el desarrollo de las competencias: una propuesta para reflexionar*. Resumido por la profesora Swapna Puni Estévez Singh del libro *Competencias y Proyectos Pedagógicos*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Consultado en agosto 2010 de <http://panelsd.iespana.es/col00020.htm>

27. Torrado, M.C. (2000). Educar para el desarrollo de las competencias. Una propuesta para reflexionar. En Bogoya, D. et al. *Competencia y proyecto pedagógico*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

28. Tyler, R.W. (1973). *Principios básicos del currículo*. Buenos Aires: Troquel.

29. UNESCO (1998). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La educación Superior en el siglo XXI, visión y acción*, París (5-9 octubre de 1998). Tomo V, plenaria.





La educación virtual como favorecedora
del aprendizaje autónomo



La educación virtual como favorecedora del aprendizaje autónomo¹

Fecha de recepción: 26 de julio de 2011
Fecha de aprobación: 2 de septiembre de 2011

César Augusto Sierra Varón

Politécnico Grancolombiano
csierrav@poligran.edu.co

Psicólogo. Pontificia Universidad Javeriana.
Integrante del grupo de investigación
"Comportamiento, cognición y neurociencias",
bajo la línea de investigación "Responsabilidad
social universitaria.

Resumen

Son varios los aspectos que han venido evolucionando a lo largo del tiempo en relación a prácticas pedagógicas y la manera de entender la relación entre enseñanza y aprendizaje. Así mismo, en la actualidad se pretende cambiar el énfasis de la pedagogía centrada en la enseñanza a una pedagogía centrada en el aprendizaje, para que de esta manera los estudiantes adopten una posición más activa frente a sus propios procesos de aprendizaje y se favorezca el aprendizaje autónomo, buscando que los estudiantes aprendan a aprender. En el presente artículo se desarrollan los temas que defienden la tesis que afirma que la modalidad de educación virtual favorece el desarrollo del aprendizaje autónomo en los estudiantes, gracias al apoyo de las TIC (Tecnologías de la Información y las Comunicaciones) y a ciertas características que deben poseer o desarrollar los nuevos aprendices. Desde la revisión teórica llevada a cabo en la presente investigación, se exponen aspectos que orientan a los docentes de educación virtual a tener en cuenta algunas características importantes en las modalidades de educación virtual, para que las asuman como pertinentes a la hora de desarrollar sus cursos o módulos en esta modalidad. No se trata de dejar solos a los estudiantes, sino de desarrollar estrategias que favorezcan

Abstract

There are several aspects that have evolved throughout time regarding educational practices and the understanding of the relationship between teaching and learning. Likewise, currently, the emphasis on the pedagogy centered on teaching is to be changed by a pedagogy centered on learning. This way, students adopt an active position towards their own learning processes, and autonomous learning is fostered because students learn to learn. This article develops those subjects that support the thesis which states that virtual education supports the development of autonomous learning among students due to the use of IT and certain characteristics new learners should have or develop. From the theoretical revision carried out in this investigation, we show several aspects that guide teachers of virtual education in order to keep into account certain important characteristics of this type of education when developing their classes or modules. We do not suggest that students are to be left alone, but we recommend that teachers develop strategies that promote autonomy within the learning process being carried out. At the same time, we clarify that paradigm changes regarding education should be changed from teaching-centered pedagogies to learning-centered ones, enabling students to have a more active role.

¹ El proyecto de investigación del cual es producto el presente artículo, ha sido financiado por la Institución Universitaria Politécnico Grancolombiano mediante contrato de investigación aprobado el 17 de diciembre de 2010.

la autonomía en el proceso de aprendizaje que llevan a cabo. Al mismo tiempo, se aclara que los cambios de paradigma en materia de educación deben pasar de las pedagogías centradas en la enseñanza, para pasar a pedagogías centradas en el aprendizaje, dando lugar a un rol más activo de los estudiantes.

Palabras clave

Aprendizaje autónomo, educación virtual, pedagogía, enseñanza, aprendizaje.

Keywords

Autonomous Learning, Virtual Education, Pedagogy, Teaching, Learning.

Muchos aspectos de la humanidad tienen que ver con su propia evolución, siendo aspectos que se transforman para el mejoramiento de la calidad de vida de las personas. Un aspecto importante en la formación de toda persona es la educación.

Haciendo un rápido recorrido por las herramientas que hemos utilizado para educar, se puede iniciar con la expresión oral por medio de relatos de cada una de las culturas, continuando con el lenguaje pictórico en el cual se plasmaban tradiciones, conocimientos, etc. Después, con el lenguaje escrito, el hombre pudo enseñar y educar, y con el invento de la imprenta, por medio de textos se amplió la cobertura para transmitir el conocimiento a otros a largas distancias. La pedagogía se basó, en todo este gran avance que hemos tenido a través del tiempo, en la idea de que las personas debían ser educadas y alfabetizadas.

Para la educación se han utilizado herramientas incluyendo la tablilla, el pizarrón, la tiza, los cuadernos, el tablero acrílico, etc., y poco a poco estos elementos se han ido eliminando gracias al desarrollo tecnológico. Con el invento de los computadores, se ha logrado desmontar los espacios y objetos físicos para implementar los espacios y los objetos virtuales. Los cambios y avances tecnológicos han llevado a que en el mundo se presenten momentos de creciente complejidad e incertidumbre debido a que las condiciones del entorno varían a la velocidad que el cambio impone.

De esta manera, las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) están produciendo unos cambios que probablemente hace algunos años ni siquiera se sospechaban (Rincón y Romero, 2006), y tales tecnologías a su vez asumen un rol protagónico en la evolución del conocimiento de los últimos años (Pirela De Odón, 2004) mejorando las prácticas educativas en la educación actual (Fernández y Córdoba, 2006) y proporcionando una alternativa más para complementar los contenidos de aprendizaje de las nuevas modalidades educativas (Rada, 2006). En los últimos años, este rápido avance de las Tecnologías de la Información y la Comunicación han permeado los múltiples escenarios y formas de abordar los procesos de enseñanza-aprendizaje en educación superior (Serrano y Narváez, 2010).

En la actualidad, ya no hay impedimento de las distancias para la educación; ya no es necesario asistir a salones, sino que desde el lugar donde nos encontremos podemos acceder a estudios de formación académica por medio de la educación virtual. Imbernón, Silva y Guzmán, (2011), citando a Uceda y Senén (2010), refieren que una de las características que más se resaltan dentro del proceso de la virtualización del proceso de enseñanza-aprendizaje es el uso de equipos informáticos mediante la herramienta de Internet, siendo ésta una forma emergente de proporcionar conocimientos y educación a amplios sectores de la población (Páez y Arreaza, 2005).

Esta es la manera como la ciencia y el conocimiento evolucionan, aunque con ello se presenten problemas de incertidumbre, problematización, etc. Las críticas a modelos vigentes no siempre son bienvenidas (González, 2006). Sin embargo, es necesario tener en cuenta que los modelos de formación, de educación y de aprendizaje a nivel universitario, también se ven afectados por tal evolución, lo cual lleva a cambios. Tales cambios llevan a una modificación de la actual formación en cuanto a educación superior se refiere, apuntando hacia una idea de cambio profundo en las universidades mediante un conjunto de propuestas que lo justifican, llegando a un nuevo paradigma donde el eje de su discurso radica en el aprendizaje (Rué, 2009). Como ejemplos se pueden mencionar el aprendizaje basado en problemas, fundamentado en la teoría constructivista (Gorbaneff y Cancino, 2009), o el método de casos de estudio, “estrategia didáctica que permite contextualizar situaciones y problemas del mundo real para guiar el aprendizaje de los estudiantes” (Monguet, Fábregas, Delgado, Grimón & Herrera, 2006).

Independiente de las épocas, sucesos y personajes que puedan servir de referencia para situar los inicios de la educación virtual, se encuentra indiscutiblemente el crecimiento y desarrollo de esta modalidad de educación. Y como cualquier proyecto pedagógico, la modalidad de educación virtual es innovadora e implica cambios en diferentes órdenes que son complementarios.

En los últimos años y especialmente a partir de la segunda mitad del siglo XX, se han presentado variaciones sustanciales en las

concepciones, enfoques y metodologías sobre educación y aprendizaje, pero a pesar de estas variaciones el estudiante siempre ha dependido del profesor. Con la educación virtual y el apoyo de las herramientas tecnológicas, se pone a disposición de los estudiantes una gran gama de recursos que hacen que el aprendizaje se convierta en algo dinámico e interactivo, llegando a ser más significativo (Imbernón et al., 2011). Las plataformas electrónicas son la herramienta mediante la cual se pueden llevar a cabo actividades como las evaluaciones, las asesorías, las entregas de trabajos, foros virtuales (Software ForChat) (Varini y Axt, 2008), chats, entre otras (Torres y Benítez, s.f.).

La modalidad de educación virtual asume el cambio educativo, atendiendo a los múltiples factores involucrados en el desarrollo de esta modalidad. Desde esta perspectiva se pueden establecer directrices claras y viables para poder encauzar las acciones de acuerdo con los fines de la filosofía y política educativas que las instituciones mismas plantean (Enriquez, 2001).

A pesar de que los tiempos y el sistema cambien, el objetivo importante dentro del proceso de la educación, sea presencial o virtual, es el estudiante. Así lo refiere Rosalba Rodríguez (2009) en su documento "Metodología del trabajo académico" al decir que "Históricamente el centro de la educación virtual lo ocupa el estudiante, sujeto activo y responsable, capaz de encargarse autónomamente de su propio aprendizaje, empleando para ello diversas estrategias, desarrolladas con el apoyo de diferentes mediaciones y medios pedagógicos (pg. 50) Al observar y analizar lo que Badía y Monimó (2001) plantean en relación a la educación virtual, que con la ayuda de los avances tecnológicos ha tenido en los últimos años un encuentro muy similar al que presenta un artista en su máximo nivel de estrellato, se debe aclarar si la educación virtual se trata de un simple fenómeno de moda pasajero o si suple las verdaderas necesidades que encuentra el mundo de la educación. Esto, teniendo en cuenta que aún nos falta perspectiva y experiencia práctica en este campo para valorar su trayecto en el avance del campo de la educación.

La educación virtual se puede encontrar como un campo apropiado para poder analizar y comprender los desafíos que impone la cultura actual en relación a sus entidades educativas frente a la sociedad de la información y el

conocimiento. La aparición del ciberespacio y lo virtual son dos aspectos que han inducido al estudio de estos fenómenos con el objetivo fundamental de analizar la conveniencia de la teoría que subyace a la educación virtual junto con la teoría que se gesta para ser aplicada en entornos virtuales de aprendizaje (Garduño, 2005).

Un factor de mucha influencia en la educación a distancia son las TIC; el aspecto esencial de éstas es que no hay interacción presencial directa entre docente y alumno. Esto no quiere decir que ya no exista comunicación entre docente (tutor) y alumnos, sino que esta comunicación no presencial se realiza a través de los medios de comunicación (aprendizaje diferente), en el cual el estudiante desarrolla con mayor énfasis su autonomía, su autorregulación, su disciplina y sus hábitos de estudio, ya que es él mismo quien se encarga de sacar el mayor provecho a su proceso de formación académica (Ferroni y Velásquez, 2005). Los procesos de educación y aprendizaje virtual hacen uso de herramientas tutoriales para explotar los procesos de aprendizaje tanto individuales como grupales (Garduño, 2009).

La educación virtual y las nuevas tecnologías de la información y la comunicación van de la mano, por ello es importante resaltar algunas ventajas que plantean Rodríguez, Hernández y Albarracín (2008):

Se facilita la comunicación entre profesores (tutores) y alumnos, eludiendo los problemas de horarios y distancias.

Se facilitan nuevos canales de comunicación entre los estudiantes, según sus intereses e inquietudes.

Se suministra una cantidad enorme de información, con gran rapidez y a un bajo costo.

Sin embargo, la educación virtual no ha tenido la valoración y el respeto que merece y padece de cierto descrédito, pero también es altamente valorada por otros colectivos y por el contexto social en el que vivimos (Badía y Monimó, 2001). Rogers (1995), citado por López (2005), plantea que es muy difícil hacer que una nueva idea sea adoptada a pesar de que tenga grandes y obvias ventajas, llevando a que muchas innovaciones tomen un largo período de tiempo para que puedan ser ampliamente aceptadas.

Así mismo, la educación virtual pretende constituirse en una opción que sea capaz de multiplicar y diversificar la educación para los individuos y grupos sociales sin tener que distinguir edad, raza y ubicación geográfica y que se encuentre basada en la democratización y la equidad. Ello se puede equiparar a la expresión: “la educación en la comunidad y la comunidad en la educación” que refiere al nuevo reto de desarrollar una educación abierta al entorno, equitativa e inclusiva (Merino, 2009). Tal alternativa se debe también a los nuevos retos que enfrenta la educación superior como por ejemplo la alta demanda y el poco espacio físico disponible. Por esta razón las nuevas tecnologías se convierten en una herramienta para ofrecer nuevas formas de intervención para atender las necesidades educativas (Iriarte, 2010).

En la modalidad de educación virtual, la Academia es la que se desplaza y llega a los hogares, a sitios de trabajo o a centros de estudio. Tales prácticas educativas se iniciaron con el objetivo de hacer llegar la educación a todo aquel que la necesita (Gutiérrez, Hernández, González, Guevara & Flórez, 2004).

Aunque la educación virtual presenta ciertas características que la distinguen y la hacen diferente en algunos aspectos de otros tipos de enseñanza y aprendizaje, tales rasgos pueden ser lo suficientemente diferenciales como para que emerja un nuevo paradigma en educación (Badía y Monimó, 2001). Si se acepta que la educación virtual es un contexto más donde se pueden desarrollar los procesos de enseñanza y aprendizaje, se deben interpretar los mismo criterios psicopedagógicos aplicables a la modalidad de educación presencial.

De igual forma, la Universidad tiene que cumplir un papel protagónico en la sociedad y así lo ha demostrado a lo largo de su historia. En su labor de actualización por las nuevas y mejores modalidades de educación, buscan un modelo pedagógico nuevo y alternativo que da el paso de la cultura de enseñar a la cultura de aprender (González, 2006).

Un aspecto fundamental para analizar en el proceso de educación virtual es el desarrollo del aprendizaje autónomo. ¿Será que en realidad somos independientes cuando estudiamos? Si se toma el término independencia por la definición que nos ofrece el diccionario, encontramos que es “la no admisión de control

o dependencia externa” (Diccionario de la Real Academia de la Lengua, 2001). De esta forma, parece evidente que no se podría hablar de estudio independiente dado que continuamente nos acompañan factores externos como las instrucciones de nuestros tutores sobre lo que se debe realizar en las asignaturas y los textos digitalizados. También nos refieren el nivel de exigencia sobre lo que se debe realizar, incluso algunas sugerencias sobre cómo se deberían realizar las actividades (ensayos, mapas conceptuales, artículos, etc.) (Badía, 2001).

Se acaba de citar un concepto clave en la noción de autonomía de aprendizaje, ya que se trabaja el concepto de autonomía no como independencia, sino como “la facultad de tomar decisiones que permitan regular el propio aprendizaje para aproximarlos a una determinada meta en el seno de unas condiciones específicas que forman el contexto de aprendizaje” (Badía, p.12. 2001).

Tal facultad de poder gobernarse a sí mismo cuando se aprende, se puede dar gracias a la capacidad humana de saber cuándo una información ya existe en nuestra memoria o es completamente nueva. Tal capacidad recibe el nombre de *metacognición* y puede entenderse como la competencia que nos permite a los seres humanos ser conscientes de los procesos y productos que elaboramos en nuestra mente.

Por otro lado, la educación virtual no puede ofrecer sus ventajas por sí sola, ya que depende además de ciertos factores que influyen en el éxito de esta experiencia de formación autónoma. Uno de estos factores es la motivación.

La motivación es un proceso psicológico con un papel muy importante en la modalidad de educación virtual que puede ser manejado por los mismos estudiantes para las actividades que se proponen y para su propio proceso de aprendizaje, el cual puede llevar a tener el cumplimiento de objetivos con una actitud activa frente a los retos que se le presenten.

Almaguer y Elizondo (2002), citados por Quinche y González (2011), plantean que la motivación es un aspecto que se encuentra presente en todos los procesos de enseñanza y aprendizaje, en los que interactúan esfuerzos orientados a algunas acciones con efectos

consecuentes para la obtención de resultados, influyendo de manera positiva o negativa en los procesos cognitivos.

Un buen maestro se preocupa por llevar a cabo el mantenimiento de un nivel elevado de motivación en sus estudiantes, planeando y planteando de forma correcta las actividades que se llevarán a cabo en los cursos virtuales. Ello nos lleva a plantearnos una pregunta: ¿Los estudiantes en la modalidad de educación virtual aprenden a manejar por sí mismos, de manera correcta, su propia motivación? (Aebli, 1991).

Debido a que la motivación es un factor intrínseco en el individuo, sobre estos factores sí se puede ejercer un control personal. Como lo menciona Rodríguez (2009) al decir sobre la motivación que “la motivación que origina el mismo sujeto –denominada motivación intrínseca–; está casi siempre relacionada con el deseo personal de satisfacer necesidades, intereses y expectativas y cuyos resultados se esperan disfrutar (p. 89)”.

Dentro del marco de la educación virtual encontramos otro factor que tiene mucha importancia y es muy influyente dentro de este proceso: la autonomía. Ésta hace referencia al momento en el que el estudiante toma conciencia de que su proceso de formación académica lo debe asumir él, solo con orientación.

La autonomía juega un papel fundamental dentro del contexto de la educación y la formación de las personas, ya que, como lo mencionan Ferroni y Velásquez (2005), el aprendizaje es un proceso autónomo donde el estudiante hace apropiación de los conocimientos teóricos y la aplicación de los mismos a partir de la toma de conciencia sobre su responsabilidad en cuándo, cómo y cuánto debe aprender, para saber más y mejor sobre un área o un quehacer específico. Se debe llegar a que los estudiantes universitarios sepan claramente cuándo y por qué aprender (Freixes, 2008).

Rosalba Rodríguez (2009) asegura: “los estudiantes aprenden por su propia cuenta y, así mismo, tienen más responsabilidad y adquieren un cierto grado de autonomía en el aprendizaje (p. 55)”. Se requiere de un aprendizaje independiente pero ello no significa aislamiento, sino que sería la representación directa de la

autonomía con la orientación de parte de los docentes-tutores.

Los estudiantes dejarán de tener un rol pasivo y asumirán un rol más activo, ya que la educación virtual brinda la oportunidad de desarrollar en ellos un nuevo comportamiento, siendo ellos mismos quienes buscan la información y logran cumplir con los objetivos académicos del curso que se han propuesto (González, 2006). Es importante que el estudiante de educación virtual tenga una gran participación en su propio aprendizaje actuando con proactividad y con autonomía, fijándose metas propias, reflexionando sobre sus propias destrezas y estrategias que aplica y con una participación activa en la comunicación y en el aprendizaje colaborativo (Bautista, Borges & Fores, 2006), ya que el trabajo grupal de los estudiantes es fundamental para la formación en el sentido de compartir experiencias mediante la adquisición de nuevos saberes (Calle, 2009) y aprendiendo de los demás compañeros (Panckhurts y Marsh, 2011).

De esta manera se observa que los roles de los estudiantes evolucionan y así mismo los roles de los docentes o tutores también se transforman, llevando a que éstos cambien del rol docente ubicado únicamente en el lugar de poseedor del conocimiento y del alumno como simple receptor de éste, en tanto que espera encontrar constantemente el saber en la figura del profesor (Valcarce y Venticinque, 2008), a unos roles en los cuales el estudiante también es poseedor del conocimiento y puede darle sentido a lo que se encuentra en su proceso de enseñanza-aprendizaje mediante una posición más activa en su proceso de formación académica.

Aebli (1991), refiere que para que el aprendizaje autónomo tenga un buen provecho, se deben incluir también algunas habilidades y actitudes adicionales, ancladas profundamente en la personalidad de los tutores, ya que son éstos quienes generarán la interacción con los estudiantes la interacción se convierte en un aspecto central de cualquier experiencia educativa, y más aún cuando se intenta promover el desarrollo del aprendizaje crítico, reflexivo y autónomo (Sánchez, 2009).

Garduño (2005) menciona que se debe tener en cuenta que el uso adecuado de los métodos pedagógicos para la enseñanza virtual se deben convertir en un aspecto fundamental en la

estructura, organización y estilo de la comunicación. La interacción entre tutores, asesores y estudiantes, se debe establecer a través de medios de comunicación que no impliquen la presencialidad ni la sincronía, pero que incidan significativamente en el aprendizaje.

Es precisamente el aprendizaje significativo y no el repetitivo, el que se debe fomentar en cualquier modalidad educativa, a partir de la construcción de significados, aspecto fundamental en los procesos de enseñanza – aprendizaje (Carrasco, 1997), involucrando la construcción de modelos mentales (Moreira, Greca, Rodríguez y González, 2002).

Para lograr buenos resultados mediante el aprendizaje significativo, se debe considerar la comprensión de lectura como otro aspecto fundamental en los procesos de enseñanza– aprendizaje en la educación virtual. Rodríguez (2009) plantea al respecto que “en educación virtual, la lectura se constituye en el proceso básico del acto académico, porque es en esta habilidad donde radica la posibilidad de interpretar y comprender el texto escrito (editado o digitalizado)” (pg. 62). La comprensión lectora debe ser una competencia a desarrollar dentro del marco de la educación virtual debido a las nuevas formas en que se organizan y se entregan los contenidos de estudio (Borrego, Rodríguez, Walle & Ponce, 2008).

Así como debe estar –o desarrollarse– la competencia de interpretación de textos, también se resalta que existen otras competencias adicionales que deben poseer los estudiantes de educación virtual, como lo plantea Padilla (2008) al citar el siguiente aspecto en relación a las competencias individuales y relacionales que deben presentarse en un buen proceso de educación virtual, con el objetivo de orientar a quien desee ahondar en este tema:

Competencias individuales

Motivación

Responsabilidad

Decisión

Iniciativa

Actitud

Liderazgo

Competencias relacionales

Espíritu de equipo y colaboración (sinergia)

Comunicación y relaciones interpersonales

Transmisión y difusión de la información

Capacidad para ordenar y estimular a los demás

Es sabido que el éxito en los procesos de aprendizaje se puede garantizar siempre y cuando se sustente con teorías sobre enseñanza– aprendizaje. De igual manera, cabe mencionar otro aspecto relevante dentro de la formación de los estudiantes en modalidades de educación virtual y es lo referente a ciertas competencias que también deben poseer los docentes o tutores, siendo éstos personas actualizadas en el arte de enseñar y transformar (Abdala, Castiglione e Infante, 2008). Los docentes o tutores de la educación virtual deben tener unas características especiales que los lleven a familiarizarse con el uso y manejo de las TIC y su metodología específica (Guerra, González & García, 2010).

Además, los docentes o tutores, aunque no tengan una aproximación presencial con sus estudiantes, deben dominar los contenidos de su materia. Si no conocen y dominan unas determinadas, específicas y pertinentes estrategias de enseñanza, difícilmente pueden conseguir el objetivo prioritario de su función de enseñante, tutor, guía o docente: que sus estudiantes aprendan (Sevillano, 1995).

En la actualidad, el concepto de competencias está en furor en lo referente a enseñanza universitaria, con el objetivo de que se desarrollen procesos formativos que doten a los estudiantes de las competencias que llevan a mejorar su preparación para el ejercicio profesional y para la formación a lo largo de su vida. Es decir, se replantea la formación llevada al

conocimiento para trabajar en una formación orientada al aprendizaje (Zabalza, 2003).

Las metodologías pedagógicas actuales deben propender por llevar a que los estudiantes aprendan no sólo los contenidos sino también el aprendizaje mismo. Deben convertirse en aprendices autónomos y ésta es la apuesta de varias instituciones encargadas de la educación superior en que se insta a llegar a nuevos paradigmas de enseñanza-aprendizaje, centrados en el aprendizaje autónomo a lo largo de la vida de los estudiantes (Álvarez, Rodríguez, Sanz-Ablanedo & Fernández-Martínez, 2008).

Desde la modalidad de educación virtual, es necesario dejar claro que requiere que los cursos o módulos a desarrollar como cursos virtuales, sean de una alta calidad y que potencien en los estudiantes la posibilidad de desarrollar sus máximas capacidades para interactuar y relacionarse con sus tutores-docentes y compañeros de aula; aprendiendo en un ambiente educativo que se encuentra mediado por las tecnologías de la información y las comunicaciones (Ardila, 2011).

Se tiene que hacer énfasis en la creación de estrategias que logren el objetivo de que los estudiantes aprendan a aprender, pero ¿qué se quiere decir con el proceso de aprender a aprender y cómo se relaciona éste con el aprendizaje autónomo? Aebli (1991), en su libro *Factores de la enseñanza que favorecen el aprendizaje autónomo* nos da una respuesta aproximada al hacerse la pregunta “¿para qué aprender a aprender? (p. 30)”. Y así es como contesta: “aprendemos a aprender para convertirnos en aprendices autónomos. Quien ha aprendido a aprender no necesita ya de alguien que lo guíe en el aprendizaje. Ya es capaz de aprender por sí mismo (...)”, pero ¿para qué el aprendizaje autónomo?

Aprendizaje autónomo para aprender más: se sabe que en la medida en que los estudiantes trabajen de manera independiente, aprendan y experimenten más allá de lo que los contenidos nos transmiten directamente, el proceso de aprendizaje puede tener un efecto más favorable en ellos.

Aprendizaje autónomo como preparación para el trabajo: en la actualidad, la vida laboral, con su presión innovadora, los cambios tecnológicos y de mercado, exige una adaptación permanente por parte de los trabajadores.

Brocket y Hiemtra (1993), desarrollan el concepto de aprendizaje autodirigido en lugar de aprendizaje autónomo. En relación a ello afirman que “la autodirección en el aprendizaje es una combinación de fuerzas tanto interiores como exteriores de la personas que subrayan la aceptación por parte del estudiante de una responsabilidad cada vez mayor respecto a las decisiones asociadas al proceso de aprendizaje” (p. 15), definición similar a la planteada por Zimmerman (1989) citado por Góngora (s.f.), al referirse a la autogestión del aprendizaje.

Quien se encuentra en situación de aprendizaje, debe lograr inicialmente algunos rendimientos que implican competencia social y la motivación correspondiente. Se considera por tanto que también se prepara a una persona para el aprendizaje autónomo en la medida en que se le capacita y motiva a tomar parte y trabajar de manera responsable consigo mismo (Aebli, 1991).

El objetivo central del aprendizaje autónomo se encuentra en el marco de lograr que los estudiantes aprendan a aprender, lo cual conduce a la autonomía en el aprendizaje, siendo indispensable enseñar a los estudiantes a que adopten o incorporen progresivamente estrategias de aprendizaje, enseñarles a ser más conscientes sobre la forma como aprenden y así puedan enfrentar de manera satisfactoria diferentes situaciones de aprendizaje (Manrique, 2004).

Sin embargo, es necesario resaltar de nuevo el hecho de que el estudiante en modalidades de enseñanza virtuales, es altamente activo en su proceso de aprendizaje, por tanto tiene que ser un estudiante con un alto sentido crítico y reflexivo, ya que la simple transmisión de saberes que no lleven a una actitud de discusión reflexiva, no favorece la implicación del estudiante en la situación de enseñanza y aprendizaje (Del Río, Venticique, Valcarce & Díez, 2008). “La actitud crítica es el único medio por el cual el hombre realizará su vocación natural de integrarse, superando la actitud del simple ajuste o acomodamiento” (Freire, 2005b, citado por Pérez, 2009) (p. 12).

Manrique (2004), a partir de su revisión teórica, encuentra algunas estrategias necesarias para el desarrollo del aprendizaje autónomo en modalidades de educación virtual. A continuación se refieren tales estrategias:

Desarrollo de estrategias afectivo-motivacionales.

Tales estrategias se orientan a que los estudiantes sean conscientes de las capacidades y estilos que ellos mismo tienen para aprender. También se orientan a que éstos desarrollen autoconfianza en sus capacidades y habilidades, logren una motivación intrínseca hacia todas las actividades de aprendizaje y puedan superar las dificultades que se presentan. Estas estrategias fortalecen en el estudiante la voluntad, el querer aprender (Alonso y López 1999, citados por Manrique, 2004), y les ayudan a fortalecer modelos mentales (ideas, creencias, convicciones) positivos sobre sí mismos y sus capacidades de aprender. Si los estudiantes no están familiarizados con esta forma de enseñanza y aprendizaje, tales estrategias son fundamentales para poder fortalecer las actitudes hacia el aprendizaje autónomo.

Desarrollo de estrategias de autoplanificación

Estas estrategias están relacionadas con diferentes aspectos cuyos propósitos se encuentran encaminados en última instancia a lograr la formulación de un plan de estudio realista y efectivo. Tal plan es el que permitirá a los estudiantes conocer los aspectos relacionados con las tareas y las condiciones en que se deben realizar.

Identificación de metas de aprendizaje propuestas para ser asumidas y reorientadas con el objetivo que adquieran significación para los estudiantes. Pueden presentarse a nivel individual o cooperativas.

Identificación de condiciones físicas y ambientales para el estudio (tiempo que se dispone, horarios de estudios, recursos o materiales con los que se cuentan y variables ambientales).

Análisis de las condiciones de las tareas asignadas: evaluar la complejidad de las actividades, secuencia a seguir, tipo de actividad, condiciones esperadas como resultado.

Selección de las estrategias más convenientes para abordar los temas y la forma de estudio, basado en las condiciones anteriormente

señaladas y las metas propuestas. Tales estrategias hacen referencia a la manera como se deben enfrentar la lectura, el análisis e interpretación de la información, manejo de las tecnologías de la información y la comunicación, habilidades de comunicación e interacción para un aprendizaje colaborativo.

Desarrollo de estrategias de autorregulación

Estas estrategias conducen a la aplicación de estrategias seleccionadas para el estudio y el aprendizaje, revisión continua de sus avances, dificultades y éxitos en sus tareas según las metas de aprendizaje que se hayan trazado. En estas estrategias se incluyen la generación de alternativas de solución y previsión de consecuencias, la toma de decisiones oportunas de acciones a realizar o condiciones que deban ser modificadas para lograr sus propósitos.

Desarrollo de estrategias de autoevaluación

Tales estrategias se orientan a la evaluación de los estudiantes, de las tareas o actividades realizadas y de las estrategias utilizadas. Los estudiantes pueden comparar información que van obteniendo y valoran la efectividad que ha tenido su planificación llevada a cabo y la manera como participaron en sus respectivos cursos. También evalúan el nivel logrado en las metas de aprendizaje.

Conclusiones

Teniendo en cuenta lo mencionado a lo largo de este artículo, son varias las conclusiones que se podrían presentar. Sin embargo lo que más se puede resaltar es que la educación virtual es una modalidad que cuenta con las herramientas necesarias para que pueda favorecer la autonomía en los procesos de aprendizaje de las personas. No se trata de establecer una yuxtaposición de lo virtual sobre lo presencial, sino de reconocer que es posible la transformación de la educación tradicional a la educación apoyada por la tecnología (Edel-Navarro, 2010), y que ésta se puede convertir en una gran herramienta pedagógica para favorecer el desarrollo del aprendizaje autónomo.

Como lo menciona Rûe (2010), frente a “la especial insistencia en el aprendizaje autónomo del alumno, no conviene entenderlo como una respuesta puntual frente a un determinado tipo de actividades, sino que constituye una competencia que los alumnos deben saber y adquirir y los docentes deben saber cómo transmitir” (p. 7).

Es indiscutible que los últimos años se ha observado un gran interés por la educación virtual, por medio de investigaciones, debates y controversias alrededor de las ventajas y limitaciones que ésta ofrece en los procesos relacionados con el aprendizaje autónomo. Cada día es mayor el número de personas convencidas de estas formas de aprendizaje; sin embargo es necesario reconocer que hay quienes todavía son escépticos sobre los resultados y el grado de generalización de las prácticas autónomas.

Referencias

1. Abdala, S., Castiglione, A. e Infante, L. (2008). La educación universitaria en el nuevo contexto del mercado laboral: entre la lógica de las demandas y la identidad Institucional. *Cuadernos FHyCS UNju*, número 34, 41–51.
2. Aebli, H. (1991). *Factores de la enseñanza que favorecen el aprendizaje autónomo*. Madrid: Narcea.
3. Álvarez, F., Rodríguez, J., Sanz-Ablanedo, E. & Fernández-Martínez, M. (2008). Aprender enseñando: Elaboración de materiales didácticos que facilitan el aprendizaje autónomo. *Formación Universitaria*, 6 (1), 19 – 28.
4. Ardila, M. (2011). Indicadores de calidad de las plataformas educativas digitales. *Educación*, 1 (14), 189 – 206.
5. Badía, A. y Monimó, J. (2001). *La Incógnita de la educación a distancia*. Editorial S.I.
6. Badía, A. (2001). *Ser estratégico y autónomo aprendiendo: Unidades didácticas de enseñanza estratégica*. Grao.
7. Batista, E. (s.f.). *Lineamientos pedagógicos para la enseñanza y el aprendizaje*. Bogotá: Univ. Cooperativa de Colombia.
8. Bautista, G., Borges, F. y Fores, A. (2006). *Didáctica Universitaria en entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje*. Madrid: Nercea S.A.
9. Borrego, N., Rodríguez, H., Walle, R. & Ponce, J. (2008). Educación superior virtual en América Latina: Perspectiva tecnológica-empresarial. *Formación Universitaria*, 5 (1), 3–14.
10. Brocket, R. y Hiemtra, R. (1993). *El aprendizaje autodirigido en la educación de adultos*. Barcelona: Paidós.
11. Calle, M. (2009). La tutoría como mediación para el desarrollo autónomo del estudiante. *Revista Tabula Rasa*, número 11, 309–328
12. Carrasco, J. (1997). *Hacia una enseñanza eficaz*. Madrid: Ediciones Rialp S.A.
13. Del Río, M., Venticinque, N., Valcarce & Díez, B. (2008). Las condiciones para un aprendizaje universitario más autónomo desde la mirada del alumno. *Anuario de Investigaciones*, volumen XV.
14. Edel-Navarro, R. (2010). Entornos virtuales de aprendizaje. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 44 (15), 7–15.
15. Enríquez, A. (2001). *Diagnóstico de la educación superior a distancia*. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, AUNIES.
16. Facundo, A. (2004). La virtualización en la perspectiva de la modernización de la educación superior: Consideraciones pedagógicas. *Poliantea. Revista académica y cultural Fundación Politécnico Gracolonbiano Institución Universitaria*, número 2, 8-25.
17. Fernández, A. y Córdoba, D. (2006). Nuevos ambientes de aprendizaje en postgrado: Integrando conocimientos, estrategias y herramientas tecnológicas. *Revista Investigación y Postgrado*, 1 (21), 221-230.
18. Ferroni, E. y Velásquez, H. (2005). Educación a distancia para el salto académico (Parte I). *Poliantea. Revista académica y cultural Fundación Politécnico Gracolonbiano Institución Universitaria*, número 4. Julio – Diciembre, 7-34.
19. Freixes, N. (2009). Cómo mejorar la docencia universitaria: el punto de vista del estudiantado. *Revista Complutense de Educación*, 1 (20), 117–134.
20. Garduño, R. (2005). Enseñanza virtual sobre la organización de recursos informativos digitales. UNAM.
21. Garduño, R. (2009). Contenido educativo en el aprendizaje virtual. *Investigación Bibliotecológica*, 47 (23), 15-44.

- 22.** Góngora, J. (s.f.). Módulo Curso de Sistemas de Aprendizaje para un Aprendizaje autónomo. Curso, pedagogías del aprendizaje significativo de la especialización en pedagogía para el desarrollo del aprendizaje autónomo.
- 23.** González, S. (2006). *La universidad entre lo presencial y lo virtual*. México: UAEM.
- 24.** Gorbaneff, Y. y Cancino, A. (2009). Mapa conceptual para el aprendizaje basado en problemas. *Revista de estudios gerenciales*, 10 (25), 111 – 124.
- 25.** Guerra, S., Gonzáles, N. & García, R. (2010). Utilización de las TIC por el profesorado universitario como recurso didáctico. *Revista Científica de Educomunicación*, 35 (XVIII), 141–148.
- 26.** Gutiérrez, C., Hernández, L., González, G., Guevara, C. & Flórez, J. (2004). La enseñanza virtual en el contexto de la educación actual. *Revista Ciencias Salud*. (Jul – Dic).
- 27.** Imbernón, F., Silva, P. & Guzmán, C. (2011). Competencias en los procesos de enseñanza–aprendizaje virtual y semipresencial. *Revista Científica de Educomunicación*, 36 (XVIII), 107–114.
- 28.** Iriarte, A. (2010). Hacia el desarrollo de la educación superior virtual. *Revista Mexicana de Investigación educativa*, 44 (15), 185-189.
- 29.** López, M. (2005). Una Comunidad virtual como herramienta de difusión de la educación a distancia en una Institución de Educación Superior tradicional venezolana. *Rev. Ped.* [online]. sep. 2005, vol.26, no.77 [citado 03 mayo 2011], p.2-6. Disponible en la World Wide Web: <http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97922005000300002&lng=es&nrm=iso>.
- 30.** Manrique, L. (2004). El aprendizaje autónomo en la educación a distancia. Primer congreso virtual Latinoamericano de educación a distancia. *Latineduca2004.com* Departamento de educación, Pontificia Universidad Católica del Perú. Perú.
- 31.** Merino, J. (2009). La escuela centrada en la comunidad: Un modelo de escuela inclusiva para el Siglo XXI. *Revista Complutense de Educación*, 1 (20), 33–52.
- 32.** Monguet, J., Fábregas, J. Delgado, D., Grimón, F. & Herrera, M. (2006). Efecto del Blendend Learning sobre el rendimiento y la motivación de los estudiantes. *Revista Inercencia*, 3 (31), 190.
- 33.** Moreira, M., Greca, I., Rodríguez, M. & González, A. (2002). Mental Models and Conceptual Models in the Teaching and Learning of Science. *Conferencia dictada en el XX Encuentro de didáctica de las Ciencias Experimentales*. Tenerife.
- 34.** Padilla, J. (2008). Globalización y educación superior: un reto en la formación del docente universitario. *Itinerario educativo*, número 4.
- 35.** Páez, H. y Arreaza, E. (2005). Uso de una Plataforma virtual de aprendizaje en educación superior. Caso nicenet.org. Maracay.
- 36.** Panckhurst, R. y Marsh, D. (2011). Utilización de redes sociales para la práctica pedagógica en la enseñanza superior impartida en Francia: perspectivas del educador y del estudiante. En: “El impacto de las redes sociales en la enseñanza y el aprendizaje” [monográfico en línea]. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*. Vol. 8, n.º 1, págs. 233-252. UOC.).
- 37.** Pérez, A. (2009). El desarrollo de la lectura crítica: una vía hacia la alfabetización mediática en Educación Superior. *Letras*. [online]. ene. 2009, vol.51, no.78 [citado 03 Octubre 2011], p.309-356. Disponible en : <http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0459-12832009000100010&lng=es&nrm=iso>.
- 38.** Pirela De Odón, D. (2004). Ideas para la formulación de políticas universitarias referidas al uso de tecnologías de información y comunicación y la educación virtual. *Rev. Ped.* [online]. Ene. 2004, vol.25, no.72 [citado 3 de mayo 2011], p.149-170. Disponible en la World Wide Web: <http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-

- 97922004000100006&lng=es&nrm=iso>. ISSN 0798-9792.
- 39.** Quinche, J. y González, F. (2011). Entornos virtuales 3D, alternativa pedagógica para el fomento del aprendizaje colaborativo y gestión del conocimiento en Uniminuto. *Formación Universitaria*, 2 (4), 45–54.
- 40.** Rada, D. (2006). Participación de los docentes en el foro virtual: usos pedagógicos de los recursos tecnológicos. *Revista Educere*, 34 (10), 443-453.
- 41.** Real Academia de la Lengua. (2001). Diccionario de la lengua Española. 22ª Edición. España.
- 42.** Rincón, D. y Romero, M. (2006). Ciencia, tecnología y educación en Venezuela: perspectiva de una sociedad emergente. *Revista de Ciencias Sociales*, 1 (XII), 72–83.
- 43.** Rodríguez, R. (2009). Metodología del trabajo académico. Curso SIUP de la especialización en pedagogía para el desarrollo del aprendizaje autónomo.
- 44.** Rué, J. (2009). El cambio en la Universidad, sus epistemologías y consecuencias de las mismas. *Revista Complutense de Educación*, 2 (20), 295–317.
- 45.** Rué, J. (2010). El aprendizaje autónomo en Educación Superior. *Revista Complutense de Educación*, 1 (21), 211–223.
- 46.** Sánchez, A. (2009). Nuevos modos de interacción educativa: análisis lingüístico de un foro virtual. *Educación y Educadores*, 2 (12).
- 47.** Serrano, J. y Narváez, P. (2010). Uso de Software libre para el desarrollo de contenidos educativos. *Formación Universitaria*, 6 (3).
- 48.** Sevillano, M. (1995). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje con medios y tecnología*. Madrid: Ed. Ramón Areces.
- 49.** Taylor, S. y Bogdam, R. (1996). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós.
- 50.** Torres, V. y Benítez, R. (s.f.). Programa en línea para la formación de docentes en el marco de la Reforma Integral de la Educación Media Superior en México. Issue. 4, Vol. 7. Universidad Autónoma de Nayarit. México.
- 51.** Valcarce, M. y Venticinque, N. (2008). La evolución del perfil docente en un dispositivo de autoformación. *Anuario de investigaciones*, volumen XIV.
- 52.** Varini, R. y Axt, M. (2008). Para uma posição enunciativa no discurso pedagógico mediado por ambientes virtuais de aprendizagem. *Interface. Comunicação Saude Educação*, 25 (12), 347–361.
- 53.** Zabalza, M. (2003). Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional.





**Condiciones de posibilidad
para una mirada a la subjetividad
del maestro en Colombia**



Condiciones de posibilidad para una mirada a la subjetividad del maestro en Colombia

Fecha de recepción: 28 de julio de 2011

Fecha de aprobación: 13 de septiembre de 2011

Luis Ernesto Vásquez Alape

Universidad de La Salle
lvasquez@unisalle.edu.co
Docente investigador de la Facultad de Educación de la Universidad de La Salle. Integrante del grupo de Investigación de Colciencias "Pedagogía, cultura y formación docente" y del Centro de investigación en educación y pedagogía, CIEP.

Resumen

La preocupación por rescatar la reflexión sobre la subjetividad del maestro, desde una mirada cimentada en la filosofía política a partir de un enfoque arqueogenealógico, es el principal eje dinamizador de este escrito, para ello se hace una disertación generada en la investigación sobre la salud mental del maestro en Colombia que se ha iniciado en la Facultad de Educación de la Universidad de La Salle. Este escrito intenta mostrar emergencias y procedencias¹ (Foucault, 2002) y condiciones de posibilidad históricas en las que se produce la subjetividad del maestro en Colombia desde la implementación de racionalidades, tecnologías y dispositivos de poder que afectan sus prácticas y la calidad educativa.

Palabras clave

Condición de posibilidad, subjetividad del maestro, ontología crítica.

Myriam Monroy

Universidad De La Salle
mmonrog@unisalle.edu.co
Docente investigadora de la Facultad de Educación de la Universidad de La Salle. Es Psicóloga de la Universidad Nacional y actualmente es integrante del Centro de investigación en educación y pedagogía, CIEP.

Abstract

The concern to rescue the reflection on the subjectivity of the teacher from a perspective grounded in political philosophy from a focus archaeological dynamic is the main hub of this writing, for it is a dissertation research generated in the teacher's mental health in Colombia, which started in the Faculty of Education at the University of La Salle. This paper attempts to show the arising, origin (Foucault, 2002) and historical conditions of possibility which produces the subjectivity of the teacher in Colombia since the implementation of rationalities, technologies and systems of power that affect their practices and educational quality.

Keywords

Condition of possibility, subjectivity of the teacher, critical ontology.

¹ Emergencia y procedencia son dos nociones que acuña Foucault al construir su método de análisis de la historia a partir de la lectura que hace sobre Nietzsche. El primero permite mirar la multiplicidad de huellas que entrecruzadas conforman la subjetividad del maestro, mostrando su procedencia heterogénea, por ser experiencia histórica. La segunda supone "la entrada en escena de las fuerzas" de donde emerge el suceso o, de manera más concreta, el sujeto maestro como suceso.

Intención

La intención de este trabajo es proponer una reflexión crítica sobre la subjetividad del maestro colombiano a partir de un análisis cimentado en la filosofía política legitimada por Foucault. Este análisis se hará desde su arqueogenealogía como proceso escrutador de los diferentes estratos, capas y sedimentos que constituyen la subjetividad del maestro como fruto de los múltiples entrecruzamientos económicos, políticos, sociales y culturales evidenciados en sus prácticas históricas y/o historizantes.

Dentro de las prácticas políticas, educativas y modos de subjetivación contemporáneos en Colombia, a los maestros se nos constituye en sujetos de calidad educativa a partir de capacitaciones y/o procesos formativos en modelos pedagógicos, currículo, planeación, proyectos educativos, lectura y escritura didácticas, evaluación, psicología del niño, psicología del joven y políticas públicas, entre otros, con el fin de mejorar las prácticas didácticas y responder a unas competencias de productividad e indicadores de calidad. Pero realmente son escasos, por no decir nulos, los espacios que se ofrecen o se construyen para que el maestro reflexione o se piense a sí mismo de manera categorialmente organizada, como sujeto histórico, ético/estético, político y sujeto educativo que tiene la posibilidad de constituirse desde una "ontología crítica del presente" a partir de la práctica de una "ontología crítica del sí mismo" (Foucault, 1985). Este es un vacío fundamental si se considera que el maestro es, no sólo la principal mediación pedagógica, sino un ser humano, sujeto histórico y hacedor de historia que desde su existencia, su quehacer y saber pedagógicos tiene incidencia en la calidad educativa, entendida no como dispositivo² o estrategia para la generación de sujetos instrumentalizados en pro de la productividad económica, sino como sujetos de calidez de vida, en el sentido

2 De acuerdo con las reflexiones que comienza a hacer Foucault hacia 1977 sobre lo que él llamó la gubernamentalidad o el gobierno de los hombres, se puede comprender el dispositivo como 1) Un conjunto heterogéneo que incluye virtualmente cualquier cosa, lo lingüístico y lo no-lingüístico, al mismo título: discursos, instituciones, edificios, leyes, medidas de policía, proposiciones filosóficas, etc. El dispositivo en sí mismo es la red que se establece entre estos elementos. 2) El dispositivo tiene siempre una función estratégica concreta y se inscribe siempre en una relación de poder. 3) Es algo general, un *reseau*, una "red", porque incluye en sí la episteme, que es, para Foucault, aquello que en determinada sociedad permite distinguir lo que es aceptado como un enunciado científico de lo que no es científico (Agamben).

de comprenderse como sujetos de desujeción, sujetos de libertad.

El sujeto-maestro, como sujeto de libertad, a partir de su quehacer y saber, se constituye en la principal mediación pedagógica que ha de favorecer la consolidación de pensamiento crítico, creativo, reflexivo y, por ende, investigativo, en sus estudiantes, a partir de la configuración de ambientes –medios– pedagógicos favorecedores de prácticas y órdenes de discursos que, antes que favorecer la repetición y domesticación de ideas, afectos y desafectos, debe facilitar la constitución de ambientes pedagógicos en donde se dé vía libre al discurso, al discurrir de cuestionamientos en el sentido de la cualificación del pensamiento, "de la sospecha", al tiempo que a la configuración de una ética como estética de la existencia.

Este artículo surge de las primeras reflexiones suscitadas por la investigación "La salud mental del sujeto maestro en Colombia", que se circunscribe al campo de subjetividad y verdad (Foucault, 2002) y se ubica en la línea de investigación "Filosofía, praxis y calidad educativa" de la Facultad de Educación de la Universidad de La Salle. Se trata de reflexionar, a partir de una mirada tanto ética como estética de la existencia, en torno a las relaciones de saber-poder-verdad que constituyen al sujeto maestro como un sujeto vulnerable desde el punto de vista de la salud mental.

Este escrito se limitará a versar sobre algunos aspectos que, desde prácticas históricas y racionalidades, se han convertido en condición de posibilidad en algunos de los modos de subjetivación por los que ha pasado el maestro en Colombia, mas no ahondará en el problema del maestro como sujeto de salud mental.

Se trata entonces, de mostrar, en un primer momento, condiciones de posibilidad que entrecruzan al sujeto constituyéndolo históricamente como sujeto de mendicidad (Martínez, 2002) de instrucción pública (Martínez, 1984); sujeto, agente social (Saldarriaga, 2003) y sujeto de progreso, para ubicar, más adelante, la manera como estas dinámicas de sujeción con sus tecnologías, dispositivos y estrategias inciden en el sujeto maestro como sujeto de salud mental y/o sujeto de enfermedad.

En esta reflexión se presentará una retrospectiva sobre algunos modos de subjetivación del

maestro en nuestra historia colombiana; para ello se tomarán momentos históricos siguiendo la lógica analítica de las discontinuidades³. En esta reflexión se toman dos casos: el de la procedencia y emergencia del maestro como sujeto público en la Colonia y el de la constitución del mismo a finales del siglo XIX y comienzos del XX, en medio del entrecruzamiento de racionalidades soberanas, pastorales y estatales. La pregunta que surge aquí es ¿Cómo estas diversas prácticas y racionalidades constituyen la subjetividad del maestro?

1. Acercamiento a la procedencia y emergencia del maestro en Colombia

La emergencia del maestro público en Colombia, que se comienza a gestar hacia la segunda mitad del siglo XVIII en la Nueva Granada, se produce en medio del cambio de racionalidad que agencian los Borbones dada la competencia por la hegemonía comercial entre España, Holanda, Francia e Inglaterra. Esto obliga a que se muten las prácticas y tecnologías políticas de gobierno, dando paso a lo que Foucault llama “la razón de Estado”. Ésta se caracteriza por concentrar todas las prácticas sociales, potenciar la vida, garantizar la utilización óptima de los recursos, y ejercer una adecuada administración de la población con el fin de “crear las condiciones para (...) ejercitar una política de control sobre las instituciones sociales, sobre los recursos naturales y, por encima de todo, sobre la vida de los súbditos” (Castro, 2007, p. 99), de tal forma que garanticen la centralización del poder y el crecimiento económico.

Se produce, de esta manera, la instauración de “un arte de gobernar autónomo y específico, diferente del ejercicio de la soberanía y también de la gestión pastoral (...) ese arte de gobernar de presunta existencia, es de un tipo diferente a las leyes de Dios y a las leyes de la naturaleza” (Foucault, 2006, p. 285). Factor por el cual, el nuevo Gobierno, restringe el poder de la Iglesia, el pensamiento especulativo y da preeminencia a la racionalidad de Estado, entendida como la racionalización de la práctica gubernamental en el ejercicio de la soberanía política, al tiempo que, en el campo del conocimiento,

fortalece las prácticas y discursos científicos quitando protagonismo a las prácticas discursivas doctrinarias de carácter religioso.

El poder y la seguridad ya no están garantizados por la tierra, sino por la adecuada administración sobre los hombres: “los borbones observan que la verdadera riqueza de las naciones no está primeramente (sic) en los recursos naturales sino en los recursos humanos disponibles” (Castro, 2007, p. 99).

Es en este contexto y en medio de los procesos de modernización del Estado, en que, para recuperar el poder, los Borbones expulsan a los jesuitas al tiempo que autorizan la creación de la escuela pública (a diferencia de la escuela Pía) y el nombramiento oficial de maestros, quienes deben enseñar a leer, escribir y contar y cumplir con requisitos como los de “ser hombre blanco y decente, arreglado, de buen procedimiento y sin vicio alguno” (Archivo Histórico Nacional, Tomo I, citado por Martínez, 1995).

2. El devenir del maestro

El devenir del maestro público y sus diferentes modos de constitución, que se dan en el entrecruzamiento de tecnologías políticas, dispositivos, estrategias y prácticas políticas, sociales, culturales y educativas atravesadas por relaciones de poder-saber, hacen parte fundamental de las “genealogías de la colombianidad”⁴ fluido de procedencias y emergencias entretrejidas en relaciones de saber-poder pertenecientes a regímenes de verdad y a *tendencias y líneas de fuerza que han conducido hacia la preeminencia del tipo de poder que podemos llamar gobierno sobre todos los demás: soberanía, disciplina y que inducen, por un lado el desarrollo de toda una serie de aparatos específicos de gobierno, y por otro, el desarrollo de una serie de saberes* (Foucault, 2006, p. 136) que han constituido la subjetividad del maestro

3 La discontinuidad en términos de la arqueología de Foucault supone no seguir los datos históricos de manera lineal y continua, pues de lo que se trata es de mirar en las fisuras de la historia hechos que desde prácticas concretas constituyen al sujeto (lo sujetan), en el fluir de dispositivos de poder-saber engranados desde racionalidades.

4 Neologismo acuñado por Santiago Castro, desde donde propone “lo colombiano”, no como algo estático sino que se va constituyendo día a día en el entrecruzamiento de sus múltiples prácticas.

como sujeto de productividad dirigida y de autonomía perdida⁵.

A lo largo de la historia en Colombia, el maestro ha sido producido por diferentes regímenes discursivos, tendencias, líneas de fuerza, prácticas y tecnologías gubernamentales de acuerdo con una serie (y serie de series) de condiciones de posibilidad históricas que lo atraviesan. Dentro de las investigaciones realizadas por el grupo de historia de la práctica pedagógica en Colombia, aparece como sujeto de saber pedagógico constituido por matrices, saberes, estrategias y dispositivos (Saldarriaga, 2003) que lo sujetan y controlan y/o, de acuerdo con las circunstancias históricas, lo han acercado a prácticas de desujeción como en el caso de la emergencia del Movimiento Pedagógico en la década de los ochenta.

El maestro aparece como “sujeto del desarraigo”, en la Colonia (Martínez, Boom et al., 1995) y como “salvador de la patria” o agenciador de lo social entre fines del siglo XIX y comienzos del XX (Saldarriaga, 2003). De otra parte, también se le ha signado como transmisor de valores y conocimientos impuestos por la sociedad de consumo que busca reproducirse histórica e intergeneracionalmente, maestro apóstol, asalariado, maestro taylorizado, intelectual subordinado, líder social, trabajador de la cultura, entre otros: “un individuo cruzado por el desarraigo y desprovisto de poder, al que siempre los intelectuales, la Iglesia, el Estado, la familia, las instituciones le han exigido grandes responsabilidades, e impuesto tareas heroicas” (Martínez, 1984, p. 246). Hacia la década del ochenta, con el surgimiento del Movimiento Pedagógico, se le enuncia como sujeto político, sujeto de saber pedagógico y trabajador de la cultura.

Los “modos de ver” y “las maneras de decir” actuales constituyen al maestro como sujeto de funciones, producto de la tecnología neoliberal: las prácticas discursivas que lo producen tienen que ver con tecnologías políticas, juegos de verdad y relaciones de poder que buscan ajustar de la manera más perfecta posible el ejercicio global del poder político a los principios de una economía de mercado, para construir “un Estado bajo vigilancia del mercado más que un mercado bajo la vigilancia del Estado” (Foucault, 2008,

p. 149). Este proceso exige la implantación de nuevas formas de gobierno de la vida, entre las que desempeñan un papel esencial la privatización de los mecanismos de seguridad social, la extensión del modelo de empresa –el sujeto como “empresario de sí mismo”– y la teoría del capital humano, que se evidencian en las prácticas del maestro. Estas lo han instrumentalizado a tal punto que el espacio para la reflexión crítica es limitado, trayendo como consecuencia la cosificación de sus acciones, de su subjetividad y la proyección de la misma en la comunidad educativa.

A partir de este ángulo de visión, la aparición del maestro en cada circunstancia histórica en Colombia se da por utilidad política, en la medida en que, desde el punto de vista del Estado, éste no existe más que para aportar una transformación, aunque sea mínima, a su potencia. El Estado no debe, pues, ocuparse del maestro más que en la medida en que él pueda introducir un cambio; a veces le pide vivir, trabajar, producir y consumir, y otras veces le pide morir. De esta manera, en la línea de Foucault (2004) el individuo se convierte en *tecnología política* de marginalidad política, que responde a una racionalidad de Estado que sirve a efectos del poder de gobierno).

3. Producción y emergencia del maestro

Las prácticas sociales y culturales de una parte, y las tecnologías políticas de otra, atravesadas en diagonal por relaciones de saber-poder, constituyen al maestro en la historia colombiana como sujeto gubernamentalizado en la obediencia y la mediación para conducir los cuerpos y las poblaciones a través de la instrucción pública.

Desde el preciso momento en que comienza la conquista y prosigue la colonización de nuestro territorio y la territorialización de los cuerpos, esto es, el dominio y el sometimiento de las formas de ver y maneras de decir, aparece la figura de quien enseña, de quien forma, desde unos hábitos, costumbres y creencias occidentales que combinan la fuerza del guerrero con la comprensión y los buenos oficios del pastor. A partir de allí se imponen modelos

5 * Comentario a los contenidos del texto “Crónicas del desarraigo de Martínez Boom, Jorge Orlando Castro y Carlos Noguera”, escrito por Alberto Echeverry.

de hegemonía/subalternidad que permiten agenciar⁶ los cuerpos de los nativos, de tal manera que le respondan a la racionalidad del poder/saber dominante, aquel motivado por el proyecto de las cruzadas, con su deseo de expandir el cristianismo como religión universal (Todorov, 2007), al tiempo que encontrar fuentes de riqueza que permitan financiar su crisis económica.

Se inicia, de esta manera, el contacto y la interacción con otra cultura y otra visión de mundo a partir de los intereses, necesidades y conocimientos particulares de conquistadores y colonizadores que configuran al “otro” y constituyen un tipo de sujeto a partir de relaciones de poder-saber y verdad que pertenecen al “mundo civilizado”.

Los conquistadores llegan y no se preguntan/ no preguntan por el nombre de los seres que allí existen, sino que los bautizan de acuerdo con la mirada constituida en su historia (“no existe otra”). ¿Qué es lo que motiva e impulsa a Colón para conquistar las nuevas tierras? En palabras de Todorov (2007), son tres móviles: el primero, la riqueza, el segundo, un móvil divino, y el tercero, el disfrute de la naturaleza (p.23). De otro lado, a Hernán Cortés le interesa de entrada la interpretación y comprensión del lenguaje de los indios para poder someterlos, manifestando, de esta manera, “una conciencia política de sus actos” respaldada por su “servicio a Dios y al Rey” (p. 107). De otra parte está la visión del pastor, Fray Bartolomé de las Casas, quien demuestra que los indios tienen alma y que es necesario salvaguardarla desde los preceptos bíblicos.

En la época del descubrimiento del nuevo territorio por parte de Colón, el papado legitimaba las conquistas y se interesaba por darle sentido cristiano a los conquistados a partir del adoctrinamiento, al tiempo que los reyes católicos se comprometían con la conversión de los habitantes de las tierras subyugadas. “Las

bulas *Inter caetera* (1493) y *Eximiae devotionis* (1493 y 1501) de Alejandro VI, *Universalis ecclesiae* (1508) de Julio II y *Exponi novis* (1523) de Adriano VI, otorgadas a la corona castellana, determinaron la estructura esencial del trabajo de evangelización en América” (Herrán, 1998, p. 9), de tal forma que las primeras “prácticas de enseñanza” que se efectuaron en la Nueva Granada, tuvieron como objeto el adoctrinamiento y no la instrucción, ni la enseñanza, ni la socialización, ni el progreso.

Como consecuencia de la expulsión de los jesuitas en el año de 1767, surgen en la Nueva Granada “sujetos que andan por las estancias pregonando enseñar a leer escribir y contar. Cambiaban su saber por un real, una vela y un pan semanal” (Martínez, Boom et al., 1995, p. 31). La educación formal que se impartía en los colegios quedó desprotegida, ante lo cual aquellas personas que habían recibido algún tipo de formación en primeras letras comenzaron a ofrecer sus servicios.

A partir del poder político y económico que habían logrado obtener los jesuitas tanto en España como en sus diferentes colonias, Carlos III, bajo la propuesta de modernización del Estado, emite el 2 de Abril de 1767 la «Pragmática sanción de su Magestad en fuerza de ley para el estrañamiento de estos Reynos a los Regulares de la Compañía, ocupación de sus Temporalidades, y prohibición de su restablecimiento en tiempo alguno, con las demás prevenciones que expresa» (Carlos III, Pragmática sanción de su majestad, 1767, tomado de: [http://www.cervantes virtual.com](http://www.cervantes.virtual.com)). De esta manera, y bajo la égida de las Reformas Borbónicas, se propone una nueva concepción del Estado español sobre la base de la modernización de la Nación y la transformación de la sociedad en busca “del bienestar general”. Esta ideología permitió el afianzamiento de una monarquía absoluta y el surgimiento del despotismo ilustrado, al tiempo que permitió la toma del control de la educación por parte del Estado, bajo la consigna de lo que le conviniera, ya que con esta acción se podía recuperar la gobernabilidad que hasta entonces tenían los jesuitas sobre las poblaciones, y los espacios de poder, vigilancia y control que se habían perdido.

Las determinaciones tomadas por la corona española crean crisis en el Nuevo Reino de Granada al cerrarse los colegios regentados por la Compañía de Jesús y quedar la

6 Para Deleuze, todo agenciamiento es, en primer lugar, territorial. La primera regla concreta de los agenciamientos es descubrir la territorialidad que engloban pues siempre es una (...). El territorio está hecho de fragmentos decodificados de todo tipo, extraídos de los medios, pero que a partir de ese momento adquieren un valor de “propiedades”: hasta los ritmos adquieren aquí un nuevo sentido (ritornelos). El territorio crea el agenciamiento. El territorio excede, a la vez, el organismo y el medio y la relación entre ambos; por ello el agenciamiento va también más allá del simple “comportamiento” (Deleuze). <http://deleuzefilosofia.blogspot.com/2008/04/concepto-agenciamiento.html>

población “huérfana” de profesores. Es en este contexto donde las circunstancias exigen la aparición del maestro público, la emergencia del maestro de escuela. Como primera manifestación de este tipo de sujeto enseñante, emerge el sujeto público mercader no autorizado para la enseñanza de las primeras letras, aquel que ofrece la enseñanza pregonando sus servicios, constituyéndose, de esta manera, en el precursor del maestro público en la Nueva Granada. De manera simultánea a la aparición del sujeto “pregonero de la enseñanza”, el Estado, en su proceso de recuperación del poder, propone una legislación donde declara que la enseñanza no podrá seguir perteneciendo a la familia y a la Iglesia como patrimonio autónomo e impenetrable y expresa taxativamente que “la enseñanza pública debe estar baxo la protección del príncipe” y que sólo a él como esencia del Estado es “a quien incumbe el cuidado y superintendencia de la educación de la juventud” (Colección General de Providencias, citado por Martínez, Boom et al., 1984, p. 34).

Se instaura la autorización virreinal, a través de la que se produce el nombramiento de maestros para la enseñanza de las primeras letras, este título se constituye en un mecanismo biopolítico que utiliza el poder estatal para vigilar, sujetar y controlar esta población de personas dedicadas a la enseñanza, al tiempo que a las poblaciones que se educan. Por medio del nombramiento de maestros, las autoridades virreinales ponen límite a aquella actividad que hasta entonces se ejercía libremente. La garantía sobre el saber del maestro no es lo que importa, lo que interesa, según la certificación expedida por el virreinato, son “la virtuosidad y buenas costumbres” (Martínez, Castro, Noguera, 2002, p. 46). Los requisitos exigidos al maestro implicaban una conducta religiosa regida por los principios de la moral cristiana. De esta manera, encontramos una superposición de poder pastoral, disciplinar y biopolítico mediante el que se dinamiza una anatomía y una biopolítica.

De otra parte, quienes presentan las solicitudes para ejercer como maestros, lo hacen para asegurar y garantizar su propio sustento. El período que va desde 1770 hasta 1800 está lleno de expedientes en los cuales se solicita el título de maestro.

Una vez se hacen los nombramientos oficiales de los maestros, comienza el problema con los pagos que se les deben dar por los servicios

prestados pues se considera que es la comunidad que se beneficia y por lo tanto la que le ha de pagar al profesor. Sólo años más tarde, y gracias a la intervención de los vecinos en donde se encontraban ubicadas las escuelas, se autorizó pagar el sueldo del maestro con los fondos recaudados por el cabildo, provenientes de aquellos impuestos llamados “propios” que se impugnaban a las casas de juego y a las chicherías. Así lo expresa el Virrey Espeleta en su relación de mando de 1797 en la que haciendo alusión al estado de la instrucción pública informaba al Rey “(...) que en los lugares de afuera y de alguna población, se han establecido muchas [escuelas públicas] costeadas por las rentas de propios que en ésta tendrían una digna inversión” (Archivo Histórico Nacional de Madrid, citado por Martínez, 1995, p. 38).

Al dar un salto hasta fines del siglo XIX y comienzos del XX, Óscar Saldarriaga (2003) plantea que al maestro se le endosa la función de lo social. En el período comprendido entre 1870 y 1946 surge en medio de un campo de fuerzas y de tensiones en donde se entrecruzan permanentemente aspectos y categorías de diversas matrices constituyendo un tipo de sujeto social que se mueve entre la matriz de lo moral católico (pastoral), la de gestión de lo social desde la filosofía liberal, la biomédica en el siglo XIX, y la sociopolítica que hace su aparición en el siglo XX hacia 1914 (con la fundación del gimnasio Moderno) y se consolida con la Reforma Constitucional de 1936, en donde se favorece la Reforma Pedagógica, a la vez que se propugna por una “democratización de la cultura” y una “cultura aldeana” (Saldarriaga, 2003, p. 208).

Con la Reforma Radical de 1870 y la emisión del Decreto orgánico de instrucción pública primaria, se oficializa un proceso de gubernamentalización que legitima el gobierno sobre los individuos, la familia y la población, poniendo en diálogo el conocimiento, la ciencia, la formación en los valores patrios y el cuidado sobre los cuerpos, sin excluir la formación moral de carácter religioso. El Decreto orgánico funge como dispositivo de unidad a partir del que se gestiona la población y se garantiza la seguridad y la territorialización del Estado, avalando con esto “la constitución de redes por donde circula el poder: la primera es de orden microfísico en la que operarían tecnologías disciplinarias y de producción de sujetos, así como las ‘tecnologías del yo’ que buscan una producción autónoma de la subjetividad. Este sería el nivel de la *corpopolítica*. La segunda

es de orden mesofísico en la cual se inscribe la gubernamentalidad del Estado y su control sobre las poblaciones. Este sería el nivel de la *biopolítica*” (Foucault, citado por Castro, 2005, p. 4). Se combina, de esta manera, racionalidad pastoral, soberana y de gubernamentalidad, para facilitar la injerencia del Estado en las vidas y en el poder de decisión de los individuos.

A partir de la razón de Estado, propuesta por la Reforma Radical y la gubernamentalidad en la escuela, se crea la dirección general de instrucción pública que genera unas prácticas cimentadas en la enseñanza, la inspección y la administración. Dentro de la constante interacción generada por esta triada, se formulan los programas de enseñanza, se estructuran y se publican los textos, se organizan las bibliotecas escolares y se llevan a cabo las estadísticas, al tiempo que se “apropia” de la episteme que ha de guiar los saberes de los profesores a través del direccionamiento de las normas. Se trata de consolidar las normas y racionalizar los controles para caminar hacia la civilización, el progreso y la modernización de la Nación: “De aquí se derivan una serie de consecuencias; la soberanía política se injerta en el nivel más elemental del cuerpo social: entre sujeto y sujeto –y muchas veces se trata de los más humildes–, entre los miembros de una familia, en las relaciones de vecindad, de interés, de oficio, de rivalidad, de amor y de odio” (Foucault, 1996, p.131).

Con las determinaciones propuestas por la Reforma Radical y el Decreto orgánico de instrucción pública primaria, “lo social” se propone “como un campo construido, ‘inventado’ estratégicamente para producir, conducir, gestionar y determinar las llamadas ‘necesidades o aspiraciones naturales’ y las ‘reivindicaciones de justicia’ de la población, en términos de la redistribución de los beneficios económicos a través de ‘servicios’ –estatales o privados– de salud, educación, bienestar, seguridad social y servicios públicos” (Saldarriaga, 2003, p 208.). De esta manera, “las disciplinas del cuerpo y las regulaciones de la población constituyen los dos polos alrededor de los cuales se desarrolló la organización del poder sobre la vida” (Foucault, 1996, p. 168,169). Se da paso a la legitimidad del derecho positivo “(...) como una presencia visible y abierta por derecho a todos en la medida en que cada escuela construida y cada maestro formado eran la realización de la misión social del Estado” (Saldarriaga, 2003, p. 222).

A partir de la implementación de la nueva tecnología política de reforma radical –reforma instructorista, moral y social, plantea Saldarriaga (2003) –, se erige la figura del maestro como responsable de la formación moral (humanista), al tiempo que de la científica. Con esto se produce una agudización en el proceso de laicización y de desplazamiento del poder pastoral que hasta entonces había sido instaurado por la Iglesia católica. Con este giro, se propone al maestro como nuevo “director espiritual”, pastor, tecnólogo moral y político del individuo, al tiempo que responsable de la enseñanza científica, asumida como práctica pedagógica modernizadora y civilizatoria. El Decreto orgánico de la instrucción pública primaria plantea que “los institutores públicos tienen plena autoridad sobre los niños en todo lo que se refiere a su educación, y deben vigilar incesantemente su conducta no sólo dentro de la escuela sino fuera de ella, excepto dentro de los límites de la casa paterna” (Decreto orgánico de la instrucción pública primaria citado por Saldarriaga, 2003).

En lo que respecta al período que va de 1900 a 1946 la instrucción y la educación pública responden, según Saldarriaga, a “los fines últimos de progreso, defensa de la raza y democratización de la cultura” (Saldarriaga, 1997, p. 400). A partir de allí, desde una propuesta práctica y social se forma un nuevo sujeto social.

Lo social, en Colombia, se propone como la constitución de un espacio de poder en donde se reacomodan las fuerzas y las fronteras del Estado, la Iglesia y la sociedad civil: “En este sentido lo social se nos hace visible como resultado de una descripción histórica que recons-truye los enfrentamientos entre conjuntos estratégicos –ética religiosa o ética civil, caridad cristiana filantropía, educación o instrucción, moral social, biológica o católica–, y describe los dispositivos o mecanismos concretos de funcionamiento de esos conjuntos, integrados por patronatos escolares, inspectores, campañas, textos, instituciones de examen, médicos escolares, congresos y sociedades, reglamentos, métodos pedagógicos, sistemas disciplinarios y demás” (Saldarriaga, 1997, p. 401).

4. Conclusión

El maestro en Colombia es sujetado por una serie de dispositivos de poder generadores de

un saber que va a direccionar sus cuerpos desde una racionalidad gubernamental y tecnologías anatomo y biopolíticas que se encargan, de un lado, de disciplinar mediante mecanismos de control sus cuerpos y, de otro, de conducir al gremio como población asumida como especie.

En las dinámicas de subjetivación se presentan relaciones de poder en donde el sujeto maestro se convierte en objeto de disciplinamiento y control, a partir de las tecnologías de poder y las políticas de la vida. El sujeto maestro en su individualidad, es sujetado por las regulaciones políticas, estableciendo de este modo un vértice que une el poder con la vida.

La constitución del sujeto maestro no se debe a un solo factor, sino al choque y constante entrecruzamiento de múltiples prácticas y relaciones que se dinamizan a nivel macro y micropolítico.

El disciplinamiento del cuerpo del maestro, en la colonia se hacía, inicialmente, antes de que el Estado tuviera dominio sobre él, mediante la censura que efectúan no solo las autoridades políticas y religiosas virreinales, sino también por parte de las personas de bien que constituían los pilares del poder gubernamental en la época. Es el caso, primero, de la expulsión de los jesuitas y, segundo de los primeros maestros que ofrecían sus servicios de manera ambulante. La conducción de sus cuerpos se hace a través de dispositivos y prácticas jurídicas tales como las providencias y ordenanzas emanadas por el Gobierno de los Borbones. Ellos implementan una nueva gubernamentalidad en aras de rescatar el poder, mediante la conducción de las poblaciones de manera directa sin que medie el poder de la Iglesia, pero sí contando con éste. Los modos de subjetivación del "sujeto maestro" se producen en los espacios del saber y del poder en órdenes del discurso, enunciaciones que se dan en prácticas históricas concretas que constituyen regímenes de verdad sociales, culturales, políticas y los ámbitos epistémicos de los saberes proferidos por diferentes objetos de saber y discursos emanados por diversos escuelas y/o autores traídos a nuestro país tales como los de Lancaster, Pestalozzi, Dewey y otros, que han constituido saber desde las ciencias, en interrelación con saberes y prácticas propias.

El análisis hecho sobre la base del anterior discurso, permite descubrir en última instancia, que dentro de la agencia del Estado, sus tendencias y líneas de poder, la administración de una gran seguridad molar (Deleuze, 2000) organizada a través de tecnologías, dispositivos y estrategias, tiene como correlato una microgestión de pequeños miedos, una inseguridad molecular permanente, hasta el punto de que la fórmula de los ministerios del interior podría ser: una macropolítica de la sociedad para y por una micropolítica de la inseguridad que incide en la subjetivación del maestro en Colombia⁷.

Para finalizar, en el sentido de la reflexión sobre cómo se constituye la salud mental del sujeto maestro en Colombia, es preciso volver sobre la pregunta kantiana, rescatada por Foucault, para precisar su ontología crítica del presente y del sí mismo: ¿Qué somos en este tiempo? (Foucault, 2004).

7 El sentido de lo molar y lo molecular es tomado de Deleuze & Guattari de su libro *Mil mesetas*.

Referencias

1. Agamben, G. (2005). Conferencia *¿Qué es un dispositivo?* Fuente: <http://libertaddepalabra.tripod.com/id11.html>
2. Castro, S. (2005). *La hybris del punto cero*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
3. Deleuze, G. (1987). *Foucault*. Barcelona: Paidós.
4. Deleuze, G. & Guattari, F. (2000). *Mil mesetas*. Valencia: pretextos.
5. Foucault, M. (2006). *Seguridad, territorio y población*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
6. Foucault, M. (2004). Tecnología política del individuo. *Revista Veredas*, número 9. Pags 213-226.
7. Foucault, M. (2002). *Hermenéutica del sujeto*. México D.F: Fondo de Cultura Económica.
8. Foucault, M. (2002). *Nietzsche, la genealogía y la historia*. Valencia: Pre-textos.
9. Foucault, M. (1996). *Historia de la sexualidad*. México D.F: Siglo XXI.
10. Foucault, M. (1999). La filosofía analítica de la política. En *Estética, ética y hermenéutica*. Barcelona: Paidós.
11. Foucault, M. (1996). *La vida de los hombres infames*. La Plata (Argentina): Caronte.
12. Foucault, M. (1985). *Saber y verdad*. Madrid: La piqueta.
13. Herrán, S. (1998). Fundación del Colegio Máximo de la Compañía de Jesús y el colegio de San Bartolomé en el nuevo reino de granada. *Revista Historia de la educación colombiana*, pags 9-38 (1).
14. Cervantes Virtual. (S.d.). Pragmática sanción, para el estrañamiento de los reinos de la Compañía de Jesús. Consultado el 25 de junio de 2010, de http://www.cervantesvirtual.com/bib_tematica/jesuitas/presentacion/presentacion.shtml.
15. Martínez, B, Castro J. Noguera, C. (2002). *Crónica del desarraigo*. Bogotá: Magisterio.
16. Martínez, B, Silva R. (1984) *Dos estudios sobre la educación en la colonia*. Bogotá. CIUP – Universidad Pedagógica Nacional.
17. Saldarriaga, Ó. (2003). *Del oficio de Maestro – Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia*. Bogotá: Magisterio.
18. Sáenz, J., Saldarriaga, O. & Ospina, A. (1997). *Mirar la infancia: pedagogía moral y modernidad en Colombia, 1903-1946*. Bogotá: Colciencias.
19. Vásquez, L. (2007). *Filosofía de la educación*. Bogotá: Indoamerican Press Service.



**Desarrollo de habilidades de pensamiento
inferencial y comprensión de lectura en
niños de tres a seis años**



Desarrollo de habilidades de pensamiento inferencial y comprensión de lectura en niños de tres a seis años¹

Fecha de recepción: 18 de agosto de 2011

Fecha de aceptación: 21 de septiembre de 2011

Lina Gil Chaves

Universidad Nacional de Colombia
alpcjs502@yahoo.es

Fonoaudióloga y Magíster en Educación en la Línea de investigación Comunicación y Educación (2010) de la Universidad Nacional de Colombia. Es investigadora en formación del Grupo “Cognición y lenguaje en la infancia” del Departamento de Comunicación Humana (Facultad de Medicina) de la Universidad Nacional de Colombia.

Resumen

Esta investigación, enmarcada en el grupo de investigación “Cognición y lenguaje en la infancia”, describe las habilidades de pensamiento inferencial y las habilidades de comprensión de lectura en niños de nivel preescolar y establecer relaciones entre ambos. Se diseñaron dos grupos de tareas para identificar las habilidades en estas dos áreas (uno por cada área) y se observaron sus relaciones con el género, la edad y el nivel socioeconómico en 120 niños de tres a seis años, pertenecientes a diferentes grados de preescolar. Se encontró que las habilidades de pensamiento inferencial y las de comprensión de lectura presentan diferencias en distintas edades y en diferentes niveles socioeconómicos, con mejores desempeños en las inferencias complementarias y en la habilidad de relacionar el texto con el contexto. Existe correlación directa entre el pensamiento inferencial y la comprensión de lectura, que se refleja fuertemente en la correlación entre inferencias complementarias y conocimiento lingüístico.

Rita Flórez Romero

Universidad Nacional de Colombia
rflorezr@unal.edu.co

Fonoaudióloga y Magíster en Lingüística de la Universidad Nacional de Colombia. Líder del Grupo de investigación “Cognición y lenguaje en la infancia”. Profesora asociada del Departamento de Comunicación Humana (Facultad de Medicina) y Coordinadora académica de la Línea de Investigación Comunicación y Educación. Tiene Maestría en Educación (Facultad de Ciencias Humanas) de la Universidad Nacional de Colombia.

Abstract

This research, made within the “Cognition and Language in Childhood” research group, described inferential thinking and reading comprehension abilities and their relationship in preschool and kindergarten children. Two task groups were designed to identify abilities in both areas, as their relationship with gender, age, and socioeconomic level in 120 children from three to six years old who belonged to different preschool levels. It was found that inferential thinking abilities and reading comprehension abilities have differences among ages and socioeconomic levels, showing better child performances in complementary inference and in the ability to relate text with its context. There is a direct positive correlation between inferential thinking and reading comprehension, reflected strongly in the correlation between complementary inferences and linguistic knowledge.

¹ Este artículo es producto de la tesis de Maestría en Educación - Línea Comunicación y Educación de la Universidad Nacional de Colombia titulada Desarrollo de habilidades de pensamiento inferencial y comprensión de lectura en niños de tres a seis años. Las autoras agradecen a la Universidad Nacional de Colombia, a las instituciones educativas que participaron en el proyecto y al grupo de investigación “Cognición y lenguaje en la infancia”, que aportaron a la realización de la investigación.

Palabras clave

Pensamiento inferencial, comprensión de lectura, educación inicial, alfabetismo emergente.

Keywords

Inferential Thinking, Reading Comprehension, Initial Education, Emergent Literacy.

1. Introducción

Muchos lectores tienen dificultades para responder adecuadamente a preguntas referentes al contenido de textos previamente leídos (McNamara, 2004); esto se debe a diversos factores que están relacionados con uno o varios de los procesos de lectura como la decodificación y la comprensión, o a dificultades del pensamiento relacionadas con estos procesos (Graesser, Singer & Trabasso, 1994). Hay demandas que exigen en mayor medida el uso de habilidades de pensamiento inferencial; una de estas es cuando los textos poseen un alto grado de abstracciones, representaciones mentales y emociones, que son textos que exigen el uso de teoría de la mente (Saldaña, 2008); otra de estas demandas es cuando al lector se le presentan exigencias sobre la comprensión del contenido del texto más allá de una actividad de desciframiento.

La investigación abordó dos áreas de estudio: la primera referente a habilidades de pensamiento inferencial, y la segunda a la comprensión de lectura inferencial en niños de tres a seis años de preescolar (Puche, 2001; Reyes, 2005). Se entiende por alfabetismo emergente el “surgimiento de comportamientos alfabéticos durante el camino temprano o inicial que los niños y las niñas recorren para llegar a ser lectores y escritores competentes” (Flórez, Restrepo & Schwanenflugel 2007, p. 234). El pensamiento aquí incluye el razonamiento, la presuposición, la inferencia, la representación de ideas y los procesos cognitivos. El pensamiento inferencial es la capacidad para identificar los mensajes implícitos en el discurso o en un evento (Mcnamara, 2004); y, la inferencia, una conclusión a partir de la unión de las pautas lingüísticas, las experiencias en el contacto con la cultura y los sucesos que ofrece el mundo. La lectura es un “Proceso de construcción de significado a partir de símbolos impresos” (Flórez et al., 2007) y es un “proceso complejo que requiere del funcionamiento correcto de un buen número de funciones mentales” (Sellés, Vidal y Martínez, 2008, p. 22); y la comprensión de lectura, un proceso dentro de la lectura que ayuda a representar y significar el contenido del texto a través de una actividad constructiva.

Son muchas las investigaciones que se han interesado en encontrar los procesos que se llevan a cabo durante la lectura y que hacen posible la comprensión de un texto, y algunas se interesan en profundizar sobre algunas

habilidades que se van desarrollando desde el nacimiento y que ayudan a llegar a la comprensión, como el pensamiento inferencial (Ordoñez, 2002; Orozco, Puche, Millán & Rojas, 2004).

Algunos autores en sus investigaciones resaltan la importancia de representar la información presente en un texto para poder comprenderla (Graesser, Singer & Trabasso, 1994; McNamara, 2001). Graesser et al. (1994), encontraron que un lector da más significado a los textos cuando tienen una información previa sobre el mismo y logran construir mayores y más complejas inferencias. McNamara encontró que cuando un texto es poco cohesivo y esto dificulta la comprensión, el lector se puede apoyar en las inferencias en conjunto con las representaciones que se puedan hacer del texto y así superar dificultades durante la lectura.

McNamara (2001) también resalta que durante la lectura se deben realizar procesos de auto-explicación y automonitoreo que ayudan a alcanzar la comprensión; estos procesos hacen que el lector pueda ir conectando la información explícita con la implícita y la información previa con la nueva. Minervino & Oberholzer (2007), Pérez & Bolla (2003) y González (2006), se han interesado en la capacidad para combinar la información previa con la información nueva, porque se conforma como una de las condiciones más importantes para la formación de inferencias durante la lectura.

Saldaña (2008) y Marmolejo y Jiménez (2006), encontraron que otra de las capacidades que interviene en la comprensión de un texto en relación con la realización de inferencias, es poder comprender las emociones de otro. Cuando se comprende la emocionalidad, se logran establecer relaciones entre una acción y la consecuencia que ésta produce en una persona y no solamente de las consecuencias de acciones entre objetos, lo que permite realizar inferencias más complejas de carácter mental.

Pensamiento inferencial

El pensamiento inferencial se ubica dentro de las habilidades de pensamiento. Se define como la “capacidad para identificar los mensajes

implícitos en el discurso o en un evento” (McNamara, 2004). Incluye al razonamiento y la presuposición.

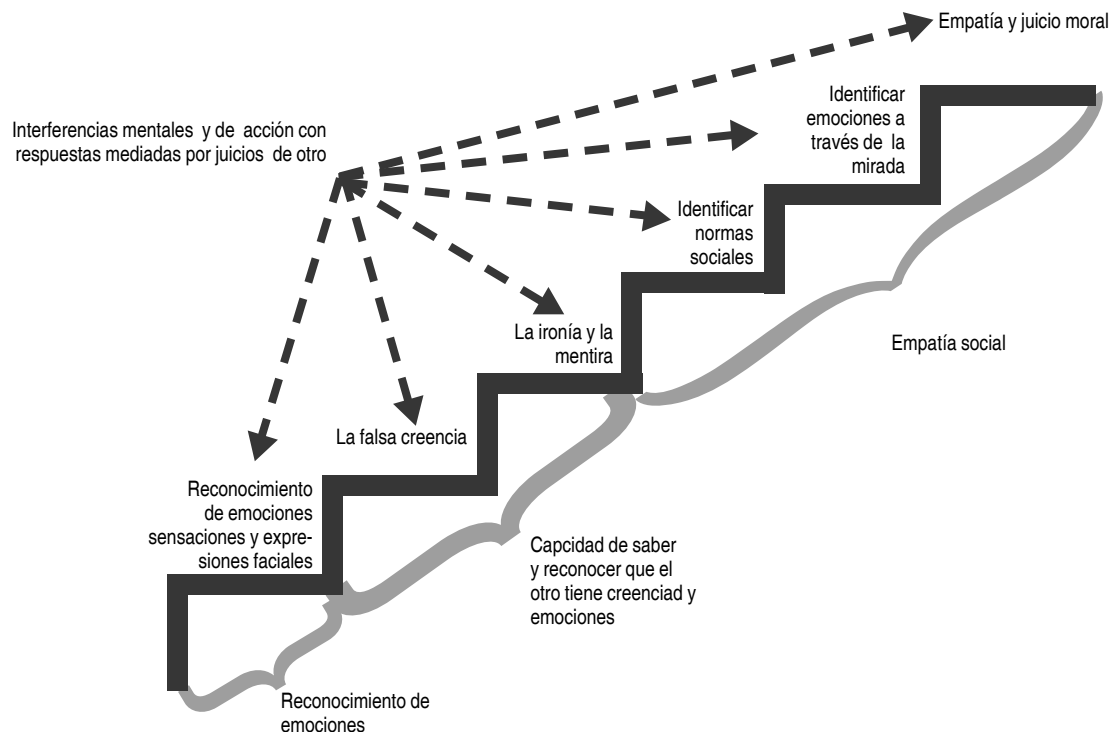
Una inferencia es una conclusión que se da a partir de la unión de las pautas lingüísticas, las experiencias en el contacto con la cultura y los sucesos que ofrece el mundo (Zubiria, 1993; Marmolejo & Jiménez, 2006; Ordoñez, 2002; Ordoñez, 2006). Parte de un conocimiento previo –esquemas, guiones o modelos almacenados mentalmente– y un mensaje proveniente del entorno –nueva información explícita con sus propias características– (Santelices, 1990). Puede tener varios grados de complejidad que dependen del uso del pensamiento inferencial y de etapas de desarrollo.

Si bien es cierto que el desarrollo humano se plantea en una perspectiva progresiva que avanza de estadios de menor complejidad a estadios de mayor complejidad (Karmiloff-Smith, 1994), los aprendizajes que pueda realizar una persona no son lineales ya que los estímulos y los procesamientos no son

iguales en todo momento. Lo que se aprende pasa por fases, donde, al dar una mayor exigencia, se podría dar un aparente descenso en el desarrollo. En ese proceso se van dando especificaciones en campos de conocimiento, y se va haciendo más fácil el procesamiento de nueva información. Los conocimientos se pueden utilizar en el momento que sea necesario activarlos y favorecer así el aprendizaje de nuevos conceptos y complejizar el pensamiento.

Los procesos inferenciales se pueden extraer a partir de procesos mentales o procesos de acción; los primeros se refieren a los estados mentales que se podrían inferir a partir de eventos, los segundos se refieren a las acciones que se pueden llevar a cabo a partir de una situación específica (Saldaña, 2008). En este sentido, los procesos inferenciales están relacionados estrechamente con la habilidad que tiene una persona para “comprender y predecir la conducta de otras personas, sus conocimientos, sus intenciones y sus creencias” (se conoce como teoría de la mente “ToM”) (Tirapu, Pérez, Erekatxo & Pelegrín, 2007, 44: 479-489).

FIGURA 1. RELACIÓN INFERENCIAS Y TEORÍA DE LA MENTE. BASADO EN SALDAÑA, 2008 Y TIRAPU ET AL, 2007.



Hay diversos tipos de inferencias que se pueden realizar que responden a la complejidad de la situación y según esto las necesidades de activación de las mismas (Ordoñez, 2002). Graesser, Singer & Trabasso (1994) realizaron una clasificación de las inferencias en relación con la narrativa; estas inferencias están agrupadas según la ubicación en el texto y la función que cumplen dentro de la comprensión de una escena:

Inferencias locales o cohesivas:

conectan información y sucede durante el procesamiento (Marmolejo & Jiménez, 2006).

- Inferencias referenciales. Son aquellas inferencias semánticas y gramaticales que se logran cuando una palabra, frase o denominación se une a un elemento previo del texto.
- Asignación de estructuras nominales a roles: roles como agente, receptor, objeto, localización o tiempo.
- Inferencias causales antecedentes: tienen como función identificar las conexiones causales locales entre la información que se está leyendo y la que se ha leído inmediatamente antes (Marmolejo & Jiménez, 2006).

Inferencias globales o coherentes:

Consisten en agrupar datos en paquetes informativos que contienen temas. Se dan en la conexión de datos locales del texto y datos informativos en la memoria (Marmolejo & Jiménez, 2006).

- Metas de orden superior que guían o motivan la acción: responden a preguntas relacionadas con causalidad y son de gran ayuda cuando se quieren dar explicaciones coherentes de una forma consciente (Marmolejo & Jiménez, 2006).

- Determinación del argumento central o conclusión global del texto: permiten la organización de agrupaciones locales de información dentro de otras de alto orden. Son muy útiles cuando se quiere resumir un tema, porque ayuda a decir de forma más condensada lo que se entiende y refleja en la comprensión global (González, 2006).

- Valoración de las reacciones emocionales: permiten la adscripción de emociones experimentadas por el agente en respuesta a una acción, suceso o estado (Moreno, 2006). Ayudan a comprender modelos de situación de forma consciente.

- Inferir elementos de subcategorías: hacen pequeñas conexiones entre inferencias y permiten ir integrando los procesos que se hacen durante la comprensión (González, 2006).

Inferencias complementarias:

- Determinación de consecuencias causales: permiten identificar las conexiones causales locales entre la información que se está leyendo y la que proviene del conocimiento del lector.

- Inferir instrumentos empleados para el desarrollo de la acción: permiten la especificación del objeto o recurso utilizado cuando un agente ejecuta una acción intencional.

- Inferir metas subordinadas para resolver elementos de la acción: permiten hacer conjeturas o suposiciones a partir de ciertos datos. Apoyan el seguimiento de una secuencia lógica (González, 2006).

- Inferencia sobre los elementos no centrales: en estas puede estar lo relacionado con el estado de los personajes en términos de sus sentimientos, conocimientos o creencias, las propiedades de los objetos descritos o su localización espacial (Saldaña, 2008).

- Inferencias sobre las emociones que experimenta el espectador: permiten la adscripción de emociones experimentadas por el espectador en respuesta a una acción, suceso o estado (Marmolejo & Jiménez, 2006).
- Inferencias sobre la intencionalidad del autor del texto: permiten la organización de agrupaciones locales de información dentro de otras de alto orden. Por ejemplo, una moraleja. Requiere de un alto grado de manipulación de la información entre lo que dice el texto, y los conocimientos previos y de lo local como de lo global (Montanero, 2002).

Cada una de estas inferencias requiere que el lector realice diferentes niveles de procesamiento, unos automáticos y obligatorios, y otros no obligatorios:

- *Nivel Referencial*: nivel de la cohesión lingüística, explicitan más si cabe la relación que se establece entre diferentes términos lingüísticos. Desde el punto de vista lingüístico, no se mantiene su estatus inferencial; son usos claramente referenciales, explícitos, con independencia de que utilicen cadenas correferenciales. Los usos lingüísticos responden a la asociación de significantes y significados (Montanero, 2002).
- *Nivel Puente*: son automáticas, obligatorias o necesarias, manejan un nivel proposicional básico, se basan en el texto y pueden ser on-line. Se llaman así porque establecen una conexión entre dos eventos o proposiciones (Orozco et al., 2004; Montanero, 2002). Algunos ejemplos de este procesamiento son la asignación de estructuras

nominales a roles inferencias causales antecedentes, metas de orden superior que guían o motivan la acción, determinación del argumento central o conclusión global del texto, inferir elementos de subcategorías e instrumentos empleados para el desarrollo de la acción (Moreno, 2006).

- *Nivel Elaborativo*: no automáticas, opcionales. Aportan nueva información, generan modelos de situación y están en un tercer nivel de comprensión. Se basa en el conocimiento previo (Montanero, 2002) y pueden ser offline. Se llaman así porque necesitan de una suposición en donde no se tienen explícitos en el texto, sino que todos los eventos se utilizan para sacar una conclusión y se extraen a partir de la misma. Esto quiere decir que se realizan cuando hay una necesidad de realizar secuenciamientos y se hacen a partir de la información que se escoge seleccionar; de esta forma tienen un alto grado de interpretación.

Las capacidades de inferencia están relacionadas con el significado explícito que tiene el mensaje (en el sentido simbólico, sea lingüístico o no lingüístico) por sus características de contenido, de forma o intencionalidad en combinación con el conocimiento previo que se tenga sobre ese mensaje, ya sea contextual o situacional. Esto hace que se llegue a la construcción de inferencias por medio del entrelazamiento de dos habilidades, la primera hace uso de habilidades cognitivas y la segunda hace uso de habilidades lingüísticas (Ostoic, 2008).

Algunos textos tienen mayor complejidad porque exigen que el lector haga una gran cantidad de abstracciones. Montanero (2002) encontró que para este tipo de textos se hacen inferencias donde se pueda extraer una o varias ideas centrales que ayuden a su comprensión.

TABLA 1 - CLASIFICACIÓN DE LAS INFERENCIAS SEGÚN EL TIPO DE PROCESAMIENTO, FUNCIÓN EN EL TEXTO Y DIRECCIÓN.

<i>Tipo de procesamiento</i>	<i>Inferencias locales o cohesivas</i>	<i>Inferencias globales o coherentes</i>	<i>Inferencias complementarias</i>	<i>Dirección</i>
Referenciales:	1. Inferencias referenciales.			Explicativa
	mental acción			
Puente:	2. Asignación de estructuras nominales a roles.			Explicativa
	mental acción			
	3. Inferencias causales antecedentes.			Explicativa
	mental acción			
			4. Metas de orden superior que guían o motivan la acción.	
		mental acción		
		5. Determinación del argumento central o conclusión global del texto.		Explicativa
		mental acción		
Elaborativas:		6. Valoración de las reacciones emocionales.		Explicativa
		mental acción		
			7. Determinación de consecuencias causales.	
		mental acción		

<i>Tipo de procesamiento</i>	<i>Inferencias locales o cohesivas</i>	<i>Inferencias globales o coherentes</i>	<i>Inferencias complementarias</i>	<i>Dirección</i>	
Puente:		8. Inferir elementos de subcategorías.		Predictiva	
		mental	acción		
			9. Inferir instrumentos empleados para el desarrollo de la acción.	Predictiva	
			mental	acción	
Elaborativas:			10. Inferir metas subordinadas para resolver elementos de la acción.	Predictiva	
				mental	acción
			11. Inferencia sobre los elementos no centrales.	Explicativa	
				mental	acción
			12. Inferencias sobre las emociones que experimenta el espectador.	Explicativa	
			mental	acción	
			13. Inferencias sobre la intencionalidad del autor del texto.	Explicativa	
			mental	acción	
	nivel bajo	nivel medio		nivel alto	

La lectura se define como el “proceso de construcción de significado a partir de símbolos impresos” (Flórez et al., 2007). Éste se realiza por medio de dos estrategias que se entrelazan para representar y significar el contenido del texto en una actividad constructiva: la decodificación y la comprensión. El primero se refiere a la relación que se establece entre grafema-fonema que ayuda a reconocer una palabra. El segundo se refiere a la representación de las palabras y creación de significado (Scarborough, 2002).

Los textos tienen una estructura que organiza la información en unidades y son las que el lector tomará como base para comprender y seguir un hilo conductor del contenido del texto. La estructura se compone de microestructura y macroestructura; la microestructura se refiere a la organización local del texto y a la relación con los niveles cohesivos. Las pequeñas uniones se integran para dar paso a la macroestructura, que se refiere a la transformación de procesos automáticos de seguimiento de significado para generar una única interpretación que supone la

construcción de un significado del contenido general del texto (Montanero, 2002).

La comprensión de lectura, al igual que el pensamiento, se puede dar en diferentes niveles que dependen de las necesidades que se tienen cuando se afronta la tarea de leer (Pérez, 2003). Se puede dar una comprensión a nivel literal que se basa en la identificación de significados en su mayoría lingüísticos sobre lo que se lee; otra es la comprensión inferencial, ésta se caracteriza por la extracción de conclusiones a partir del texto; por último está la comprensión crítica caracterizada por la toma de postura frente al texto.

Se ha encontrado que la comprensión de lectura en el nivel inferencial es importante para identificar información no explícita en los textos, ayuda a encontrar secuencias lógicas de información y recuperar información. No tener ciertas habilidades para comprender inferencialmente puede provocar problemas en la comprensión de lectura. Las habilidades de comprensión inferencial tienen sus inicios en el lenguaje oral, por lo que puede empezar a identificarse ciertas dificultades y trabajar tempranamente en el entrenamiento de estas.

Las habilidades permiten extraer información de un texto a través de diversas estrategias; estas son:

–Relación texto–contexto: relaciona el contexto situacional (relaciones entre partes del texto) y el contexto cognitivo (dar significado a partir de representaciones), para encontrar sentido de situación al contenido del texto.

–Juicios de verdad: construcción de proposiciones que podrían ser verdaderas pero se asumen como tales y ayudan a hilar el contenido bajo una sola premisa.

–Conocimiento lingüístico: habilidad de emplear claves de tipo semántico, sintáctico, morfológico y pragmático para entender partes del texto que no son explícitas.

También hay unos procesos implícitos que, junto a las habilidades, se utilizan en algunos momentos de la lectura para comprender

desde pequeñas partes del texto hasta la totalidad del mismo y son: el proceso basado en la *enciclopedia* que se constituye del conocimiento previo. El proceso para encontrar *coherencia global-progresión temática* basada en el “hilo” de la historia. El proceso basado en la *coherencia global-cohesión* que busca dar explicación según la coherencia y cohesión del texto.

Algunos hitos del desarrollo podrían ayudar a un mejor desempeño en la lectura, como el juego simbólico (Ordóñez, 2006; Piaget & Inhelder, 1982; Reyes, 2005), la atención conjunta, la capacidad de ponerse en el lugar del otro y el conocimiento lingüístico. Todos ellos forman parte de las herramientas antecedentes que tienen los niños y niñas para hacer una actividad lectora exitosa, haciendo que el aprendiz pueda dominar con mayor facilidad la actividad con los textos y sus demandas. En este sentido, la presente investigación indaga algunas clases de pensamiento inferencial y de comprensión inicial del contenido de una lectura, así como sus relaciones, y cómo dichas relaciones varían en función de aspectos individuales del niño (edad, género) o de sus antecedentes socioeconómicos (estrato socioeconómico).

2. Método

Tipo de estudio y diseño

Esta investigación es de tipo descriptivo-correlacional, con aplicación de dos conjuntos de tareas. Se tuvieron en cuenta tres variables intervinientes en este estudio: la edad, el género y el nivel socioeconómico de los participantes.

Participantes

En la prueba piloto participaron 37 niños, 19 niños y 18 niñas, doce de nivel socioeconómico bajo (estratos 1-2) y 25 de nivel socioeconómico alto (estratos 5-6), seis de 3 años, catorce de 4 años, siete de 5 años y diez de 6 años. En la prueba de evaluación formal se aplicaron a los niños dos conjuntos de tareas (de pensamiento inferencial y de comprensión de lectura) donde se realizó la exploración de habilidades. Se evaluaron 120 participantes, sesenta niños y sesenta niñas, los cuales estaban agrupados de tal forma que fueran cinco niños y cinco niñas por edad y nivel socioeconómico. Todos

estaban escolarizados y ninguno presentaba un diagnóstico de dificultades en el lenguaje o retrasos en el desarrollo; para su selección se utilizó el criterio de las titulares de la institución.

Instrumentos y tareas

Se utilizaron dos conjuntos de tareas en esta investigación:

- El primero es un dispositivo de tareas que se creó para evaluar las habilidades de pensamiento inferencial. Consta de un cuadernillo de imágenes que presenta una situación alrededor de la cual se hacen tres preguntas, la primera monitorea una comprensión de la imagen o pretende tener la impresión del niño respecto a la escena (Marmolejo & Jiménez, 2006). Tiene trece ítems basados en los trece tipos de inferencia descritos por Graesser, A., Singer, M. & Trabasso, T. (1994, en Saldaña, 2008). Las respuestas fueron calificadas en una escala de 0-3.
- El segundo es un dispositivo de tareas que se creó para evaluar la comprensión de lectura en el nivel inferencial. Éste pregunta con la intención de evocar una inferencia, con ayuda de unas imágenes como respuesta, donde hay una respuesta acertada, una posible y una errada, y por último una tercera pregunta con la intención de encontrar la argumentación a dicha elección con el fin de monitorear que la respuesta esté ajustada a la construcción de una inferencia o a una respuesta automática. Consta de tres ítems; el primero con tres textos y cinco preguntas, el segundo con dos textos y seis preguntas, y el tercero con cuatro textos con un total de 35 preguntas, basadas en las habilidades y procesos implícitos de la comprensión de lectura. Estas son calificadas en escalas acordes a cada habilidad.

Procedimiento

En la primera fase se crearon los dos grupos de tareas y se les sometió a una prueba piloto. Con ésta se determinó:

- Sensibilidad de los instrumentos a la edad, al género y al contexto de los niños.
- Sensibilidad de los instrumentos a los objetivos pretendidos en esta investigación.
- Atractivo del material para la edad de los niños a evaluar.
- El grado de complejidad de todos los ítems.
- Preguntas confusas.
- Tiempo.

En la segunda fase se realizó la evaluación formal. Una vez modificados los instrumentos, se contactaron instituciones de educación preescolar y primaria para poder evaluar al grupo de participantes total que estaría en los resultados de la investigación. Se utilizó el apoyo tecnológico y de registro por medio de grabación de audio con el fin de poder registrar toda la información posible de las respuestas que daban los niños que facilitaron la lectura de los formatos escritos. También ayuda a tener un registro de parámetros paralingüísticos que apoyan la calificación como la entonación, la seguridad de la respuesta, o el grado de atención.

Estrategias de análisis de datos

Se registraron las respuestas en una rejilla diligenciada por el evaluador de acuerdo a la estructura de cada uno de los instrumentos. Se resaltó la importancia de las explicaciones de los niños donde complementaron la construcción de las inferencias. Para el análisis cuantitativo se utilizaron los paquetes estadísticos SPSS y SPAD y se analizaron los resultados por edad, nivel socioeconómico y género.

Para el análisis de la relación entre el pensamiento inferencial y la comprensión de lectura para todos los niños de la muestra en forma general, se ajustó un modelo de regresión lineal normal simple, debido a que se representan los datos totales de las respuestas con un panorama general del estado de desarrollo.

3. Resultados

-Resultados de tareas de comprensión de lectura

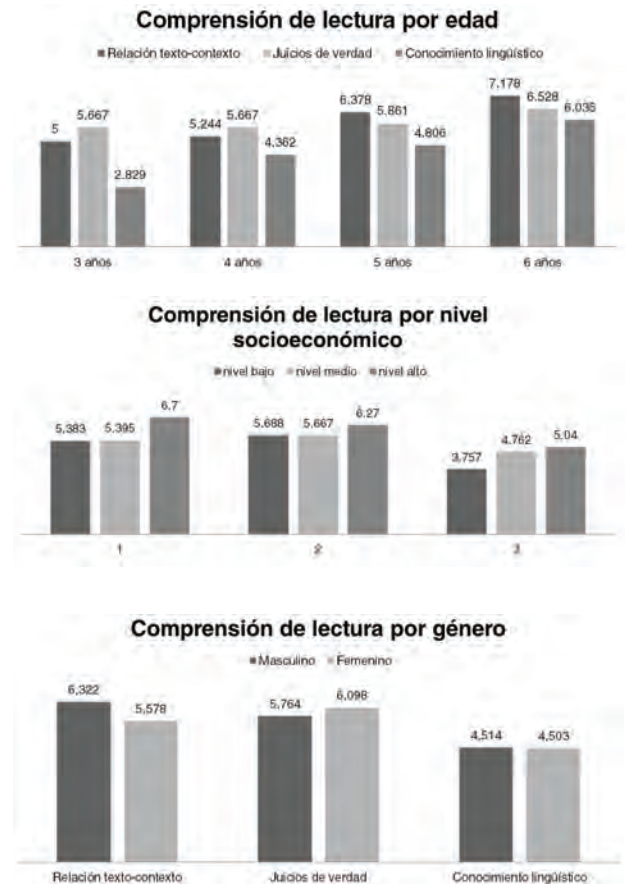
En la prueba de comprensión de lectura no se encuentran diferencias significativas en los ítems de relación texto-contexto entre las edades de tres y cuatro años y juicios de verdad en las edades de tres a cinco años, mientras que en el conocimiento lingüístico sí se encuentran datos variables que demuestran parámetros de desarrollo. También se observa que a la edad de seis años hay una diferencia significativa en la habilidad de realizar juicios de verdad, ya que hay un crecimiento del 11.43% con respecto a los cinco años y esto representa la mayor variación de un año a otro entre los tres y seis años. A los cinco años hay una diferencia significativa en la habilidad de relacionar el texto con el contexto ya que hay un crecimiento del 21.76% con respecto a los cuatro años y esto representa la mayor variación de un año a otro entre los tres y seis años. A los cuatro años hay una diferencia significativa en el conocimiento lingüístico porque hay un crecimiento del 54.06% con respecto a los tres años, lo cual corresponde a la mayor elevación de un año a otro entre los tres y seis años.

Hay una diferencia entre los desempeños del grupo de nivel socioeconómico alto en comparación con los demás, con mayor medida en el ítem de relación texto-contexto. En los grupos de nivel socioeconómico bajo y medio, sólo se observan diferencias en el conocimiento lingüístico. No hay ningún ítem que demuestre desempeños altos en ninguno de los niveles socioeconómicos; los mejores puntajes se ubican en la relación texto-contexto y los juicios de verdad con un nivel medio hasta medio alto en algunos casos.

No se evidenció un comportamiento constante que demuestre diferencias de este proceso entre niñas y niños, sino que hay diferencia en la puntuación por ítems que representa un nivel de desempeño diferente. En la relación de texto-contexto, las niñas tienen un nivel medio mientras que los niños tienen un nivel medio alto; en los juicios de verdad los niños tienen un nivel medio mientras que las niñas tienen un nivel medio alto; y en el conocimiento lingüístico tanto niñas como niños están en el nivel medio. Los ítems que tienen un mejor nivel de desempeño son la relación texto-contexto y

los juicios de verdad, alcanzando los niveles de desempeño medio alto (figura 2).

FIGURA 2. RESULTADOS TAREAS DE COMPRENSIÓN DE LECTURA



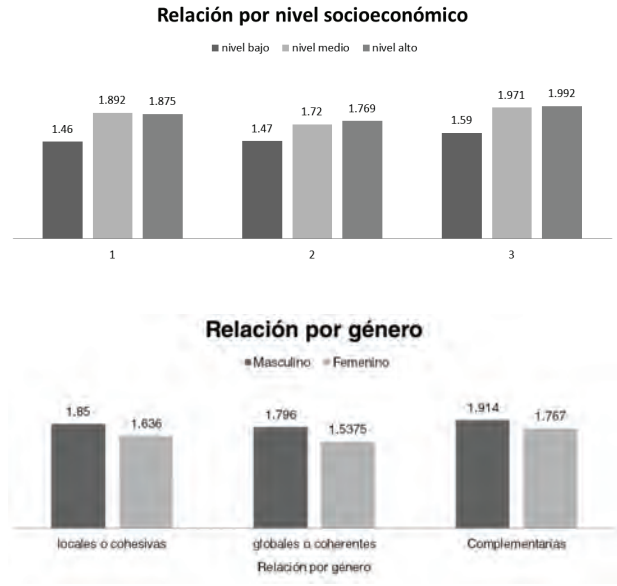
-Resultados de tareas de pensamiento inferencial

Con respecto a la edad, los niños de tres años tienen un mejor desempeño en las inferencias complementarias con un nivel medio y un desempeño más bajo en las inferencias globales o coherentes con un nivel bajo. Los niños de cuatro años presentan su mejor desempeño en las inferencias locales con un nivel bajo y el desempeño más bajo en las inferencias globales con un nivel medio. Los niños de cinco años tienen su mejor desempeño en las inferencias globales con un nivel medio alto y el más bajo en las inferencias locales con un nivel medio. Finalmente, los niños de seis años tienen su mejor desempeño en las inferencias

globales con un nivel medio y su desempeño más bajo en las inferencias locales con un nivel medio alto. Esto quiere decir que hay un ascenso en los niveles de desempeño constante entre los tres y cinco años, y entre los cinco y seis años hay un ascenso en las puntuaciones mas no en los niveles.

El nivel socioeconómico bajo tiene los puntajes más bajos en todas las inferencias, mientras que entre los niveles socioeconómicos medio y alto no hay diferencias significativas, ya que se encuentran en los mismos niveles de desempeño en todos los tipos de inferencia. En las locales o cohesivas y globales o coherentes, el nivel socioeconómico bajo se encuentra en un nivel medio bajo y los niveles socioeconómicos bajo, medio y alto en un nivel medio, mientras que en las complementarias todos los niveles socioeconómicos están en un nivel medio.

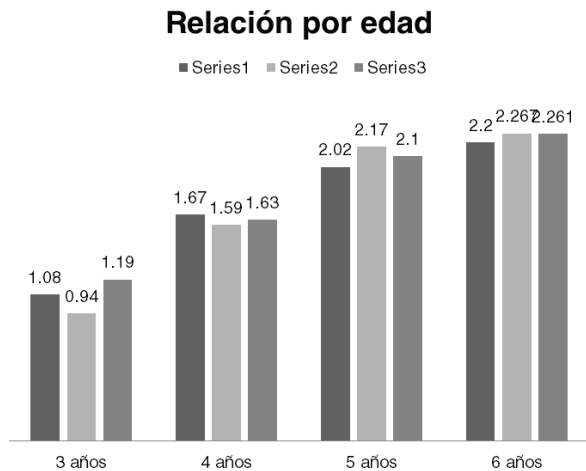
En todos los grupos de inferencias locales, globales y complementarias, los niños obtuvieron un mejor puntaje que las niñas. Aunque se ubican en el mismo nivel de desempeño, en todos los grupos de inferencias, tanto niños como niñas tienen un desempeño medio, lo que supondría unas diferencias poco significativas entre los géneros en el pensamiento inferencial. Las inferencias complementarias obtuvieron los mayores puntajes respecto a las otras, pero están ubicadas en el mismo nivel de desempeño (figura 3).



-Relación de los resultados de pensamiento inferencial y los resultados de comprensión de lectura

Se encontró que el valor esperado de puntaje promedio de pensamiento inferencial total para un niño que no tiene habilidades en comprensión de lectura es de 21.87 puntos. Por cada punto de comprensión lectora total que el niño adquiera, se espera que su puntuación promedio de pensamiento inferencial total aumente en 1.81 puntos.

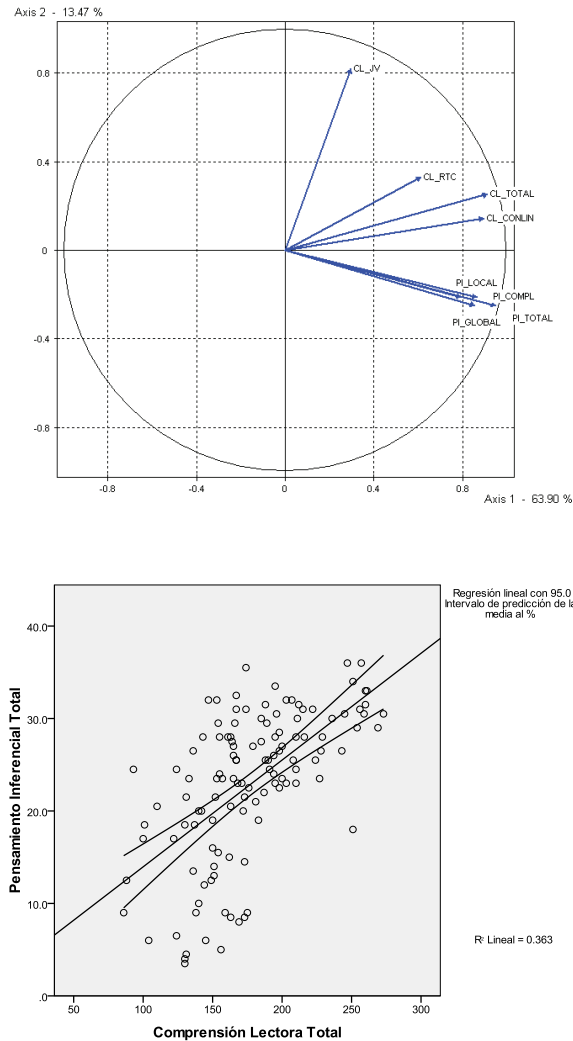
FIGURA 3. RESULTADOS DE TAREAS DE PENSAMIENTO INFERENCIAL



En la matriz de correlaciones se observa que la habilidad de pensamiento inferencial que más aporta al desempeño total es la de inferencias complementarias con el 0.92 de correlación; la habilidad de comprensión de lectura que más aporta al desempeño total es la del conocimiento lingüístico con 0.98 de correlación; la habilidad de comprensión de lectura que más correlación tiene con el pensamiento inferencial total es el conocimiento lingüístico con 0.76 de coeficiente de correlación; las inferencias que más se relacionan con la comprensión de lectura total son las complementarias con 0.71 de coeficiente de correlación; entre habilidades, las que más se relacionan son las inferencias complementarias y el conocimiento lingüístico con 0.72 de coeficiente; y las habilidades que menos se relacionan, son las inferencias globales con los juicios de verdad con un coeficiente de 0.12. En general hay

altos índices de correlación entre la comprensión de lectura y el pensamiento inferencial (figura 4).

FIGURA 4. CORRELACIÓN DE LAS HABILIDADES DE PENSAMIENTO INFERENCIAL Y COMPRENSIÓN DE LECTURA EN TODOS LOS PARTICIPANTES



En las correlaciones encontradas según la edad, se observa que a los tres años las habilidades de comprensión de lectura son más dispersas que las del pensamiento inferencial con respecto a lo que se ve globalmente. Es decir que hay una alta correlación entre las habilidades correspondientes al pensamiento inferencial. Para la comprensión de lectura, la

relación texto-contexto es la menos significativa, y en el pensamiento son las inferencias locales. La correlación entre la comprensión de lectura total y el pensamiento inferencial total es de 0.62.

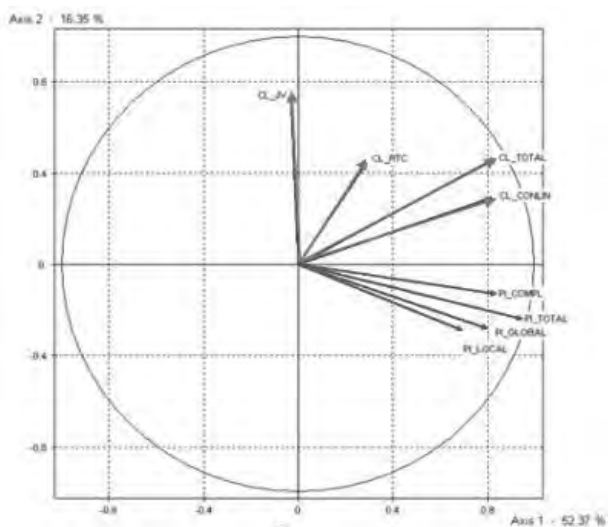
Para los niños de cuatro años hay un cambio significativo en las correlaciones, ya que las habilidades de comprensión de lectura se observan mucho más dispersas con respecto a los tres años, y se presentan relaciones inversas entre ellas, mientras que en el pensamiento inferencial su comportamiento se mantiene estable. Tanto en el pensamiento como en la comprensión, se observa un ascenso en las habilidades con respecto a los tres años. Aunque los índices de correlación están ubicados entre las mismas habilidades, tienen valores más altos. El índice de correlación entre la comprensión de lectura total y el pensamiento inferencial total es de 0.70.

La dispersión de las habilidades para los niños de cinco años cambia significativamente con respecto a los cuatro años: las habilidades de comprensión de lectura se observan mucho más correlacionadas entre ellas, mientras que las inferencias están un poco más dispersas con índices de correlación más bajos (0.25,0.28,0.29). Las habilidades vuelven a tener mayor variabilidad en su influencia con respecto a las puntuaciones totales. El índice de correlación entre el pensamiento inferencial total y la comprensión de lectura total es de 0.47. Los valores en general disminuyen con respecto a los cuatro y tres años.

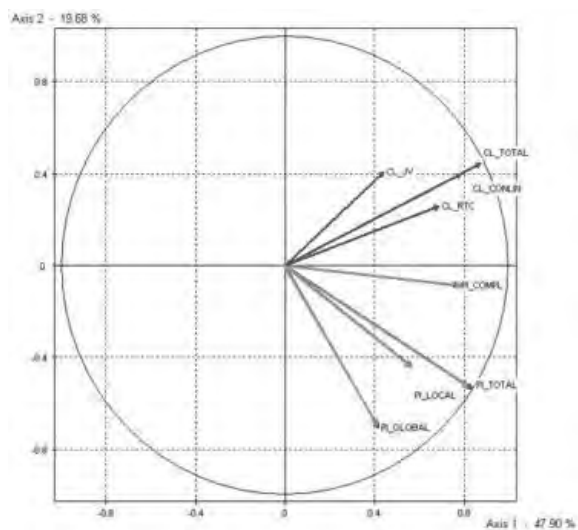
Las habilidades tanto de comprensión de lectura como de pensamiento inferencial se observan más correlacionadas entre sí a los seis años; estas habilidades tienen más fuerza y representan un mayor aporte para los valores totales. El índice de correlación entre la comprensión de lectura total y el pensamiento inferencial total es de 0.33. A los seis años se encuentran los valores de correlación más bajos de las edades entre tres y seis años, aunque no se presentan valores negativos.

La habilidad de realizar juicios de verdad es la más débil y la menos correlacionada con las demás habilidades en todas las edades, y en algunas presenta valores negativos (figura 5).

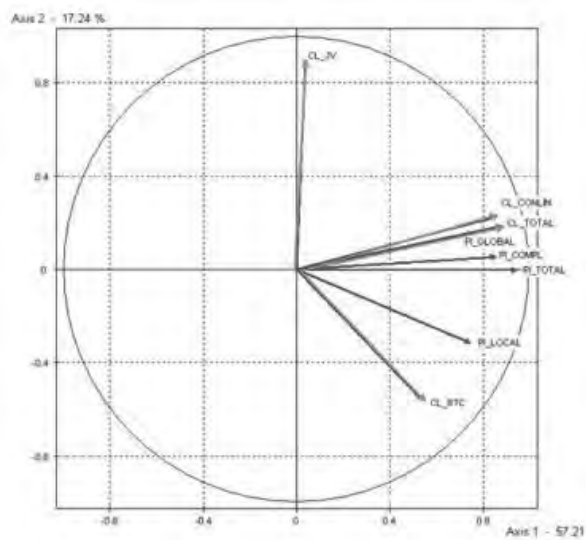
FIGURA 5. RESULTADOS DE LA CORRELACIÓN DE HABILIDADES DE PENSAMIENTO INFERENCIAL Y COMPRENSIÓN DE LECTURA POR EDAD



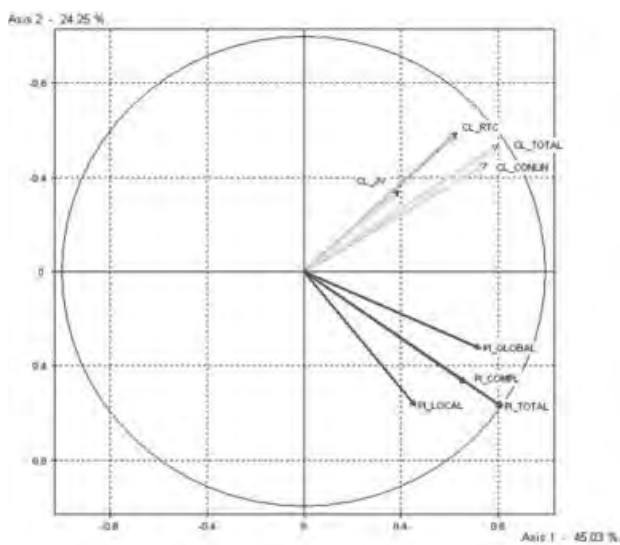
3 AÑOS



5 AÑOS



4 AÑOS



6 AÑOS

En las correlaciones encontradas según el nivel socioeconómico, se encontró que las habilidades de pensamiento inferencial están mucho más correlacionadas que las habilidades de comprensión de lectura en niños de nivel socioeconómico bajo, evidenciado en los valores negativos entre los juicios de verdad con respecto a la relación texto-contexto (-0.07) y conocimiento lingüístico (-0.08). La correlación entre el pensamiento inferencial total y la comprensión de lectura total es de 0.62, lo que representa un grado significativo.

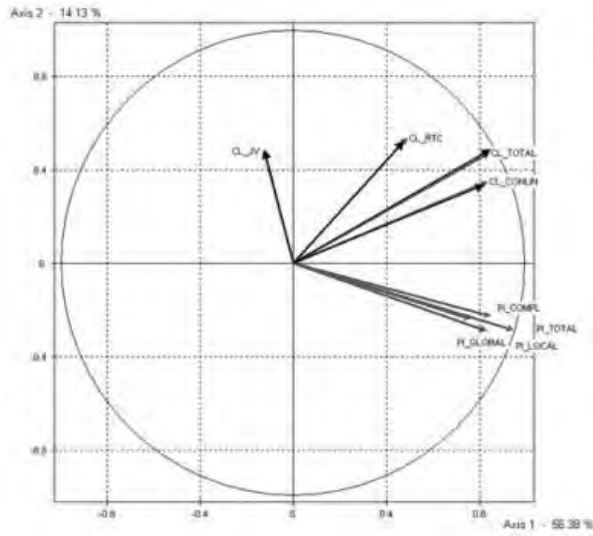
En el nivel socioeconómico medio, las habilidades de pensamiento inferencial se encuentran estables con respecto al nivel socioeconómico bajo, mientras que las habilidades de comprensión de lectura están menos dispersas y se observa mayor correlación y ausencia de valores negativos. La correlación entre el pensamiento inferencial total y la comprensión de lectura total es de 0.77. Todos los valores encontrados en el nivel socioeconómico medio son más altos

y significativos que en el nivel socioeconómico bajo, lo que demuestra una mayor correlación.

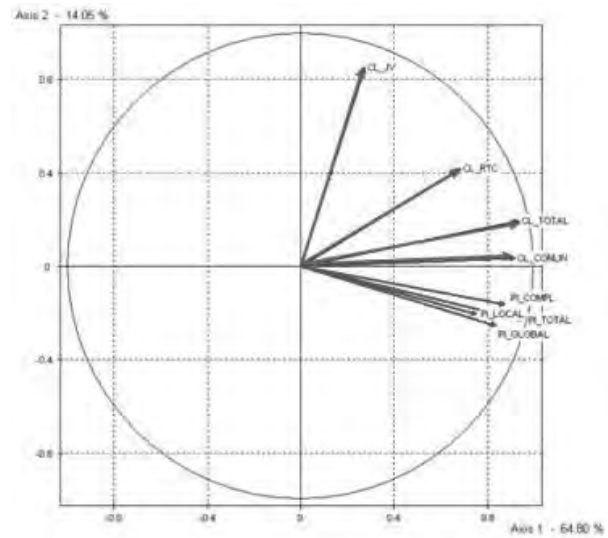
Las habilidades de pensamiento inferencial permanecen estables en los tres niveles socioeconómicos, mientras que se observan cambios en la comprensión de lectura, aunque no se presentan valores negativos. El índice de correlación en el nivel socioeconómico alto entre el pensamiento inferencial y la comprensión de lectura total es de 0.79. Aunque no se encuentren muchas diferencias entre los valores de los índices de correlación entre las habilidades del nivel socioeconómico medio al alto, sí hay diferencias entre la correlación total, siendo más alto en el nivel socioeconómico alto.

Al igual que en la edad, los juicios de verdad presentan relaciones inversas o indiferentes con todas las habilidades tanto de pensamiento como de comprensión (figura 6).

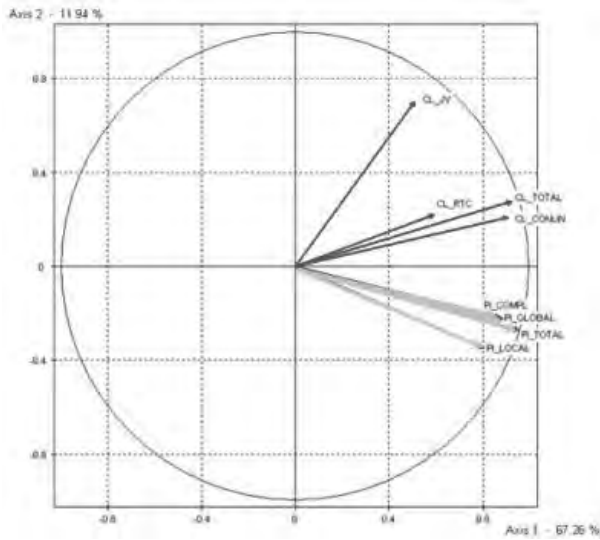
FIGURA 6. RESULTADOS DE LA CORRELACIÓN DE HABILIDADES DE PENSAMIENTO INFERENCIAL Y COMPRENSIÓN DE LECTURA POR NIVEL SOCIOECONÓMICO.



NIVEL BAJO



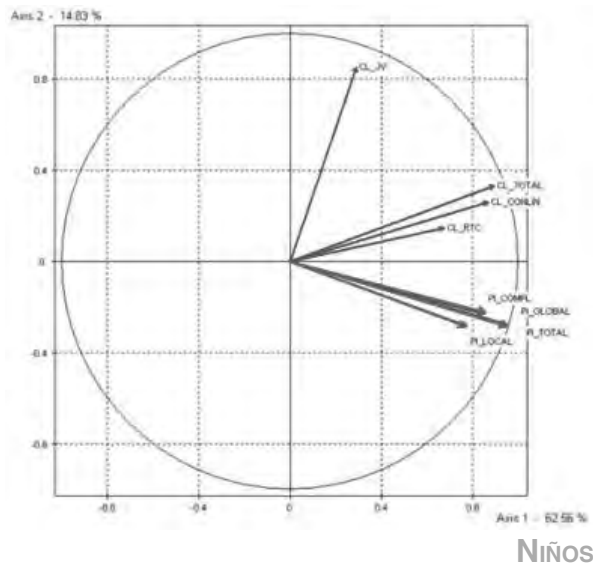
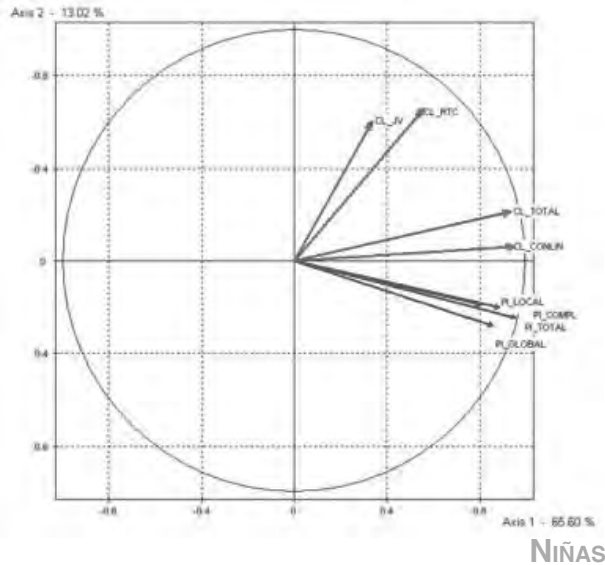
NIVEL ALTO



NIVEL MEDIO

En las correlaciones analizadas según el género, se puede decir que no hay mucha diferencia entre niñas y niños. Para las niñas las habilidades se observan más concentradas en el pensamiento inferencial que en la comprensión de lectura, lo que supone mayor correlación entre ellas. La correlación entre la comprensión de lectura y el pensamiento inferencial es de 0.80. Se encuentran índices de correlación significativos en todos los casos. Para los niños hay un cambio en el comportamiento de las habilidades de comprensión de lectura, mientras que las de pensamiento inferencial se mantienen estables con respecto a las niñas, ya que los juicios de verdad están más dispersos mientras que las demás habilidades están más concentradas. La correlación entre el pensamiento inferencial total y la comprensión de lectura total es de 0.71. Aunque se presentan correlaciones significativas, los índices disminuyen con respecto a los encontrados en las niñas (figura 7).

FIGURA 7. RESULTADOS DE LA CORRELACIÓN DE HABILIDADES DE PENSAMIENTO INFERENCIAL Y COMPRESIÓN DE LECTURA POR GÉNERO



4. Discusión

Se encontró que los niños tienen un acercamiento a la lectura y habilidades para realizar procesos de comprensión, aunque con desempeños generales bajos. Hay un mejor desempeño en relacionar el texto con el contexto que en el conocimiento lingüístico. Para Flórez (2007), representar un texto ayuda a comprender una secuencia de contenido.

Los niños realizan juicios de verdad automáticamente. Ordóñez (2002), encontró que los procesos automáticos no responden a un razonamiento por parte del niño donde incluya una representación de la situación. Los procesos gramaticales se acercan al significado pero no se integran al contexto; Montanero (2002) argumenta que la interpretación de todos los niveles del texto permite el contenido claro del texto; y Sellés, Vidal & Martínez (2008) dicen que la sintaxis y la semántica en una palabra hacen que ésta tenga una alta carga de significado que la hace fácil de interpretar, pero al incluir el contexto es posible de representar.

Se observó una relación positiva fuerte entre la progresión temática y la relación texto-contexto y la cohesión con los juicios de verdad. Ostojic (2008), encontró que los juicios de verdad responden a demandas lingüísticas y McNamara (2004), que cohesionar un texto supera barreras para dar juicios subjetivos que permitan comprender un texto a partir de los conocimientos previos.

Se encontró que en cada edad hay una habilidad que los niños utilizan con mayor efectividad: a los cinco años es la relación texto-contexto, a los cuatro y seis años es el conocimiento lingüístico, aunque a los seis años se demuestra más conciencia y razonamiento en las respuestas. Salavert (1981) dice que a partir de los tres años, los niños son capaces de realizar análisis discursivos a través de la aplicación de reglas gramaticales.

También se encontró diferencia entre los niveles socioeconómicos. Los niños ubicados en el nivel socioeconómico bajo, mostraron mejor desempeño en usos de palabras función. Los del nivel socioeconómico medio, un mejor desempeño en uso de palabras contenido, en la capacidad para representar palabras y en el uso de vocabulario dado por interacción. Los del nivel socioeconómico alto mostraron mejores desempeños en el uso de palabras contenido y en la habilidad para completar vacíos en los textos, con más prácticas de lectura; Dickinson y DeTemple (1998), argumentan que la evidencia en los niños de un entorno rico en alfabetismo que le permita adquirir habilidades para el manejo de la lectura. Un medio familiar rico alfabéticamente abre posibilidades al alfabetismo que se basa principalmente en el vocabulario, el conocimiento del mundo y la narrativa.

También se exploró el pensamiento inferencial que permite predecir acciones a partir de situaciones, explicar fenómenos y manejar causalidad entre eventos a través de lo local, lo global y lo complementario. En general, los niños alcanzan niveles altos de desempeño, a diferencia de la comprensión de lectura. Algunas inferencias tienen un mayor grado de complejidad y fueron las que presentaron desempeños más bajos (causales antecedentes, determinación del argumento central o conclusión global del texto). Para Saldaña (2008), reconocer emociones ayuda a las inferencias mentales para la resolución de problemas en una escena, esto tiene un alto grado de complejidad.

También hay unas inferencias que tienen menor nivel de complejidad y fueron las que presentaron mejores desempeños (asignación de estructuras nominales a roles, elementos de subcategorías, emociones que experimenta el espectador). Para Marmolejo & Jiménez (2006), reconocer la propia emoción es un primer paso para reconocer las emociones de otro y poder representarlas dentro de un texto.

Hay otras inferencias que tienen complejidad media, pero también obtuvieron desempeños bajos (determinación de consecuencias causales y de los elementos no centrales). Para Moreno (2006), los procesos explicativos necesitan de más organización en la interpretación que de imaginación.

Al igual que en la comprensión de lectura, se observa que en cada edad hay una característica del pensamiento inferencial. A los tres años se observa una capacidad inferencial, reflejada en el mejor desempeño en las inferencias complementarias. Ordóñez (2002) encuentra que alrededor de los tres años se hace evidente en los niños la realización de inferencias, pero no alcanzan niveles altos de complejidad en estas tareas. A los cuatro años hay una elevación en las habilidades y se marca un cambio representativo en el desarrollo; hay dificultades en la integración de información como las inferencias globales. A los cinco años hay un mejor desempeño en las inferencias globales. A los seis años hay mayor precisión, discusión y elaboración en las respuestas, uso mental y acción. Para Saldaña (2008), cuando se presenta de tipo mental, se maneja un lenguaje abstracto y tiene un alto grado de predicción basada en mayor parte en información implícita que exige una mirada objetiva, mientras que cuando se basa en

una acción, hay más información explícita y lenguaje concreto.

Para los niveles socioeconómicos se encontraron diferencias significativas, ya que el nivel socioeconómico bajo tuvo los desempeños más bajos, pero con buenos desempeños en el uso de herramientas cohesivas. El nivel socioeconómico medio tuvo mejor desempeño en inferencias complementarias y valoración de las reacciones emocionales y dificultades en integrar la información presentada en un texto para su representación. El nivel socioeconómico alto tuvo el mejor desempeño. Para Puche (2001), las habilidades de pensamiento inferencial se evidencian en muchas de las situaciones que vive un niño día a día desde el primer año de vida, gracias a la relación que establece con el mundo alrededor y que le proporciona información de muchos tipos. Más adelante estas se van a complejizar a tal punto que son útiles en procesos más elaborados como la lectura.

Con base en lo encontrado tanto en el pensamiento inferencial como en la comprensión de lectura, se realizó un análisis de correlación teniendo en cuenta que los lectores son capaces de construir significados en diferentes momentos de la lectura a partir de la información presentada en el texto por acciones, eventos o estados, y por la interpretación situacional que se haga alrededor del mismo.

Se encontró que la habilidad para comprender un texto es interdependiente del pensamiento inferencial. Para Saldaña (2008), las dificultades para comprender una lectura pueden estar relacionadas con una pobre habilidad para realizar inferencias. La habilidad más fuerte de la comprensión de lectura es el conocimiento lingüístico y la del pensamiento inferencial, las inferencias complementarias. Adicionalmente, entre el conocimiento lingüístico y las inferencias complementarias hay un alto grado de correlación. Para Montanero (2002), las claves lingüísticas se aprovechan para entender la coherencia en las inferencias. Para Santelices (1990), las características lingüísticas de un texto abren paso a una adecuada extracción del significado para realizar la inferencia.

En las correlaciones también hay unas diferencias según la edad. A los cuatro años, las habilidades y correlaciones son más fuertes. A los seis años, las habilidades son menos dispersas y hay mayor uso de la complejidad

con un cambio en el comportamiento. Para Karmiloff (1994), a medida que avanza el desarrollo, se aumentan los procesos de control y flexibilidad en un conjunto de representaciones. Según los resultados, se encuentra que los cuatro y seis años son las edades más representativas de esos cambios en el desarrollo.

Se encuentra una fuerte influencia del ambiente por las respuestas que se dan en cada nivel socioeconómico, donde se encuentra que en el nivel socioeconómico alto hay mayor correlación y en el nivel socioeconómico bajo hay correlaciones negativas. Puede significar que hay prácticas que ayudan a los niños a utilizar ciertas habilidades del pensamiento para comprender más efectivamente un texto. Para Reyes (2005), las experiencias han mostrado que el ambiente proporciona experiencias alfabéticas que les permite a los niños lograr la comprensión de un texto.

Finalmente, de este estudio se pueden extraer las siguientes conclusiones:

- Las habilidades para comprender un texto son interdependientes de las habilidades que constituyen el pensamiento inferencial.
- Las correlaciones más importantes están entre el conocimiento lingüístico y las inferencias complementarias.
- Las habilidades presentan diferencias significativas dadas por la edad y por el nivel socioeconómico.
- No hay un comportamiento claro en la habilidad de realizar juicios de verdad.
- En el conocimiento lingüístico se observa cómo se dan los procesos de desarrollo-aprendizaje en los niños.
- Los cuatro años son una edad muy importante en el desarrollo.
- Los niños de cinco años son más críticos frente a una situación y realizan argumentaciones más complejas.
- Los niños de seis años tienen mayor acercamiento a la lectura y la utilizan como un instrumento de comunicación.
- A los seis años discuten alrededor de un tema propio del texto y se apoyan en diversos aspectos para extraer la información relevante.
- En la comprensión de lectura hay una conjunción muy importante del ambiente y de las características individuales.
- Una buena habilidad para realizar inferencias, explicado por el desarrollo, se debe complementar con intervenciones pedagógicas que ayuden al niño a utilizarla en una actividad de lectura.
- Al incluir nuevas prácticas pedagógicas se garantiza el éxito académico de niños y niñas como un derecho.

Referencias

1. Alzate, M., Arbelaez, M., Gómez, M., Romero, F. & Gallón, H. (2003). Intervención, mediación pedagógica y los usos del texto escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, volúmen 37, 1–15.
2. Cabrejo, E. (2003). La lectura comienza antes de los textos escritos. *Nuevas Hojas de Lectura*, número 3, 12–19. Original en ACCES les Cahiers, número 5, traducción de Juan David Correa.
3. Castro, J. & Flórez, R. (2007). La emergencia del lenguaje y los sistemas dinámicos. *Revista Colombiana de Psicología*, número 16, 185-202.
4. Colombia, Consejo Nacional de Política Económica Social, Departamento Nacional de Planeación, Ministerio de Educación Nacional, Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, Ministerio de la Protección Social. (2007). *Documento Conpes 109 Social, Política Pública Nacional De Primera Infancia "Colombia Por La Primera Infancia"*. Bogotá.
5. Colombia, Grupo Consultivo para el Cuidado y Desarrollo de la Primera Infancia. (2007). *Pilares para asegurar Una base sólida para la primera infancia*. Bogotá.
6. Colombia, Ministerio de Educación Nacional. (1997). *Lineamientos curriculares preescolar*. Bogotá.
7. Cuenca, M. J. (1995). Mecanismos lingüísticos y discursivos de la argumentación. *Comunicación, lenguaje y educación*, 7(2), 23-40.
8. Cuetos, F. (1994). *Psicología de la lectura*. Madrid: Escuela española.
9. Dickinson, D. & DeTemple, J. (1998). Putting Parents in the Picture: Maternal Reports of Preschoolers' Literacy as a Predictor of Early Reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 13(2), 241-261.
10. Flórez, R., Arias, N. & Castro, J. (2010). Construyendo puentes. Lectura y escritura en la educación inicial. En Fundalectura (ed.), *¡Los niños son un cuento! Lectura en la primera infancia, Memorias 9o Congreso Nacional de Lectura* (pp. 67–87). Bogotá: Fundalectura.
11. Flórez, R., Arias, N. & Guzmán, R. J. (2006). El aprendizaje en la escuela: el lugar de la lectura y la escritura. *Educación y Educadores*, 9 (1), 117-133.
12. Flórez, R., Arias, N. & Guzmán, R. J. (en proceso). *Promoción de la lectura inicial y prevención de las dificultades en comprensión de lectura*. Investigación inédita, financiada por el Departamento Administrativo de Ciencia Tecnología e Innovación (COLCIENCIAS) y ejecutada por el Departamento de Comunicación Humana de la Universidad Nacional de Colombia y la Facultad de Educación de la Universidad de La Sabana.
13. Flórez, R., Restrepo, A. & Schwanenflugel, P. (2007) *Alfabetismo emergente. Investigación, teoría y práctica. El caso de la lectura*. Bogotá: Departamento de Comunicación Humana, Facultad de Medicina, Universidad Nacional de Colombia– Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico IDEP Alcaldía Mayor de Bogotá D. C.
14. Flórez, R., Restrepo, A. & Schwanenflugel, P. (2009). Promoción del alfabetismo inicial y prevención de las dificultades en la lectura: una experiencia pedagógica en el aula de preescolar. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 27(1), 79-96.
15. Flórez, R., Torrado, M. & Arias, N. (2006). Leer en familia: horizonte conceptual. En Fundalectura (ed.), *Leer en Familia en Colombia. Reporte de Investigación y Experiencias* (pp. 19–49). Bogotá: Fundalectura.

- 16.** Flórez, R., Torrado, M. & Arias, N. (2006). *Los bebés si pueden leer. Resultados de una experiencia Bogotá.* En Fundalectura (ed.), *Leer en Familia en Colombia. Reporte de investigación y experiencias* (pp. 51–59). Bogotá: Fundalectura.
- 17.** Flórez, R., Torrado, M. & Arias, N. (en prensa). Teoría de la mente en tareas de falsa creencia y producción narrativa en preescolares: investigaciones contemporáneas. *Revista Colombiana de Psicología*, 20(2).
- 18.** Flórez, R., Torrado, M. C., Arévalo, I., Mesa, C., Mondragón, S. & Pérez, C. (2005). Habilidades metalingüísticas, operaciones metacognitivas y su relación con los niveles de competencia en lectura y escritura: un estudio exploratorio. *Forma y Función*, número 18, 15-44.
- 19.** Flórez, R., Torrado, M. C. & Mesa, C. (2006). Emergencia de las capacidades metalingüísticas. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 38(3), 457-475.
- 20.** Gómez, D. & Flórez, R. (2010). *Procesos de enseñanza y aprendizaje inicial de la escritura. Contraste de los saberes y prácticas de profesores de preescolar y primero de cinco instituciones educativas (privadas y públicas) de Bogotá.* Investigación inédita. Tesis de grado para optar al título de Maestría en Educación por la primera autora bajo la dirección de la segunda, Maestría en Educación, Universidad Nacional de Colombia, Sede Bogotá.
- 21.** González, J. (2005). Elaboración conjunta de inferencias a partir de cuentos infantiles. *Psicología educativa: Revista de los Psicólogos de la Educación*, 11(2), 113-133.
- 22.** Graesser, A., Singer, M. & Trabasso, T. (1994). Constructing inferences during narrative text comprehension. *Psychological Review*, 101(3), 371-395.
- 23.** Karmiloff-Smith, A. (1994). *Más allá de la modularidad. La ciencia cognitiva desde la perspectiva de desarrollo.* Madrid: Alianza.
- 24.** Marmolejo, F. & Jiménez, A. (2006). Inferencias, modelos de situaciones y emociones en textos narrativos. El caso de los niños en edad preescolar. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 8(2), 93-138.
- 25.** McNamara, D. (2004) Aprender del texto: efectos de la estructura textual y las estrategias del lector. *Revista Signos*, 37(55), 19-30.
- 26.** Minervino, R. & Oberholzer, N. (2007). Falsa memoria de inferencias analógicas: un indicador de cambio de representación del texto pero no de cambio conceptual. *Anuario de Psicología*, 38(1), 129-146.
- 27.** Monfort, M. (2001). *En la mente.* Madrid: Entha.
- 28.** Montanero, M. (2002). Inferencias profundas en la comprensión de texto expositivo. *Revista Española de Pedagogía*, número 221, 127-146.
- 29.** Moreno, V. (2006). Sobre el concepto de inferencia: un diálogo entre lingüística y psicología. Proyecto de investigación "Estudio de variables pragmáticas en la evaluación de las afasias". Universidad de Valencia.
- 30.** Ordóñez, O. (2002). Desarrollo de la inferencia y razonamiento científico en el niño pequeño. Centro de investigaciones en Psicología Cognición y Cultura Universidad del Valle. Versión revisada y ampliada de la ponencia de O. Ordóñez – Morales & R. Puche – Navarro, *Inference, understanding and mental models in early childhood*, presentada en el 32th Annual Meeting of Jean Piaget Society, Philadelphia, PA (USA), 6-8 de junio de 2002. Consultado el 14 de julio de 2011 en: <http://cognitiva.univalle.edu.co/archivos/grupo%20cognicion%20y%20desarrollo/publicaciones/ordonez/>

Fulltext%20Ponencia%20JPS%202003.pdf

31. Orozco, B., Puche, R., Millán, R. & Rojas, T. (2004). *Inferencia, comprensión de textos narrativos y formación de herramientas científicas en niños invidentes*. Cali: Universidad del Valle.

32. Ortiz, M. & Fleires, L. (2007). Principios didácticos para la enseñanza de la lectura durante la alfabetización inicial. *Revista de Artes y Humanidades UNICA*, 8(18), 42-59.

33. Ostoic, V. (2008). Las inferencias cognitivas y lingüísticas en pruebas de comprensión e interpretación auditivas: ocurrencia y funcionamiento. *Lenguas Modernas*, número 32, 63-83.

34. Pérez, C. & Bolla, P. (2004). Comprensión lectora en niños preescolares en el salón de clases. *Encuentro Educativo*, número 11, 116-135.

35. Pérez, J. (1990). Inferencias causales y clasificación: su relación en niños de 4-7 años. *Infancia y Aprendizaje*, número 49, 91-106.

36. Pérez, M. (2003). *Leer y escribir en la escuela: algunos escenarios pedagógicos y didácticos para la reflexión*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional-Instituto Colombiano de Fomento a la Educación Superior, ICFES.

37. Perinat, A. (1998). *Psicología del desarrollo*. Barcelona: EDIUOC.

38. Piaget, J. & Inhelder, B. (1982). *Psicología del niño*. Madrid: Morata.

39. Puche, R. (2001). Inferencias y prácticas gravitacionales en el niño en el segundo semestre de vida. *Psicología desde el Caribe*, número 8, 63-93.

40. Reyes, Y. (2005). *La lectura en la primera infancia*. Bogotá: CERLARC. Consultado el 14 de julio de 2011 en:

http://www.oei.es/inicial/articulos/lectura_primera_infancia.pdf

41. Salavert Casamort, R. (1981). El cierre gramatical: una prueba para la habilidad morfosintáctica. *Estudios de Psicología*, 5 (6), 137-145.

42. Saldaña, D. (2008). Teoría de la mente y lectura en las personas con trastornos del espectro autista: hipótesis para una relación compleja. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 28(2), 117-125.

43. Santelices, L. (1990). La comprensión de lectura en textos de ciencias naturales. *Enseñanza de las Ciencias: Revista de Investigación y Experiencias Didácticas*, 8(1), 59-64.

44. Scarborough, H. (2002). Connecting Early Language and Literacy to Later Reading (Dis)abilities: Evidence, Theory and Practice. En S. Neuman & D. Dickinson, *Handbook of Early Literacy Research* (pp. 97-110). New York: The Guilford Press.

45. Sellés, P., Vidal, E. & Martínez, T. (2008). Elaboración de una prueba de habilidades relacionadas con el desarrollo inicial de la lectura (bil 3-6). Tesis doctoral para el departamento de psicología evolutiva y educación por la primera autora bajo la dirección del segundo y tercero. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad de Valencia.

46. Tirapu, J., Pérez, G., Erekatxo, M. & Pelegrín, C. (2007). ¿Qué es la teoría de la mente? *Revista de Neurología*, 44(8), 479-489.

47. Vallés, A. (2005). Comprensión lectora y procesos psicológicos. *Salud Liberabit*, 11 (11). Universidad de Alicante.

48. Vanegas, B., Cardona, M. & Cardona, N. (2006). *El maletín de Santiago*. Caracas: Zamora.

49. Vigotsky, L. (1964). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Lautaro.

50. Wertsch, J. (1988). *Vigotsky y la formación social de la mente*. Buenos Aires: Paidós.

51. Zubiria, M. de (1993). *Teoría de las seis lecturas: del preescolar a la universidad*. Bogotá: Fundación Internacional Pedagogía Conceptual Alberto Merani.





Sistemas dinámicos en la interacción emocional madre-hijo: primera fase



Sistemas dinámicos en la interacción emocional madre-hijo: primera fase¹

Fecha de recepción: 7 de febrero de 2011

Fecha de aceptación: 22 de agosto de 2011

Jaime Castro Martínez

jcastrom@poli.edu.co
Politécnico Grancolombiano
Psicólogo de la Universidad Nacional de
Colombia. Docente y director del Laboratorio de
Psicología del Politécnico Grancolombiano.

Resumen

Los avances en psicología de las emociones y psicología del desarrollo han exigido nuevos cambios tanto de orden teórico como metodológico para describir y explicar la variabilidad de las respuestas infantiles a los cambios que tienen lugar en la dinámica socio-emocional con la madre. Producto de estas variaciones, aparece la integración de los sistemas dinámicos a las descripciones de los teóricos del desarrollo emocional bajo supuestos psicobiológicos y sociobiológicos. Esta investigación indaga el posible uso de modelos de sistemas dinámicos en la generación de patrones de organización durante la interrelación socio-emocional madre-hijo, bajo cambios en los estados emocionales de la madre y bajo modificaciones debidas al desarrollo infantil. Los hallazgos de esta primera fase muestran algunas diferencias en las dinámicas socio-emocionales en cada uno de los estados emocionales maternos, al igual que regularidades en la variación por estado emocional. La investigación sugiere ampliar el marco teórico hacia modelos de componentes emocionales y modelos neurobiológicos, y la inclusión de modelos matemáticos de predicción y de análisis de series de tiempos.

Palabras clave

Desarrollo emocional, sistemas dinámicos, interacción madre-hijo.

Abstract

Advances in the psychology of emotions and the developmental psychology have demanded further changes, both theoretically and methodologically, to describe and explain the variability of children's responses to changes taking place in the socio-emotional dynamics with the mother. A result of these changes is the integration of dynamic systems to the theoretical descriptions of emotional development in psychobiological and socio-biological assumptions. This study aimed to investigate the possible use of dynamic system models to generate patterns of organization for the social-emotional mother-child relationship, under changes in the mother's emotional states, and under changes due to the child development. The findings of this first phase show some differences in socio-emotional dynamics in each of the maternal emotional states, as well as regularities in the variation per emotional state. The investigation suggests expanding the theoretical framework to models of emotional components and neurobiological models, and the inclusion of mathematical models of forecasting and time series analysis.

Keywords

Emotional Development, Dynamic Systems, Mother-Son Interaction.

¹ El proyecto de investigación del cual es producto este documento, ha sido financiado por la Fundación Politécnico Grancolombiano Institución Universitaria, mediante el contrato de investigación 2010-DI-FCS-CCN-TC-39, del 14 de diciembre de 2009.

1. Introducción

Las teorías sobre las emociones han tenido grandes modificaciones en las últimas décadas. La mayoría de ellas son resultado de los cambios de paradigma en la ciencia psicológica desde los años setenta (Camras & Witherington, 2005). De un conductismo radical, que dejaba de lado las variables no observables, se pasó a una psicología cognitiva, interesada en los mecanismos internos que podían o no resultar en la respuesta comportamental observada. Lo anterior trajo consigo la idea de programas de control o sistemas internos específicos para la emoción. Estas concepciones estuvieron alimentadas por las investigaciones en ciencia fisiológica, desde donde se identificaban los sitios específicos, corticales o subcorticales, correspondientes a distintos procesos psicológicos, entre ellos los relacionados con las emociones.

Los modelos tradicionales, que veían las emociones como epifenómenos, producto de la cognición y de los estados de activación ("arousal"), fueron reemplazados por las teorías neo-darwinianas, para quienes la emoción tenía una identidad propia y podría nutrirse, a su vez, de modelos basados en la fisiología y en los estudios transculturales como los de Ekman e Izard sobre las expresiones faciales prototípicas (Izard, 1971; Ekman, 1972).

Con el tiempo, los teóricos neo-darwinistas recurrieron a los psicólogos del desarrollo debido a la necesidad de dar significado a las medidas de las emociones en niños pequeños que aún no habían alcanzado la etapa verbal. Izard y sus colegas (2000), describieron un conjunto de expresiones faciales en niños, que podían ser usadas para identificar sus estados emocionales. Estas expresiones tendrían un gran parecido a las expresiones emocionales prototípicas descritas en adultos (Camras & Witherington, 2005).

Sin embargo, estos hallazgos fueron cuestionados por los teóricos funcionalistas, para quienes las emociones debían ser definidas como procesos destinados al logro, mantenimiento o cambio de las relaciones del organismo con algunos aspectos de su medio. En esta relación se podían o no generar expresiones faciales emocionales prototípicas, como aparece en los procedimientos de violación de expectativa presentados por Camras (2000).

Hallazgos distintos sobre la variabilidad de la respuesta emocional infantil, especialmente en la labilidad² de la conducta expresiva infantil, llevaron a algunos autores a proponer que la explicación de la organización de la respuesta emocional podría ser similar a la requerida por una aproximación de los sistemas dinámicos (De Weerth et al., 1999; Lewis, 2000). Investigaciones como las de Fogel y Thelen (1987) y Fogel (1988), aplicaban la perspectiva de los sistemas dinámicos al estudio de la expresión emocional infantil en el trasfondo de la investigación micro-analítica de la interacción diádica madre-hijo de Kaye y Fogel (1980). Estas investigaciones eran especialmente sensibles a la variabilidad en los detalles finos de la conducta organizada cuya explicación era rechazada por las teorías de las emociones de los modelos neo-darwinianos.

Fogel y Thelen (1987) argumentaban que la variabilidad observada en la morfología, tiempo, contextos evocadores, y función social de esas conductas expresivas tenían implicaciones significativas para la comprensión de la emoción infantil y su desarrollo. Los autores también subrayaban la heterocronicidad en el desarrollo de la respuesta emocional infantil (por ejemplo, la aparición temprana de ciertas sonrisas, separadas de otros componentes que se asociaban tradicionalmente al estado emocional de alegría). La conclusión de estos investigadores señalaba que apelar a un organizador central era inadecuado para explicar esos aspectos importantes de la conducta expresiva infantil.

En resumen, los primeros proponentes de la aproximación de los sistemas dinámicos al estudio de la emoción y del desarrollo emocional intentaron apoyar su posición en cinco puntos:

1. La existencia de fenómenos observados que explícitamente contradecían las teorías neo-darwinistas prevalecientes sobre la emoción y el desarrollo emocional.
2. La existencia de fenómenos observados que presumiblemente tenían significancia emocional

² Entiéndase labilidad emocional como el conjunto de alteraciones en la manifestación de la afectividad (llantos, risas inapropiadas o, en general, respuestas emocionales desproporcionadas como reacción a la afectación física).

pero que no se incluían dentro de las teorías prevalecientes de la emoción.

3. La variabilidad inexplicada en respuestas asociadas con la misma emoción (por ejemplo variabilidad en el llanto y en la risa).

4. La aparente capacidad de los conceptos de los sistemas dinámicos para explicar las observaciones de las cuales las teorías prevalecientes no proveían cuenta satisfactoria (por ejemplo heterocronicidad en el desarrollo de los componentes de la respuesta emocional).

5. La insatisfacción inherente con las teorías que dejaban el control de la conducta en un agente central.

Aproximaciones conceptuales del desarrollo emocional y los sistemas dinámicos

Hasta el momento, las perspectivas mejor elaboradas que relacionan los sistemas dinámicos con la emoción, han sido la Teoría de proceso social de Fogel (Fogel et al., 1992, 2000), y el modelo de integración de la relación cognición-emoción con una perspectiva neural de la emoción de Lewis (2005a, 2005b). Ambas comparten la característica más importante de los sistemas dinámicos: la auto-organización; sin embargo difieren en ciertas características.

La propuesta de Fogel se puede resumir en tres ejes conceptuales importantes: I. Las emociones son sistemas auto-organizados de componentes que interactúan. II. Las emociones emergen en secuencias de interacción social situadas contextualmente. Y III. El gradiente de información (variaciones en la intensidad de la activación) es una dimensión importante de la emoción en la infancia temprana, que precede el desarrollo de las categorías emocionales discretas. Según el mismo autor, las transiciones emocionales ocurren cuando un patrón emocional estable sufre una ruptura debido a un cambio crítico en uno de sus componentes, o en la adición de un nuevo componente al sistema. Dependiendo de la escala de tiempo involucrada, tales transiciones llevan a la construcción de un nuevo episodio emocional o una nueva fase de desarrollo (Fogel et al., 1992).

Al igual que Fogel, Lewis (2000) considera la emoción como un proceso dinámico auto-organizado con transiciones en diferentes escalas de tiempo pero, a diferencia de aquel, identifica un conjunto de componentes emocionales específicos que residen en el individuo. Además, Lewis integra los modelos neurobiológicos y psicológicos de la emoción para proponer un mapeo estructural entre ellos y una relación funcional aprehensible desde los principios de los sistemas dinámicos (Lewis, 2005a). De esta forma, Lewis se centra más en los aspectos del funcionamiento neuronal involucrado en la generación y regulación de la emoción, mientras que Fogel se focaliza en las transacciones sociales interpersonales que dan origen a los procesos emocionales.

Aplicaciones empíricas de los sistemas dinámicos al estudio del desarrollo emocional

Las estrategias de investigación de la relación entre desarrollo emocional y sistemas dinámicos han sido resumidas por Thelen y Smith (1994, 2003) en una serie de seis pasos. El primer paso es establecer una variable colectiva de estudio, la cual puede entenderse como una variable observable que refleja el estado del sistema y cuya medida captura las interrelaciones variantes entre un grupo de componentes de bajo orden. El segundo paso en la investigación en sistemas dinámicos implica la identificación de atractores o estados de atracción, los cuales caracterizan una variable colectiva entre diferentes condiciones y diferentes períodos de tiempo.

Los pasos uno y dos son seguidos por el mapeo de la estabilidad temporal y el cambio en la variable colectiva, ya sea a través del análisis microgenético de la variable en tiempo real o a través del estudio longitudinal de la variable en el tiempo del desarrollo (paso tres). Una vez que la trayectoria sea establecida para la variable colectiva, las transiciones de fase o cambios de fase pueden ser identificados en términos de cuando estos ocurren. Las transiciones de fase demarcan cambios de un patrón a otro en el sistema (paso cuatro). El paso cinco involucra la identificación de factores potenciales que podrían subyacer a esas transiciones (llamados parámetros de control). Un último paso implica la manipulación experimental de

estos parámetros para propósitos de confirmar su estatus (Thelen y Smith, 1998).

Teniendo en cuenta tanto los órdenes teóricos como empíricos presentados anteriormente para el estudio del desarrollo emocional desde la perspectiva de los sistemas dinámicos, se consideró relevante apoyar las teorías psicobiológicas y psicosociales expuestas por Lewis y Fogel, y entrar en el abordaje empírico propuesto por Thelen y Smith para así describir, desde esta perspectiva, la interrelación madre-hijo bajo cambios emocionales de uno de los componentes de la diada y el efecto sobre el otro componente a lo largo del tiempo.

A partir de estas consideraciones surge la siguiente pregunta de investigación: ¿Sigue la interrelación madre-hijo, bajo cambios en los estados emocionales de la madre y bajo cambios en el desarrollo del niño, patrones de organización posibles de describir en la perspectiva de los sistemas dinámicos?

2. Método

Participantes

Cuatro diadas conformadas por cuatro madres de edades entre los 22 y los 28 años de edad, y cuatro niñas entre los once y los veinte meses. Todas las niñas nacieron a término, sin complicaciones serias, y la madre era la cuidadora primaria. Las madres habían permanecido en el hogar la mayor parte del tiempo durante el primer año de vida. La totalidad de la muestra fue de clase media. Debido a la dificultad de consecución de la muestra, la selección de la misma fue intencional. Las medidas de registro se tomaron con dos meses de diferencia, haciendo que la edad mínima en la toma inicial de datos fuese de trece meses y en la final de 24. Se tomó como criterio de exclusión niños menores de diez meses y mayores a 22. Esto para garantizar que la muestra final de niños no superara los dos años de edad.

Instrumentos

Para el registro de las interacciones diádicas se utilizó una cámara de video HDD marca Panasonic SDR-H80. Para la grabación de las entrevistas a las madres y reproducción de las mismas, se utilizó una grabadora de audio

digital marca Sony IDC-PX720 y unos audífonos de auricular.

Procedimiento general

Siguiendo la propuesta metodológica de investigación por pasos de Thelen y Smith (1994, 1998), y el modelo de análisis del desarrollo emocional de Lewis et al. (1999, 2004), se tomaron dos variables observables de medida como variables colectivas de estudio, estas fueron el ángulo de la mirada del niño y su intensidad emocional.

Para capturar las variables tanto en tiempo real como en tiempo de desarrollo (Smith y Thelen, 2003), se procedió a un registro filmico de la interacción entre la madre y el hijo, máximo un minuto por sesión durante dos sesiones separadas entre sí por dos meses de diferencia. El análisis en tiempo real implicó un análisis microgenético segundo a segundo de la dinámica de interacción sobre las dos variables mencionadas.

Luego de esto se procedió a la graficación de la dinámica diádica, a la identificación de los atractores y a la identificación de posibles estados de fase. Sin embargo no se llegó a los pasos cinco y seis de la propuesta de Thelen y Smith (1994, 1998).

Procedimiento de grabación

Para la investigación se contó con un total de ocho sesiones de grabación de audio y video, distribuidas en las cuatro diadas, para un total de dos sesiones por diada, separada sesión por sesión con dos meses de diferencia.

Cada sesión tenía un momento previo a la videograbación donde se le pedía a la madre que relatará dos momentos de su vida donde se evocaran estados de alegría y tristeza. Estos relatos debían ser lo más vívidos posibles y debían superar, como mínimo, un minuto. La separación entre cada relato debía ser de mínimo cinco minutos. Se tomaron estos dos estados dada la facilidad en su evocación y la fácil evaluación de la expresión emocional según criterios de Izard (1971).

Luego de esta grabación se invitaba a la diada a la cámara de Gesell. A la madre se le colocaban los audífonos y se le reproducía la grabación de audio, previamente capturada por entrevista, y se procedía a la videograbación. Ésta no debía superar los dos minutos. Los niños se sentaban junto a la madre y la cámara se centraba en los rostros de la madre y el hijo. A las madres se les instruyó para que, durante el proceso de evocación, no intercambiaran palabras con sus hijos.

Procedimiento de codificación y construcción de la rejilla

Siguiendo el procedimiento estipulado por Lewis, Lamey & Douglas (1999), para cada sesión se codificó el ángulo de la mirada y el nivel del estado emocional en dos escalas ordinales de cinco puntos. Las variables se codificaron de forma separada segundo a segundo, durante las dos sesiones-diada por dos evaluadores ciegos. Los estados emocionales se puntuaron desde un estado neutro a un estado emocional puro (triste o alegre) siguiendo el patrón de registro de expresión facial de Izard (1979). El ángulo de la mirada se puntuó desde la mirada completamente frontal hasta una mirada de evitación completa, representando gradaciones

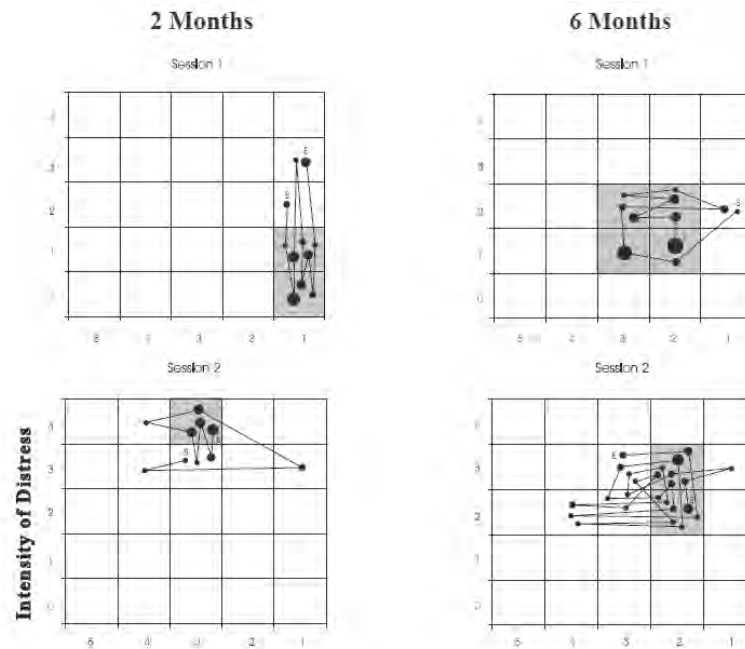
de interés-desinterés, similares a las sugeridas por Beebe y Stern (1977).

Para la puntuación del ángulo de la mirada se tomaron segmentos exactos de un minuto y se fragmentaron en imágenes de un segundo cada una para un total de sesenta imágenes por sesión. Cada segundo de grabación era puntuado por los dobles ciegos en las dos categorías (Rho de Spearman = 0,759, $p=0,000$ intensidad emocional; Rho de Spearman = 0,760, $p=0,000$ ángulo de la mirada).

Procedimiento de Análisis

Para esta primera fase de la investigación se utilizó un modelo similar al planteado por Lewis et al. (1999, 2004) para la representación de las rejillas espacio estado (ver gráfica 1), y se utilizó el software de código libre, "processing" (<http://processing.org>), para la graficación de los cambios en rejillas que representaban tanto la intensidad emocional como el ángulo de la mirada. Las comparaciones entre momentos y entre estados se hicieron de manera descriptiva apelando a las formas de evolución de las dinámicas de un momento a otro y de un estado emocional a otro.

GRÁFICA 1. GRAFICACIÓN DE LAS REJILLAS ESPACIO-ESTADO



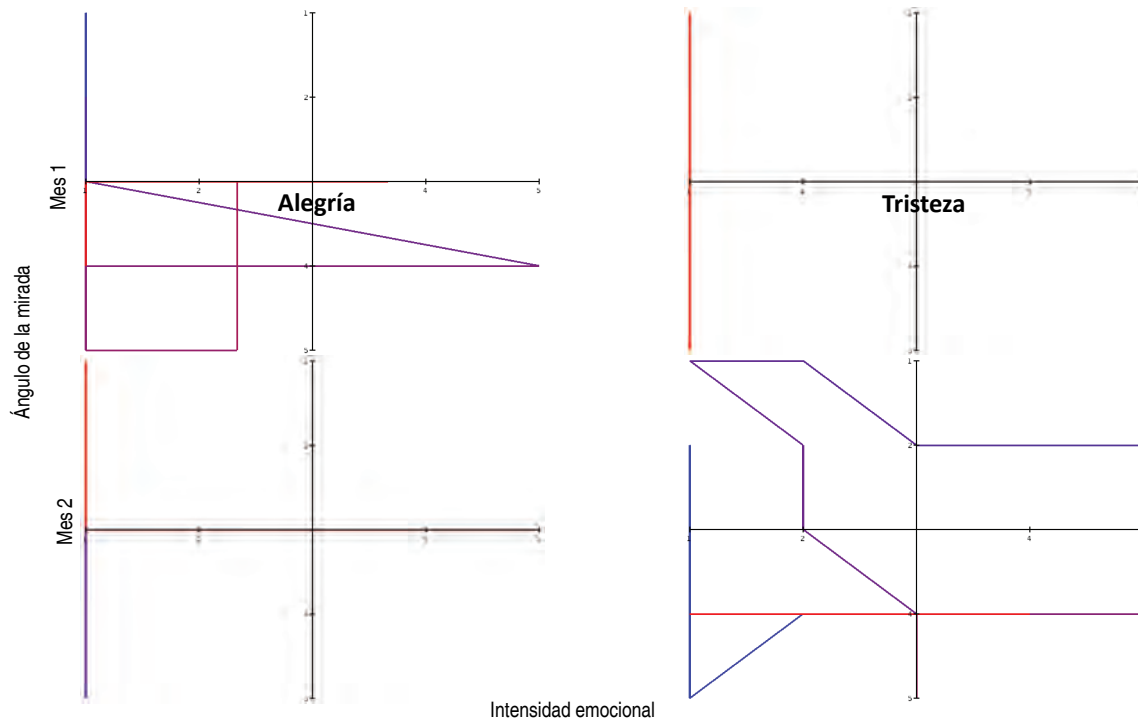
Fuente: Imagen tomada de Lewis, Lamey y Douglas (1999).

3. Resultados

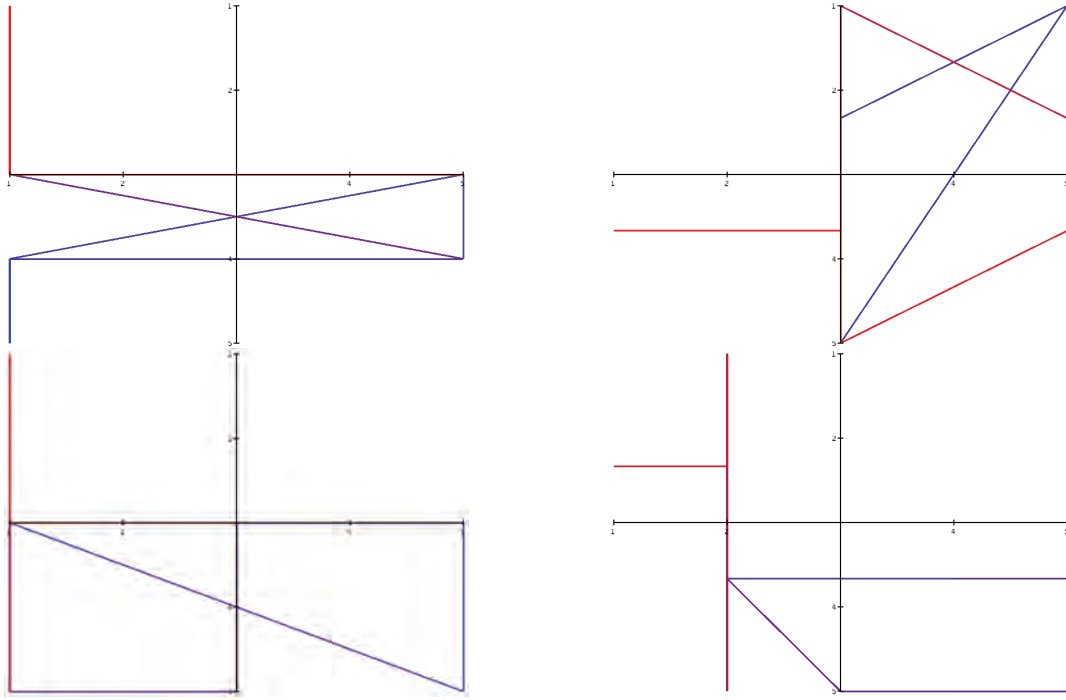
Todos los resultados se interpretaron de manera diferencial tanto por estado emocional (alegre o triste) entre distintos participantes (comparación intersujeto), como a nivel intrasujeto en los distintos momentos de observación.

En la comparación intrasujeto para un mismo estado emocional, se aprecian modificaciones interesantes que demuestran cambios relativos de un mes a otro. Para el caso de la alegría, estas modificaciones implican cambios de estados relativamente estables frente a la evocación emocional de la madre durante el primer momento de observación, a estados relativamente inestables en el segundo momento (ver gráficas 2, 3 y 4).

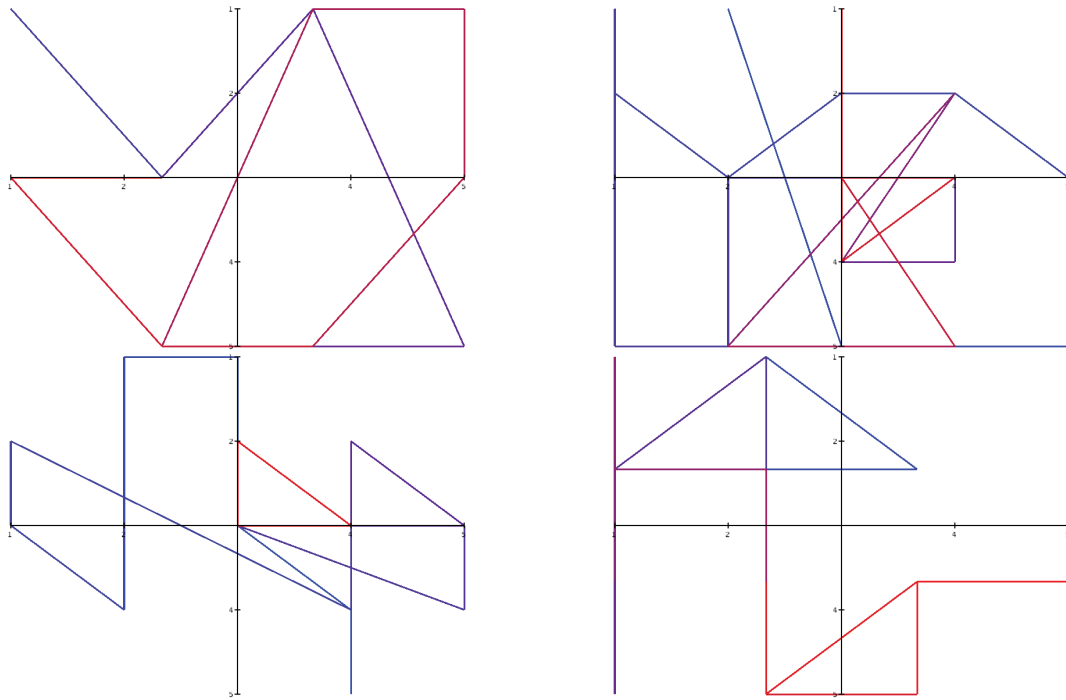
GRÁFICA 2. IMAGEN DE DESEMPEÑOS DE LA PARTICIPANTE 1



GRÁFICA 3. IMAGEN DE DESEMPEÑOS DE LA PARTICIPANTE 2



GRÁFICA 4. IMAGEN DE DESEMPEÑOS DE LA PARTICIPANTE 4



Sin embargo, la comparación entre díadas por edad (intersujeto) para el mismo estado emocional materno de alegría, sugiere saltos cualitativos en estadios tempranos del desarrollo, de momentos más inestables a momentos más estables.

El estado emocional materno de tristeza tiene un efecto distinto en la dinámica emocional del niño, siendo visibles durante el primer momento de observación dinámicas aleatorias tanto de evitación como de intensidad emocional, con patrones relativamente similares durante el segundo momento (ver gráficas 2, 3 y 4).

4. Conclusiones

Los resultados comparativos intrasujetos e intersujetos muestran diferencias en la evolución de la dinámica socioemocional madre-hijo durante el primer y segundo mes de observación para los dos estados emocionales estudiados. Los cambios en el estado emocional de alegría de la madre evidencian mayores dinámicas de auto-organización en los niños, mientras que estos cambios durante estados emocionales de tristeza reflejan mayores constancias organizacionales tendientes a la evitación del niño al estado de la madre.

Las modificaciones intrasujeto en el tiempo de desarrollo para el estado emocional de alegría, parecerían señalar un proceso de independencia emocional por efecto del desarrollo como el propuesto por von Salisch (2001), mientras que los cambios de inestabilidad a estabilidad, en momentos distintos para el mismo estado emocional, en díadas más jóvenes, puede interpretarse como fenómenos de regulación del estado emocional propio con el ajeno, en lo que podría llamarse momentos de sincronización emocional (Lewis et al., 1999; De Weerth y van Geert, 2002), que luego irían cambiando en la medida de la relación del niño con el mundo de otros distintos al cuidador (von Salisch, 2001).

Las diferencias emocionales de tristeza intrasujeto, sugieren dinámicas distintas derivadas de las características particulares de los componentes emocionales que intervienen en las relaciones socioemocionales tempranas. Algunas de estas diferencias componenciales ya han sido relatadas en la literatura (Lewis y Granic, 2000; Messinger et al., 2001) y evidencian la necesidad de considerar, en estas

dinámicas, aspectos o componentes distintos involucrados en la interacción durante el desarrollo emocional, como las expresiones faciales y las respuestas psicofisiológicas diferenciadas, que pueden ser importantes durante la generación de mecanismos sociales que permitan un desarrollo de competencias emocionales adecuadas.

Si bien el seguimiento de la metodología de investigación propuesta por Thelen y Smith (1994, 1998), y de los modelos de Lewis (1999, 2004) resultan interesantes por cuanto permiten la descripción del desarrollo en términos cercanos a los sistemas dinámicos, aún faltan, para un segundo momento, ampliaciones teóricas y metodológicas que sirvan no sólo a la descripción del cambio durante la interacción socioemocional madre-hijo, sino también a la descripción y comprensión de patrones de cambio o parámetros de control que intervienen en estos procesos de cambio emocional. Una revisión más exhaustiva sugiere tener en cuenta modelos teóricos complementarios como el modelo de patrón componencial presentado por Scherer (Sander, Grandjean & Scherer, 2005); la inclusión, tanto teórica como metodológica de la propuesta neurobiológica de Lewis (2002, 2005a; Lewis y Stieben, 2004; Lewis y Todd, 2005; y Lewis et al., 2006); el uso del análisis multivariado propuesto por Granic et al. (2002); y el modelo teórico y metodológico para comprender la comunicación emocional propuesto por Fogel et al. (Hsu y Fogel, 2003; Lavelli y Fogel, 2002, 2005). Sólo cuando se logre la consideración e integración de estos elementos podremos tener una teoría más amplia que nos ayude no sólo a describir los patrones de cambio, sino también a comprender los mecanismos que lo generan.

5. Agradecimientos

Se agradece la colaboración del matemático Camilo Rey, docente de la Facultad de Ingeniería de la Institución Universitaria Politécnica Gran Colombiano, quien ayudó en la graficación de los datos aquí presentados.

Referencias

1. Beebe, B. & Stern, D.N. (1977). Engagement-disengagement and early object experiences. En M. Freedman & S. Grand (Eds.), *Communicative structures and psychic structures* (pp.35-55). New York: Plenum.
2. Camras, L. A. (2000). Surprise!: Facial expressions can be coordinative motor structures. En M. Lewis & I. Granic (Eds.), *Emotion, development and self-organization* (pp. 100–124). New York: Cambridge University Press.
3. Camras, L. A. & Witherington, D. C. (2005). Dynamical systems approaches to emotional development. *Developmental Review*, 25, 328-350.
4. De Weerth, C. & van Geert, P. (2002). Changing patterns of infant behavior and mother–infant interaction: Intra- and interindividual variability. *Infant Behavior & Development*, número 24, 347–371.
5. De Weerth, C., van Geert, P. & Hoijtink, H. (1999). Intraindividual variability in infant behavior. *Developmental Psychology*, número 35(4), 1102-1112.
6. Ekman, P. (1972). Universals and cultural differences in facial expressions of emotion. En J. Cole (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation: Vol. 19. Current Theory and Research in Motivation* (pp. 207–283). Lincoln: University of Nebraska Press.
7. Fogel, A. (1988). Cyclicity and stability in mother-infant face-to-face interaction: A comment on Cohn and Tronick (1988). *Developmental Psychology*, 24(3), 393-395.
8. Fogel, A. & Thelen, E. (1987). Development of early expressive and communicative action: Reinterpreting the evidence from a dynamic systems perspective. *Developmental Psychology*, 23(6), 747-761.
9. Fogel, A., Nelson-Goens, C., Hsu, H.-C. & Shapiro, A. F. (2000). Do different infant smiles reflect different positive emotions? *Social Development*, 9(4), 497-520.
10. Fogel, A., Nwokah, E., Dedo, J., Messinger, D., Dickson, K., Matusov, E., y cols. (1992). Social process theory of emotion: A dynamic systems approach. *Social Development*, 1(2), 122–142.
11. Granic, I. & Lamey, A. V. (2002). Combining dynamic systems and multivariate analyses to compare the mother-child interactions of externalizing subtypes. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 30(3), 265-283.
12. Hsu, H. & Fogel, A. (2003). Stability and transition in mother-infant face-to-face communication during the first 6 months: A microhistorical approach. *Developmental Psychology*, 39, (6), 1061-1082.
13. Izard, C. E. (1971). *The face of emotion*. New York: Appleton-Century-Crofts.
14. Izard, C. E., Ackerman, B. P., Schoff, K. M. & Fine, S. E. (2000). Self-organization of discrete emotions, emotion patterns, and emotion-cognition relations. En M. D. Lewis & P. Granic (Eds.), *Emotion, development, and self-organization: Dynamic systems approaches to emotional development* (pp. 15–36). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
15. Izard, C.E. (1979). *The maximally discriminative facial movement coding system (Max)*. Newark, NJ: Instructional Resources Center, University of Delaware.
16. Kaye, K., & Fogel, A. (1980). The temporal structure of face-to-face communication between mothers and infants. *Developmental Psychology*, 16, 454–464.

- 17.** Lavelli, M., & Fogel, A. (2002). Developmental changes in mother–infant face-to-face communication: Birth to 3 months. *Developmental Psychology*, 38(2), 288–305.
- 18.** Lavelli, M., & Fogel, A. (2005). Developmental changes in the relationship between the infant's attention and emotion during early face-to-face communication: The 2-month transition. *Developmental Psychology*, 41(1), 265–280.
- 19.** Lewis, M. D. (2000). The promise of dynamic systems approaches for an integrated account of human development. *Child Development*, 71 (1), 36-43.
- 20.** Lewis, M. D. (2002). The dialogical brain: Contributions of emotional neurobiology to understanding the dialogical self. *Theory & Psychology*, 12(2), 175–190.
- 21.** Lewis, M. D. (2005a). Bridging emotion theory and neurobiology through dynamic systems modeling. *Behavioral and Brain Sciences*, 28, 169–245.
- 22.** Lewis, M. D. (2005b). Self-organizing individual differences in brain development. *Developmental Review*, 25, 252–277.
- 23.** Lewis, M. D. & Granic, P. (2000). *Emotion, development, and selforganization: Dynamic systems approaches to emotional development*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- 24.** Lewis, M. D. & Stieben, J. (2004). Emotion regulation in the brain: Conceptual issues and directions for developmental research. *Child Development*, 75(2), 371-376.
- 25.** Lewis, M. D., & Todd, R. M. (2005). Getting emotional: A neural perspective on emotion, intention, and consciousness. *Journal of Consciousness Studies*, número 12, 210-235.
- 26.** Lewis, M. D., Lamey, A., & Douglas, L. (1999). A new dynamic systems method for the analysis of early socio-emotional development. *Developmental Science*, 2 (4), 457-475.
- 27.** Lewis, M. D., Lamm, C., Segalowitz, S. J., Stieben, J., & Zelazo, P. D. (2006). Neurophysiological correlates of emotion regulation in children and adolescents. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 18(3), 430-443.
- 28.** Lewis, M. D., Zimmerman, S., Hollenstein, T. & Lamey, A. V. (2004). Reorganization in coping behavior at 1 1/2 years: Dynamic systems and normative change. *Developmental Science*, 7(1), 56-73.
- 29.** Messinger, D. S., Fogel, A. & Dickson, K. L. (2001). All smiles are positive, but some smiles are more positive than others. *Developmental Psychology*, 37(5), 642-653.
- 30.** Sander, D., Grandjean, D., & Scherer, K. (2005). A systems approach to appraisal mechanisms in emotion. *Neural Networks*, número 18, 317–352
- 31.** Smith, L. & Thelen, S. (2003). Development as a dynamic system. *TRENDS in Cognitive Sciences*, 7 (8), 343-348.
- 32.** Thelen, E. & Smith, L. B. (1994). *A dynamic systems approach to the development of cognition and action*. Cambridge, MA: MIT Press.
- 33.** Thelen, E. & Smith, L. B. (1998). Dynamic systems theories. En W. Damon & R. M. Lerner (Eds.). *Handbook of child psychology: Vol. 1. Theoretical models of human development* (pp. 563–634). New York: Wiley.
- 34.** Von Salisch, M. (2001). Children's emotional development: Challenges in their relationships to parents, peers, and friends. *International Journal of Behavioral Development*, 25 (4), 310–319.



Hacia una comprensión de la mente y el comportamiento del emprendedor



Hacia una comprensión de la mente y el comportamiento del emprendedor¹

Fecha recepción: 3 de noviembre de 2010

Fecha de aprobación: 18 de enero de 2011

Álvaro Rolando Bonilla Ballesteros

Politécnico Grancolombiano
(Colombia)
abonilla@poli.edu.co
Psicólogo. Universidad Javeriana. Director del
Departamento de Humanidades del Politécnico
Grancolombiano.

Resumen

Este artículo se pregunta por los procesos psicológicos involucrados en el emprendimiento empresarial, y cómo es posible articular un proyecto educativo que dé cuenta de los elementos necesarios para elaborar un proyecto de vida basado en proyectos emprendedores. Se detallan los procesos de percepción, autoeficacia, intención, motivación, emoción y atribución y se retoman sus efectos en el tránsito desde la intención de ser emprendedor hasta el comportamiento emprendedor. La discusión propone tendencias de investigación y temáticas clave para desarrollar pedagogías y metodologías de una cátedra de emprendimiento.

Palabras clave

Psicología, comportamiento, emprendimiento, percepción, motivación, emoción, autoeficacia, intención, atribución, educación.

Abstract

This article examines the question of the psychological processes involved in entrepreneurship and the possibility of articulating an educational project that provides for the necessary elements to develop a life plan based on entrepreneurship. Processes of perception, self-efficacy, intention, motivation, emotion, and attribution are detailed, and their effects on the transition from the intention of being an entrepreneur to entrepreneurial behavior are taken up again. The discussion proposes research trends and key issues to develop pedagogies and methodologies of a chair in entrepreneurship.

Keywords

Psychology, Behavior, Entrepreneurship, Perception, Motivation, Emotion, Self-Efficacy, Intention, Attribution, Education.

¹ El proyecto de investigación del cual es producto este documento, ha sido financiado por la Fundación Politécnico Grancolombiano Institución Universitaria, mediante el contrato de investigación 2010-FCS-CCN-BC-36, del 14 de diciembre de 2009.

1. Introducción

El interés de este abordaje del emprendimiento, parte de una inquietud personal del autor, que podría expresarse así: ¿Cuáles son las características, en términos de comportamiento, percepción, motivación y emoción, de los emprendedores que se deciden por una aventura empresarial y de negocios? En últimas, ¿qué caracteriza a las personas, en términos de conducta y mente, cuando inician un nuevo proyecto empresarial? La respuesta a esta inquietud es, de por sí, bastante ambiciosa, puesto que puede darnos ideas sobre procesos como la creación de ideas, la innovación, el liderazgo y la toma de decisiones.

Las respuestas arrojadas pueden contribuir a que la psicología aborde, de frente y sin rodeos, un proceso en el cual ha tardado en hacerse notar –más no en llegar, como se mostrará en la revisión de autores–, para que sea parte de un trabajo necesariamente interdisciplinario junto con administradores de empresas, economistas y sociólogos, los cuales intentan aproximarse a la génesis del emprendimiento en la mente humana, al origen de la puesta en acción de una idea y a lo que en últimas lleva al éxito y al fracaso de una iniciativa emprendedora.

Esta investigación se enmarca dentro del contexto de la ley 1014 de 2006, en la cual se promueve la cultura del emprendimiento. En esta ley se define la cultura como “conjunto de valores, creencias, ideologías, hábitos, costumbres y normas, que comparten los individuos en la organización y que surgen de la interacción social, los cuales generan patrones de comportamiento colectivos que establece una identidad entre sus miembros y los identifica de otra organización”. La intuición que siguió esta investigación fue la estudiar el emprendimiento a partir de los procesos psicológicos del emprendedor o el aspirante a emprendedor, teniendo en mente que la orientación de los procesos de acompañamiento y fomento de la cultura emprendedora no han acudido a los conocimientos que desde la psicología se han logrado del estudio del proceso emprendedor y sus iniciativas empresariales.

En el artículo segundo, la Ley define uno de sus objetivos principales: “crear un vínculo del sistema educativo y sistema productivo nacional mediante la formación en competencias básicas, laborales, ciudadanas y empresariales a través

de una cátedra transversal de emprendimiento” dentro de este marco, es posible identificar la importancia que reviste el desarrollo de competencias dentro del proceso formativo del emprendedor. La psicología ha identificado en los procesos básicos de percepción, motivación, emoción, autoeficacia y atribución cuyo conocimiento es fundamental con miras a orientar al emprendedor desde el momento en que siente el impulso de aventurarse en un emprendimiento hasta el momento en que lleva su iniciativa a cabo, convirtiéndose en un emprendedor efectivo.

Es importante el conocimiento psicológico con el propósito de no sólo preparar al futuro emprendedor en el diseño de un plan de negocio, en la consideración de las variables económicas, humanas y técnicas de su proyecto, sino que es fundamental, de acuerdo con la psicología, prepararlo para distorsiones perceptivas, para entender cómo las emociones facilitan o entorpecen sus decisiones, para desarrollar una comprensión sobre cómo los procesos de motivaciones operan sobre la toma de riesgos, y cómo las atribuciones y lugares de control percibido pueden interferir en procesos de diagnóstico.

El abordaje de la cultura del emprendimiento, desde la óptica de la psicología, es un campo que aún necesita desarrollos experimentales que puedan dar cuenta de lo que pasa por la mente de un emprendedor en momentos críticos de su proceso. Lo anterior puede darnos pistas sobre cuáles son las rutas que conducen a las mejores decisiones y cuáles entorpecen los criterios de búsqueda de información y que en últimas, conducen a que el emprendedor se lance en iniciativas que al final conducirán a resultados negativos, pérdidas económicas o incluso quiebras.

2. Marco teórico

Durante la década de los noventa, el campo de la investigación sobre el emprendimiento no había podido demostrar algún rasgo único que diferenciara la personalidad del emprendedor (Brockhaus & Horwitz, 1986). Muchos teóricos fracasaron en su búsqueda del santo grial de lo que hacía diferente a un emprendedor, su búsqueda estaba sesgada a ver al emprendedor como una especie fuera de serie y a la cual correspondían procesos únicos de pensamiento y comportamiento. La investigación actual ha trascendido esa tendencia y

actualmente intenta concentrarse en conocer cuáles son los procesos críticos que enfrenta un emprendedor en su camino, asumiendo que un emprendedor exitoso tiene rasgos similares a cualquier otro profesional exitoso o líder que ha decidido ser un empleado (Carsrud et al., 1989, Carter et al., 2004). El camino tomado por la literatura revisada se enfoca, más bien, en buscar y adoptar modelos interpretativos y teorías a partir de la psicología y otras ciencias como por ejemplo el mercadeo, que permitan ser usadas para una mejor comprensión de las cogniciones, motivaciones y comportamientos del emprendedor.

El primer proceso que se revisará será el de percepción. Este proceso en los emprendedores resulta fundamental, en la medida en que puede explicar por qué los emprendedores dan un paso adelante al iniciar una aventura empresarial mientras que otros retroceden y se deciden por la estabilidad del negocio que les ofrece una organización ya constituida.

Desde el momento en que un individuo se convierte en un emprendedor naciente que activamente planea el inicio de su propio negocio, y pasa a una fase exploratoria, comienza una búsqueda por la información relevante que contribuya a la reducción de riesgos potenciales en el marco de la investigación por la viabilidad de su proyecto. El emprendedor naciente busca datos acerca de la disponibilidad y la accesibilidad de los recursos requeridos para lanzarse a su nueva idea de negocio. En algún punto, este emprendedor forma la creencia de que ha reunido suficiente información y decide explotar su oportunidad, pasando de ser un aspirante a emprendedor a un emprendedor práctico. El proceso de emprendimiento tiene lugar en un ambiente de alta incertidumbre, de tal manera que cuando se introducen nuevos productos, nuevos servicios o nuevos modelos de negocios no es posible predecir con precisión los resultados de las decisiones que se toman (Morris et al., 2006).

En cada fase del proceso de emprendimiento, las percepciones juegan un papel clave en conducir al individuo a convertirse en un emprendedor práctico. Al comienzo del proceso emprendedor, los individuos forman la intención de llegar a ser emprendedores y entrar en la fase de exploración (McMullen & Shepherd, 2006; Choi et al., 2008). La formación de la intención emprendedora puede anteceder, o seguir, el descubrimiento de una oportunidad específica para ser explotada. Para algunos, la

formación de la intención general de convertirse en emprendedor dispara la búsqueda de una oportunidad deseable, mientras que para otros el descubrimiento de una oportunidad deseable dispara la formación de intenciones de emprendimiento. Bhave (1994) llama al primer caso “reconocimiento de oportunidad internamente estimulada” y al segundo caso “reconocimiento de oportunidad externamente estimulada”.

La percepción puede entenderse como la forma en que miramos la realidad, los lentes que traemos puestos y que influyen en la forma en que apreciamos las variables a las que decidimos prestar atención. Los emprendedores pueden tener unos lentes óptimos o unos lentes que pueden hacer que la realidad aparezca distorsionada. El efecto de unos lentes adecuados, corresponde a una gran autoeficacia para tareas emprendedoras que resultan de un conocimiento óptimo capitalizado a nivel individual y de un capital social amplio que permiten al emprendedor ver demandas y necesidades futuras de nuevos productos, servicios y procesos de negocio y predecir la evolución de una nueva tecnología que sirva a las preferencias del consumidor y a las necesidades del mercado (Gimeno et al., 1997).

Krueger (1993), Krueger y Brazeal (1994) y Krueger y Carsrud (1993), argumentan que los dos principales factores que subrayan la formación de las intenciones de emprendimiento son la viabilidad percibida y la conveniencia percibida de la oportunidad emprendedora. McMullen y Shepherd (2006) consideran que conocimiento y motivación son los principales motores de la decisión de explotar la oportunidad.

Existen problemas de percepción que requieren la atención de educadores y formadores del talento emprendedor, así como de accionistas e inversionistas. La excesiva confianza en sus habilidades que caracteriza a algunos emprendedores nacentes (Palich & Bagby, 1995), causa un optimismo desmesurado (Simon, et al., 2000), que estima como más grandes las oportunidades de lo que en realidad son y sobreestima las habilidades propias para resolver problemas, para lograr beneficios financieros, para cumplir metas y juzgar preferencias de los consumidores, por mencionar algunas. Simon et al. (2000) distinguen entre la excesiva confianza, definida como la pérdida de conocimiento sobre los límites del conocimiento propio (Russo & Shoemaker, 1998) y la ilusión de control, que consiste en la

sobreestimación de la habilidad propia para controlar los eventos futuros en situaciones inciertas (Larger, 1975). Boyd & Vozikis (1994), argumentan que la ilusión de control afecta positivamente la formación de la intención emprendedora. Dentro de la crucial fase de exploración, estas distorsiones pueden inhibir la precisión del emprendedor acerca de necesidades del mercado y estimaciones de costos, haciendo que el emprendedor inicie su aventura empresarial cuando otros probablemente habrían abandonado.

Otra forma de distorsión es la tendencia de algunos emprendedores a apasionarse por el proceso de emprendimiento y por los logros y reconocimientos que están asociados al convertirse y ser un emprendedor, elementos que conducen a que el individuo siga adelante, ignorando información importante, impulsado por los beneficios intrínsecos asociados a la actividad emprendedora. Los emprendedores pueden percibir más intensamente los beneficios emocionales asociados con una oportunidad de emprendimiento. Aunque comúnmente pensamos en ganancias y crecimiento como los principales objetivos de los emprendedores, ellos persiguen la actividad también por beneficios no monetarios tales como los beneficios psicológicos asociados con convertirse en emprendedores. Algunos de los beneficios más comúnmente citados son "ser mi propio jefe" (Barringer e Ireland, 2006, p. 6-7; Shane, 2003, p. 106). Varios estudios han demostrado que la preferencia por la independencia es significativa y positivamente asociada a la formación de intenciones emprendedoras (Douglas & Shepherd, 2002) y distingue de forma significativa a los emprendedores de los no emprendedores (Shane, 2003).

Por último, puede darse entre los emprendedores una distorsión basada en la tendencia a ver las oportunidades más grandes de lo que son, más cercanas en el tiempo y menos riesgosas de lo que en realidad son. Es importante anotar que el exceso de confianza no es igual a la sobreestimación de los resultados o la minimización de los riesgos (Sitkin & Pablo, 1992). El exceso de confianza se relaciona con una autoeficacia que excede la capacidad actual del individuo para completar una tarea de forma exitosa. La sobreestimación, por su parte, tiene que ver con el fallo del individuo para estimar de forma correcta el tamaño y la complejidad de una situación dentro de un contexto de emprendimiento.

Ahora bien, dentro del emprendimiento, un proceso importante es el de las intenciones del individuo de implementar una conducta emprendedora. Krueger et al. (2000) desarrollaron un modelo de las intenciones del emprendedor, que les permitió concluir que los eventos emprendedores son el resultado de factores socioculturales y situaciones que interactúan. Cada evento de emprendimiento ocurre como resultado de un proceso dinámico que provee el impulso situacional que tiene en los individuos cuyas percepciones y valores están determinados por su herencia social y cultural y su previa experiencia. El modelo de las intenciones del emprendedor asume que la viabilidad percibida y la conveniencia percibida predicen la intención de llegar a ser un emprendedor. Las normas sociales percibidas y la autoeficacia percibida operan como antecedentes de la viabilidad y la conveniencia percibida (Krueger & Brazeal, 1994).

El estudio de las intenciones del emprendedor puede ser entendido sólo como un marco teórico donde la motivación, metas y oportunidades de evaluación están incluidas. La estructura del proceso de formación de intención del emprendedor posee el poder de provocar el comportamiento emprendedor (con la intermediación de las metas emprendedoras) y, como tal, es útil para acercarnos a la conducta del emprendedor. La existencia de diferentes clases de metas, en este caso metas de orden superior y metas emprendedoras, refleja la jerarquía de metas introducida por Bagozzi y Dholakia (1999). Las metas emprendedoras pueden ser metas focales o metas subordinadas. Las intenciones de emprendimiento son principalmente resultado de metas de orden superior, la viabilidad percibida, la conveniencia percibida y la evaluación de la oportunidad. En el contexto del modelo, estas variables constituyen un círculo alrededor de la intención emprendedora. Las variables dentro del círculo se afectan de forma recíproca. Los resultados de Elfving (2008) indican que las metas de orden superior afectan tanto la percepción de la conveniencia percibida como la percepción de la viabilidad percibida. Si la meta principal es ganar independencia, la viabilidad y conveniencia percibida serán evaluadas en relación con cuánta independencia pueden proveer.

Si un individuo percibe el emprendimiento como viable, conveniente y deseable, considera al emprendimiento como una actividad en línea con sus metas generales en la vida y ve la oportunidad de desempeñarse como

emprendedor, entonces tiene la tendencia de formar una intención emprendedora. La motivación aparece como una variable importante, en la medida en que determina qué clase de metas de orden superior desarrolla una persona en su vida. Las metas de orden superior están construidas en relación con lo que es percibido como motivador. En este punto la autoeficacia es importante, porque si la motivación determina lo que una persona desea ser, la autoeficacia determina lo que el individuo piensa que puede hacer. La autoeficacia impacta tanto a las metas de orden superior como a las metas emprendedoras. Sin embargo, es importante recordar que la autoeficacia es específica a un contexto y contenido (Bandura, 1986, 1989), y ambas clases de metas tienden a verse afectadas por diferentes clases de autoeficacia; ésta impacta a la motivación a través del compromiso, del cual también habla Bandura (1989) en su investigación. Una alta autoeficacia mejora el compromiso y hace que la persona se encuentre más motivada para continuar.

Es momento de revisar un núcleo importante del comportamiento emprendedor: la motivación. De acuerdo al Monitor de Emprendimiento Global (GEM, por sus siglas en inglés), una motivación orientada a la sobrevivencia puede ser vista como la “necesidad emprendedora” (Reynolds et al., 2002). El ser humano se encuentra involucrado en un mundo moderno, donde se obtiene lo necesario para sobrevivir trabajando con el fin de obtener medios monetarios para adquirir lo que se necesita y desea. La mayoría de personas realizan esto trabajando como empleados, para corporaciones u otro tipo de organizaciones. Sin embargo, no todos desean asumir el rol de empleado trabajando para otra persona dentro de una empresa. Algunos deciden tomar su propio camino a través del mundo de los negocios como emprendedores.

El sociólogo Homans (1961) propuso los principios motivaciones del hedonismo y la teoría del “hombre económico” que aún tiene relevancia al estudiar el emprendimiento. El énfasis utilitarista en el papel de la “recompensa”, “reducción de la pulsión”, “placer”, “refuerzo” o “satisfactores”, tal como ha sido propuesta en las teorías de la motivación psicológicas, puede brindar información importante a la hora de estudiar los retos que se propone el individuo emprendedor (Deutsh & Krauss, 1965).

Tradicionalmente la motivación ha sido estudiada para responder a tres clases de preguntas: (i) ¿Qué activa a una persona? (ii) ¿Qué hace que emprendan uno u otro reto? (iii) ¿Por qué las personas responden de formas diferentes a los mismos estímulos? Estas preguntas conducen a tres importantes aspectos de la motivación: la activación, la selección-dirección y la respuesta dispuesta (Perwin, 2003). Las teorías actuales de la motivación se pueden dividir en teorías de la pulsión y teorías de la recompensa. Las teorías de la pulsión sugieren que existe un estímulo interno que orienta a la persona a buscar la reducción de la tensión, siendo la necesidad de reducir la tensión una motivación (Freud, 1924; Murray, 1938; Festinger, 1957). Las teorías de la recompensa, por otro lado, enfatizan la fuerza motivacional que tienen los incentivos (Carsrud et al., 1989).

Fisher (1930) destaca que existen dos escuelas de teorías de la motivación, una basada en la economía y otra basada en la psicología, las cuales han estado en conflicto por décadas. Recientemente Steel & König (2006) y Wilson (1998), invocaron la necesidad de una conciliación, la cual es descrita por los autores como la necesidad de vincular los hechos y teorías de ambas disciplinas con el fin de crear un marco teórico común entre las dos escuelas. Es posible ver esta falta de conciliación entre las dos disciplinas en el campo específico del estudio del emprendimiento.

La complejidad de las motivaciones puede verse en dos hechos: la disonancia cognitiva y la evitación del riesgo, las cuales son fuertes motivaciones de los seres humanos. La investigación de la disonancia cognitiva y la necesidad de evitar el error (Cohen & Zimbardo, 1969) puede ser empleada para explicar por qué los emprendedores a menudo hacen lo que sea para evitar fallar en sus emprendimientos. Por ejemplo, las personas con una elevada motivación hacia la realización mostrarán una mayor disonancia cognitiva entre más fuerte sea la probabilidad de error (Cohen & Zimbardo, 1969). Para reducir la disonancia, el emprendedor tendría dos alternativas: o disminuir su motivación de realización o su motivación de evitar el error. Existe un promisorio terreno de investigación en profundizar cuáles son las estrategias de reducción de la disonancia que poseen los emprendedores.

Aunque la motivación puede existir de muchas maneras, en últimas proviene de dos fuentes:

desde el interior del yo y desde el ambiente externo. La motivación puede venir internamente, desde el impulso mocional que alguien siente al iniciar un negocio, o externamente desde la admiración de un gremio o un grupo de individuos o el dinero recibido por el emprendimiento; de esta manera la motivación puede ser intrínseca o extrínseca. La motivación intrínseca se refiere a un interés personal en la tarea, como lo es la motivación del logro (Carsrud et al., 1989), y la motivación extrínseca se refiere a una recompensa externa que sigue a cierto comportamiento (Perwin, 2003; Nuttin, 1984). Ambos tipos de motivación no son mutuamente excluyentes, uno puede ser motivado por ambas al momento de realizar una tarea (Nuttin, 1984; Elfving, 2008).

La motivación del emprendimiento está vinculada tanto a factores internos como a factores externos (Elfving, 2008). Internamente, los emprendedores pueden estar motivados por el hecho de ser sus propios jefes y obtener riqueza financiera. Mientras la mayoría de investigaciones apuntan a que la motivación para el emprendimiento está orientada por las recompensas externas, tales como el dinero, poder o estatus (un punto de vista económico de la motivación humana), es necesario empezar a discernir cuáles son las motivaciones que se encuentran en el individuo y que hacen que surja la intención emprendedora. La definición de motivación intrínseca apunta a que es necesaria para la automotivación y la integración de la personalidad que incluiría la necesidad de ser competente, de conectarse y de ser autónomo (Deci, 1975). Esta definición sería útil para entender por qué algunos emprendedores inician emprendimientos sociales incluso cuando no existe una recompensa aparentemente más que la satisfacción personal.

Los emprendedores a menudo han sido descritos como inmersos totalmente en sus emprendimientos e incluso comprometidos al punto de la obsesión con sus iniciativas. Koch (1956) apunta que quienes se involucran en tareas por motivación intrínseca estarían más organizados y energizados. Esto podría explicar por qué el panel de estudios del emprendimiento citado por Reynolds et al. (2002) encuentra que quienes no pueden iniciar exitosamente algún emprendimiento dicen que lo intentarían con un nuevo emprendimiento. El haber abandonado una iniciativa y aún querer intentarlo de nuevo es un indicador de motivación intrínseca.

Otra forma de abordar las motivaciones intrínsecas y extrínsecas, es mirar la satisfacción en la vida y el trabajo: estas son fuerzas motivacionales intensas para la mayoría de los individuos. El malestar en un trabajo actual puede hacer que un empleado piense en la opción de convertirse en un emprendedor. Recortes de personal, condiciones económicas particulares y otras fuerzas fuera del control personal pueden forzar la motivación para valerse económicamente por una iniciativa propia (Elfving, 2008). Aunque también es cierto el hecho de que las personas dejan empleos seguros y satisfactorios para convertirse en emprendedores.

Las metas pueden ser vistas como representaciones mentales o esquemas de lo que se espera del futuro y que impulsan a los individuos a no desanimarse (Perwin, 2003). Las metas son unidades centrales en la teoría de Bandura. De acuerdo a este autor, la autoeficacia es en parte responsable de determinar lo que las personas intentan lograr y cuáles metas establecen (Bandura, 1989). Las metas activan a las personas y sirven como un importante vínculo entre la intención y la acción (Perwin, 2003; Nuttin, 1984). Las metas juegan un rol importante en la predicción del comportamiento humano.

De acuerdo a Locke y Latham (2002), las metas tienen una función directiva, ayudan a enfocar la atención y esfuerzos hacia actividades importantes para la consecución de la meta e ignorar las actividades que son irrelevantes. Las metas sirven como energizadores. Entre más alta es la meta, más grandes son los esfuerzos que los individuos hacen para lograrlas (Bandura, 1989). Las metas afectan la persistencia: entre más alta es la meta, más grande es la voluntad para trabajar por ella. Por último, las metas pueden dar lugar a la emergencia de estrategias para lograrlas. La relación entre metas y desempeño es más fuerte en personas altamente comprometidas. La existencia de la retroalimentación es otro factor importante en la teoría de las metas. Las personas necesitan ser capaces de verificar en qué lugar se encuentran en relación con su meta para determinar qué ajustes es necesario realizar en su comportamiento para lograrla (Lent et al., 1994).

Bagozzi & Dholakia (1999) sugieren que las metas pueden ser divididas en tres niveles: metas focales, metas subordinadas de nivel inferior, y metas de orden superior. La meta

focal se ubica en el centro de la jerarquía y responde a la pregunta ¿Qué es lo que busco? La meta subordinada de nivel inferior responde a la pregunta ¿Cómo puedo lograr lo que busco? Y la meta de orden superior responde a la pregunta ¿Por qué quiero lograr lo que me he propuesto buscar?

El trabajo de Gollwitzer & Brandstätter (1997) ilustra la diferencia entre intenciones, motivación y metas, y además presenta las ideas de intenciones de implementación y búsqueda de metas. La búsqueda de metas es un continuo que incluye cuatro fases de acción. La primera fase es la *fase predecisional*, que es un despertar de deseos. En la segunda fase, la *preaccional* se inicia el comportamiento orientado. En la tercera fase, *de acción*, las acciones orientadas a metas están enfocadas a un desenlace exitoso. Finalmente, en la cuarta fase, *post acción*, los resultados son evaluados comparando lo que se ha obtenido con lo que originalmente se deseaba.

Las cuatro fases de acción están conectadas por ciertos puntos de transición. Gollwitzer y Brandstätter (1997) etiquetan el primer punto de transición como *intención de meta*, por ejemplo cuando un individuo afirma “Yo intento llegar a ser un emprendedor”. Sin embargo, una intención no es suficiente para llevar a la acción, puesto que muchos impedimentos pueden presentarse en el camino. De otra parte, un individuo puede escoger entre diferentes caminos para alcanzar una meta con el fin de evitar al riesgo de fracasar en una oportunidad específica. Una intención de implementación puede funcionar como un mediador y llevar la búsqueda de la meta un paso adelante. Sirve para traducir el estado de la meta desde un nivel de mayor abstracción hacia un nivel inferior y para vincular un cierto comportamiento orientado a metas a un contexto específico. Una intención de implementación podría ser por ejemplo expresada con la frase “Pretendo iniciar mi propio negocio cuando haya finalizado mis estudios”. Una intención de implementación se refleja en un compromiso de desempeñar un comportamiento específico orientado a una meta una vez que ha ocurrido una situación crítica. Las personas que han desarrollado una intención de implementación deberían poseer las estructuras cognitivas necesarias para reconocer las oportunidades cuando éstas emergen. Gollwitzer & Brandstätter (1997) concluyen que una meta tiene una mayor tendencia de lograrse cuando existe una intención de implementación.

Bagozzi et al. (2003) han añadido la intención de implementación a su modelo original (Bagozzi & Warshaw, 1992). El modelo sugiere que las decisiones comportamentales son realizadas a dos niveles: primero al nivel de metas (o intenciones de metas), y segundo al nivel de acción necesaria para lograr la meta (intención de implementación). El rol mediador de los constructos motivacionales (meta y deseos de implementación), constructos emocionales (emociones anticipatorias tanto positivas y negativas) y constructos actitudinales (actitudes, normas sociales, viabilidad, confianza, control percibido) son tomadas en cuenta en el modelo.

Si tomamos la discusión de motivaciones intrínsecas y extrínsecas y la vinculamos en la discusión de metas y cogniciones, es posible crear una descripción de las características que tienen los diferentes tipos de emprendedores (Elfvig, 2008), y han sido compendidas por el autor en el siguiente modelo:

TABLA 1. CARACTERÍSTICAS DE LOS DIFERENTES TIPOS DE EMPRENDEDORES

	Emprendedores extrínsecos	Emprendedores extrínsecos e intrínsecos	Emprendedores intrínsecos
Motivación	<ul style="list-style-type: none"> - Motivación extrínseca. - Enfocados alrededor de una actividad emprendedora específica. - Creatividad y resultado como motivadores. 	<ul style="list-style-type: none"> - Una mezcla de motivaciones intrínsecas y extrínsecas. - Enfocados alrededor de la iniciativa.- La independencia como motivador. 	<ul style="list-style-type: none"> - Motivación intrínseca. - Centrados alrededor del emprendedor. - Redes e influencia como motivadores.
Cognición	<ul style="list-style-type: none"> - Alta autoeficacia que deja paso al desempeño del negocio. - No está enfocado en el pensamiento visionario. - Reconocen oportunidades. - No saben cómo buscar información. - La intuición influencia la toma de decisiones. 	<ul style="list-style-type: none"> - Alta autoeficacia orientada al negocio y a sus habilidades. - Enfocado al pensamiento analítico. - Descubren oportunidades. - Usan la información. - El análisis influencia la toma de decisiones. 	<ul style="list-style-type: none"> - Alta autoeficacia orientada al emprendimiento. - No son enfocados aunque tienen pensamiento innovador. - Creadores de oportunidad. - No tienen tiempo para la búsqueda de información. - Toman decisiones con base en heurísticos.
Metas	<ul style="list-style-type: none"> - El emprendimiento es una meta subordinada. - Las metas emprendedoras son menores, se orientan a la sobrevivencia. - Quieren tanto ganancias como sobrevivir. 	<ul style="list-style-type: none"> - El emprendimiento es una meta focal. - Tienen metas estratégicas y racionales. - Enfocado a las ganancias. 	<ul style="list-style-type: none"> - El emprendimiento es una meta focal. - Las metas pueden ser elevadas y algo abstractas. - Ser rentable es visto como una meta interesante.

Fuente: Elfing, 2008, p. 144.

Las emociones y las cogniciones interactúan e influyen en el proceso del emprendimiento y en el proceso de toma de decisión. Las emociones en el proceso de emprendimiento no han sido examinadas muy detenidamente (Cardon et al., 2005; Goss 2005, 2007, Shepherd. 2004), sin embargo en la literatura del emprendimiento es posible rastrear la conexión con el proceso de la toma de decisiones (Baron, 2000a; Goss, 2007). El emprendedor se enfrenta a tareas específicas en contextos de cambios constantes e impredecibles, y al no poder tomar decisiones basado en guiones previamente construidos a menudo tiene que confiar en su “intuición” o en sus “sentimientos viscerales”, los cuales bajo ciertas circunstancias son especialmente fuertes (Baron, 2008). Las emociones influyen el proceso de toma de decisiones y los juicios, y considerando la tesis de que los individuos pueden controlar o incluso suprimir sus emociones positivas o negativas, de acuerdo a ciertos estudios (Shiv et al., 2005, Spencer, 2005) se ha probado que los individuos que toman decisiones de forma independiente a sus emociones son más exitosos y eficientes en su proceso de toma de decisiones. En relación a las emociones, Baron (1998, 2000b, 2008) postula que los emprendedores experimentan emociones muy intensas en sus decisiones conforme muestran un mayor compromiso hacia sus proyectos emprendedores.

Existen numerosos estudios que evidencian los efectos benéficos de las emociones positivas sobre los individuos, incluso emociones como la pasión, el entusiasmo y el afecto proveen impulsos importantes en el proceso de emprendimiento (Baum & Locke, 2004; Cardon et al., 2005; Smilor, 1997). Los estudios también han probado que las emociones positivas permiten tener una mayor eficiencia en la toma de decisiones (Estrada, 1997; Isen, 2000), un mayor involucramiento en tareas (Lybomirsky et al., 2005) y comportamiento de aproximación a resultados (Baron, 2000a). Adicionalmente, las emociones positivas podrían explicar por qué algunos emprendedores son capaces de tolerar intensos niveles de estrés (Baron, 2008) y pueden tolerar una mayor presión externa.

Algunos estudios (Ardichvili et al., 2001; Baron, 2004; Baron, 2008 y Forgas, 2000) han demostrado los efectos negativos de las emociones positivas (tales como jovialidad y felicidad): pueden hacer que el emprendedor no evalúe todas las posibles alternativas potenciales y tome decisiones de forma prematura. Este escenario se da cuando el emprendedor deja de

buscar información y toma una decisión muy rápida, animado por una idea o intuición y creyendo que no encontrará una mejor. También se ha demostrado que las emociones positivas incrementan la voluntad de asumir riesgos; el emprendedor siente un gran optimismo que genera la creencia de que se es capaz de lidiar con problemas potenciales (Weiss, 2002) y que se obtendrán resultados positivos (Busenitz & Barney, 1997) lo cual incrementa la tendencia a tomar decisiones exitosas. Cacioppo et al. (1993) han mostrado cómo las emociones positivas resultan ser contagiosas, generando una mayor habilidad persuasiva en inversionistas, empleados y clientes. Sin embargo no se puede asumir que las emociones positivas en general sean de más ayuda para un emprendimiento que las emociones negativas.

Se ha encontrado que las emociones negativas son consecuencia del comportamiento evitativo (Krause, 2004, Lazarus et al., 1980). Algunos estudios han mostrado que las emociones negativas pueden tener una influencia positiva en el proceso de toma de decisiones por medio de una mayor concentración y un mejor procesamiento de los detalles (Schwarz et al., 1991). Sin embargo, las emociones negativas pueden hacer que los emprendedores tengan más conductas de aversión al riesgo de tal manera que sólo toman decisiones cuando se sienten completamente seguros con el fin de minimizar los riesgos y evitar los resultados negativos. Higgins (2005) y Brockner et al. (2004) llaman a este fenómeno “enfoque de prevención”, el cual salvaguarda al emprendedor de involucrarse en acciones emprendedoras aunque estas pudieran ser beneficiosas. Shepherd (2003, 2004) encontró que para los emprendedores resulta ser más motivadora una emoción de miedo al fracaso que una emoción orientada al éxito.

Se ha encontrado también que las emociones influyen la percepción del mundo externo (Baron, 2008; Forgas 1995, 2000). Las personas que muestran emociones positivas tienden a percibir el mundo externo de una forma más positiva, mientras que las personas con emociones negativas, tienden a percibirlo de forma más negativa (Baron, 2008). En línea con esto, los emprendedores con emociones positivas tienden a percibir un rango más amplio de estímulos que los emprendedores con emociones negativas (Isen, 2002; Schiffman, 2005). Las emociones positivas ensancharían el estado de alerta del emprendedor (Baron, 2008), los estados de creatividad o cognición creativa (Isen,

1999) y la flexibilidad cognitiva, como mayores conexiones y asociaciones entre ideas (Ward, 2004). Sin embargo, los individuos con emociones positivas pueden estar bajo mayores posibilidades de distraerse (Dreisbach & Goschke, 2004).

Por último, ¿cuáles son las tendencias dentro del campo de la investigación del emprendimiento desde el punto de vista de la psicología?

Las tendencias son las siguientes: (i) La aplicación de los principios y las dinámicas de la psicología cognitiva; (ii) La contemplación de la naturaleza ontológica de las oportunidades empresariales, (iii) Un acentuado énfasis en las dimensiones sociales del proceso. Adicionalmente, otra tendencia que es claramente evidente y parece ser no deseada es (iv) el estudio de la creciente brecha entre las definiciones teóricas y operativas de las oportunidades empresariales (Baron, 2008).

La primera tendencia tiene que ver con el abordaje del emprendimiento desde la psicología cognitiva. Indudablemente ésta ha sido la principal tendencia en los últimos ocho años de investigación.

La principal pregunta que se plantea esta orientación es acerca de cómo los ambientes en el mercado están representados en la mente de los empresarios, de tal forma que detecten y exploten las oportunidades. Más específicamente una explicación cognitiva del proceso empresarial de detección de oportunidades debe responder: (i) Cómo el esquema mental de un empresario difiere significativamente del que no tiene mente de empresario o emprendedor; (ii) Cómo los empresarios utilizan esta información de manera diferente a los que no son empresarios y (iii) Cómo éstas propiedades únicas de sus modelos mentales los llevan a la identificación de mayores oportunidades.

La segunda tendencia se desarrolla en torno a conocer la naturaleza ontológica de oportunidades empresariales, y que busca hacer distinciones entre los diferentes tipos de oportunidades para que las futuras discusiones sean productivas.

La tercera tendencia se basa en considerar un mayor énfasis en las dimensiones sociales involucradas en el emprendimiento. Los modelos mentales que representan el mercado se

desarrollan a lo largo del tiempo a través de una variedad de interacciones con otros actores del mercado a través del aprendizaje, compra, venta, trabajo, entre otros. Sin embargo, mientras el concepto de modelos mentales es primordialmente un fenómeno de nivel individual, es también un fenómeno social porque su creación requiere de interacción social.

La última tendencia tiene que ver con la ampliación de las brechas en la definición de las oportunidades empresariales. Existe una gran distancia entre las definiciones teóricas y empíricas de las oportunidades empresariales. Existen tres conceptos básicos sobre las oportunidades empresariales publicados desde la época de Shane & Venkataraman (2000) (i) Introducir al mundo nuevas materias primas, productos, servicios o procesos; (ii) Empezar un negocio; (iii) Introducir al mundo nuevas materias primas, productos, servicios o procesos a través de un nuevo negocio.

Debido a la situación actual que se está viviendo en el mundo las nuevas industrias, la tecnología, el calentamiento global, entre otros, deben surgir nuevos productos y servicios que deberán entrar a competir en el mercado, por lo que deberá haber una cantidad significativa de identificación de nuevas oportunidades.

Estas circunstancias permiten dos vías de investigación: la primera es hacer predicciones acerca de cómo las estructuras industriales se desarrollaran, la segunda nos permite analizar a través de los estudios teóricos estudiar los modelos mentales y cómo cambian y evolucionan con el paso del tiempo.

3. Método

Teniendo como punto de partida el propósito de este estudio de reconocer los principales procesos psicológicos involucrados en el proceso de emprendimiento empresarial, con el fin de identificar las acciones necesarias para construir una propuesta de abordaje de los contenidos del emprendimiento para los estudiantes del Politécnico Grancolombiano, el enfoque que se utilizará será de corte cualitativo ya que en palabras de Bonilla y Rodríguez (1997) "en la investigación cualitativa, se pretende captar el conocimiento, el significado y las interpretaciones que comparten los individuos sobre la realidad social que se estudia y es definida como un producto histórico, es

decir, es validada y transformada por los mismos sujetos” (p. 52).

3.1 Participantes

En la investigación de corte cualitativo no se busca que los resultados sean susceptibles de generalización, el propósito de este tipo de investigación radica en explorar la comprensión que tienen los sujetos sobre la realidad y los significados que tienen alrededor de ésta. Por esta razón, para el presente estudio, la selección de la muestra se realizó por medio del muestreo intencional, que consiste en elegir criterios que se consideran importantes para tener una unidad de análisis con las mayores ventajas para conseguir los fines de la investigación. (Valles, 1997)

El criterio para seleccionar los participantes fue: ser un reconocido emprendedor con experiencia el liderar y gestionar un negocio propio durante al menos cinco años. Se realizaron entrevistas en profundidad a cinco emprendedores.

3.2 Técnicas de recolección de información

Se utilizó la entrevista a profundidad a expertos en el tema de emprendimiento. Se ha escogido la entrevista debido a que se tiene por objetivo recoger un conjunto de saberes privados, la construcción del sentido social de la conducta individual o del grupo de referencia. Entendemos la entrevista a profundidad desde la definición dada por Taylor y Bogdan “los reiterados encuentros, cara a cara, entre el investigador y los informantes, encuentros éstos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras” (P. 78).

Específicamente se trabajará la entrevista a profundidad, porque suele cubrir solamente unos pocos temas pero en mayor profundidad y donde emergen preguntas que el investigador hace a partir de las respuestas del entrevistado, y se centran fundamentalmente en la aclaración de los detalles con la finalidad de profundizar en el tema objeto de estudio.

3.3 Instrumentos

Para el presente trabajo de investigación uno de los dos instrumentos de recolección de información será la entrevista a profundidad, que sigue el modelo de una conversación de igual a igual y no sólo de un intercambio formal de preguntas y respuestas.

4. Resultados

El proceso de trabajo de campo consistió en acercarnos a emprendedores reales con empresas exitosas y una trayectoria de más de cinco años en el mundo empresarial; la intención no era confirmar elementos trabajados en el aparato teórico sino agregar valor al conocimiento sobre el emprendimiento con la experiencia real de emprendedores verdaderos. El reto para el investigador y el semillero consistió en observar marcos mentales, percepciones, motivaciones, emociones y comportamientos de estos emprendedores y reflexionar a propósito de cómo la formación en una cátedra de emprendimiento podría formar a candidatos a ser emprendedores y prepararlos para los retos que supone un ambiente empresarial.

A propósito del tema del mundo y la vida del emprendedor, se pudieron establecer los beneficios que encuentran los entrevistados en su actividad, como una mayor libertad e independencia para escoger la forma de hacer las cosas, en este sentido el liderazgo es entendido como la oportunidad de ser creativo e innovador por la propia mano, y aunque es necesario responder a inversionistas, entre más éxito tiene la actividad emprendedora es mayor la autonomía que desarrolla el emprendedor. Es importante notar que los entrevistados están de acuerdo al decir que la confianza en sí mismos es un factor crítico a la hora de decidirse a emprender un nuevo negocio, y que esta confianza se incrementa con cada buena decisión.

El grupo investigador indagó por los errores de percepción relacionados con la excesiva confianza en sí mismo y en la sobreestimación de las oportunidades: para los entrevistados el riesgo es una actitud que conlleva una orientación hacia la oportunidad y no tanto hacia la pérdida. Uno de ellos afirmaba que de hecho había nacido pobre y que no era mucho lo que tenía que perder pero sí mucho lo que podría

ganar. Todos los emprendedores entrevistados tuvieron negocios o líneas de producto que fracasaron, sin embargo su forma de representarlo es como un riesgo que vale la pena tomar por los privilegios de aprendizaje y el conocimiento de los propios límites; todos lo volverían a intentar.

La toma de decisiones es un proceso cognitivo que está vinculado a las emociones, y que los entrevistados definen como una especie de instinto que les permite sentir cuando algo está por el camino equivocado y cuando una certeza significa que, aunque no existan datos, es necesario lanzarse.

Uno de ellos narró una historia que es de por sí muy interesante y merece la pena consignarse: era la historia de un emprendedor y presidente de una empresa de televisión por cable quien invirtió una suma muy elevada en un estudio que al final le aconsejó alguna decisión sobre segmentación de su servicio que era de por sí muy arriesgada. Los datos proyectaban un mejoramiento de las finanzas como producto de tomar la decisión; sin embargo, y pese al análisis de diversos expertos, decidió ignorar la abundante información y no tomó la decisión recomendada. El resultado fue que al final los resultados financieros no se dieron y esto implicó la posterior fusión con otra empresa más grande que la adquirió por un precio bajo. La influencia de las emociones y del instinto puede nublar la toma de decisiones informadas. El emprendedor tiene que aprender a gerenciar con personas con un amplio conocimiento específico y necesita herramientas con las cuales pueda valorar este conocimiento y dialogar con estos profesionales de una manera en que la organización reciba valor agregado. La formación en gestión del conocimiento resulta vital, de acuerdo a los entrevistadores, en el proceso de educación para el emprendimiento.

Los entrevistados mencionan que el emprendimiento conlleva una mayor responsabilidad en las evaluaciones personales y mayor asunción de riesgos. En otras palabras, el emprendimiento conlleva un liderazgo que hace que el emprendedor sea la cabeza visible de evaluaciones de los grupos de interés y esto implica que los riesgos asumidos tienen que justificarse ante más personas de los grupos de interés. Esto tiene una contraparte, reconocida por dos de los entrevistados; el autoconcepto del emprendedor crece conforme tiene que asumir más riesgos, tomar decisiones y asumir

responsabilidades, esto puede enturbiar la percepción y la interpretación de los datos.

Una de las actividades con las que tiene que lidiar el emprendedor es la incertidumbre diaria y la aparición de constantes problemas y contingencias de demandas su criterio, desde pequeños detalles hasta grandes cambios en la industria. Esto hace que el emprendedor se enfrente a una mayor vulnerabilidad a los cambios y a cómo vivirlos; esto se puede evidenciar en una mayor presión y una mayor exposición a factores de estrés laboral y personal que requieren que el emprendedor sea entrenado en toma de decisiones bajo entornos difíciles, con poca información y con una gran probabilidad de riesgo.

La integración entre trabajo y vida familiar se hace más pronunciada en la opción por el emprendimiento; de acuerdo a los entrevistados es necesario que el aspirante a emprendedor entienda que la opción que toma requiere una preparación para un cierto tipo y estilo de vida, más que negocios se trata de un proyecto de vida. Sin embargo, los entrevistados reconocen que existe una motivación a la recompensa que se vincula al esfuerzo invertido en un proyecto, esta motivación permite que la toma de riesgos se una a la expectativa de retribución y premio por su labor. Existe una recompensa que los entrevistados admiten como interesante, y es el reconocimiento social y el incremento de estatus como fruto del esfuerzo empresarial. Algunos de los entrevistados, sin embargo, reconocen que esto en lugar de ser una recompensa se convierte en un factor más de presión, en la medida en que guardar las apariencias o la reputación es algo trascendental cuando la imagen personal está asociada a la imagen de la marca, producto o servicio ofrecido.

El principal motivador para el emprendedor es la motivación del reto, que los entrevistados reconocen en la búsqueda diaria de nuevas oportunidades en el segmento de mercado que han escogido. Esta motivación los lleva a prepararse y adquirir nuevos conocimientos. Los entrevistados en su mayoría se definen como "buscadores de conocimiento", se dejan llevar por su intuición para escoger información, asistir a eventos de formación y capacitación y superarse cada día a sí mismos. La orientación al logro puede encontrarse también en los entrevistados, quienes reconocen que constantemente se mantienen actualizados con el impulso de lograr colonizar nuevos mercados y nuevos consumidores. Algunos emprendedores

habían tenido preparación previa y conocimientos en administración, gerencia, finanzas y gestión de recursos humanos y lograron capitalizar sus proyectos utilizando estos conocimientos. La mayoría de emprendedores entrevistados, sin embargo, reconoce que cuando iniciaron su proyecto no tenían mayores conocimientos de las áreas de conocimiento vinculadas a la gestión y la administración, sin embargo tenían la motivación para buscar capacitarse e informarse, este proceso se dio simultáneo a la implementación de su iniciativa emprendedora.

Dentro de la creación y el diseño de la organización emprendedora es necesario tener en cuenta, de acuerdo a los entrevistados, la creación y el reforzamiento de un fuerte sentido de propiedad, el reforzamiento de sentimientos de libertad y autonomía, la maximización de oportunidades a través de una administración holística (esto es, que se vincule con todo el negocio y se involucre a fondo en los detalles), la tolerancia a la ambigüedad y la toma de decisión intuitiva, la responsabilidad de desarrollar una visión, la búsqueda de construcción del compromiso a largo plazo, la necesidad de construir redes de grupos de interés relevantes y el permitir los errores dentro de una cultura de aprendizaje y de gestión del conocimiento.

5. Discusión

¿Hacia dónde van las tendencias de educación en emprendimiento? Aunque los estudiantes necesitan desarrollar sus habilidades y comprensión para los negocios, es necesario prestar atención al desarrollo de las habilidades, atributos y comportamientos asociados al emprendimiento. Esto implica introducir nuevos módulos y cursos específicamente diseñados para desarrollar en ellos la conciencia y las características típicas de un emprendedor. De acuerdo a Ray (1997), entre los contenidos se hace necesario incluir habilidades de comunicación, –especialmente de persuasión–, habilidades creativas, habilidades de pensamiento crítico, habilidades de liderazgo, habilidades de negociación, habilidades de resolución de problemas, habilidades de trabajo en equipo y construcción de redes, habilidades de manejo del tiempo y habilidades de búsqueda de información.

Estos contenidos por sí mismos no son suficientes sin la creación de ambientes de aprendizaje

que cambien la manera en que los estudiantes aprenden y refuerzan, no sólo el desarrollo de habilidades, sino su capacidad de tomar propiedad y lidiar con la ambigüedad, la falta de certeza y el riesgo.

Mientras la orientación de la educación tradicional se halla centrada en el pasado, el análisis crítico, el conocimiento pasivo, la manipulación de los símbolos, la comunicación escrita, la objetividad y los conceptos, la educación para el emprendimiento debe estar basada en tomar énfasis en el futuro, la creatividad, la elaboración de puntos de vista superiores de los fenómenos, el conocimiento activo, el involucramiento emocional, la intervención en los eventos, la comunicación personal y la influencia y búsqueda de oportunidades (Gibb, 1987).

Kirby (1992), Olson y Bosserman (1984), sugieren que los individuos exhibirán comportamiento emprendedor cuando poseen una combinación de tres atributos: orientación al rol, que enfatiza la efectividad; habilidades para pensar intuitiva y racionalmente; y motivación, entendida como la fuerza orientadora detrás de la acción. Para lograr estos tres atributos es necesario adoptar una aproximación al aprendizaje que tenga los siguientes atributos:

-Primero: dar a los estudiantes propiedad sobre su propio aprendizaje, incluyendo la posibilidad de negociar con su profesor sus propios objetivos de aprendizaje, los recursos, actividades y procesos requeridos para conseguir estos objetivos y, sobre todo, la forma en la cual se determinará si los objetivos han sido conseguidos, con el fin de estimular la motivación, reducir la dependencia y proveer experiencia de orientación de rol.

-Segundo: involucrar a los estudiantes en la solución de problemas en contextos reales y situaciones del mundo real. Orientar esta solución al trabajo en equipos, con el fin de desarrollar tanto el pensamiento intuitivo como el pensamiento racional, para reconocer la naturaleza polifacética de los problemas y soluciones y para propiciar la comunicación y la cooperación.

-Tercero: animar a los estudiantes a formular decisiones sobre la base de información inmediata, incompleta, dudable, así como información apropiada y generada por ellos mismos, esto

con el fin de estimular la efectividad y la habilidad de decidir en ambientes inciertos.

-Cuarto: proveer a los estudiantes de modelos que estén involucrados tanto en el proceso de aprendizaje como en el de valoración, con el fin de evidenciar la orientación de rol, la habilidad y la motivación.

Ha sido demostrado por diversos autores, que los comportamientos, habilidades y atributos no son exclusivos de ciertos individuos pero pueden ser dominantes en unos individuos más que en otros. Diferentes individuos pueden tener una mezcla diferente y quizá una propensión diferente para desarrollar su capacidad. Estos comportamientos pueden ser practicados, desarrollados y aprendidos en algún grado, y ciertos ambientes; particularmente los relacionados con administrar un negocio propio, los propician de forma privilegiada (Gibb, 2000).

Se ha hecho una distinción entre comportamiento emprendedor efectivo (definido como realizar metas personales, organizacionales y sociales), y comportamiento emprendedor no efectivo (definido como basado en decisiones erráticas, con desperdicio de recursos y consecución nula o parcial de metas).

Definir el emprendimiento en términos de comportamientos, habilidades y atributos necesarios para responder a problemas y oportunidades en un ambiente social, implica educar para contingencias y ciertas fortalezas individuales relacionadas con rasgos de comportamiento y diseño de organizaciones y planes de negocio. La definición de emprendimiento ha dejado campo a un modelo de emprendimiento que, siguiendo la metáfora del cuerpo humano, toma en cuenta los siguientes elementos:

Un corazón de valores que se constituye en el objetivo más importante de un programa de educación en emprendimiento, donde se hace acento en la empatía y la adopción de valores emprendedores. Estos valores están asociados a la forma en que se hacen las cosas, en que se organizan, se sienten, se comunican, se comprenden y se piensan (Gibb, 2002a). Una lista de valores emprendedores asociados con "formas de hacer las cosas" y "formas de ser" son:

El instinto estratégico, el cual ha sido visto a lo largo de sucesivas investigaciones que han mostrado que el pensamiento estratégico y la orientación estratégica son la clave de los atributos emprendedores (Atherton, 1997; Gibb & Scott, 1985). El pensamiento estratégico involucra una mezcla dinámica de valoración del futuro de la organización y cómo puede ser llevada a ese horizonte futuro; constante análisis de "qué pasaría si" aplicado a eventos y su impacto potencial en los negocios y la estrategia; ver el negocio siempre a partir de los ojos de los grupos de interés claves; buscar y perseguir las nuevas tendencias de gustos y elecciones de los consumidores; constante monitoreo del entorno de negocios; conocimiento claro del estado del negocio, sus debilidades y fortalezas.

El crecimiento de atributos emprendedores requiere pedagogías y metodologías diferentes. Ha habido una larga historia de simulaciones y juegos de rol diseñados para este propósito (McClelland y Winter, 1969; Spencer, 1983). El drama, por ejemplo, puede ser usado para calificar la empatía con grupos de interés, para valorar las estrategias de búsqueda de información y para desarrollar habilidades comunicativas y persuasivas.

La inteligencia emocional subraya la importancia del manejo de los sentimientos y afectos (Dulewicz, 2000, Goleman, 1996). En el centro de una gerencia exitosa de redes, socios y colaboradores se ubica el manejo emocional, la auto conciencia emocional, el manejo y armonización de las emociones con el proceso emprendedor, de toma de decisiones y asunción de riesgos. Así mismo es importante desarrollar la capacidad de leer las emociones de otros y comprender cómo las emociones impactan las comunicaciones y las acciones, esto con el fin de aplicar estos conocimientos en el proceso de gerencia y administración. Es de vital importancia conocer cómo la comunicación se encuentra afectada por los sentimientos que se hallan subyacentes a los valores identificados arriba y cómo estos sentimientos impactan la forma en que percibimos las cosas.

Es importante que el educador trabaje en la visión de proyecto de vida dentro del mundo empresarial. La labor de la universidad sería ayudar a los estudiantes a entender el mundo y la vida de una persona emprendedora dentro de una organización emprendedora. Una forma de crear esta visión es preguntar a los estudiantes qué cosas cambiarían al momento

de convertirse en emprendedores. El programa de educación en emprendimiento tendría como reto buscar la manera de construir capacidades para ser excelente en ese cambio y disfrutarlo. Otra estrategia interesante es la de realizar junto con los estudiantes entrevistas a un amplio rango de individuos en su comunidad (trabajadores dependientes, informales, emprendedores, estatales, voluntarios) con el fin de explorar las motivaciones y grados de incertidumbre de cada categoría de trabajo; el objetivo es prepararlos para la transición al mundo del trabajo y al mundo del emprendimiento.

Otra herramienta importante para desarrollar, es la capacidad de usar conocimiento basado en la experiencia y la experimentación. Los escritos de Lave y Wenger (1991) sobre la importancia del aprendizaje situado subrayan esto. En términos pedagógicos el reto consiste en maximizar la oportunidad para el uso y la práctica del conocimiento adquirido, de tal forma que sea posible simular el mundo del emprendedor por medio del aprendizaje, del proceso de investigar, hacer, implantar, aprender y cuestionar el conocimiento.

El desarrollo cognitivo es el enfoque central de varias aproximaciones orientadas a la recepción del conocimiento, reconocimiento, juicio y recuerdo. De acuerdo a Ruohotie & Karanen (2000), el énfasis de la educación para el emprendimiento debe estar ubicado en los aspectos afectivos y motivacionales del aprendizaje. El desarrollo afectivo tiene que ver con la respuesta individual, los gustos, disgustos, sentimientos, emociones y estados de ánimo. El desarrollo motivacional tiene que ver con el impulso de dar sentido a la información. Cada uno de estos elementos resulta ser importante en el proceso de aprendizaje emprendedor y hasta ahora ha parecido no tener mucha relevancia dentro del diseño curricular de los programas de negocios.

El reto de los emprendedores independientes es gerenciar el negocio como un todo integrado. El reto para los educadores es desarrollar la capacidad de anticipar contingencias y problemas, buscar conocimiento constantemente para prever tendencias y adaptarse a los cambios. Este énfasis en el problema no significa que el análisis conceptual se sacrifique, sino que se hace énfasis en el proceso de exploración de problemas que permita encontrar en ellas oportunidades.

Dentro del proceso de educación y formación para el emprendimiento no se puede pasar por alto la formación en la capacidad de “aprender a aprender” a partir de las relaciones con los grupos de interés del entorno. Crear la capacidad para el aprendizaje a partir de relaciones es el secreto para construir relaciones honestas. La clave de este enfoque es identificar lo que los emprendedores necesitan saber de cada grupo de interés en cada fase del desarrollo de su organización.

Dentro de este proceso, la labor del educador es ayudar al estudiante a identificar las oportunidades en el contexto del individuo que pueden propiciar un comportamiento emprendedor, y como corolario de esto, el objetivo es ayudar a ese estudiante a desarrollar la habilidad de diseñar organizaciones en diferentes contextos y necesidades. Teniendo en cuenta la definición que da Gibb (1999) sobre organizaciones emprendedoras, éstas son aquellas que maximizan el potencial para los individuos que se encuentran dentro de ella y que propician el comportamiento emprendedor generando, en virtud de éste, satisfacción personal y desarrollo de las potencialidades de la organización.

La identificación de oportunidades y la implementación de las mismas es uno de los grandes retos de la formación para el emprendimiento. El proceso por el cual se identifican necesidades y se combinan dentro de conceptos de productos y servicios es fundamental en el proceso de comportamiento emprendedor y se puede encapsular dentro de la formación en gerencia de proyectos. La clave del éxito es que este proceso no sea demasiado formal o burocratizado, sino que deje campo a la creatividad, la experimentación, el descubrimiento y el aprendizaje a través de los errores.

La formación ética en consumo sostenible, en responsabilidad social y en creatividad e innovación, son críticas dentro del proceso de emprendimiento. Gibb (1999) señala como una de las fallas más notables en el comportamiento emprendedor el juego sucio, la trampa y la ventaja que algunos emprendedores aplican en su particular forma de hacer negocios y diseños organizacionales que defraudan a los grupos de interés, a consumidores, inversionistas y empleados. La inteligencia moral resulta crítica para que las motivaciones intrínsecas del proceso de emprendimiento no terminen por volver al individuo en un ser egoísta, utilitarista e inescrupuloso que no le importan los medios con tal de lograr sus fines.

Por último, una clave imperativa en el diseño de un modelo de formación en emprendimiento es identificar las fuentes de incertidumbre y complejidad que crean la necesidad de una sociedad orientada hacia el emprendimiento. Ha sido mostrado por autores como Gibb (1999) que una aproximación útil consiste en explorar el impacto de la globalización en la sociedad como un todo, desde el diseño de organizaciones hasta la vida de los trabajadores, consumidores y miembros de familias. El valor de este énfasis reside en que, en general, la globalización parece ser el disparador de políticas enfocadas en el emprendimiento. El reto es ver este tema más allá de la orientación de mercadeo a partir de un flujo de certezas e incertidumbre que permean la actividad de organizaciones y que van más allá de las simples presiones del mercado.

Un modelo de formación en el emprendimiento implica considerar una mayor integración del conocimiento (dentro de facultades y departamentos, entre varias disciplinas de las ciencias sociales, entre campos de artes y ciencias y entre conocimiento tácito y explícito) e implica también un mayor esfuerzo de enseñanza interdisciplinaria, pues como lo ha mostrado este trabajo, la labor de pedagogía debe estar dirigida por administradores, psicólogos, antropólogos, artistas, sociólogos y un amplio espectro profesional. Este modelo requiere abrir el espacio al desarrollo del conocimiento basado en la experiencia, demanda considerar una innovación en los procesos de evaluación y acreditación y por último requiere cambios en las bases filosóficas del aprendizaje, particularmente en el campo de la administración (Ghosal, 2005; Mintzberg, 2004).

Referencias

1. Atherton, A. (1997), "Strategy and strategic planning. Business plans and planning: literature review". *High Growth Companies Project*, Durham University Business School.
2. Bagozzi, R. (1992). The self-regulation of attitudes, intentions, and behavior. *Social Psychology Quarterly* 55: 178–204.
3. Bagozzi, R., Dholakia U. (1999). Goal Setting and Goal Striving in Consumer Behavior. *Journal of Marketing*, 63: 19–32.
4. Bagozzi, R., Dholakia U., Basuroy S. (2003). How effortful decisions get enacted: The motivating role of decision processes, desires, and anticipated emotions. *Journal of Behavioral Decision Making* 16: 273–295.
5. Bagozzi, R., Warshaw P. (1992). An examination of the etiology of the attitude-behavior relation for goal-directed behaviors. *Multivariate Behavioral Research* 27: 601–634.
6. Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Prentice Hall, Englewood Cliffs.
7. Bandura, A. (1989). Regulation of Cognitive Process Through Perceived Self-Efficacy. *Developmental Psychology* 25: 729–735
8. Baron, R. A. (1998). Cognitive mechanisms in entrepreneurship: why and when entrepreneurs think differently than other people. *Journal of Business Venturing* 13:275–294
9. Baron, R. A. (2000a). Counterfactual thinking and venture formation: the potential effects of thinking about "what might have been". *Journal of Business Venturing* 15:79–91.
10. Baron, R. A. (2000b). Psychological perspectives on entrepreneurship: cognitive and social factors in entrepreneurs' success. *Current Directions in Psychological Science* 9:15–18.
11. Baron, R. A. (2008). The role of affect in the entrepreneurial process. *Academy of Management Review* 33:328–340.
12. Barringer, B. R. & Ireland, R. D. (2006). *Entrepreneurship: Successfully launching new ventures*. Pearson, Upper Saddle River, NY.
13. Baum, J. R., Locke, E. A. (2004). The relationship of entrepreneurial traits, skill, and motivation to subsequent venture growth. *Journal of Applied Psychology* 89:587–598.
14. Bhave, M. P. (1994). A process model of entrepreneurial venture creation. *Journal of Business Venturing* 9: 223–242.
15. Bonilla, E. & Rodríguez, P. (1997). *Más allá del dilema de los métodos: La investigación en ciencias Sociales*. Bogotá: Ediciones Uniandes-Editorial Norma.
16. Boyd, N. G. & Vozikis, G. S. (1994). The impact of self-efficacy on the development of entrepreneurial intentions and actions. *Entrepreneurial Theory and Practice* 18: 63–77.
17. Brockhaus, R. H. Sr, Horwitz P. S. (1986). The psychology of the entrepreneur. In Sexton DL, Smilor RW (eds), *The Art and Science of Entrepreneurship*. Cambridge, Ballinger, pp. 25–48.
18. Brockner, J. Higgins ET, Low M. B. (2004). Regulatory focus theory and the entrepreneurial process. *Journal of Business Venturing* 19:203–221.
19. Busenitz, L. W. & Barney, J. B. (1997). Differences between entrepreneurs and managers in large organizations: Biases and heuristics in

strategic decision making. *Journal of Business Venturing* 12: 9–30.

20. Cacioppo, J. T., Klein, D. J., Berntson, G. G., Hatfield, E. (1993). The psychophysiology of emotions. In: Lewis M, Haviland JM (eds) *Handbook of emotions*. Guilford Press, New York.

21. Cardon, M. S., Zietsma, C., Saporito, P., Matherne, B. P. & Davis, C. (2005). A tale of passion: new insights into entrepreneurship from a parenthood metaphor. *Journal of Business Venturing* 20:23–45.

22. Carsrud, A. L & Johnson, R. W. (1989). Entrepreneurship: A social psychological perspective. *Entrepreneurship and Regional Development* 1(1): 21–32.

23. Carsrud, A. L., Olm, K. W., Thomas J. B. (1989). Predicting entrepreneurial success; effects of multidimensional achievement motivation, levels of ownership, and cooperative relationships. *Entrepreneurship and Regional Development*, 1: 237–244.

24. Carter, N. M., Gartner, W. B., Shaver K. G. (2004). Career reasons. In: Gartner WB, Shaver KG, Carter NM, Reynolds PD (eds) *Handbook of Entrepreneurial Dynamics: The Process of Business Creation*. Sage, Thousand Oaks, CA, pp. 142–152.

25. Choi, Y. R., Levesque M., Shepherd, D. A. (2008). When should entrepreneurs expedite or delay opportunity exploitation? *Journal of Business Venturing* 23: 333–355.

26. Cohen, A. R., Zimbardo, P. G. (1969). Dissonance and the need to avoid failure. In: Zimbardo PG (ed). *The Cognitive Control of Motivation: The Consequences of Choice and Dissonance*. Glenview, IL: Scott Foresman and Company.

27. Deci, E. L. (1975). *Intrinsic Motivation*. New York: Plenum Press.

28. Deutsch, M., Krauss, R. M. (1965). *Theories in Social Psychology*. New York: Basic Books.

29. Dreisbach, G. & Goschke T. (2004). How positive affect modulates cognitive control: reduced perseveration at the cost of increased distractibility. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition* 30:343–353.

30. Dulewicz, V. (2000), 'Emotional intelligence: the key to successful corporate leadership', *Journal of General Management*, 25, 1–15.

31. Dunne, T., Roberts, M., Samuelson, L. (1988). Patterns of firm entry and exit in U.S. manufacturing industries. *Rand Journal of Economics* 19: 495–515.

32. Elfving, J. (2008). *Contextualizing Entrepreneurial Intentions: A Multiple Case Study on Entrepreneurial Cognitions and Perceptions*. Turku, Finland: Åbo Akademi förlag.

33. *Entrepreneurship, Innovation, and Change*, 1 (2), pp. 165–6.

34. Estrada, C. A., Isen A. M., Young, M. J. (1997). Positive affect facilitates integration of information and decreases anchoring in reasoning among physicians. *Organizational Behavior and Human Decision Processes* 72:117–135.

35. Festinger, L. (1957). *A Theory of Cognitive Dissonance*. Evanston, IL: Row, Peterson. Fiet JO (1996) The informational basis of entrepreneurial discovery. *Small Business Economics* 8: 419–430.

36. Fisher, I. (1930) *The Theory of Interest*. New York: MacMillan.

37. Forgas, J. P. (1995). Mood and judgment: the affect infusion model (AIM). *Psychological Bulletin* 117:39–66.

- 38.** Forgas, J. P. (2000). *Feeling and thinking: affective influences on social cognition*. Cambridge University Press, New York
- 39.** Freud, S. (1924). *Introducción general al Psicoanálisis*. Madrid: Amorrortu Editores.
- 40.** Gibb, A. A. (1999). "Can we build 'effective' entrepreneurship through management development?", *Journal of General Management*, 24 (4), 1–22.
- 41.** Gibb, A. A. (2000). "Corporate restructuring and entrepreneurship: what can large organisations learn from small?", *Enterprise and Innovation Management Studies*, 1 (1), May, 19–37.
- 42.** Gibb, A. A. (2002a), "In pursuit of a new entrepreneurship paradigm for learning: creative destruction, new values, new ways of doing things and new combinations of knowledge", *International Journal of Management Reviews*, 4 (3), 233–69.
- 43.** Gibb, A. A. & Scott, M. (1985). "Strategic awareness, personal commitment and the process of planning in the small business", *Journal of Management Studies*, 22 (6), November, 597–632.
- 44.** Gimeno, J., Folta, J., Cooper, A. Woo, C. (1997). Survival of the fittest? Entrepreneurial human capital and the persistence of underperforming firms. *Administrative Science Quarterly*, 42: 750–783
- 45.** Goleman, D. (1996). *La inteligencia emocional*. Buenos Aires: Javier Vergara.
- 46.** Gollwitzer, P., Brandstätter, V. (1997). Implementation intentions and effective goal pursuit. *Journal of Personality and Social Psychology* 73: 186–199.
- 47.** Goss, D. (2005). Entrepreneurship and 'the social': towards a deference-emotion theory. *Human Relations* 58:617–636.
- 48.** Goss, D. (2007). Enterprise ritual: a theory of entrepreneurial emotion and exchange. *British Journal of Management* 19:120–137, OnlineEarly Articles.
- 49.** Higgins, E. T. (2005). Value from regulatory fit. *Current Directions in Psychological Science* 14: 209–213.
- 50.** Homans, G. E. (1961). *Social Behavior: Its Elementary Forms*. Harcourt: Brace&World.
- 51.** Isen, A. M. (1999). Positive affect. In: Dalgleish T, Power MJ (eds) *Handbook of cognition and emotions*. John Wiley & Sons, Chichester.
- 52.** Isen, A. M. (2000). Positive affect and decision making. In: Lewis M, Haviland Jones JM (eds) *Handbook of emotions*. Guilford Press, New York.
- 53.** Isen, A. M. (2002). Missing in action in the AIM: positive affect's facilitation of cognitive flexibility, innovation, and problem solving. *Psychological Inquiry* 13: 57–65.
- 54.** Kirby, D. A. (1992). "Developing graduate entrepreneurs: the UK Graduate Enterprise Programme", *Entrepreneurship, Innovation and Change*, 1:2, pp165-175.
- 55.** *Entrepreneurship, Innovation, and Change*, 1 (2), pp. 165–6. Kirzner I. M. (1997). Entrepreneurial discovery and the competitive market process: An Austrian.
- 56.** Koch, S. (1956). Behavior as "intrinsically" regulated: Work notes toward a pre-theory of phenomena called "motivational". *Nebraska symposium on motivation* 4: 42–87.
- 57.** Krueger, N. F. (1993). The impact of prior entrepreneurial exposure on perceptions of new venture feasibility and

desirability. *Entrepreneurship Theory and Practice* 18: 5–21.

58. Krueger, N. F., Brazeal D (1994) Entrepreneurial potential and potential entrepreneurs. *Entrepreneurship Theory and Practice* 18: 91–104.

59. Krueger, N. F., Carsrud A. L. (1993). Entrepreneurial intentions: Applying the theory of planned behavior. *Entrepreneurship and Regional Development* 5: 315–330.

60. Krueger, N. F. & Dickson P. (1994). How believing in oneself increases risk taking: Perceived self-efficacy and opportunity recognition. *Decision Sciences* 25: 285–400.

61. Krueger, N. F., Reilly M., Carsrud A. L. (2000). Competing models of entrepreneurial intentions. *Journal of Business Venturing* 15: 411–532.

62. Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge: Cambridge University Press.

63. Lazarus, R. S., Kanner, A. D. & Folkman, S. (1980). Emotions: A cognitive-phenomenological analysis. In: Plutchik R, Kellerman H (eds) *Emotion. Theory, Research, and Experience*. Academic Press, New York.

64. Lent, R., Brown, & S., Hacket, G. (1994). Toward a unifying theory of career and academic interests, choice, and performance. *Journal of Vocational Behavior* 45: 79–122.

65. Locke, E. A. & Latham, G. P. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation. *American Psychologist* 57: 705–717.

66. Locke, E. A. & Latham, G. P. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation. *American Psychologist* 57: 705–717.

67. Locke, E. A., Latham, G. P. (2004). What should we do about motivation theory? Six recommendations for the twenty-first century. *Academy of Management Review* 29: 388.

68. McClelland, D. C., Atkinson, J. W., Clark, R. A. & Lowell, E. L. (1953). *The Achievement Motive*. New York: Appleton-Century-Crofts.

69. McClelland, D. C. & Winter, DG (1969) *Motivating Economic Achievement*. New York: Free Press.

70. McClelland, D.C. & Winter, D. G. (1969). *Motivating Economic Achievement*, New York: Free Press.

71. McMullen, J. & Shepherd, D. A. (2006). Entrepreneurial action and the role of uncertainty in the theory of the entrepreneur. *Academy of Management Review* 31: 132–152.

72. Mintzberg, H. (2004). *Managers not MBAs*, London: Prentice Hall.

73. Morris, M., Schindehutte M. & Allen, J. (2006). Is the business model a useful strategic concept? Conceptual, theoretical, and empirical insights. *Journal of Small Business Strategy* 17: 27–50.

74. Murray, H. A. (1938). *Explorations in personality*. New York: Oxford University Press.

75. Nuttin, J. (1984). *Motivation, Planning, and Action*. Leuven: Leuven University Press and Lawrence Erlbaum Associates.

76. Olson, P. & Bosserman, D. (1984). Attributes of the entrepreneurial type. *Business Horizons* May–June, pp. 53–6.

77. Palich, L. E. & Bagby, D. R. (1995). Using cognitive theory to explain entrepreneurial risk-taking: challenging conventional wisdom. *Journal of Business Venturing* 10:425–438.

- 78.** Perwin, L. (2003). *The Science of Personality*. Oxford: Oxford University Press.
- 79.** Ray, D.M. (1997). 'Teaching entrepreneurship in Asia: impact of a pedagogical innovation', *Entrepreneurship, Innovation and Change*, 6 (3), pp. 193–227.
- 80.** Reynolds, P. D., Bygrave W. D., Autio E., Cox L., Hay M. (2002). *Global Entrepreneurship Monitor: 2002, Executive Report*. Kansas City, MO: Kauffman Center for Entrepreneurial Leadership.
- 81.** Ruohotie, P. and Karanen, N. (2000). *Building Conative Constructs into Entrepreneurship Education*, Tampere, Finland: University of Tampere.
- 82.** Russo, J. E., Shoemaker PJH (1998). *Decision Traps*. Doubleday, New York.
- 83.** Schiffman, H. R. (2005). *Sensation and perception: an integrated approach*. John Wiley & Sons, New York.
- 84.** Schwarz, N., Bless, H., Bohner, G. (1991). Response scales as frames of reference: the impact of frequency range on diagnostic judgments. *Applied Cognitive Psychology* 5:37–49.
- 85.** Shane, S. & Venkataraman S. (2000). *The promise of entrepreneurship as a field of research*. *Academy of Management Review* 25:217–226.
- 86.** Shepherd, D. A. (2003). Learning from business failure: propositions of grief recovery for the selfemployed. *Academy of Management Review* 28:318–328.
- 87.** Shepherd, D. A. (2004). Educating entrepreneurship students about emotion and learning from failure. *Academy of Management Learning and Education* 3:274–287.
- 88.** Shepherd, D. A., Douglas E. J., Shanley M. (2000). New venture survival: Ignorance, external shocks, and risk reduction strategies. *Journal of Business Venturing* 15: 393–410.
- 89.** Simon, M., Houghton, S. M., Aquino, K. (2000). Cognitive biases, risk perception and venture formation: How individuals decide to start companies. *Journal of Business Venturing* 15: 115–134.
- 90.** Sitkin, S. B. & Pablo, A. L. (1992). Reconceptualizing the determinants of risky behavior. *Academy of Management Review* 17: 9–38.
- 91.** Spencer, L. M. (1983). 'Soft skill competencies', *Scottish Council for Research and Education*, Edinburgh: Lindsay Company.
- 92.** Spencer, J. (2005) Stock trading favors the fearless, study suggests. *Wall Street Journal August* 22:C1/C6.
- 93.** Steel, P. & König, C. J. (2006). Integrating theories of motivation. *Academy of Management Review* 31(4): 880–913.
- 94.** Taylor, S. Y R. Bodgan (1990). *Introducción a los Métodos Cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.
- 95.** Valles, M. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.
- 96.** Weiss, H. M. (2002). Deconstructing job satisfaction: separating evaluations, beliefs and affective experiences. *Human Resource Management Review* 12:173–194.
- 97.** Wilson, E. O. (1998). *Consilience: The Unity of Knowledge*. New York: Alfred A. Knopf.





**Estudio exploratorio del clima creativo en
compañías colombianas seleccionadas**



Estudio exploratorio del clima creativo en compañías colombianas seleccionadas¹

Fecha de recepción: 25 de julio de 2011

Fecha de aprobación: 25 de octubre de 2011

John Fitzgerald Cabra Vidales

cabrajf@buffalostate.edu
Doctor en Psicología organizacional de la Universidad de Manchester, Inglaterra. Profesor asistente de la State University of New York, Buffalo State. Facultad en el International Center for Studies in Creativity.

Juliana Sánchez Trujillo

julist24@gmail.com
Candidata a la Maestría de Creatividad e Innovación en el Centro Internacional de Estudios en Creatividad de la State University of New York y Comunicadora social con énfasis en comunicación organizacional de la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá.

Resumen

Este estudio procura identificar los aspectos organizacionales que facilitan y dificultan la creatividad en el lugar de trabajo para determinar si existe algún concepto que se distingue o es relevante en una muestra de compañías colombianas seleccionadas. Fueron entrevistados 52 directores ejecutivos, gerentes, supervisores y empleados de primera línea de ocho empresas establecidas en Colombia. Se aplicó la metodología de la teoría fundamentada. El análisis arrojó similitudes y diferencias: los temas destacados fueron envidia y celos, pertenencia, creatividad intencional, normas del manejo de influencia y equidad.

Palabras clave

Ambiente creativo, creatividad, desarrollo organizacional, teoría fundamentada.

Abstract

This study sought to identify aspects of organizations that help and hinder workplace creativity and to determine if there are any distinctive or relevant concepts to a sample of select Colombian organizations. Fifty-two managing directors, managers, supervisors, and front-line employees from eight companies headquartered in Colombia were interviewed. Grounded Theory was applied to this study. An analysis produced distinct themes such as Envy/Jealousy, belonging, organized creativity, influence management norms, sense of equity.

Keywords

Creative Climate, Creativity, Organizational Development, Grounded Theory.

¹ Borradores anteriores y más extensos de este trabajo fueron publicados en inglés en Cuadernos de Administración. Bogotá, Colombia 29, 53-86 y presentados en español en la conferencia de la Asociación Europea de la Creatividad en Sestri Levante, Italia.

Los autores desean agradecer a los profesores Reginald Talbot de la Universidad de Manchester, Andrew Joniak y a Gerard J. Puccio, director del International Center for Studies in Creativity de State University of New York, Buffalo State, por sus sugerencias y comentarios.

1. Introducción

El ritmo de la vida se ha incrementado de forma exponencial en las últimas décadas, transformando la forma en que los seres humanos se relacionan. Mientras que en un periodo de dos mil años surgieron diez inventos tecnológicos y sociales que tuvieron un impacto considerable en la historia como los sistemas de riego, el sistema numérico y el sistema monetario, en los últimos 200 años se han generado 25 inventos que han alterado de forma dramática el curso de la humanidad. Entre estas invenciones se cuentan los aviones, antibióticos, la clonación, la computación, las tarjetas de crédito, el teléfono y el Internet (Henry, 2001). Esta cadencia a la que nos vemos expuestos hoy, exige personas flexibles, ágiles y con niveles de creatividad excepcionales que les permitan competir en un mundo en el que el ciclo de los productos es muy corto y en que la adaptabilidad al cambio resulta determinante para competir en mercados globales.

En un estudio realizado por el Instituto de negocios de valor de IBM (2010), se estableció que la cualidad de liderazgo más importante en los próximos cinco años será la creatividad, pues ésta se reconoce como la materia prima de la innovación. Para promover esta habilidad, el estudio propuso el establecimiento de temas de capacitación en creatividad como elementos fundamentales para catalizar procesos de innovación. En otras palabras, las organizaciones están exigiendo altos niveles de creatividad en sus empleados, ¿pero están en realidad preparados para desarrollar en ellos habilidades de pensamiento creativo? El reconocimiento de que la ventaja estratégica competitiva puede alcanzarse a través de la creatividad y nuevos enfoques para alcanzar los objetivos organizacionales, ha generado nuevas culturas corporativas que promueven las actitudes y valores compartidos mientras promocionan la generación de nuevas ideas tanto a nivel individual como grupal (Andriopoulos y Dawson, 2009).

Los temas de creatividad e innovación se encuentran directamente relacionados. Para muchos la creatividad es el primer paso hacia la innovación, aquella fuerza que conduce al cambio. En el presente artículo, los autores proponen entender la creatividad como novedad que es útil. Esta definición proporciona un balance entre la originalidad que muchos buscan al hablar de este tema, pero al

mismo tiempo enfatiza que esta singularidad debe servir a un propósito (Firestien, 2004).

En la historia muchos han definido la creatividad desde diferentes perspectivas. El investigador Mel Rhodes (1961), se dio a la tarea de encontrar una única definición del término, pero a cambio descubrió cuatro enfoques fundamentales desde los cuales se hace posible el estudio de la creatividad: persona, proceso, producto y entorno. La persona define las características de personalidad que caracterizan al individuo creativo; el proceso habla de los medios a través de los cuales las personas generan e implementan nuevas ideas; el producto intenta definir cuándo un prototipo u objeto puede considerarse creativo; finalmente el entorno (propuesto por Rhodes bajo el término Press), enfatiza el tipo de ambientes en el que una persona es más apta a generar ideas, involucrarse en la vida de la organización y hacer suyas las nuevas iniciativas que ésta pretende implementar. Estos factores se encuentran directamente relacionados y el desarrollo de uno afecta de manera considerable las funciones del otro. Para efectos de esta investigación, el enfoque será fundamentalmente en los factores que afectan el entorno creativo.

Teresa Amabile (1996) determinó que los factores que limitan la creatividad en el lugar de trabajo son la expectativa de evaluación, vigilancia, motivación extrínseca, los incentivos, la competencia y la falta de autonomía. Por su parte, la investigación realizada por Ekvall et al. (1983), planteó diez dimensiones que fomentan la creatividad en el lugar de trabajo. Ellas son: lúdica y humor, retos, libertad, soporte a las ideas, tiempo para las ideas, confianza, dinamismo, toma de riesgos, debate y bajos índices de conflicto. El entendimiento de estos factores como temas de aplicación global, han impulsado el desarrollo de esta investigación.

A medida que el ritmo de la globalización se intensifica, los administradores se enfrentan cada vez más a una variedad de valores nacionales que seguramente habrán de influir en la transferencia de los sistemas de manejo (Schneider, 1988) de las culturas occidentales hacia las latinoamericanas. Tales circunstancias los instan a orientar a las personas durante los periodos de variaciones considerables, enmarcados por la confusión y los cambios indefinidos en el entorno. Pero los entornos nebulosos crean también oportunidades para

la creatividad (Bridges, 1991). De allí que la habilidad para ser creativos se torna crítica si una compañía le apunta a las necesidades globales para asegurar su supervivencia en los países objeto. Por lo tanto, más conocimiento y más esfuerzo deliberado son necesarios para considerar la unicidad de países latinos. Este artículo propone un estudio sobre los aspectos organizacionales que soportan u obstaculizan la creatividad en compañías colombianas seleccionadas.

Los investigadores usaron la metodología empleada por Burnside et al. (1998) y Ekvall et al. (1983) como base del estudio. Al parecer son pocos los investigadores que directamente obtuvieron muestras a través de entrevistas semiestructuradas, lo que ayuda y obstaculiza la creatividad en el sitio de trabajo en países en América Latina. Sin embargo, en el estudio de Burnside et al. (1998), se utilizó el personal de R&D (Investigación y Desarrollo) porque representaba un área usualmente encargada de la parte creativa (Burnside, et al 1988). En este estudio, la gente de R&D no representaba la población. Las otras metodologías como la revisión de la literatura o las traducciones de cuestionarios establecidos no eran atractivas porque no garantizaban que un estudio cualitativo *per se* produjera temas distintivos al momento de transferir la investigación a otros países. La metodología de Burnside et al. (1988) y de Ekvall et al. (1983) genera una cantidad de información más útil y más expansible; de allí que, dada la naturaleza nacional de este estudio, esta metodología es la más apropiada.

Por tal motivo, el objetivo del presente estudio es explorar factores que facilitan u obstaculizan la creatividad en el sitio de trabajo para determinar si hay algún concepto que sea único para la muestra colombiana que potencialmente amerite su inclusión en un cuestionario sobre el clima laboral. Esto es importante porque existe la necesidad de garantizarle a los usuarios de estos cuestionarios, fundamentos teóricos significativos y representativos dentro de la cultura objeto. También es importante porque existe la posibilidad de que los investigadores diseminen información que no represente ni entienda a los grupos de otras culturas (Valencia, 2000). Por lo tanto, este estudio es un primer paso hacia la construcción de una medición donde se incluyen análisis con datos cualitativos.

2. Muestra

Características organizacionales

Al seleccionar las organizaciones para el estudio, el criterio principal era que fueran compañías nacionales de 150 o más empleados. Una compañía como American Airlines no sería útil porque tiene su base de acción en los Estados Unidos y es posible que imponga su cultura corporativa y operacional sobre sus estaciones de servicios internacionales. La Tabla 1 presenta un análisis detallado de un muestreo de frecuencias por nivel y de acuerdo con otros datos demográficos.

TABLA 1 MUESTRA DEMOGRÁFICA

	Manuf. electric. transf.	Ingenio de azúcar	Supermerc. medicina, y servicios de recreación	Cadena de comida rápida	Banco Nacional	Procesadora productos avícolas	Tele-Comm.	Empresa Eléctrica	Otra	Total
Sitio	HDQ	HDQ	HDQ	HDQ	B/R	HDQ	B/R	HDQ		
# de Empleados	150	1100	1300	1200	2500	860	6500	180		
% de Mercado	72%	6.26%	-	-	12%	30%	-	-		
Directores	0	0	0	3	0	0	1	0	1	5
Gerentes	2	3	4	3	2	2	3	2	0	21
Supervisores	0	0	0	1	2	2	0	4	0	9

	Manuf. electric. transf.	Ingenio de azúcar	Supermerc. medicina, y servicios de recreación	Cadena de comida rápida	Banco Nacional	Procesadora productos avícolas	Tele-Comm.	Empresa Eléctrica	Otra	Total
Obreros	2	3	1	3	2	2	4	1	2	20
Otra	0	0	0	0	0	0	0	0	6	6
Total	4	6	5	10	6	6	8	7	9	61

* Nota: HDQ refiere a la casa matriz. B/R refiere a la oficina regional

Siendo fiel a ese criterio, se seleccionaron las empresas que se listan a continuación:

-Compañía fabricante de transformadores eléctricos con base en la ciudad de Pereira.

-Refinería de azúcar con base en la ciudad de Buga.

-Proveedor de abarrotes, servicios médicos y recreativos para los empleados de empresas-clientes y para el público en general con operaciones centrales en Pereira.

-Cadena de restaurantes de comidas rápidas que se especializa en pollo frito y que tiene su base empresarial en Dosquebradas.

-Banco nacional. Éste tiene su base en Medellín, pero los entrevistados son empleados de la sucursal de Pereira.

-Empresa procesadora de productos avícolas que además administra criaderos de pollo; sus oficinas principales están situadas en Pereira.

-Empresa de telecomunicaciones operada por el gobierno colombiano (Esta compañía fue liquidada en junio del año 2000 poco después de haber terminado las entrevistas). Sin embargo, los entrevistados eran empleados en la oficina regional de

Pereira y no de sus instalaciones de Bogotá.

-Proveedor de servicios públicos en Pereira, operada por el gobierno local.

Jorgensen, Hafsi, y Kiggundu (1986) desarrollaron un esquema organizacional que identifica a las organizaciones usualmente encontradas en los países en desarrollo. Son empresas de propiedad gubernamental y estatal, organizaciones de propiedad familiar, subsidiarias multinacionales e industriales. Las organizaciones que fueron involucradas en este estudio representaban a cada grupo de acuerdo con la taxonomía de Jorgensen et al. (1986). El banco nacional hace parte del grupo multinacional con oficinas en Estados Unidos, Panamá y las Islas Caimanes. Los proveedores de telecomunicaciones y servicios públicos hacen parte del grupo de propiedad gubernamental y estatal. La cadena de restaurantes hace parte del grupo de propiedad familiar. La empresa avícola, el conglomerado de abarrotes y la fábrica de transformadores eléctricos hacen parte del grupo industrial. La refinería de azúcar se sale de esta taxonomía y representa a la industria agrícola.

Características de los participantes

Cincuenta y dos participantes de ocho compañías participaron en este estudio. La muestra restante (n=9) fueron personas conocidas y contactos personales en Colombia. Los entrevistados fueron divididos en tres tipos diferentes de informantes para componer una triangulación de datos (Arksey y Knight, 1999): informantes de compañías objetivo (n=52), profesores universitarios (n=5) y empleados de compañías no objetivo (n=4). La muestra de compañías no objetivo constaba de un

consultor empresarial, un director de una incubadora de ideas empresariales, un trabajador de alto rango empleado por una fábrica de yogurt y otros productos lácteos, y un trabajador de alto nivel empleado por una empresa fabricante de textiles. Miles y Huberman (1994) sugirieron el uso de estos tipos de contactos para enriquecer las perspectivas culturales, examinar la profundidad de algunos comentarios de los entrevistados (por ejemplo: bajos salarios y la carencia de participación en utilidades, lo cual desestimula la creatividad), y validar la información recibida (Arksey, y Knight, 1999). Los datos fueron recolectados entre julio y octubre del año 2000.

3. Metodología

Procedimiento de reclutamiento

En este estudio, las entrevistas individuales fueron seleccionadas de tal manera que no comprometiera la privacidad y confidencialidad. El investigador determinó que las entrevistas individuales podrían con toda probabilidad reducir la ansiedad del participante, causada por el miedo a las repercusiones que podría tener la posibilidad de sacar a la luz pública material confidencial tal como factores del clima laboral que actúan como barreras de la creatividad. Una técnica de incidente crítico fue utilizada para identificar los comportamientos y factores que contribuyen al éxito o fracaso de los individuos y organizaciones en situaciones específicas (Andersson y Nilsson, 1964). Los investigadores solicitaron sus propios ejemplos de creatividad. Éstos no tenían que ser los experimentados directamente por ellos, sino que podían incluir un evento vivido por un colega de trabajo. Las preguntas principales fueron tomadas y adaptadas de Amabile y Gryskevicz (1988) y fueron las siguientes:

¿Cuál fue el evento, la idea, producto o proceso creativo?

¿Cuál fue la circunstancia?

¿Quién de la compañía facilitó este evento creativo?

¿Cómo facilitaron el evento creativo?

¿Qué características o habilidades de la gente involucrada contribuyeron a la creatividad del evento?

¿Qué aspectos de la compañía facilitaron el acto creativo?

¿De qué manera facilitaron estos aspectos el acto creativo?

¿Fueron superados algunos obstáculos en el entorno laboral en el proceso?

¿Quién de la empresa obstaculizó el acto creativo?

¿De qué manera obstaculizaron el acto creativo?

¿De qué manera bloquean estas cosas el acto creativo?

Codificación

La fase de codificación comenzó a usarse como enfoque teórico fundamentado. Los fundamentos teóricos son un enfoque interpretativo para estudiar los datos cualitativos. En esencia, la teoría se basa en los datos que emergieron de este estudio. Por ejemplo, las categorías del clima creativo derivadas de otras culturas no deben asumirse como aplicables universalmente a Colombia. Tal vez se puedan identificar algunas categorías que son específicas para las culturas latinoamericanas. Puesto que las categorías pueden ser parcialmente indeterminadas, un enfoque de base teórica fue el más apropiado.

La teoría fundamentada comienza cuando los investigadores se “sumergen” en las transcripciones y otros documentos para identificar temas importantes (Abrahamson, 1983). Esta teoría involucra el examen de datos donde los investigadores se encuentran inmersos en el texto para descubrir temas y conceptos que parecen importantes para los creadores de cada comentario (Strauss y Corbin, 1990; Berg, 2001). Con ese fin, se utilizó un proceso de codificación narrativo a tres niveles, el cual es descrito con más detalle en una obra doctoral (Cabra, 2006).

4. Resultados

El método de la teoría fundamentada identificó 16 categorías desde las 606,852 narrativas codificadas y comprendió aproximadamente el 75% del texto. Las narrativas no codificadas o no estaban relacionadas con el clima creativo ni contenían unidades significativas de información, o estaban relacionadas con el clima creativo, pero no aparecían con la frecuencia suficiente como para formar una categoría. Traición (1), irrespeto por el colega (1), comportamiento antagonista (1), insatisfacción por la escritura y elaboración de ideas (1), debate (1), repetición de errores (1), paciencia (1), comportamiento anarquista (1), mentiras piadosas (2), demasiada sensibilidad (2), conflicto (2), integridad (3), ética (3), autoconciencia (3), tacto (3), mentalidad de unión negativa (3), excusas (3), mal genio (3), bajo nivel de conciencia social (4), y seguridad laboral (4). Las 16 categorías están detalladas aquí.

Recursos

El entrenamiento, dinero, tecnología, facilidades, equipo e información que están siempre disponibles para que los miembros de la organización desarrollen sus ideas (Amabile, 1996; Kanter, 1984; Van Gundy, 1987). Cuando los recursos son escasos, los presupuestos son bajos y las iniciativas de recorte en los costos son comunes y constantes, este proceso se ve afectado.

Confiabilidad

La percepción de que las personas en la organización son confiables. Es decir que se puede contar con que ellos demostrarán constantemente comportamientos honestos y cabales (Ekvall, 1996; Isaksen, et al. 1999). Existe fe, por parte de la organización, de que las personas tienen la destreza, habilidad, honestidad y conducta necesarias para completar las funciones a su cargo. Cuando la confianza es poca las personas no delegan, no aceptan responsabilidades adicionales y no cumplen las promesas.

Velocidad de reacción

La capacidad organizativa de responder rápidamente a las ideas de sus miembros. En ambientes como éstos, la organización acelera

en forma activa el procesamiento de ideas y se toman un sinnúmero de medidas para asegurar que una idea es implementada tan pronto como sea posible. En ambientes diferentes la centralización organizativa, la burocracia, la falta de visión política y el interminable papeleo retardan el desarrollo de ideas (Amabile, 1996).

Estilo de liderazgo

La forma en que los líderes ejercitan el poder (Siegel y Kaemmerer, 1978). Los ambientes más aptos para la creatividad son en los que las personas se sienten honradas y respetadas, la gente propone ideas, opiniones o detecta problemas sin miedo a ser menospreciada (Lee, 1997). Por otro lado, el liderazgo no conduce a la creatividad cuando el poder y el miedo son usados como instrumentos para forzar a la gente a cumplir sin cuestionar, cuando se les maltrata con la intención de hacerlos sentir inferiores, desmoralizados e inseguros sobre sus trabajos. También cuando se les amenaza, humilla e intimida.

Libertad

Un lugar de trabajo que no es limitante, que permite que los empleados experimenten y apliquen nuevas ideas. Las personas tienen libertad y autonomía para generar ideas, desarrollarlas y tomar riesgos por su propia cuenta, sin interrupciones de la organización para controlar procedimientos y resultados. Como consecuencia, las personas se sienten libres para ser ellas mismas, sin limitaciones. Cuando no existe libertad y autonomía, las personas no son capaces de hacer elecciones o tomar decisiones por sí mismas y como resultado vacilan ante la posibilidad de actuar fuera de los límites establecidos (Burnside et al., 1988; Isaksen, et al., 1999).

Sinergia

La colaboración y unidad que existen cuando las personas trabajan juntas y unen diferentes perspectivas para alcanzar objetivos comunes (Thomas y Kilmann, 1974; Siegel y Kaemmerer, 1978). Los empleados valoran y hacen el mejor uso posible de los conocimientos y habilidades que cada miembro trae al equipo (Covey, 1989). Como resultado, existe un alto grado de colaboración. De lo contrario, cuando no existe sinergia, las personas se anulan unas a

otras, rechazan la diversidad, se enfocan en las debilidades de los demás, no dan su máximo y el rencor prevalece entre los miembros del equipo.

Dinamismo

El grado en que las personas están involucradas en diversos proyectos, interesantes y significativos. Cuando la energía es intensa, los empleados saltan de una tarea completa a otra con continuado entusiasmo, compromiso, persistencia e intensidad. Los cambios constantes en procesos y procedimientos mantienen el ritmo veloz y estimulante en los lugares de trabajo (Ekvall, 1996; Isaksen, et al. 1999). En una organización con baja energía, las personas se vuelven apáticas y hasta defienden la rutina. Otros se aburren y se vuelven conformistas y la repetición prevalece en la organización.

Espacio para las ideas

El tiempo que se proporciona a las personas para proponer o desarrollar sus ideas (Ekvall, 1996; Isaksen et al., 1999; Amabile et al., 1999). Se brinda un tiempo, en forma habitual, para que grupos de empleados se reúnan con sus jefes o entre ellos para discutir propuestas y generar ideas para mejorar el trabajo, los productos, servicios, o procesos organizativos. Cuando el tiempo es insuficiente, no existe oportunidad para reflexionar porque el énfasis se encuentra en la producción en masa y el volumen a producir. Como consecuencia, las personas están estresadas porque la presión para producir es constante. No existe tiempo para relajarse.

Fortalecimiento de confianza

El grado en que la organización deliberadamente refuerza el sentido de seguridad y confianza en sus empleados para que fácilmente puedan proponer ideas y expresar sus opiniones (Anderson y West, 1996). La confianza es alta y las personas valoran sus propias experiencias, fortalezas y habilidades cuando la organización implementa programas tales como capacitaciones, diálogos informales e intervenciones para abordar las preocupaciones de autoestima (Pierce et al., 1989), de una forma consistente, estratégica y consciente. Esto se ve reflejado en que los empleados demuestran poco miedo en recibir

retroalimentaciones, son optimistas y resistentes. Cuando la organización ofrece poco para combatir las preocupaciones de autoestima, las personas limitan la expresión o defensa de sus ideas y puntos de vista (Osborn, 1963; Williams, 2002). Cuando sus ideas son objetadas, lo toman como algo personal, se sienten criticados, intimidados fácilmente y vulnerables al rechazo (Jones, 1987).

Apoyo

La forma en que se tratan las ideas y se cuida a las personas. Cuando existe apoyo, las ideas generalmente reciben buenas reacciones y se les da seguimiento (Ekvall, 1996; Isaksen et al., 1999), se proporcionan informes de los progresos y éstos son parte de un proceso continuo de respuesta a las ideas. Las personas perciben el apoyo emocional a sus ideas a través de reconocimiento, estímulo y al no sentir que están haciendo el ridículo (Anderson y West, 1996; Amabile, 1996; Siegel y Kaemmerer, 1978). También perciben que a la empresa le importa el bienestar de sus empleados cuando se proporciona ayuda financiera, es decir cuando la gente recibe premios, galardones, dinero, alimentos, ayuda para transporte, o préstamos estudiantiles. Cuando falta el apoyo, las personas son reacias a escuchar ideas, las sugerencias son enfrentadas con criticismo, culpa, indiferencia y falta de seguimiento. Cuando a la empresa no le importa el bienestar de sus empleados, las personas se distraen y en vez de tener ideas relacionadas con su trabajo, se preocupan más por pensar en cómo van a mantener a sus familias o a sí mismos.

Creatividad deliberada

La estructura de grupos pequeños activos, los sistemas analíticos y de prueba, y los procesos utilizados por la organización para impulsar a sus miembros a compartir y/o desarrollar ideas (Osborn, 1963; Basadur, 1987). Un ejemplo de esto son las sesiones de lluvia de ideas, administración de calidad total, comités y buzones de sugerencias. Cuando las medidas para manejar las ideas no son claras, las ideas no son canalizadas y se pierden o son postpuestas. Esto hace que las personas se sientan frustradas, se vuelven controversiales y dejen de presentar más ideas. Prevalece la sensación de que en la organización no vale la pena el esfuerzo.

Normas del manejo de influencia

Las normas implícitas o explícitas que prevalecen en la organización para aceptar sólo a personas que pueden venderles ideas a quienes tienen el poder de implementarlas. Cuando hay normas positivas para el manejo de la influencia, se espera que las personas hablen del impacto de la idea en forma convincente. A las personas que son inquietas y persistentes se les presta más atención y la organización aprecia a las personas que superan objeciones. En un mal manejo de la influencia, la organización fácilmente descarta a las personas que no articulan el valor que una idea puede potencialmente traer a la organización. A veces las ideas se aceptan más por la insistencia y persuasión con que se someten que por el beneficio que potencialmente pueden traer a la organización. Así mismo, las personas no defienden vigorosamente sus propias ideas haciendo que las ideas que en otras circunstancias son ideas buenas se pierdan porque la persona que las somete no es un defensor eficaz de las mismas.

Pertenencia

El sentido significativo de conexión social y de lazos interpersonales que las personas sienten por otros miembros de la organización (Maslow, 1971; Schutz, 1994). Esto sucede cuando las personas sienten que son parte de la empresa, conocen a sus compañeros de trabajo y los pueden identificar por sus nombres e intereses. Además, las personas son incluidas en cuestiones de importancia para la empresa, se comprenden unas a otras en el trabajo, se sienten importantes y se identifican con el grupo. Cuando ocurre lo contrario, las personas son excluidas, existe el sentimiento de que las personas son percibidas como carentes de valor, insignificantes o vistas como un número.

Envidia/Celos

El grado en que las personas sienten resentimiento, envidia, celos o desventaja por los logros de los demás (Vai-Lam, 1995). Las personas comparan sus estructuras de poder, bienestar económico o estatus con las de los demás. Si una persona introduce una innovación o una idea que mejora su reputación, existe probabilidad de que se tomen represalias, se hagan sabotajes, robo de ideas o que

se disfrute de los percances sufridos por el innovador. Cuando la envidia y los celos son mínimos, las personas demuestran sincera gratitud, generosidad y admiración por el éxito de los demás.

Sentido de equidad

La imparcialidad percibida en los procedimientos y decisiones de la empresa (Lemons y Jones, 2001; Charness y Haruvy, 2000). Lo que se pone en el trabajo es razonablemente equitativo con lo que se obtiene del mismo. Lo que se da es el trabajo duro, lealtad, esfuerzo, determinación, tolerancia o compromiso con la empresa (Lemons y Jones, 2001; Charness y Haruvy, 2000). Lo que se obtiene de esos esfuerzos incluye la expectativa de un aumento de salario, capacitación y desarrollo, promociones, nuevas responsabilidades, elogios o viajes. Las personas sienten un alto nivel de satisfacción en el trabajo, identifican problemas y ofrecen soluciones. Las personas, además, consideran justas las decisiones y actuaciones de la empresa. Cuando no se percibe imparcialidad, las personas indirectamente disputan la falta de equidad en las decisiones y actuaciones de la empresa al no compartir sus ideas, quejándose, o haciendo sólo lo que se espera de ellas puesto que ven las decisiones de la empresa como egoístas. El favoritismo prevalece en este tipo de organización.

Respuestas a las condiciones sociales, políticas y culturales (cspc)

Son las respuestas a eventos que se encuentran relativamente fuera del control de la organización, que desmotivan o alientan la creatividad e influyen en la habilidad de la organización para invertir en el desarrollo de ideas (Amabile, 1996). Tales eventos incluyen por ejemplo, crisis económicas, regulaciones impuestas por el gobierno, crimen, competencia global, deterioro de la confianza en la comunidad, guerra civil o un desastre natural. Cuando las organizaciones no responden constructivamente a una crisis o a una situación, existe un sentido de incertidumbre y una especie de parálisis y las ideas no son de avanzada sino de sobrevivencia. Cuando ocurre lo contrario, las personas se sienten motivadas y desafiadas por las circunstancias por lo que siempre buscan formas de reinventarse.

Conclusiones

Mathisen y Einarsen (2004) evaluaron cinco cuestionarios de clima creativo organizacional y describieron sus dimensiones respectivas. Los cuestionarios evaluados fueron diseñados en países desarrollados. Sin embargo, este estudio cualitativo produjo algunos temas que eran únicos para ciertas compañías colombianas tal como envidia/celos, sentido de equidad, CSPC, normas del manejo de influencia, la subcategoría soporte financiero, creatividad deliberada y pertenencia, temas no mencionados en los cuestionarios descritos en el artículo de Mathisen y Einarsen (2004).

Los resultados del estudio cualitativo pueden potencialmente convalidar el argumento de Brislin (1986) de que lo que se valora en una cultura puede no ser valorado en otra. Se puede mantener también que el costo de no considerar e investigar la influencia cultural podría ser grande. Por ejemplo, es probable que los investigadores diseminen información que no represente y comprenda inadecuadamente a grupos en organizaciones de otras culturas (Valencia, 2000). Ellos también pueden diagnosticar mal la manera como variables del tipo de la estructura familiar, el género, la edad, la religión, el nivel de bienestar económico y los valores culturales, influyen en la dinámica laboral, es decir, las intervenciones que dependen de la confrontación abierta, las cuales pueden producir en los miembros del grupo sentimientos de vergüenza y percepciones de insulto. Child (1981) explicaba que las brechas culturales tienen propensión a cerrarse sobre temas a nivel macro cuando las tecnologías organizacionales tales como la gerencia sobre calidad total son compartidas en todo el mundo, pero las diferencias únicas, tales como el comportamiento organizacional, amplían las brechas a nivel micro.

En muchos casos, los entrevistados mencionaron estos temas como obstáculos a la creatividad organizacional. A nivel nacional, el reporte del Global Competitiveness (2001-2002) mantiene que los departamentos de R&D son limitados en Colombia. Sin embargo, Colombia no se debe confundir como una sociedad sin la capacidad de innovar. Herbig et al. (1998) discutieron que estos talentos están disponibles en cualquier sociedad pero si los talentos son o no son movilizados es primordialmente determinado por la cultura (Herbig et al., 1998). El nivel de la innovación que se genera en una cultura depende del grado de

soporte que se proporciona a las iniciativas emprendedoras dentro de esa cultura (Herbig et al., 1998). Por ejemplo, Sull (2003) proporciona un caso pequeño de cómo tres negocios en países en vías de desarrollo superaron una carencia de recursos para sobresalir en creatividad e innovación al acercarse a los clientes y por lo tanto aprendiendo a solucionar problemas sin depender de nueva ciencia, innovando alrededor de tecnología, y buscando grandes ideas fuera del país. Es decir, se requiere de un acercamiento que sea sensible a las características culturales del país. Marin y Marin lo argumentan al manifestar que:

Es importante reiterar aquí que el desarrollo de instrumentos culturalmente apropiados, así como procedimientos culturalmente adecuados, protocolos de investigación e intervención, implican el ir más allá que la simple traducción o adaptación. En este sentido, no es suficiente obtener una buena traducción de un instrumento. Es también insuficiente solicitar a grupos étnicos la revisión y edición de un instrumento que ha estado previamente disponible para hacerlo más apropiado o aceptable para los implicados (1991, p. 66).

He aquí un ejemplo del previo argumento. La Tabla 2 compara y resalta algunas diferencias únicas que podrían potencialmente bloquear la exitosa implementación de tecnologías organizacionales al nivel micro. Como forma de demostrar estas diferencias, las categorías colombianas que emergieron en el presente estudio fueron comparadas con las dimensiones desarrolladas en Estados Unidos mediante el test Situational Outlook Questionnaire[®] (soq). Hampden-Turner y Trompenaars observaron que las culturas nacionales no son diametralmente distintas las unas de las otras, pero a cambio “son imágenes que reflejan los valores de cada cual, e inversiones del orden y secuencia de ver y aprender” (2001, p. 1). La comparación en la Tabla 2 parece apoyar a Hampden y Trompenaars. El soq fue traducido y diseñado para medir las percepciones de la caracterización de la vida de la organización en relación con el clima organizacional (Isaksen et al., 2000-2001).

TABLA 2 COMPARACIÓN DE CATEGORÍAS SOQ Y CATEGORÍAS COLOMBIANAS

<i>Categorías soq</i>	<i>Categorías colombianas de este estudio</i>
Tiempo para las ideas (grandes presupuestos para investigación y desarrollo). Enfoque intensivo en el capital.	Falta de tiempo (poco presupuesto para investigación y desarrollo; labor intensiva).
Lúdica/humor (informalidad).	Burocracia (formalidad).
Conflicto (comportamiento abierto).	Envidia/celos (comportamiento cubierto).
Apoyo a las ideas (motivación intrínseca, orientada a la tarea).	Apoyo socio-emocional y financiero (motivación extrínseca, orientada a las relaciones).
Debates (individualismo).	Sinergia (colectivismo).
Toma de riesgos (baja evasión de incertidumbre).	Rutina/Status quo (alta evasión de incertidumbre).
Retos e involucramiento (acercamientos orientados a la tarea).	Pertenencia (acercamientos orientados a la relación).
Libertad (mínimo control, poco distanciamiento de poder).	Estilo de liderazgo autocrático (máximo control, alto distanciamiento de poder).
Confianza en las personas y en el sistema (universalismo).	Sentido de equidad: confianza en ciertas personas y sistemas (particularismo).
Apertura (la abundancia de recursos genera divergencia).	Influencia de normas administrativas (la falta de recursos genera convergencia).

Fuentes: Categorías soq: Isaksen, Lauer, Ekvall, y Britz (2000-2001), y categorías colombianas del presente estudio elaboradas por los autores.

Estos resultados indican cinco puntos que se relacionan con el presente estudio. Primero, las estructuras pueden variar a través de los grupos. Segundo, hay aspectos del clima creativo en Colombia que necesitan ser entendidos y apreciados para facilitar la transferencia de la gerencia de sistemas como la solución creativa de problemas (Creative Problem Solving por su terminología en Inglés), TQM o planeación estratégica. Tercero, la traducción del cuestionario de clima creativo pudo haber omitido importantes ayudas o bloqueos a la creatividad en el lugar de trabajo. A cambio, incluye factores como la lúdica o satisfacción por el logro y retos, a expensas de factores como la pertenencia, envidia/celos, estilo de liderazgo (autocrático), apoyo al bienestar de los demás y la construcción de confianza, que son importantes en el caso colombiano según los resultados que arroja este estudio. Cuarto, las personas y organizaciones de los países en vías de desarrollo deben dejar de asumir que porque las teorías de comportamiento fueron desarrolladas en Estados Unidos son necesariamente buenas para ellos. Puede ser que las desarrolladas en Colombia sean más efectivas y apropiadas. Quinto, los datos del presente estudio sugieren que hay razones suficientes para justificar la necesidad de construir sistemas de medición nuevos y culturalmente más sensibles.

En conclusión, sí emergieron conceptos únicos para la muestra colombiana que potencialmente ameriten su inclusión en un cuestionario sobre el clima creativo. Por lo tanto, más conocimiento y más esfuerzo deliberado son necesarios para considerar la unicidad de la situación colombiana.

Referencias

1. Abrahamson, M. (1983). *Social Research Methods*. New Jersey: Prentice Hall.
2. Amabile, T.M. (1996). *Creativity in context*. Colorado: Westview Press.
3. Amabile, T. M. y Grysiewicz, S. S. (1988). Creative human resources in the RyD laboratory: How environment and personality affect innovation. En R.L. Kuhn (coordinador). *Handbook for creative innovative managers*. New York: McGraw-Hill.
4. Amabile, T. M., Burnside, R. M. & Grysiewicz, S. S. (1999). *User's manual for assessing the climate for creativity: A survey from the center for creative leadership*. North Carolina: Center for Creative Leadership.
5. Andersson, B. y Nilsson, S. (1964). Studies of the reliability and validity of the critical incident technique. *Journal of Applied Psychology*, 48(6), 398-403.
6. Anderson, N. R. y West, M. A. (1996). The Team Climate Inventory: Development of the TCI and its applications in teambuilding for innovativeness. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 5, 53-66.
7. Andriopoulos, C. y Dawson, P. (2009). *Managing change, creativity and innovation*. London: Sage.
8. Arksey, H. y Knight, P. (1999). *Interviewing for social scientists*. London: Sage.
9. Basadur, M. S. (1987). Needed research in creativity for business and industrial applications. En S. G. Isaksen (coordinador). *Frontiers of creativity research: Beyond the basics*. New York: Bearly.
10. Berg, B. L. (2001). *Qualitative research methods for the social sciences*, 4th ed. Massachusetts: Allyn and Bacon.
11. Bridges, W. (1991). *Managing transitions: making the most of change*. Massachusetts: Addison-Wesley Publishing Company.
12. Brislin, R. W. (1986). The wording and translation of research instruments. En W. J. Lonner y J. W. Berry (coordinador.) *Field methods in cross-cultural research*. California: Sage.
13. Burnside, R. M., Amabile, T. M. & Grysiewicz, S.S. (1988). Assessing organizational climates for creativity and innovation: methodological review of large company audits. En I. Yuji y R. L. Kuhn (coordinador). *New directions in creative and innovative management: Bridging theory and practice*. Cambridge. Massachusetts: Ballinger Publishing Company.
14. Cabra, J. F. (2006). *An exploratory examination of creative climate expectations among Colombian managers, supervisors and front-line employees and subsequent development of a measure to assess creative climate*. An unpublished doctoral thesis, University of Manchester, Manchester, U.K.
15. Charness, G. y Haruvy, E. (2000). Self-serving biases: evidence from a simulated labour relationship. *Journal of Managerial Psychology*, 15(7), 655-667.
16. Child, J. (1981). Culture, contingency, and capitalism in the cross-national study of organizations. En L. L. Cummings y B. M. Staw (coordinador). *Research in organizational behavior*. Connecticut: JAI Press.
17. Covey, S. R. (1989). *The 7 habits of highly effective people: powerful lessons in personal change*. New York: Fireside.
18. Ekvall, G. (1996). Organizational climate for creativity and innovation. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 5(1), 105-123.
19. Ekvall, G., Avrvonen, J. & Waldenström-Lindblad, I. (1983). *Creative organizational climate: construction and validation of a measuring instrument (Report 2)*. Sweden: FA rådet. The Swedish council for management and organizational behavior.

20. Firestien, R. L. (2004). *Leading on the creative edge: Gaining competitive advantage through the power of Creative Problem Solving*. Williamsville, NY: Innovation Resources.
21. Global Competitiveness Report (2001-2002). World Economic Forum and Harvard University. New York, Oxford University Press.
22. Hampden-Turner, C. y Trompenaars, F. (2000). *Building cross-cultural competence: How to create wealth from conflicting values*. Connecticut: Yale University Press.
23. Henry, J. (2001). *Creativity and perception in management*. London: Sage.
24. Herbig, P. y Dunphy, S. (1998). Culture and innovation. *Cross-Cultural Management*, 5(4), 13-23.
25. IBM Institute for Business Value (2010). *Cultivating organizational creativity in an age of complexity*. IBM Global Chief Resource Officer Study.
26. Isaksen, S. G., Lauer, K. J., Ekvall, G. & Britz (2000-2001). Perceptions of the best and worst climates for creativity: Preliminary validation evidence for the situational outlook questionnaire. *Creativity Research Journal*, 13 (2), 171-184.
27. Isaksen, S. G., Lauer, K. J. & Ekvall, G. (1999). Situational outlook questionnaire: A measure of the climate for creativity and change. *Psychological Reports*, 85, 665-674.
28. Jones, L. (1987). Barriers to effective problem solving. *Creativity and Innovation Network*, 10 (2). Manchester Business School, Manchester.
29. Jorgensen, J. J., Hafsi, T. & Kiggundu, M. N. (1986). Towards a market imperfections theory of organizational structure in developing countries. *Journal of Management Studies*, 23(4), 417-442.
30. Kanter, R. M. (1984). *The change masters*. New York: Touchtone.
31. Lee, B. (1997). *The Power Principle*. New York: Simon Schuster.
32. Lemons, M. A. y Jones, C. A. (2001) Procedural justice in promotion decisions: using perceptions of fairness to build employee commitment. *Journal of Managerial Psychology*. 16(4), 268-280.
33. Marin, G. y Marin, B. (1991). *Research with Hispanic populations*. Thousand Oaks, California: Sage.
34. Maslow, A. (1971). *The farther reaches of human nature*. New York: Viking.
35. Matisen, G. E. y Einarsen, S. (2004). A review of instruments assessing creative and innovative environments within organizations. *Creativity Research Journal*, 16(1), 119-140.
36. Miles, M. B. y Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded source-book, 2nd ed.* California: Sage Publications.
37. Osborn, A. F. (1963). *Applied Imagination*, 3rd ed. New York: Scribner's Sons.
38. Pierce, J. L., Gardner, D. G., Cummings, L. L. & Dunham, R. B. (1989). Organization-based self-esteem: Construct definition, measurement, and validation. *Academy of Management Journal*, 32(3), 622-648.
39. Rhodes, M. (1961). An analysis of creativity. *Phi Delta Kappan*, 42, 305-310.
40. Schneider, S. (1988). National vs. corporate culture: implications for human resource management. *Human Resource Management*, 27, 231-246.
41. Schutz, W. (1994). *The human element*. California: Jossey-Bass.
42. Siegel, S. M. y Kaemmerer, W. F. (1978). Measuring the perceived support for innovation in organizations. *Journal of Applied Psychology* 63: 553-562.

43. Strauss, A. L. y Corbin, J. (1990). *Basic qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. London: Sage Publications.
44. Sull, D. N. (November-December, 2003). Innovating around obstacles. What developing-world companies teach us about innovation. *Strategy & Innovation*, 3-6.
45. Thomas, K. W. y Kilmann, R. H. (1974). *Thomas-Kilmann conflict mode instrument*. New York: Xicom.
46. Vai-Lam, M. (1995) The economics of envy. *Journal of Economic Behavior and Organization*. 26, 311-336.
47. Valencia, E.Y. (2000). *Value orientations in Colombia: variations in age, gender, and SES: An empirical study*. Unpublished doctoral dissertation. The Chicago School of Professional Psychology, Chicago, Illinois.
48. Van Gundy, A. (1987). Organizational creativity and innovation. En S. G. Isaksen (coordinador). *Frontiers of creativity research: Beyond the basics*. New York: Bearly.
49. Williams, S. D. (2002). Self-esteem and the self-censorship of creative ideas. *Personnel Review*, 31(4), 495-503.



**La influencia persuasiva de los estímulos
eróticos en la publicidad sobre las
tendencias de consumo de los jóvenes**



La influencia persuasiva de los estímulos eróticos en la publicidad sobre las tendencias de consumo de los jóvenes (Parte 1)

Fecha de recepción: 29 de marzo de 2011

Fecha de aceptación: 23 de junio de 2011

Hugo Mastrodoménico Brid

Universidad Jorge Tadeo Lozano
hugo.mastrodomenico@utadeo.edu.co
Psicólogo de la Universidad Nacional de Colombia. Especialista en Comunicación/Educación de la Universidad Central. Magíster en Mercadeo Agroindustrial de la Universidad Jorge Tadeo Lozano.

Resumen

Con el propósito de obtener evidencia empírica sobre el posible impacto persuasivo de ciertas técnicas empleadas y debatidas en el mundo de la publicidad, se compararon las respuestas de 430 estudiantes universitarios de cinco instituciones quienes fueron expuestos, en un diseño experimental intragrupos, ante pares de piezas publicitarias similares excepto por la presencia o ausencia de estímulos eróticos, con contenido simbólico inconsciente de tipo fálico, vaginal, coital, oral y eyaculatorio, y presentando o no estímulos subliminales. Se encontró que, en términos generales, la presencia de los estímulos eróticos y de los contenidos simbólicos inconscientes sí aumenta la disposición de adquirir los productos anunciados y la preferencia por el anuncio, aunque también produce un mayor rechazo moralista. Lo contrario ocurrió cuando los contenidos eróticos eran extremos y reconocidos como tales y, sin ser reconocidos, con los estímulos subliminales. Estos resultados confirman los argumentos de algunos críticos de la actividad publicitaria que denuncian estas prácticas, pero también apoyan la justificación de algunos publicistas para el empleo de estas técnicas por su efectividad.

De otra parte, los resultados relativizan algunos hallazgos obtenidos en otros estudios llevados

Abstract

In order to obtain empirical evidence about the possible impact of certain persuasive techniques used and discussed in the advertising world, we compared the responses of 430 college students from five institutions who were exposed, in an experimental design among groups, to a couple of similar advertisements, except for the presence or absence of erotic stimuli, with unconscious phallic, vaginal, coital, oral, and ejaculatory symbolic content, and presenting or not subliminal stimuli. In general terms, we found that the presence of erotic stimuli and unconscious symbolic content does increase the willingness to purchase the products advertised and the preference for the ad, but also produces a higher moral rejection. The opposite occurred when the erotic content was extreme and recognized as such, and, without being recognized, with subliminal stimuli. These results confirm the arguments of some advertising critics who not only report these practices, but also support the justification that some advertisers have for the use of these techniques for their effectiveness.

Furthermore, the results relativize some findings from other studies conducted in other cultures and support some theories of the Freudian psychoanalytic theory, especially in the field of possible unconscious interpretation of symbols. Similarly,

a cabo en otros contextos culturales y le brindan soporte a algunos postulados de la teoría psicoanalítica freudiana especialmente en el campo de la posible interpretación inconsciente de símbolos. Igualmente, los resultados aportan nuevas luces al debate sobre los estímulos subliminales al evidenciar nuevamente su captación, pero también la existencia de defensas inconscientes ante ellos.

Palabras clave

Publicidad, estímulos eróticos, tendencias de consumo, jóvenes.

the results provide new insights to the debate on subliminal stimuli to demonstrate again how they are perceived, but also the existence of unconscious defenses against them.

Keywords

Publicity, Erotic Stimuli, Consumption Tendencies, Youth.

1. Introducción

Antes de que existiera la palabra publicidad ya eran comunes las polémicas públicas acerca de los usos y los abusos de esta actividad. Cuando en los periódicos comenzaron a aparecer los anuncios pagados por los comerciantes para promocionar sus productos y servicios, algunas personas plantearon dudas acerca de lo que es lícito hacer y cuáles son los límites éticos y legales de una gestión que siempre tuvo una clara intención de ejercer influencia sobre las actitudes y el comportamiento de compra de las personas (Mucchielli, 1977).

Uno de los temas que más discusiones ha generado, sobre todo entre las personas corrientes, es el de la utilización de los contenidos eróticos en las piezas publicitarias. Con un enfoque que algunos han dado en llamar “rechazo moralista” (Balle, 1991), se han levantado voces de protesta por el efecto pernicioso que para la sociedad, especialmente para los niños, puede tener la exaltación del deseo sexual y la permanente presentación de un valor, que aunque es natural a la condición humana y evidente en la vida cotidiana, muchas veces ha sido considerado como nocivo en la mayoría de los sistemas morales conocidos: el atractivo sexual como criterio para considerar exitosa e importante a una persona.

En la década de los setenta, algunos de los críticos más acérrimos de la actividad publicitaria como Vance Packard y Wilson Bryan Key lograron gran notoriedad por sus denuncias sobre los manejos poco éticos que, según ellos, hacen los publicistas cuando apelan a los más bajos instintos y recurren a formas ocultas, y a veces ilegales, para influir en el comportamiento de las personas. Los escritos de estos autores están llenos de historias y anécdotas de productos que no lograban venderse mediante las técnicas tradicionales pero una vez se emplearon las prácticas denunciadas, sus ventas se multiplicaron.

No obstante, algunas investigaciones han arrojado resultados que hacen pensar que el empleo de estímulos eróticos en la publicidad no sólo podría fracasar en el intento de lograr los objetivos comerciales que se proponen los anunciantes, sino producir efectos contraproducentes para el producto anunciado. Un estudio realizado en Estados Unidos encontró que, si bien los estímulos eróticos garantizan la atención de la audiencia, no lo hacen con

aquella a la que va dirigida. Se encontró que los anuncios en los que aparecen mujeres en poses atrevidas o cargadas de erotismo son más vistos por las mujeres que por los hombres y que los anuncios en los que los modelos masculinos intentan atraer la atención de las mujeres son más efectivos con la audiencia masculina. También se encontró que los estímulos eróticos no mejoran necesariamente la recordación de una marca, pues aunque las personas recuerdan el estímulo erótico, no logran retener el nombre del producto anunciado (Schultz, 1979, citado por Garrison & Lored, 2002).

En nuestro medio, sin embargo, los publicistas continúan empleando en grandes cantidades los estímulos eróticos, hecho que nos estaría indicando que la táctica sigue siendo eficaz, pues sólo así se explicaría la continuidad de un procedimiento que implica enormes inversiones monetarias y que de no producir los efectos esperados habría dejado de utilizarse hace mucho tiempo.

Dada la contradicción entre la práctica publicitaria y algunos estudios, en el campo de las investigaciones sobre el comportamiento del consumidor se reconoce expresamente la necesidad de efectuar más investigaciones en esta área del conocimiento (Loudon & Della Bitta, 1995).

Un asunto todavía más polémico se refiere a la utilización del llamado “simbolismo inconsciente”, una aplicación derivada del psicoanálisis freudiano que consiste en utilizar los estímulos eróticos (fálicos, vaginales, coitales, etc.) pero de una manera que no resulte evidente para el público porque se trataría de imágenes o palabras con contenido sexual escondido en símbolos que serían interpretados inconscientemente. Los mensajes irían dirigidos al ello pero eludiendo las defensas y la crítica del superyó por cuanto la persona no se da cuenta de cuál es la táctica empleada por el anunciante. Una estrategia fundada en este tipo de consideraciones, independientemente de su ocurrencia en el campo psíquico de las personas y de su posible eficacia como medio para aumentar las ventas, estaría claramente violando los derechos humanos y no podría ser considerada persuasiva sino coercitiva, pero, con todo, su utilización en algunos anuncios es un hecho (Key, 1987).

La presente investigación se propuso encontrar evidencia empírica experimental que, en un ambiente controlado, pusiera a prueba el posible impacto persuasivo de los estímulos eróticos en la publicidad dirigida a jóvenes, al igual que verificar la posible percepción inconsciente de estímulos subliminales y la posible interpretación inconsciente de símbolos sexuales ocultos en las piezas publicitarias. El trabajo consistió en aportar datos provenientes de la comprobación científica al debate ético inherente a la utilización de estímulos sexuales en la publicidad.

El área "Persuasión y tendencias de consumo" que hace parte de la línea de investigación "Publicidad, sociedad, cultura y creatividad" del Programa de Publicidad de la Universidad Jorge Tadeo Lozano, viene adelantando proyectos que buscan desarrollar el tema de la persuasión como objeto de estudio e investigación dada la necesidad de la sociedad y del estamento académico de profundizar en el conocimiento de esta forma de influencia interpersonal. Este constituye un tópico de primera importancia en la actividad publicitaria y propagandística y un campo de análisis crítico fundamental para una sociedad que aspira a desenvolverse en un entorno civilizado y tolerante con las diferencias individuales y los diversos estilos de vida que compiten por lograr la adhesión y el apoyo de los ciudadanos. Este empeño aporta a la discusión que los profesionales de la publicidad han comenzado a hacer con respecto a las posibles consecuencias psicológicas y sociales que sus tácticas pueden tener en el público al que van dirigidas y en el público en general, más allá del mero éxito económico materializado en la adquisición de los bienes y servicios que promueven.

En el mundo publicitario es común justificar el empleo de unas u otras tácticas mencionando el éxito que en el pasado ha tenido alguna campaña que utilizó dicha estrategia; sin embargo, en términos estrictos, la conclusión no es lícita por cuanto en estos casos no es posible establecer relaciones lineales de causa y efecto dado que en el éxito de una campaña intervienen muchos factores como el precio del producto, su distribución, los hábitos adquiridos por los consumidores con antelación a la campaña, etc., todo ello sin mencionar que en una misma pieza publicitaria aparecen muchos elementos persuasivos que se combinan entre sí para producir el resultado final; lo anterior puede ocurrir con la

música, los colores, la repetición, la simpatía de los personajes, etc.

No es posible atribuir el éxito de toda la campaña a un solo elemento, como tampoco es posible atribuir a un solo aspecto el fracaso de otra. Para poder hacer tal atribución sería necesario aislar el efecto de cada uno de los elementos posibles, cosa que es imposible de hacer en una campaña real, pero es justamente lo que está obligado a hacer el método científico, cuyo proceder consiste en igualar la influencia de todos los aspectos que inciden y observar la incidencia por separado del factor que se está investigando, factor que, en este caso, es el de los estímulos eróticos.

Desde el punto de vista teórico, este proyecto pretendió poner a prueba uno de los conceptos más importantes de la teoría psicoanalítica freudiana: la posible interpretación inconsciente de símbolos. Por definición, la teoría psicoanalítica se ha mostrado reacia a fundamentar sus afirmaciones con el respaldo de la investigación empírica, pues afirma que el método científico reduce a hechos escuetos las complejas vivencias afectivas de las personas, por lo que ha defendido con celo la validez de sus afirmaciones surgidas a partir del diálogo entre el psicoanalista y su paciente en el proceso terapéutico mediante la asociación libre.

No obstante, algunos investigadores han visto que, en ciertos casos, las afirmaciones del psicoanálisis sí son susceptibles de someterse al escrutinio del método científico y lo han hecho, con lo cual han encontrado que, en muchos casos, las afirmaciones del psicoanálisis han resultado comprobadas y, en general, salen bien libradas (Garrison & Loredo, 2002).

Al poner a prueba piezas publicitarias que contienen símbolos sexuales y emplear técnicas extraídas del psicoanálisis para observar la reacción de las personas a esas piezas, es posible verificar empíricamente si efectivamente los sujetos han incorporado en su exposición a las piezas publicitarias, los elementos eróticos que se encuentran ocultos en ellas. La respuesta a estos interrogantes teóricos constituye un aporte para la comprensión del funcionamiento de la psiquis humana y para el entendimiento de los posibles mecanismos ocultos de la persuasión, aspecto fundamental para pasar a debatir sobre la ética de emplear tales tácticas.

Objetivo general:

Explorar la influencia de los estímulos eróticos, explícitos, de tipo simbólico inconsciente, y subliminales en la publicidad desde las perspectivas de su impacto persuasivo y de responsabilidad social.

2. Resumen del marco de referencia

2.1 Psicoanálisis e investigación científica

Validar o refutar algunas de las nociones más importantes que sustentan la doctrina psicoanalítica freudiana sigue siendo una tarea inconclusa para la ciencia psicológica. Desafortunadamente, las intensas polémicas que tuvieron lugar décadas atrás, pocas veces estuvieron acompañadas de actividad investigativa que ayudara a mediar en el debate. Con todo, los aportes al conocimiento y a la comprensión de la naturaleza humana de Sigmund Freud continúan siendo difundidos y propiciando álgidas discusiones.

Los aportes de Freud se extendieron a muchos temas y se prolongaron en el tiempo por más de cuarenta años, lo que produjo que sus ideas y planteamientos sufrieran muchas revisiones y correcciones. De otra parte, después de su muerte, sus discípulos y seguidores continuaron haciendo aportes que han quedado inmersos en lo que se conoce como psicoanálisis freudiano, aunque algunas de esas ideas no fueron desarrollos hechos directamente por el propio Freud. Adicionalmente, el psicoanálisis freudiano se complementa y contradice con otras vertientes del psicoanálisis como las que se inspiran en otras figuras más o menos cercanas al pensamiento de Freud como Adler, Jung, Horney, Fromm y Reich, entre otros.

En un intento de sintetizar el pensamiento freudiano, se puede decir que su teoría se funda en dos pilares básicos: el determinismo psíquico y la existencia del inconsciente (Brenner, 1964).

El determinismo psíquico es una noción sustancial que le sirve de soporte a muchas de las afirmaciones más polémicas del discurso psicoanalítico. Se trata de un postulado general que implica que los procesos que son objeto de estudio de la ciencia psicológica no ocurren por azar o como resultado de generación espontánea. Para el psicoanálisis es esencial

que, por ejemplo, el más simple y fugaz pensamiento concebido por cualquier persona sea el efecto de la acción de un evento o de una combinación de eventos que lo producen.

Para cualquier persona que haga un poco de introspección, es fácil observar la volatilidad de sus propios procesos intrapsíquicos y es casi natural suponer que ocurren porque simplemente es así, sin razón aparente. El psicoanálisis, por el contrario, considera que el que no seamos capaces de establecer las causas de nuestros procesos mentales no significa que esas causas no existan; puede que las causas sean irrelevantes, que sean casi imposibles de rastrear o que no valga la pena realizar tal esfuerzo, pero las cosas tienen que ocurrir por alguna causa, pues de no ser así, se estaría rompiendo toda la concepción mecanicista y biológica del universo que predominaba en el campo de la ciencia médica a finales del siglo XIX, momento histórico que fue el entorno en el que se cultivó el pensamiento de Freud.

En el tema general del determinismo, se evidencia, al igual que en muchos otros casos, la diferencia entre las ciencias naturales y las ciencias humanas y sociales. En ciencias naturales como la física, la química, la astronomía e incluso la biología, el tema del determinismo encuentra muy poca discusión pues en estos campos la relación causal es evidente en la mayoría de los casos. En las ciencias humanas y sociales, el debate nunca cesa y renace una y otra vez pues al tratarse de disciplinas que pretenden incluirse dentro del calificativo de científicas, no pueden renunciar a la obligación de intentar comprobar hasta donde sea posible sus afirmaciones. Pero la complejidad característica del fenómeno humano y social impide concebir la realidad en modelos mecánicos y lineales y deben buscarse alternativas que permitan entender mejor la estructura y la función de los procesos estudiados, como es el caso de la interpretación de la realidad por medio de analogías en lugar de hacerlo mediante modelos causales (Dethlefsen & Dahlke, 1998).

La psicología es, por una parte, una ciencia natural por cuanto los procesos psíquicos surgen en la actividad fisiológica del sistema nervioso. También es una ciencia social, por cuanto el entorno cultural humano condiciona y le aporta sentido a cualquier experiencia que un individuo pueda concebir o experimentar. Y también es un campo del saber autónomo e independiente con un objeto de estudio singular y específico, por cuanto los sentimientos, los pensamientos

y todas las demás experiencias internas existen como tales y tienen una dinámica propia que puede y debe ser estudiada por la ciencia con una metodología adecuada a su naturaleza.

Por todo lo anterior, pasar de hablar de determinismo en general a hablar de determinismo psíquico, es transitar por un camino lleno de grandes obstáculos. El mismo Freud fue muy claro al establecer la importancia capital del determinismo psíquico en su teoría:

Seguramente comenzará por respondernos que tales fenómenos no merecen esclarecimiento alguno, pues se trata únicamente de pequeños accidentes casuales. Mas ¿qué es lo que con esta frase quiere significar? ¿Querrá acaso afirmar que existen sucesos tan insignificantes que se encuentran fuera del encadenamiento de la fenomenología universal y que lo mismo hubieran podido no producirse? Pero el romper de este modo el determinismo natural, aunque sea en un solo punto, trastornaría toda la concepción científica del mundo. Debemos, pues, hacer ver a quien así nos contesta todo el alcance de su afirmación, y mostrarle que la concepción religiosa del mundo se conduce más consecuentemente cuando sostiene que un gorrion no cae de un tejado sin una intervención particular de la voluntad divina (Freud, [1916] 1948, p. 67).

El determinismo psíquico es una afirmación tan general que sólo se puede abordar en términos generales con un planteamiento filosófico e incluso teológico. Para los practicantes del psicoanálisis como terapia, aceptar el determinismo psíquico es un asunto de concederle credibilidad a un argumento aparentemente lógico con alguna corroboración en la mejoría de los pacientes, pero sin la obligación de comprobar nada según los estrictos requisitos del método científico; para el investigador que intenta ajustarse a criterios de comprobación, las cosas son muy diferentes.

Desde el punto de vista científico, el postulado del determinismo psíquico es de muy difícil manejo. Si en muchas ocasiones se llegase a comprobar objetivamente que los procesos psíquicos efectivamente están determinados por alguna o algunas causas, no se puede

afirmar por ello que se trata de un postulado válido por cuanto podrían quedar campos en los que no ocurre y aún no se conocen. Paradójicamente, si una sola vez se comprueba que ocurre un proceso psíquico sin que haya una causa que lo desencadene, se demostraría que el postulado no es tal y que no se puede tomar como un hecho seguro. Sin embargo, demostrar tal cosa es prácticamente imposible en el nivel de desarrollo de la ciencia actual debido a que, cuando se trata del funcionamiento de la mente, rara vez los eventos ocurren por la acción de una sola causa y las causas rara vez tienen un efecto único. Puesto que en las ciencias humanas y sociales lo que se encuentra es una policausalidad multidireccional, el establecimiento de relaciones mecánicas y unidireccionales entre los eventos antecedentes y los consecuentes encuentra muchos tropiezos que son el origen de todas las controversias entre los diferentes enfoques y disciplinas que intentan explicar el acontecer humano.

Con todo, la noción del determinismo psíquico es indispensable para comprender el abordaje psicoanalítico de los procesos internos de la psiquis de las personas, especialmente de los afectivos. Cuando en la práctica del psicoanálisis como terapia, por ejemplo, se intenta comprender el significado de un sueño y se asume que el sueño es la expresión de los motivos latentes e inconscientes de la persona, pues en el fenómeno onírico estaría la clave para comprender la problemática personal del paciente y encontrar su posible cura, se está desarrollando toda una concepción de la situación y una elección de las acciones a realizar fundadas en la aceptación incondicional del postulado del determinismo psíquico. Afortunadamente, no todas las afirmaciones que conforman el cuerpo teórico del psicoanálisis son tan esquivas a los intentos de comprobación mediante el método científico.

El segundo postulado de la doctrina psicoanalítica freudiana es la existencia de motivos inconscientes. La importancia de este segundo postulado también es muy grande debido a que, de ser cierto, implica que las personas muchas veces desconocemos las verdaderas causas de nuestro comportamiento y por lo tanto no seríamos plenamente responsables de él.

Freud no fue el primero en hablar de la posible existencia del inconsciente pues ya los antiguos filósofos griegos habían sugerido

nociones que implican que el ser humano puede, en ocasiones, no darse cuenta de lo que hace, dice, capta, piensa o siente; o puede no conocer los verdaderos motivos por los que se comporta de una forma u otra. Pero aunque no fue el creador del término ni del concepto, Freud sí fue el encargado de difundir tal idea en los tiempos modernos.

Para entender el sentido en el que Freud se refería al inconsciente, es necesario entender el conflicto interno que, según su visión, siempre estaría desarrollándose en el espacio interno de cada persona entre las fuerzas que conforman su famosa estructura de la personalidad adulta integrada por el ello, el yo y el superyó.

Cuando un bebé llega al mundo, su aparato psíquico estaría conformando únicamente por el ello, la fuente original de la que emana la energía que requiere para funcionar la conciencia humana. En su etapa inicial, el individuo sólo busca satisfacer sus instintos atávicos, herencia de la evolución de la especie, que tienen únicamente la función de obtener placer y evitar el displacer. Si un individuo no recibiera educación alguna y no estuviera expuesto a las presiones de la sociedad, representada en la familia, su vida sería igual o incluso más primitiva que la de los cavernícolas, es decir, sólo atendiendo a lograr la supervivencia propia y la de la especie, procurando el máximo de placer y el mínimo de displacer con un criterio totalmente egoísta.

Pero somos seres sociales, lo cual implica que todos los bebés son sometidos al proceso de la socialización en la que recibimos una intensa presión para vivir de acuerdo a los preceptos imperantes en cada cultura, y comportarnos tal y como esperan las personas de nuestro entorno más cercano. El resultado de este largo proceso de sometimiento a las exigencias sociales, implica un proceso de interiorización de los patrones culturales por parte del individuo que termina por aceptar que las conductas, sentimientos y pensamientos proscritos por su entorno, realmente son malas, inadecuadas y anormales, aún cuando esto implique renunciar a la satisfacción de sus pulsiones naturales.

Cuando este proceso está más o menos culminado, hacia los seis años, el individuo ya no sólo tiene un ello, sino un yo y un superyó. El ello siempre ha estado y estará allí, pero ahora está restringido a expresarse sólo de

manera parcial aunque siempre será nuestra verdadera y auténtica naturaleza: los instintos naturales primitivos.

El superyó, a pesar de ser un agregado posterior y una entidad artificial, no deja de ser una fuerza muy poderosa dentro de la psiquis de las personas. En síntesis, el superyó representa la parte moralista de nuestra personalidad, el ideal de lo que deberíamos ser si fuéramos lo que pretendieron nuestros padres cuando nos inculcaron sus mejores valores y aspiraciones, y lo que nosotros mismos anhelamos alcanzar cuando nos imponemos metas de perfección.

El yo, por su parte, es la dimensión racional, realista y adaptativa de nuestra personalidad. La función del yo consiste en mediar y conciliar entre las fuerzas antagónicas del ello y del superyó. Esta mediación consiste en complacer un poco a los dos antagonistas y en restringirlos también un poco. Se trata de satisfacer los instintos primitivos pero sólo en momentos en que hacerlo no representa enfrentar la sanción social y, sobre todo, la autosanción por cuanto la interiorización de las normas sociales no sólo conlleva creer en que ciertas conductas son malas y pecaminosas sino sentirse culpable cada vez que las infringimos.

Cuando un individuo no necesita de vigilancia externa para mantenerse dentro de lo permitido por el grupo social en el que vive, sino que posee controles morales internos que le impiden comportarse inadecuadamente, cuando aplaza la satisfacción de sus instintos primitivos hasta encontrar el momento en el que la sociedad permite tal satisfacción sin que existan sanciones ni sentimientos de culpa, estamos ante una persona con un yo fuerte que tiene bajo control a su ello y a su superyó, es decir a una persona adaptada a su entorno social y cultural, regida por lo que Freud llamó el Principio de Realidad que necesitó varios años de socialización para reemplazar al primitivo Principio de Placer.

Pero estas fuerzas no son estáticas, su enfrentamiento se pone en actividad cada vez que la persona tiene que tomar decisiones en la vida. El conflicto interno implica siempre la tentación de dejarse llevar por los impulsos egoístas que reclaman asegurarnos las experiencias placenteras o controlarnos y, quizás, conformarnos con la satisfacción de vernos como seres cercanos a nuestros ideales de perfección. Si una

de estas dos fuerzas predomina de una manera demasiado marcada sobre la otra, significa que el yo es débil y la persona cae en alguna de las modalidades del desequilibrio mental.

En esta concepción se considera que para poder ejercer su función de mediación y regulación de las fuerzas antagónicas del ello y el superyó, el yo tiene que recurrir en ocasiones a eliminar de la conciencia ciertos contenidos psíquicos que le resultan conflictivos y generadores de sufrimiento ocasionándole serias pérdidas de la autoestima. Por supuesto, tales contenidos siempre estarían relacionados con los impulsos instintivos y egoístas del ello que resultan inaceptables a la luz de los altos ideales morales interiorizados que conforman el superyó. En otras palabras, una parte de nosotros, la moralista, no puede convivir sin sufrimiento con otra parte, la hedonista. Por tal motivo el individuo recurre al autoengaño, que consiste en negarse a poner en el primer plano de la conciencia los recuerdos de aquellos sucesos cuya evocación resulta excesivamente dolorosa. No obstante, tal eliminación tiene un costo: conlleva una pérdida de contacto con la realidad. La persona no puede ser objetiva con respecto a tales contenidos y su capacidad de adaptación a las circunstancias del entorno sufre una disminución, es decir, su yo es ahora menos fuerte. En ocasiones, el procedimiento no consiste en eliminar de la conciencia el suceso doloroso, mecanismo al que Freud denominó “represión”, sino que a los sucesos se les recuerda pero desprovistos de su carga emocional, es decir la persona se convence a sí misma de que el asunto no le produjo sufrimiento alguno.

Las llamadas “lagunas” o amnesias temporales, ocasionadas por el alcohol u otras sustancias que obviamente alteran el mecanismo neurofisiológico que el cerebro pone en juego habitualmente para fijar los recuerdos, evidencian claramente que en términos del sistema nervioso es posible procesar los contenidos psíquicos de diferentes maneras. Esto encuentra confirmación cuando se tiene en cuenta que las amnesias temporales también se presentan en casos de extrema tensión emocional sin que hayan ocurrido golpes o sin que intervengan sustancias psicoactivas.

Freud había incluido sus nociones de represión e inconsciente desde la época de sus observaciones de actos hipnóticos efectuados por Charcot y había consolidado su punto de vista observando y analizando a sus pacientes, pero conceptos tan importantes siempre

necesitaron una corroboración más sustancial y fue necesario que pasaran décadas y se obtuvieran pruebas empíricas de campos diferentes al psicoanálisis para que la existencia del inconsciente fuera aceptada por la comunidad científica.

La noción freudiana del inconsciente siempre implicó que el contenido reprimido no desaparecía del campo psíquico del sujeto sino que, aunque la persona no tuviera noticia de él, continuaba luchando por encontrar su expresión en la conciencia y, sobre todo, por encontrar su plena satisfacción mediante la conducta, especialmente cuando se trataba de los instintos primitivos sexuales y violentos de tipo inaceptable y vergonzoso.

Freud dejó claro que el inconsciente encontraba formas de expresarse sin que el individuo pudiera reconocer el contenido problemático. Tal expresión ocurriría por medio de los sueños, de los actos fallidos, de los mecanismos de defensa del yo, de la hipnosis, del arte, de los chistes y, por supuesto, de los síntomas neuróticos.

Nutriéndose de estas fuentes y de otras, la psicología moderna plantea el problema de una manera más general al referirse a los “estados alterados de la conciencia” que conforman un capítulo aparte en muchos de los libros de texto de Psicología general que se publican actualmente (Feldman, 1998; Garrison & Lored, 2002).

El concepto de los estados alterados de la conciencia incluye, además, el dormir, las experiencias resultantes del uso de sustancias psicoactivas, la meditación y las experiencias místicas, los trastornos disociativos, las ensañaciones y las emociones extremas, entre otros.

Los estudios neurofisiológicos han encontrado evidencia objetiva de algunos de estos estados alterados de la conciencia. Tal cosa ha ocurrido con la disociación propia de la llamada “personalidad múltiple” en la que se observó que los sujetos presentan diferentes ondas cerebrales en los momentos en los que están en la superficie las diferentes personalidades (Morris, 1987).

Pero algunos autores consideran incluso que los estados alterados predominan en el tiempo

sobre los no alterados, expresando con ello que la mayoría de las veces las personas se encuentran en un estado mayor o menor de distracción o “trance” por cuanto están divagando en su mundo interior, dejando de estar plenamente conscientes de los sucesos del entorno (Inglis, 1995). Esta afirmación resulta más comprensible si se tiene en cuenta que el cerebro sólo está plenamente alerta en períodos muy cortos de tiempo en los que se demanda un grado alto de atención, pero, posteriormente, entra en otro tipo de ondas como las alfa que se presentan cuando una persona está tranquila, sentada o acostada con los ojos cerrados. Si la persona, aún tranquila, abre los ojos, las que aparecen son las ondas beta que poseen una mayor frecuencia. Cuando la persona se encuentra profundamente dormida, las ondas que se registran son del tipo delta, de frecuencia aún más baja (Morris & Maisto, 2001).

En la teoría freudiana, la represión de los contenidos conflictivos enviados al inconsciente cumple una función defensiva, pero en otros autores la noción presenta connotaciones diferentes. Jean Piaget, por ejemplo, planteó en la década de los setenta, que su consideración del inconsciente es paralela a la del psicoanálisis por cuanto el inconsciente para él es de tipo cognoscitivo en tanto que el psicoanalítico es de tipo afectivo, llegando a pronosticar que el desarrollo de la ciencia psicológica permitiría llegar en un futuro a encontrar un punto de fusión entre las dos visiones (Piaget, 1980).

Otros enfoques han documentado y aportado evidencia empírica acerca de procesos psíquicos en los que la persona se engaña a sí misma y pierde su objetividad con el propósito de proteger su autoestima. Estos desarrollos tienen puntos de encuentro mayores o menores con la concepción freudiana. Tal es el caso de la teoría de la disonancia cognitiva de Leon Festinger (1957, citado por Mann, 1973) quien, desde la perspectiva de la psicología social, demostró experimentalmente procesos muy parecidos a aquellos que los psicoanalistas denominan racionalización.

La racionalización es uno de los mecanismos de defensa del yo más importantes al punto de acompañar a todos los demás cuando son usados; así, cuando una persona hace un desplazamiento, una proyección o una compensación por ejemplo, no sólo tiene que utilizar la represión que, como ya se explicó,

consiste en eliminar de la conciencia los contenidos que generan sufrimiento, sino que el sujeto también tiene que darse razones y creérselas para poder justificarse ante sí mismo y continuar teniendo una visión coherente de sí.

De esta manera, por ejemplo, si una persona que en el fondo tiene un fuerte sentimiento de inferioridad avivado porque un vecino compró un auto nuevo, puede intentar compensar dicho sentimiento y comprar un auto aún mejor, pero esta persona puede que nunca reconozca cuál fue la verdadera motivación de lo que hizo. Primero olvidará que hizo la compra para evitar sentirse inferior a su vecino y segundo buscará y encontrará otras razones que le permitirán justificar por qué actuó de esa manera. Dirá, por ejemplo, que había que renovar la inversión, que había que salir del auto anterior antes que empezara a fallar, etc. Pero lo más importante es que el individuo queda convencido de que esas fueron las verdaderas razones. El mecanismo funciona precisamente porque es inconsciente.

Leon Festinger encontró y demostró experimentalmente la existencia de procesos similares investigando el cambio de actitudes. Comprobó que las personas buscan información sobre ventajas y desventajas de hacer algo y son mucho más objetivas y ponderadas antes de tomar una decisión que lo que lo son después de haberlas tomado. Antes de elegir, la persona le asigna mayor peso a los argumentos que favorecen escoger la alternativa A que el que le asigna después de haberse decidido por la alternativa B. Con la alternativa B ocurre lo opuesto: se le asigna mayor peso después de haberla elegido que el que se le asignaba antes. La razón: auto justificarse y convencerse de que se escogió correctamente. Festinger (citado por Baron & Byrne, 2002) también encontró que las personas pueden considerar una ventaja o desventaja como más o menos importante dependiendo de cuál opción permita conservar en alto la autoestima.

Cuando un individuo racionaliza, lo que hace es maximizar la importancia y el peso “probatorio” de aquello que le conviene y minimizar lo que no le conviene y queda convencido de tener la razón de su parte. Un ejemplo que muestra hasta qué punto puede llegar este mecanismo es el de la persona que compra lotería. Puesto que el individuo quiere ganar, no tiene problema en desconocer la altísima probabilidad de no ganar y enfatizar la ínfima posibilidad de

ganar y aferrarse a la fantasía de lo que hará con el dinero que ganará. Si la persona fuera realista, nunca gastaría su dinero en lotería, pero en ocasiones el autoengaño resulta más placentero que enfrentar la realidad.

Edgar Morin (2000), también se refirió al mismo mecanismo mental en la discusión de los temas ciudadanos. El nombre que le asignó al fenómeno fue el de “egocentrismo”, al que calificó como uno de los mayores impedimentos para el ejercicio de una verdadera democracia. La conclusión es que preservar la autoestima puede ser, y muchas veces es, más importante que acceder a la verdad o a la justicia.

Durante muchos años, el escenario teórico de la psicología vivió el debate entre los teóricos que aceptaban la existencia del inconsciente y los que no lo hacían. Este debate conlleva muchos más puntos de conflicto, especialmente en lo concerniente a la aceptación del rigor de la metodología de investigación según los criterios del positivismo que exige que la ciencia sólo se ocupe de los fenómenos observables, medibles y cuantificables. Tal exigencia dificultaba el estudio de todos los procesos intrapsíquicos y mucho más en el caso de los que se ubicaban en la categoría de inconscientes.

Quienes exigían el apego a los cánones del positivismo llegaron a tildar las ideas psicoanalíticas de literatura o mentalismo. Hoy en día, sin embargo, muchos de los partidarios de posiciones tan radicales cedieron poco a poco e incluyeron el estudio de los procesos cognoscitivos y algunos otros procesos intrapsíquicos, pero siempre ajustándose al rigor del método científico.

Por otra parte, desde diversas perspectivas se fue acumulando evidencia empírica que puso de presente que los procesos inconscientes son un hecho incontrastable dado que la evidencia que lo sustenta es del tipo fisiológico, cosa que trasciende todos los reparos que con mayor o menor razón se elevaban en el pasado.

En primer lugar, hoy en día es imposible negar la evidencia de las experiencias serias y controladas que se han hecho sobre los procesos hipnóticos en los que los pacientes son sometidos a procesos dolorosos como quemaduras o pinchazos sin que reaccionen a ellos, lo que demuestra que es posible eliminar de la conciencia una sensación dolorosa, aunque no se pueda dar una respuesta

satisfactoria de cómo y por qué ocurre semejante fenómeno (Erickson, Hershman & Selter, 1990, citados por Feldman, 1998).

Con alguna relación con la supresión de las sensaciones del dolor, se encuentra un segundo grupo de pruebas empíricas sobre la existencia del inconsciente; este grupo está constituido por una multitud de investigaciones que muestran la realidad del llamado efecto placebo, en el que a una persona se le administra una droga falsa acompañada de instrucciones que sugieren que se trata de una droga muy poderosa que aliviará el dolor. Inexplicablemente las personas manifiestan no experimentar el dolor. Se cree que las endorfinas, neurotransmisores bloqueadores del dolor, hacen su aparición como consecuencia de la certeza de la persona de que no va a sentir el dolor. La importancia de los placebos en la historia de la medicina es tal, que en las investigaciones sobre nuevos medicamentos, a los investigadores ni siquiera se les toma en serio cuando no hacen pruebas para establecer una comparación entre los efectos del medicamento en cuestión en comparación con el efecto placebo (Shapiro, 1971). El poder del efecto placebo no se limita a eliminar el dolor sino que llega a suprimir o invertir el efecto de poderosas drogas (Pérez, 1978), e incluso se conocen casos de individuos adictos a los placebos (Byerly, 1976). También se ha encontrado que los placebos pueden inducir un aumento o un descenso en el rendimiento de un deportista que cree estar dopado o que cree estar bajo el efecto de una droga que le resta fuerzas (Mastrodoménico, 1979).

2.2 Percepción inconsciente

Un tercer grupo de pruebas empíricas sobre la existencia de procesos psíquicos inconscientes se encuentra en las investigaciones sobre la recepción de estímulos presentes en el ambiente físico del sujeto sin que éste tenga noticia de su presencia y de su efecto sobre sus procesos mentales. Tal recepción incluye a los estímulos subliminales o subumbrales y la recepción de las feromonas humanas.

–Percepción subliminal.

Uno de los casos más debatidos en la historia de la psicología de la publicidad es el famoso experimento supuestamente realizado en 1957 en un cinema de New Jersey en el que

James Vicary, un investigador de mercados, afirmó que utilizando un aparato llamado taquistoscopio, que permitía sobreponer una imagen que destellaba a gran velocidad sobre la proyección de una película, logró producir cambios apreciables en la conducta de compra de los asistentes expuestos al procedimiento. Aunque las personas no podían captar nada realmente, debido a la excesiva velocidad, el mensaje estaba allí. Se trataba, cuentan muchos autores (Ross, 1978; Packard, 1973; Key, 1987), de un texto en el que se leía: “Coma palomitas de maíz” y otro que decía “Tome Coca Cola”. Supuestamente el mensaje fue exhibido ante casi 46.000 personas. Vicary afirmó públicamente que las ventas de maíz aumentaron un 57,5% y las de Coca Cola en un 18,1%. Posteriormente, el señor Vicary fue desacreditado, reconoció que había inventado los datos y finalmente desapareció. El paso del tiempo permitió establecer que se trataba de un estafador que timaba a las empresas prometiendo aumentos significativos en las ventas con procedimientos ocultos respaldados con experimentos que nunca realizó (Blackwell, Miniard, & Engel, 2002; Wells, Burnet, & Moriarty, 2007).

La historia de Vicary fue difundida y debatida por décadas (Feldman, 1998), no sólo en el campo académico de la psicología sino en el de la opinión pública, debido a su utilización por parte de grupos religiosos que se han propuesto denunciar la supuesta inclusión de mensajes satánicos en la música que se escucharían al hacer sonar las canciones al revés. En estos casos, el propósito de denunciar algo se convierte en su principal impulso, pues para darle credibilidad a las supuestas manipulaciones satánicas había que dejar establecida la eficacia de los mensajes que llegan directamente al inconsciente para influir sobre la conducta de las personas.

Para el mundo académico, la importancia del tema de lo subliminal radica en que por mucho tiempo se creyó que este experimento demostraba de manera objetiva, es decir observable, medible y cuantificable, la existencia del inconsciente, tema que siempre fue el punto más álgido de la discusión en la comunidad psicológica entre las llamadas teorías psicodinámicas y los partidarios de las teorías del aprendizaje que siempre alegaron ser los verdaderos representantes de la ciencia en el campo psicológico, pues todas sus afirmaciones siempre se basaron en hallazgos experimentales. Si resultaba cierto que las personas pueden “ver” algo

que no es visible y que se puede influir en la conducta sin que la persona se percate de ello, quedaba demostrado, según rigurosos procedimientos científicos, que efectivamente existen procesos mentales inconscientes.

Un principio de la persuasión nos dice que cuando las personas quieren creer creen, incluso sin pruebas; y cuando no quieren creer no creen, incluso con pruebas. El tantas veces citado “experimento” de Vicary, junto con algunas experiencias controladas en el campo de la hipnosis y los innumerables estudios experimentales sobre el efecto placebo, fueron durante mucho tiempo lo único en que podían basarse los defensores de la existencia del inconsciente para respaldar sus afirmaciones en la misma lógica de sus adversarios.

No obstante el fiasco del señor Vicary, el interés por el tema de la percepción subliminal no decayó y con el paso del tiempo un buen número de investigadores acumuló evidencias en el sentido de que el fenómeno sí ocurre y es posible probarlo objetivamente. Hoy en día la mayoría de los autores reconocen como un hecho objetivo, incluso con fundamento en evidencia de tipo neurofisiológico, que el ser humano puede captar, sin darse cuenta, los estímulos subliminales; pero también se ha hecho evidente que la capacidad de estos mensajes para influir sobre la conducta de las personas es muy pequeña y solamente se produce en circunstancias muy favorables, como la de efectuar una conducta sin relevancia y con la que la persona concuerda (Feldman, 1998; Assael, 1999; Morris & Maisto, 2001; Garrison & Loredó, 2002).

Focalizando el tema en el campo de la recepción inconsciente de estímulos, hay que distinguir dos procesos diferentes en los cuales hay evidencia objetiva que respalda la aseveración de que estos procesos pueden ocurrir sin que el sujeto se dé cuenta de ello, e incluso afectar su conducta. Por una parte está la evidencia que se ha podido recolectar en muchos años de investigación sobre los estímulos subliminales después de las peripecias del señor Vicary; y de otra parte tenemos la recepción de los estímulos químicos de las feromonas que son captados por las personas mediante la participación del órgano vomero nasal sin que éstas tengan percatación alguna de su presencia, proceso que indudablemente afecta la conducta (Takami & otros, 1993, citados por Morris & Maisto, 2001).

De hecho, las investigaciones serias sobre la ocurrencia de estos fenómenos se remontan a una época anterior pues ya en la primera mitad del siglo XX, los neurofisiólogos soviéticos habían encontrado evidencia empírica de ciertos procesamientos neuronales que tenían como resultado que el individuo no fuera consciente de sus experiencias.

Para tener conciencia exacta de las cualidades de los objetos que influyen sobre nosotros, es condición indispensable que la excitación que llega a las células corticales del analizador se trasmite a las células corticales que intervienen en las funciones del lenguaje. Solamente entonces podemos hacer acto de conciencia del estímulo que ha actuado, denominarlo con la palabra y, si es necesario, comunicar a los demás acerca de ello. En algunos casos, la excitación que abarca las células corticales de un analizador determinado no se transmite a las células conectadas con los estímulos verbales. Entonces el estímulo que ha actuado no se hace acto de conciencia para nosotros. Sin embargo, también en este caso, como lo han demostrado los experimentos de Herschuna, puede motivar algunas reacciones (Smirnov, Leontiev, Rubinshtein, & Tieplov, 1960, p. 99).

En 1951, Lazarus y McCleary publicaron un estudio en *Psychological Review* que daba cuenta de experimentos controlados con sílabas sin sentido acompañadas de choques eléctricos. La experiencia demostró que los sujetos habían "identificado" los estímulos inconscientemente (Lazarus & McCleary, 1951, como se cita en Ross, 1978). El mismo autor cita también a Douglas Gibb (1966), quien pudo documentar experimentalmente ciertos cambios en la conducta como consecuencia de la exposición a sugerencias subliminales sobre el prestigio que se presentaron superpuestas en unas videocintas.

Robert Feldman (1998) cita a Bargh y Pietromaco (1982) y a Merikle (1992), quienes también demostraron experimentalmente que las personas que son expuestas muy brevemente a información de la que no pueden dar cuenta, de todas maneras se ven influidas por ella. Algo análogo ocurrió en las investigaciones rigurosamente controladas de Nuberg, (1988, citado por Morris & Maisto, 2001), en las que palabras relacionadas con rivalidad y competencia eran exhibidas a altísimas velocidades de modo que las personas no pudieran verlas, con lo que se evidenció que dichas palabras indujeron comportamientos muy competitivos.

El mismo autor cita a Erdley y D'Agostino (1988) quienes exhibieron subliminalmente a un grupo, palabras asociadas con honestidad y ante otro grupo palabras asociadas con maldad. Cuando se les pidió a los sujetos que calificaran la conducta de la mujer, cada grupo lo hizo acorde con la información subliminal que recibió antes. Lo mismo puede decirse la exposición subliminal a frases alentadoras de Hardaway (1991).

Estos y otros estudios análogos que se pueden encontrar en la literatura científica, han acumulado suficiente evidencia empírica que permite afirmar sin cortapisas que la percepción subliminal es un hecho comprobado. No obstante, no resulta fácil decir lo mismo de la persuasión subliminal y de otra gran cantidad de fenómenos de los que se habla, asociándolos sin fórmula de juicio con este concepto.

La palabra subliminal quiere decir literalmente por debajo del límite, pero no del límite de la conciencia, que es un concepto muy difícil de definir y mucho más de respaldar con evidencia objetiva; el límite del que se está hablando es el límite de la experiencia sensorial, es decir, el umbral absoluto de la sensación, la intensidad mínima que debe poseer un estímulo para ser detectado.

Cuando un estímulo no alcanza la intensidad necesaria para producir la sensación, obviamente la persona no se percata de su presencia aunque éste de todas maneras está allí. La pregunta que ha encontrado respuesta afirmativa con la investigación científica de muchos años es la de si, de todas maneras, el estímulo que se encuentra por debajo del umbral absoluto es captado mediante algún mecanismo no consciente por la persona; y si, bajo ciertas condiciones, dicho estímulo puede producir cambios en el comportamiento de las personas.

Con todo, la opinión de los críticos de la publicidad y la sociedad de consumo, como Vance Packard y Wilson Bryan Key, en cuanto a que los mensajes subliminales son ampliamente usados por los profesionales de la persuasión, es compartida por autores menos beligerantes y más contemporáneos. Tal es el caso de Roger Blackwell y sus colaboradores Paul Miniard y James Engel (2002), quienes afirman:

En nuestros días, el uso de estímulos subliminales es común. Los consumidores gastan millones de dólares todos los años en cintas de aprendizaje autodidacta que contienen mensajes subliminales. Las películas de horror incluyen ocasionalmente máscaras de muerte y otras imágenes subliminales de miedo para aumentar el efecto de terror en los espectadores. Los minoristas algunas veces incorporan mensajes subliminales en la música de la tienda, para motivar a los empleados y reducir los robos. Algunos centros vacacionales también han probado los mensajes subliminales para hacer que los turistas se relajen.

Estos autores también terminan concluyendo que el uso prevaeciente no prueba la supuesta influencia sobre el consumidor, reconocen que en algunas condiciones la investigación ha evidenciado efectos modestos en la conducta, pero insisten en la falta de evidencia contundente sobre la supuesta eficacia de este tipo de mensajes para influir de manera decisiva en la conducta real.

Igualmente, adhieren a la opinión de varios escritores sobre el tema que han revisado la copiosa información recabada a lo largo de los años, quienes afirman que los estímulos persuasivos que son percibidos conscientemente por la persona poseen una mayor eficacia que los que no alcanzan el umbral, pues la debilidad de estos últimos hacen que sus efectos potenciales sean fácilmente nulificados por los estímulos más fuertes que compiten con ellos.

-El órgano vómero nasal.

Si, además de lo ya mencionado sobre los estímulos subliminales, se tiene en cuenta que existe otro fenómeno de recepción inconsciente de estímulos, el debate sobre la existencia de procesos sensorceptivos inconscientes queda definitivamente cerrado. De hecho, la prueba empírica más contundente sobre la existencia de procesos psíquicos inconscientes provino de una fuente inesperada: las investigaciones sobre anatomía y fisiología humana. En efecto, los investigadores se habían preguntado durante mucho tiempo si las feromonas que juegan un papel central en la atracción

sexual de muchas especies animales también podían jugar un papel similar en los humanos.

Aunque en los años setenta ya se tenía evidencia de que las mujeres que conviven juntas tienden a sincronizar sus ciclos menstruales y se pensaba que las feromonas debían participar en este proceso, no se podía explicar el fenómeno por el cual la inmensa mayoría de las personas no logran experimentar el olor que eventualmente despiden las glándulas sexuales de las demás personas (McClintock, 1974, como se cita en Garrison & Loredó, 2002). No obstante, los anatomistas hallaron un nuevo órgano de los sentidos al que denominaron órgano vómero nasal que resultó ser un dispositivo sensorial que opera todo el tiempo inconscientemente al punto que sólo en los últimos años se vino a saber de su existencia (Takami et al., 1993, citado por Morris & Maisto, 2001). Este órgano reacciona a la presencia de las feromonas de las personas del sexo opuesto y produce leves cambios en el comportamiento y en el estado de ánimo sin que se tenga noticia alguna del estímulo que los está desencadenando.

2.3 Simbolismo inconsciente

Captar un estímulo presente en el ambiente sin tener noticia de ello es un proceso psíquico diferente a interpretar un símbolo sin percatarse de estarlo haciendo. El tema específico de los símbolos inconscientes fue tratado en extenso por Freud refiriéndose al tema de los sueños. Al concederle importancia al proceso onírico atribuyéndole un significado, Freud estaba arriesgándose a poner al psicoanálisis a la altura de las creencias populares y el animismo, pero su convicción lo llevó a seguir adelante a pesar de las fuertes críticas.

Para Freud ([1916] 1948), los sueños son expresión de los contenidos reprimidos en el inconsciente y por supuesto son manifestación de los deseos del ello que más vergüenza suponen para el superyó. Esos contenidos constituyen los motivos latentes, que a pesar de tratarse de un estado diferente al de la vigilia no pueden acceder a la conciencia en su estado puro, sino que son distorsionados en una especie de solución de compromiso llevada a cabo por el yo en su función de complacer y restringir parcialmente a los antagonistas y en su intención de continuar con el necesario descanso del acto de dormir. Lo que resulta de esa mediación es el contenido manifiesto

del sueño, es decir lo que la persona puede recordar de la experiencia al despertar, y el material con el que se trabaja en la terapia a la hora de intentar la interpretación.

Al plantear la noción de dos contenidos relacionados, el latente y el manifiesto, uno de ellos inconsciente y el otro consciente, uno vergonzoso y otro aceptable para el superyó, necesariamente hay que suponer una especie de transición o traducción del uno al otro, y ése precisamente es el papel que cumple el símbolo onírico.

Freud se cuidó mucho de combatir la creencia popular de que los símbolos de los sueños fueran universales, es decir que un elemento aparecido en el sueño de una persona significa igual cosa que ese mismo elemento en el sueño de otra persona. Insistió en que los símbolos de los sueños eran personales y que una gran parte de la labor de interpretación de los sueños en la terapia psicoanalítica pasaba por descubrir el significado de cada símbolo para ese paciente; por supuesto él reconocía que al ser parte de una misma cultura podría ocurrir una cierta homogeneidad en la utilización de un mismo símbolo por parte de diversas personas, pero siempre se necesitaba la labor de interpretación personalizada para verificar el significado (Freud, [1916] 1948).

Quizás debido a que Freud vivió en la época victoriana en la que el tema de la sexualidad era considerado inmoral y era de mal gusto tratarlo públicamente, o quizás, como sugieren algunos, por sus conflictos interiores, terminó privilegiando los contenidos sexuales considerándolos constituyentes fundamentales del inconsciente, el almacén de instintos y deseos reprimidos por su carácter vergonzoso: "(...) ha de pareceros sorprendente que el simbolismo no sea en todos los demás sectores necesario y únicamente sexual, mientras que en los sueños sirven los símbolos casi exclusivamente para la expresión de objetos y relaciones sexuales" (Freud, [1916] 1948, p. 142). Sin embargo, la importancia de lo sexual para Freud iba más allá de los sueños y llegó incluso a atribuirle el origen del lenguaje (Freud, [1916], 1948).

Pero a Freud no se le pasaba por alto que si aceptaba la noción de un simbolismo inconsciente, se estaba saliendo del terreno en el que siempre se había movido: el estudio de la afectividad humana. Al estudiar cualquier proceso simbólico se estaba introduciendo

en el terreno de los procesos cognoscitivos. Esto es así porque una cosa es aceptar que la persona elimina de su conciencia un recuerdo o una emoción dolorosa y no se percata de su existencia, y otra cosa es que un individuo en un plano de su ser comprende un significado, pero en otro plano no tiene noticia de él.

Hasta ahora no nos habíamos visto obligados a admitir más que tendencias inconscientes, o sea tendencias que ignoramos durante un lapso de tiempo más o menos largo. Pero esta vez se trata de algo más, se trata de conocimientos inconscientes, de relaciones inconscientes entre ciertas ideas y de consideraciones inconscientes entre diversos objetos, a consecuencia de las cuales uno de dichos objetos pasa a instalarse de manera permanente en el lugar del otro. Resulta además, que estas comparaciones no son para cada caso diferentes, sino que se hallan establecidas de un modo fijo y dispuestas para ser utilizadas. Prueba de ello es que son siempre idénticas en las personas más distintas y subsisten quizá a pesar de las diferencias de lenguaje (Freud, [1916], 1948, p. 142).

Freud dejó consignadas en sus escritos sus observaciones sobre la elaboración de los sueños manifiestos en los que intervienen procesos como la condensación, que consiste en que el contenido latente del sueño es muchos más extenso que el manifiesto en el que se presenta una síntesis muy abreviada.

Esta condensación se realiza por eliminación de algunos materiales, por fragmentación de otros o por fusión de materiales con rasgos comunes. En otros caso el proceso necesario para establecer la significación es el desplazamiento que consiste en que la carga emocional que en el contenido latente está dirigido hacia una persona, por ejemplo, aparezca en el contenido manifiesto, después de haber pasado el tamiz de la censura onírica, atribuido a otra persona con lo que resulta irreconocible y se vuelve aceptable para el soñador. Un tercer mecanismo de elaboración es la representación plástica, que consiste en el reemplazo de ideas por imágenes visuales (Freud, [1916], 1948, p. 146, 150); de esta manera, por ejemplo, el deseo de conquistar a una dama puede aparecer en un sueño en una escena en

la que el soñador escala y alcanza la cima de una montaña.

La verificación del vínculo entre el referente y el significado, se obtiene en el psicoanálisis por medio de la asociación libre en la que la cadena de verbalizaciones del sujeto evidencia que en su mente los dos elementos se encuentran relacionados. Por supuesto, comprobar objetivamente tal relación es sumamente difícil y los psicoanalistas no creen que sea necesario hacerlo.

Freud afirmaba que la esencia del simbolismo onírico es una comparación, pero no una comparación cualquiera sino una de tipo limitado. Reconocía que la noción de símbolo era un tanto vaga porque a veces podría entenderse como sustitución o representación e incluso como alusión. Notaba que a veces resultaba sencillo encontrar el factor común que permitía relacionar los dos elementos, en otras ocasiones era de muy difícil consecución y en algunas otras imposible (Freud, [1916], 1948, p. 134).

La labor de interpretación de los sueños de sus pacientes llevó a Freud a concluir que no eran muchos los objetos que necesitaban ser representados simbólicamente en los sueños. Su lista incluía el cuerpo humano en su totalidad, los padres, los hijos, hermanos y hermanas, el nacimiento, la muerte, la desnudez y unas pocas cosas más.

Con frecuencia encontró que la casa aparecía en los sueños manifiestos como representación simbólica del cuerpo humano. Los padres como el emperador y la emperatriz, o el rey y la reina u otros personajes sobresalientes. Los hijos, hermanos y hermanas son representados con frecuencia como animales pequeños o parásitos. El nacimiento por el agua, la muerte por una partida o por elementos oscuros y siniestros. La desnudez por la ropa y los uniformes (Freud, [1916], 1948, p. 134).

Pero cuando se trata de los elementos sexuales se encuentra una gran riqueza de símbolos para representarlos. Los objetos a representar son muy pocos, pero los símbolos son muy variados. Estos son los órganos genitales, los procesos sexuales y el coito.

El órgano genital masculino tenía para Freud un gran número de formas de representación,

entre ellas el número tres, los objetos que se asemejan a su forma como los bastones, paraguas, tallos, árboles, etc., o los objetos que tienen la capacidad de penetrar el cuerpo como los cuchillos, sables y demás armas blancas, también las armas de fuego y los objetos de los que manan líquidos como los grifos, jarros y surtidores. Igualmente los objetos que se alargan y las herramientas y máquinas. Los globos y los aviones entran en esta lista por su capacidad de elevarse y lo mismo ocurre con las escenas de vuelo. Otros símbolos fálicos son algunos animales como los reptiles y los peces y, sobre todo, las serpientes (Freud, [1916], 1948, p. 135, 136).

El aparato genital femenino puede aparecer en el sueño manifiesto en forma de cavidades: minas, fosas, cavernas, vasos, botellas, cajas, cofres, bolsillos, etc., especialmente las cajitas de joyas, los barcos, armarios, estufas y también las habitaciones y las puertas. En esta categoría se encuentran además la madera y el papel, las mesas y los libros. Las flores son símbolos vaginales y de la virginidad, no sólo en los sueños sino en las tradiciones populares. Algo similar ocurre con animales como las conchas y los caracoles. La boca es también un símbolo vaginal y, entre los edificios, la iglesia y la capilla deben ser incluidas en esta lista. Según Freud, los paisajes simbolizan todo el aparato genital femenino en su complejidad.

Hablando más en general del cuerpo femenino, en los sueños hay otras partes que también están en la categoría de elementos sexuales como los senos que suelen aparecer como frutas, especialmente manzanas y melocotones. El vello púbico se representa simbólicamente por matorrales y bosques.

Freud argumentaba que estos símbolos llegan a ser comunes a muchas personas porque todos ellos forman parte de fábulas, mitos, folklore, costumbres, chistes, proverbios, del lenguaje poético, del arte y, por supuesto del lenguaje común. En todos estos casos se encuentra el mismo simbolismo que las personas comprenden sin dificultad. Por esto es posible establecer un paralelismo con el simbolismo onírico (Freud, [1916], 1948, p. 138).

2.4 Psicología del erotismo en publicidad

Es bien sabido que la publicidad es un género de la comunicación con características especiales pues, a diferencia de la conversación cotidiana, el mensaje publicitario presenta una pérdida de espontaneidad en el proceso de transmisión, esta pérdida es ocasionada por el tenor abiertamente interesado de los mensajes comerciales. Se trata de una comunicación elaborada con extrema premeditación y un propósito clarísimo de ejercer influencia persuasiva en el receptor. Esto hace que desde su aparición haya sido vista con recelo y, en algunos casos, con aversión.

Los publicistas en su afán por obtener el efecto deseado en su público objetivo, recurren a prácticamente todo lo que pueda ser útil para alcanzar su empeño: inducir a la acción de compra del producto anunciado. Este afán hace admirable a la publicidad pues la convierte en una verdadera vitrina pública de creatividad, ingenio e innovación; en otros casos son notables su buen sentido del humor, su estética, su optimismo y permanente incitación a creer que es posible un mundo alegre y feliz, su apoyo a causas sociales nobles y, en ocasiones, su incitación a que las personas expresen las facetas más elevadas de su potencial. Pero ese mismo afán de producir resultados también lleva a la publicidad a acercarse o traspasar los límites de lo que muchas personas consideran aceptable en términos éticos y estéticos. Estos desarrollos son los que permanentemente hacen que se produzcan polémicas, que paradójicamente pueden resultar teniendo mayor impacto emocional en el consumidor y, por ende, mejores resultados económicos. El empleo de estímulos eróticos en la publicidad es precisamente uno de esos aspectos que eventualmente producen polémica entre el público corriente y entre los autores que se proponen analizar el impacto social de esta actividad en la sociedad moderna.

En el caso del público, la mayoría de los comentarios críticos se orientan en el sentido del llamado rechazo moralizador (Balle, 1991), enfatizando sus efectos disociadores especialmente en los niños y en los jóvenes y expresando preocupación por el posible impacto en la pérdida de valores y en el decaimiento de la sociedad por tales razones.

Curiosamente, algunos comentarios sobre la utilización de los estímulos eróticos en la publicidad que expresan el placer de apreciar

cuerpos voluptuosos y atractivos, rostros bellos y situaciones cargadas de sensualidad tienen poca presencia en los debates públicos pero son corrientes en las conversaciones cotidianas. Este hecho podría explicarse por la tendencia de muchas personas a expresarse públicamente con argumentos "superyóicos", y con argumentos hedonistas en los contextos íntimos y privados. Algunos definirían esto como una doble moral, pero en términos psicoanalíticos la paradoja descrita sólo expresaría el conflicto intrapsíquico siempre presente en todo ser humano.

Los análisis de los autores que profundizan en los efectos sociales de la publicidad abundan en descripciones de cómo el intento persuasivo erótico envuelve al receptor y lo convierte en consumidor del producto. Vance Packard (1973), quien es considerado por Mucchielli (1977) como uno de los críticos más connotados de la publicidad y de las investigaciones motivacionales, dedica todo un capítulo de su libro *Las formas ocultas de la propaganda* a analizar el empleo de los estímulos eróticos en las piezas publicitarias. En su abordaje del tema, comienza por mencionar cómo los publicistas siempre han visto los estímulos eróticos como armas poderosas, pero aclara que, por ejemplo, en la década de los cincuenta, el recurso era utilizado únicamente para llamar la atención. No obstante, cuando cobró fuerza el movimiento de la investigación motivacional iniciado por Ernest Ditcher, y debido a su fuerte orientación psicoanalítica, los publicistas y mercadólogos vieron en los estímulos eróticos una forma de influir en la conciencia y en el comportamiento de los consumidores de una manera mucho más profunda y sutil.

Packard afirma que las estrategias eróticas tradicionales, que siempre lograron su impacto limitándose a mostrar más partes del cuerpo humano que las convencionalmente aceptadas, tenían el inconveniente de dejar al comprador desilusionado y resentido, con lo que se afectaban las ventas del producto en una segunda ocasión y, por ejemplo en el caso de los perfumes, se encontraba que sólo se lograba una compra inicial siendo los frascos y recipientes almacenados los que revelaban una falta total de fidelidad a las marcas.

La concepción psicoanalítica freudiana aplicada al comportamiento del consumidor se vio muchas veces reforzada por sus seguidores cuando eran consultados por los expertos en mercadotecnia y se produjo mucha polémica

cuando se hablaba de la interpretación inconsciente de símbolos fálicos como los labiales o los estilógrafos. En este último caso se analizaban casos como el de un hombre que podría estar interesado en pagar hasta quince veces más el valor de un estilógrafo si éste tenía el poder de hacer significar su superioridad masculina, aunque un producto mucho menos costoso le serviría, en términos prácticos y utilitarios, exactamente para lo mismo. Por supuesto en términos afectivos la diferencia entre los dos productos es fácilmente apreciable.

Packard trae a colación un ejemplo muy ilustrativo de la aplicación a la mercadotecnia de los principios psicoanalíticos relacionados con el poder simbólico de los objetos en los planos más profundos de la psiquis humana. Cuenta Packard que, en los primeros días de la investigación motivacional, Ditcher fue contratado por la Chrysler Corporation para averiguar por qué los hombres se mostraban muy atraídos por los modelos deportivos y convertibles pero terminaban comprando los modelos familiares, mucho más convencionales. La conclusión de Ditcher fue que los dos tipos de autos representaban simbólicamente a la esposa legítima y a la amante. El auto deportivo despertaba ensoñaciones juveniles de aventuras románticas, pero la dimensión racional terminaba imponiendo su dominio cuando el comprador consideraba que tales cosas son imposibles de llevar a cabo en la práctica y por ello terminaba comprando el auto convencional. El truco de mercadotecnia, entonces, consistía en exhibir en las vitrinas y en las piezas publicitarias los autos deportivos con el fin de producir la atracción inicial, pero sabiendo muy bien que al final los hombres terminarían llevándose el auto familiar. De la misma manera que se sueña con grandes aventuras llenas de disipación y hedonismo, se termina aceptando la presión social y conformándose con una vida convencional. Un desarrollo posterior de la estrategia consistió en desarrollar un auto que combinara lo mejor de ambos aspectos: un auto que conjugara los mejores atributos de la amante y la esposa simbólicas, es decir que si un auto era confiable y seguro pero también romántico, juvenil y aventurero, se tendría el auto perfecto. Tal cosa se consiguió aparentemente con el Hard Top que, según Packard, fue el auto de mayor éxito en muchos años en el mercado norteamericano.

El proceso completo de la mercadotecnia, que logró su máximo desarrollo en las décadas de

los cincuenta y los sesenta, consiste en efectuar la indagación acerca de cuáles son los nichos psicológicos profundos, es decir los resortes internos que verdaderamente subyacen tras las conductas de compra. Estos motivos muchas veces son ignorados por la misma persona y de ninguna manera se pueden conocer con técnicas de investigación como las encuestas, que sólo dan cuenta de las razones superficiales de nuestras preferencias. Las técnicas de la investigación motivacional deben trascender el plano de las racionalizaciones secundarias que consiguen hacer presentable ante la sociedad o ante uno mismo lo que en el fondo está motivado por los impulsos primitivos, narcisistas y hedonistas que muchas veces son vergonzosos y generadores de tensión (Mucchielli, 1977).

Las mismas razones nos estarían explicando por qué las técnicas de la investigación motivacional son las mismas que los terapeutas de orientación psicoanalítica utilizan en sus consultorios, esto es, las técnicas proyectivas, la asociación libre y, en ocasiones, aunque con muchos reparos, la hipnosis.

Según sus partidarios, este tipo de investigación arroja resultados que le dan direccionalidad a las estrategias de mercadotecnia acordes con los verdaderos anhelos profundos del consumidor; dichas estrategias incluyen aspectos como el diseño del producto, su fabricación, la fijación de su precio, su distribución, su promoción y gestión de ventas y, sobre todo, su publicidad que debe buscar la asociación entre las características simbólicas del producto y los anhelos profundos del consumidor.

Cuando esto se logra, se produce la ego-implicación (del inglés ego-involvement, traducido por algunos como "involucramiento"), noción propuesta por Sheriff y Cantrill en 1947 para referirse a aquel estado interno en el que queda una persona cuando un estímulo ambiental logra tocar sus fibras internas más sensibles. Cuando esto ocurre, el individuo se siente irresistiblemente implicado y por lo tanto no puede ser indiferente, se involucra, se emociona y reacciona.

De esta manera, cuando los investigadores descubrieron, por ejemplo, que el anhelo profundo más significativo en el caso de las mujeres era reafirmar su femineidad más que su atractivo ante los hombres, comenzaron a sugerir que los anuncios mostraran mujeres solas admirándose ante el espejo en vez de ser admiradas por un hombre con expresión romántica. Esto ponía el énfasis

en el aspecto narcisista y era una respuesta a la creciente tendencia a lograr independencia y autonomía por parte de las mujeres.

Las investigaciones sobre los motivos inconscientes también podrían haber resultado útiles para evitar que los mercadólogos cometieran errores al apoyarse en estrategias persuasivas que en un nivel consciente aparentaban funcionar muy bien, pero que al tener nexos inconscientes demasiado conflictivos, significarían a la larga una baja aceptación del producto; tal es el caso de otro ejemplo citado por Packard en el que nos cuenta que en cierta ocasión una agencia había desarrollado la idea, en principio atractiva, de mostrar a madre e hija luciendo un mismo peinado acompañado del texto "doble éxito con papá". Cuando exploraron superficialmente las repercusiones de esta idea no encontraron mayores reparos, pero cuando indagaron más profundamente mediante entrevistas diseñadas para tal fin, encontraron que la idea activaba hondos resentimientos que resultaban inconvenientes para los anunciantes (Packard, 1973).

Autores más contemporáneos como Rolando Arellano, citan ejemplos análogos que enfatizarían el valor de este tipo de investigaciones para solucionar problemas típicos de la comercialización de productos y servicios. Un ejemplo típico es el de las tortas o ponqués instantáneos que, según Arellano, enfrentan actualmente en América Latina el mismo inconveniente que tuvieron en estados Unidos 25 años atrás. En Estados Unidos, estos ponqués, que sólo requerían la adición de agua y la puesta en el horno para ser preparados en el hogar, fueron lanzados esperando una respuesta muy favorable debido a la economía en tiempo, esfuerzo y dinero que representaban; no obstante, las ventas no reflejaron mayor entusiasmo por parte de las amas de casa norteamericanas.

Nuevamente, al intentar averiguar el porqué de la baja aceptación no se hallaban respuestas satisfactorias debido a que los ponqués eran juzgados como buenos en sabor, precio, facilidad de preparación, confianza en la marca, etc. Cuando se emplearon técnicas más profundas se puso de presente que las mujeres sentían una especie de culpa al presentarle a la familia un alimento que se preparaba fácilmente cuando la idea más primitiva asociada a él era la de la figura de la madre o la abuela sacrificadas que abnegadamente empleaban muchas horas preparando un alimento según recetas y procedimientos tradicionales, lo que

evidenciaba el buen cumplimiento de sus deberes de madres que cuidan bien de su familia y demuestran todo el amor y la ternura que se espera de ellas. En la simbología psicoanalítica, el hacer un ponqué está asociado con ser madre por cuanto la masa crece en horno tal cual lo hace el bebé en el seno materno (Arellano, 2002).

La solución propuesta por los investigadores consistió en complicar un poco el procedimiento dejando que las amas de casa agregaran la leche y los huevos y efectuaran una parte de la mezcla. Debe aclararse que la leche y los huevos son elementos considerados como de alto contenido simbólico maternal y sexual en la concepción psicoanalítica.

El resultado, según Arellano, fue un producto con mucho éxito comercial. Este éxito sería el resultado de armonizar las características del producto con los motivos más profundos en la psiquis de las consumidoras. Arellano agrega que las dificultades iniciales del producto tuvieron que ver con el contexto cultural propio de la época en que ocurrió, de tal manera que si el lanzamiento hubiera ocurrido en E.E.U.U en nuestros días, el producto no hubiera tenido tantos inconvenientes debido a la mayor independencia de las mujeres norteamericanas con respecto a los valores tradicionales.

Pero la independencia y empoderamiento de la mujer no es el único cambio significativo en las tendencias de consumo en la sociedad actual. Los cambios en la dinámica familiar que se vienen presentando en los últimos años han sido cuidadosamente estudiados y seguidos por los profesionales del marketing debido a que afectan directamente los hábitos de compra y consumo de productos y servicios.

Hechos relativamente desconocidos en épocas pretéritas y que hoy son frecuentes, como el de la transformación de la familia nuclear que implican circunstancias como las de personas que viven y consumen solas, o como el de familias que sólo cuentan con uno de los padres, o el de las parejas de homosexuales, y muchos otros casos semejantes, traen cambios en la dinámica intrapsíquica de las personas que deben ser detectados por los expertos en mercadotecnia con el fin de adaptar inmediatamente los productos y servicios y las estrategias de comercialización, que incluyen a la publicidad, si se quiere seguir siendo competitivo en el mercado contemporáneo.

Por supuesto todas las configuraciones afectivas que se descubren detrás de la preferencia o rechazo por uno u otro producto, servicio o marca han existido siempre, y lo que detectan los estudios es un incremento en su importancia en un mayor número de sujetos. La respuesta en términos de marketing es la oferta y promoción de productos que cumplen el propósito de satisfacer las correspondientes carencias y aspiraciones latentes.

2.5 Aspectos éticos del erotismo en la publicidad

En su capítulo sobre los aspectos éticos de la publicidad, William Wells y sus colaboradores John Burnet y Sandra Moriarty (2007), no dudan en incluir el tema sexual entre los más controversiales dentro de la polémica que siempre ha acompañado a la práctica publicitaria. Los demás temas de esta categoría son la tendencia de la publicidad a recurrir a la exageración, el problema del mal gusto, la recurrencia de los estereotipos, las estrategias de la publicidad para niños, la publicidad de productos controversiales y, por supuesto, la publicidad subliminal.

Como en todos los dilemas éticos, el primer punto consiste en establecer los límites permisibles entre lo legal y lo ético, pues resulta obvio que no todo lo permitido por la ley es correcto. Lo anterior es mucho más controversial en el caso de la publicidad en la que la apuesta persuasiva que se pone en juego involucra a todo tipo de espectadores, incluyendo a los niños.

Toda persona tiene ideas propias sobre lo que puede considerarse inmoral, exagerado, de mal gusto, ofensivo o perjudicial para los niños. Esta afirmación no se refiere sólo a los consumidores sino a los publicistas; pero siendo la publicidad un hecho social y cultural, la polémica no puede zanjarse argumentando únicamente desde la perspectiva de los derechos individuales, ya sean éstos los de expresión o los de respeto por la dignidad personal y el libre desarrollo de la personalidad.

De una parte es conveniente tener en cuenta que es el consumidor quien en últimas decide qué es lo que es aceptable o no para él. También es importante reiterar que los profesionales del marketing saben muy bien que muchos consumidores hacen sus elecciones

comparando los productos partiendo de criterios éticos, hecho que los obliga a respetar ciertos límites. Pero también es relevante considerar que dichos profesionales siempre han sabido que traspasar los límites es un recurso efectivo para llamar la atención e incluso para lograr la aceptación de algunos consumidores, especialmente los jóvenes (Wells, Burnet, & Moriarty, 2007).

Debido a la anterior paradoja, también los estudios con pretensiones de rigor científico muestran ambigüedad sobre estos temas. En efecto, con respecto al derecho de recurrir a la exageración, a veces humorística, de los beneficios de un producto que podrían defender algunos publicistas y que los críticos podrían calificar como una forma de engaño, las investigaciones serias presentan resultados que apoyan ambas posiciones. En algunos estudios se ha evidenciado que los consumidores suelen hacer inferencias que van más allá del contenido manifiesto del anuncio, interpretando lo prometido en un sentido fantasioso, otorgando un alto grado de credibilidad, tal vez ingenua, a la capacidad del anunciante de cumplir su promesa. Sin embargo, otros estudios encontraron que la inclusión de afirmaciones exageradas no modificaba la respuesta de los consumidores. Algo similar se encontró con respecto a la recordación de dichos anuncios y en cuanto a la credibilidad concedida.

El rechazo moralista, que muchas veces se disfraza de rechazo estético pues se habla de “mal gusto”, suele encontrarse en los anuncios de productos como las toallas higiénicas, la ropa interior y los licores. Este rechazo es común en las personas que sienten vergüenza de que se traten abiertamente ciertos temas. Es un hecho que los criterios morales cambian con la época. Hoy en día nos sorprende la reacción que produjo un anuncio de un desodorante que provocó la cancelación inmediata de la suscripción al diario en el que apareció. El escándalo lo suscitó el siguiente texto: “¿Es usted una de las muchas mujeres que tienen problemas con la transpiración excesiva?” (Wells et al., 2007).

Aunque el empleo de los estímulos eróticos en la publicidad no es nada nuevo, la polémica no parece acabar por cuanto los anunciantes van cada vez más lejos en su propósito de no pasar desapercibidos. Muchos profesionales del marketing no tienen inconvenientes en explicar su proceder en función de su obligación de atraer la atención de las nuevas generaciones:

Quizás es una nueva tendencia. Creo que la gente está haciendo un gran esfuerzo por encontrar nuevas formas de hablarle al auditorio. Si la gente no obtiene lo que espera haciendo las cosas en la forma tradicional, buscará formas nuevas e interesantes para hacer que las cosas sucedan.

Otro profesional del medio afirmó: “Lo que esto hace es obligar a tipos como yo a tratar de pensar en métodos alternativos para que [el mercado de la moda y los cosméticos] cobre importancia”.

Los críticos responderían que lo que se está intentando no es nuevo ni interesante sino que se está cayendo en el facilismo de apelar a los más bajos impulsos de la naturaleza humana. Lo que no es discutible es que la estrategia parece funcionar como lo demuestra su utilización permanente.

En una revisión de las diferentes posturas sobre este tema no puede faltar la de los defensores de la libertad de expresión y del derecho a la exhibición de todas las facetas de la naturaleza humana, incluyendo a las que muchos calificarían como vulgares o inmorales. Veamos un ejemplo de tales argumentos: “La negación de la naturaleza humana no deja sino hipocresías, moralismo fariseo y una colosal ridiculez” (Abad Faciolince, 2010). Desde este punto de vista, se argumenta que nadie tiene derecho a imponer a los demás sus concepciones morales ni sus principios religiosos. Se afirma que una cosa es que alguien crea que alguna conducta es pecaminosa, y que por lo tanto restrinja su propio comportamiento en tal sentido, y otra cosa que se decreta que tal conducta es delictiva con la intención de restringir las libertades ajenas. Visto así, estaríamos ante una abusiva e ilegal coartación del derecho al libre desarrollo de la personalidad. No puede ignorarse que la investigación antropológica ha demostrado hasta la saciedad que diferentes sociedades y culturas desarrollan diferentes patrones culturales y que, por lo tanto, lo que es legal, normal y aceptable en una cultura no lo es en otra; lo anterior hace que cualquier concepto de moralidad o inmoralidad, o, si se quiere, de normalidad o anormalidad, sea relativo al contexto cultural en el que es puesto en juego (Mann, 1973).

En los tiempos actuales, con el auge del intercambio cultural ocasionado por los grandes avances en los medios de comunicación, el individuo corriente ya no está expuesto solamente a la escala de valores de su familia y su círculo personal, sino a todas las manifestaciones culturales que existen en el planeta. Esto hace que la persona no solamente tenga que elegir entre aceptar o rechazar los valores en los que es educado en primera instancia, sino que tiene que elegir entre todos los sistemas de valores que compiten por persuadirlo.

El ascenso del sujeto, otra característica de la vida en los tiempos actuales, hace que desde muy joven la persona reclame y ejerza, cada vez con menos restricciones, el derecho a elegir por sí mismo lo que le concierne, limitando las aspiraciones con respecto a lo que debería ser su estilo de vida de parte del colectivo en el que vive, incluyendo a los padres, los educadores, los medios de comunicación y el mismo Estado.

La persona corriente no sólo tiene fácil acceso a toda la información que desee consultar, sino que puede emitir su verdad ante quien esté interesado; y con igual facilidad puede intentar difundir su propia cosmovisión y su propia escala de valores. En ocasiones ya no se trata de debatir si se debería prohibir alguna conducta sino de si es posible hacerlo.

Hipótesis

Para la ejecución del presente proyecto fueron formuladas 31 hipótesis afirmando que los estímulos eróticos, los símbolos inconscientes y los contenidos subliminales sí tendrían influencia persuasiva sobre los sujetos tanto en su preferencia por el anuncio, como en la disposición de compra. También se formularon hipótesis sobre la manifestación del rechazo moralista, del reconocimiento de la estrategia utilizada y las diferencias en las respuestas entre los sujetos de uno u otro sexo.

“La metodología y el desarrollo de esta investigación se presentará en el siguiente número de la revista Panorama.”

Agradecimientos

A todos los estudiantes universitarios que colaboraron como sujetos de investigación.

Al Doctor Christian Schrader Valencia, Decano del Programa de Publicidad de la Universidad Jorge Tadeo Lozano por su constante apoyo y buenos oficios para adelantar exitosamente este proyecto.

A los profesores Andrés Rodríguez Martínez, José Castillo y Carlos Santacruz por su trabajo en la planeación y realización de las piezas publicitarias necesarias para adelantar el presente proyecto.

A los estudiantes semilleros y asistentes que participaron en todas las fases de desarrollo de este proyecto.

El arte de la persuasión es el eje fundamental de las relaciones humanas propias de la convivencia civilizada, en contraposición a la intimidación y el uso de la fuerza, propias de la barbarie.

Referencias

1. Abad Faciolince, H. (20 de Febrero de 2010). Pedradas al hombre adúltero. *El Espectador*.
2. Arellano, R. (2002). *Comportamiento del consumidor. Enfoque América Latina*. México: McGraw-Hill.
3. Balle, F. (1991). *Comunicación y sociedad*. Bogotá: Tercer Mundo.
4. Brenner, C. (1964). *Elementos fundamentales de psicoanálisis*. Libros Básicos.
5. Byerly, H. (1976). Explaining and exploiting placebo effects. *Perspectives in biology and medicine*, número 19, 423-236.
6. Campbell, D. & Stanley, J. (1970). *Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social*. Buenos Aires: Amorrortu.
7. Dethlefsen, T. & Dahlke, R. (1998). *La enfermedad como camino*. Barcelona: Plaza & Janes.
8. Feldman, R. (1998). *Psicología*. México: McGraw-Hill.
9. Freud, S. ([1916] 1948). Introducción al psicoanálisis. En S. Freud, *Obras Completas* (Vol. II). Madrid: Biblioteca Nueva.
10. Garrison, M. & Loredó, O. (2002). *Psicología*. México: McGraw-Hill.
11. Inglis, B. (1995). *Trance. Historia de los estados especiales de la mente*. Girona: Susaeta.
12. Jung, C. & Wilhelm, R. (1974). *El secreto de la flor de oro*. Buenos Aires: Paidós.
13. Key, W. (1987). *Sedución subliminal*. México: Diana.
14. Loudon, D. & Della Bitta, A. (1995). *Comportamiento del consumidor*. México: McGraw-Hill.
15. Mann, L. (1973). *Elementos de psicología social*. México: Limusa.
16. Mastrodoménico, H. (1979). *Psicología deportiva: el efecto placebo sobre el rendimiento en un ejercicio de resistencia aeróbica. Tesis de Grado*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
17. Morris, C. (1987). *Psicología*. México: Prentice-Hall.
18. Morris, C. & Maisto, A. (2001). *Introducción a la Psicología*. México: Prentice-Hall.

19. Mucchielli, R. (1977). *Psicología de la publicidad y de la propaganda*. Bilbao: Mensajero.

20. Packard, V. (1973). *Las formas ocultas de la propaganda*. Buenos Aires: Sudamericana.

21. Pérez, A. (1978). El efecto placebo en psicoterapia. En A. Pérez, *Monografías psicológicas: Psicología clínica*. Bogotá: Universidad de los Andes.

22. Piaget, J. (1980). *Problemas de psicología genética*. Barcelona: Ariel.

23. Shapiro, A. (1971). Placebo effects in medicine, psychotherapy and psychoanalysis. En Borging & Garfield, *Handbook of psychotherapy and behavior change*.

24. Wells, W., Burnet, J. & Moriarty, S. (2007). *Publicidad, principios y prácticas*. México: Pearson.

25. Wilhelm, R. (1982). *I Ching. El libro de las mutaciones*. Barcelona: Edhasa.



Exploración de una estrategia para la enseñanza en un curso de procesos básicos del programa de Psicología de una universidad privada de Bogotá D. C.



Exploración de una estrategia para la enseñanza en un curso de procesos básicos del programa de Psicología de una universidad privada de Bogotá D. C.¹

Nicolás Arias Velandia

nariasv@gmail.com
Universidad Nacional de Colombia

Fecha de recepción: 18 de julio de 2011

Fecha de aprobación: 30 de septiembre de 2011

Resumen

Este estudio exploró los efectos de dos unidades temáticas de un curso de procesos básicos en psicología, en los cuales se desarrolló con los estudiantes la formulación de un problema de investigación y su resolución mediante un experimento. Para ello se implementaron dos ciclos basados en teorías de solución de problemas, de aprendizaje basado en problemas, y de investigación del profesor en el aula. Los resultados mostraron que los estudiantes aprendieron la mecánica de la formulación del problema de investigación y conceptos relacionados con el mismo, con poco avance en la elaboración de informes de laboratorio y en comprensión de la lógica de cambio del conocimiento científico. Se discuten los alcances y las limitaciones de la experiencia desarrollada.

Palabras clave

Solución de problemas, análisis de tareas, aprendizaje basado en problemas, investigación en el aula, profesor – investigador, aprendizaje de las ciencias.

Abstract

This study explored the effect of two thematic units taught in a basic processes course in psychology, in which the professor and the students developed a research problem and solved it using an experiment. It was developed through two cycles based in problem solving theories, in problem-based learning and in professor / teacher research in classroom. Results showed that students learned the mechanisms to formulate a research problem and concepts related to this problem, but their learning was less in making laboratory reports and in comprehension of logics involved in scientific knowledge change. In this work we discuss the ranges and limitations of the experience.

Keywords

Problem Solving, Task Analysis, Problem Based Learning, Research in Classroom, Professor - Researcher, Science Learning.

¹ Este artículo reporta los resultados de una investigación participante realizada por iniciativa del autor sin participación de entidades patrocinadoras o financiadoras. El autor agradece la colaboración en infraestructura y desarrollo al Laboratorio de Psicología, en cabeza del profesor Jaime Castro Martínez y al Departamento Académico de Psicología, en cabeza de Rodrigo Riaño Pineda, de Politécnico Grancolombiano Institución Universitaria. Se agradece también la colaboración a Billy Escobar, decano de la Facultad de Ciencias Sociales de la misma institución. Se agradece también a María Cristina Torres Pedraza, coordinadora pedagógica de la Fundación Universitaria Sanitas y estudiante de Maestría en Pedagogía de la Universidad de La Sabana, por el acceso a bibliografía sobre aprendizaje basado en problemas.

1. Introducción

El desarrollo de una clase está mediado por tres grandes componentes: el acervo del estudiante, el acervo del profesor y el tipo de actividades que se dan al estudiante a desarrollar para que logre su aprendizaje (Flores, Castro & Arias, 2009). Sin embargo, estos factores se desarrollan en el contexto de un entorno institucional con una cultura propia o currículo, que hace que sus estudiantes y profesores adquieran también unas características particulares y que valoren ciertos aspectos, lo cual incide en el aprendizaje que finalmente logran los estudiantes (Rodríguez, 2007). En el caso de la educación superior, postsecundaria o universitaria, este contexto parece cobrar un peso aún mayor.

Este estudio explora los alcances, efectos y limitaciones de una estrategia implementada en la enseñanza en un curso de procesos básicos en psicología en una universidad, con base en dos unidades temáticas con respecto al acervo de los estudiantes, el acervo del profesor, el tipo de actividades propuestas y el contexto institucional en el curso universitario en el cual se desarrolla.

Se asume que el aprendizaje de los estudiantes de los contenidos de un curso universitario debe contar con dos elementos: el aporte del profesor y el aporte del estudiante (Duenas, 2001; Echavarría, 2010; Gorbaneff & Cancino, 2009; Kindler, Grant, Kulla, Poole & Godolphin, 2009; Kreiner, 2009; Newton & Wood, 2009; Restrepo Gómez, 2005). Se espera que el estudiante tenga oportunidad de ejercitar sus habilidades y comprender los conceptos subyacentes a dichas habilidades. Y además se espera que el acervo del profesor, las actividades que se desarrollan en clase y el contexto institucional, creen situaciones favorables para que el estudiante tenga estas oportunidades de trabajo y haga uso efectivo de las mismas (Restrepo Gómez, 2005).

De otra parte, se espera que el profesor sea una persona que domina conocimientos convencionales o propios de la disciplina que dicta y que además medie entre el conocimiento previo de los estudiantes y el conocimiento que se busca que adquieran o dominen (Vygotski, 1978; Rodríguez, 2007). En ese sentido, se busca que con ayuda de esta destreza, el docente cree situaciones con propósito definido de aprendizaje que lleven a los estudiantes de su

conocimiento previo a conocimientos convencionales, en un área particular de su disciplina, con algunos alcances y limitaciones dado el conocimiento previo de los estudiantes y el valor o centralidad que tenga el área impartida dentro de la estructura curricular del plan de formación del estudiante (Rodríguez, 2007).

En síntesis, una buena descripción del fin buscado en una clase de nivel universitario es hacer que el estudiante pase de ser un conocedor en habilidades académicas básicas, a ser una persona con conocimiento consolidado de habilidades y conceptos básicos de su disciplina (Carlino, 2005; Flórez & Gutiérrez, 2009). Se busca entonces que el estudiante pase a ser parte del entorno social y de la tradición de saber propia de la disciplina que estudia, a medida que va adquiriendo responsabilidades mayores en el curso de su formación.

En la búsqueda de esta gran meta surgen varias inquietudes: ¿cómo hacer para que los estudiantes realmente comprendan los contenidos y no solamente los repitan?, ¿cómo lograr que de las actividades de enseñanza se consoliden conocimientos y no solamente se tomen apuntes que se utilizarán exclusivamente para los exámenes?, ¿cómo llegaremos a hacer que aquello que los estudiantes repasan, lo utilicen como parte de su acervo de conocimientos y habilidades para enfrentar situaciones, incluso cuando no son similares a las que se utilizaron en las situaciones de aprendizaje?

Este artículo no pretende dar respuesta a todas estas preguntas. En lugar de eso, muestra cómo se desarrolló una estrategia para la enseñanza en un curso de procesos básicos en psicología² en una universidad privada de Bogotá, Colombia, partiendo de las siguientes orientaciones teóricas para su desarrollo:

1. *El aprendizaje efectivo en los cursos universitarios se logra mediante situaciones*

2 Generalmente, se considera en la formación en cursos universitarios de pregrado en psicología, que hay un subconjunto de los mismos que son sobre procesos básicos como percepción, cognición, emoción, aprendizaje, motivación u otros similares, que imparten conocimientos sobre los mecanismos básicos de funcionamiento psicológico de las personas y de los organismos. Generalmente estos cursos presentan una dificultad para los estudiantes: no parecen tener para ellos alguna utilidad práctica que sea evidente a primera vista. Por este motivo, es frecuente que dichos cursos necesiten arreglos didácticos para hacerlos más relevantes para el punto de vista del alumno.

- estructuradas.* Las situaciones de aprendizaje deben siempre obedecer a un propósito formativo, a un objetivo de aprendizaje, y debe evaluarse hasta qué punto se pueden convertir en situaciones meramente rutinarias o repetitivas sin una meta clara (Ministerio de Educación Nacional, Colombia, 2009).
2. *El aprendizaje efectivo en los cursos universitarios se logra mediante situaciones y actividades en las cuales la meta es clara para el estudiante.* Parte del trabajo a realizar para que una situación de aprendizaje sea efectiva es que se logre que el estudiante comprenda en cada momento qué sentido tiene cada actividad para su aprendizaje y para su desempeño esperado en el futuro (Duenas, 2001; Echavarría, 2010; Gorbaneff & Cancino, 2009; Kindler et.al., 2009; Kreiner, 2009; Newton & Wood, 2009; Restrepo Gomez, 2005).
 3. *El aprendizaje efectivo en los cursos universitarios requiere que se diseñen situaciones que pueden ser diferentes en cada disciplina.* O podría decirse de otra manera: cada disciplina tiene unas formas particulares de proceder, de construir su saber y de comunicación entre sus especialistas y entre estos y el público general (Carlino, 2005). Por lo tanto, si parte de la enseñanza es crear situaciones en las cuales el estudiante conoce estas particularidades en su disciplina, la forma de enseñanza de las disciplinas debe ser cercana a esa tradición de saber que le es propia y particular (Carlino, 2005; Flórez & Gutiérrez, 2009).
 4. *El aprendizaje efectivo en los cursos universitarios se logra mediante situaciones que requieran de la utilización de los conceptos propios del área que se está comprendiendo.* Como se plantea desde algunos paradigmas de estudio del aprendizaje en contexto avanzado, como el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), el aprendizaje debe estar orientado a que los estudiantes alcancen una meta para la cual deberán utilizar y desarrollar conceptos propios de la disciplina en la cual se forman. Esto requiere entonces un cuidadoso diseño de las situaciones que se utilizan para el desarrollo de una clase (Duenas, 2001; Echavarría, 2010; Gorbaneff & Cancino, 2009; Kindler et.al., 2009; Kreiner, 2009; Newton & Wood, 2009; Restrepo Gómez, 2005).
 5. *El aprendizaje efectivo en los cursos universitarios se logra mediante situaciones que muestren al estudiante la forma en la que los expertos suelen desarrollar su trabajo y la manera de resolverlo.* Parte del aprendizaje de los estudiantes está en mostrarles una manera efectiva en la cual realiza su trabajo el profesor, para tener un modelo claro y una visualización de cómo proceder ante situaciones similares (Flórez, Arias & Guzmán, 2006; Rojas & Flórez, 2010; Larreamendy, 2003).
 6. *El aprendizaje efectivo en los cursos universitarios descansa en el conocimiento acumulado sobre el oficio de dictar clase en su temática específica que han desarrollado los profesores.* En el mundo educativo existen modelos conceptuales abstractos, modelos de situación, estrategias a implementar, etc., pero estas no existen fuera del contexto, diseño y situación específica que cada profesor enfrenta con cada curso en concreto. Por lo tanto, el saber acumulado que el profesor ha logrado sobre la enseñanza a través de las mismas actividades de enseñanza, le dan orientaciones sobre qué es acertado para desarrollar su actividad con cada curso particular (Stenhouse, 1980, 1981; Elliott, 2000).
- Teniendo en cuenta estas orientaciones teóricas, se planteó un curso de Cognición y Lenguaje para un programa de pregrado de psicología basado en laboratorios de investigación. Los laboratorios de investigación fueron situaciones que contaban con los siguientes elementos:
1. El planteamiento de una meta inicial por el profesor y de los pasos intermedios para lograrla, con sus requerimientos específicos en cada etapa (orientaciones teóricas 1, 2, 3, 6).
 2. La exposición magistral de conceptos teóricos que podrían ser necesarios para el desarrollo de un mini-problema de investigación en diferentes grupos (orientaciones teóricas 1, 3, 4, 6).
 3. Una exploración de dos o tres artículos de investigación relacionados con un problema de investigación escogido, de una gama de opciones dada previamente por el

profesor (orientaciones teóricas 1, 2, 3, 4, 5).

4. Un ejercicio de deducción de un problema de investigación nuevo con los artículos escogidos previamente (orientaciones teóricas 2, 3, 5).
5. Un ejercicio de formulación de un método experimental para resolver el problema de investigación del punto anterior. Dicha formulación incluyó la descripción del plan experimental o diseño, características de los participantes, características de los instrumentos o tareas utilizadas y descripción detallada del procedimiento (orientaciones teóricas 2, 3, 5).
6. Un ejercicio empírico de aplicación del método experimental diseñado con niños o con adultos (según la unidad temática abordada en el curso) (orientaciones teóricas 2, 5).
7. Un ejercicio de escritura del reporte de investigación de cada sesión (orientaciones teóricas 2, 5).

Estos mismos elementos se realizaron dos veces durante el curso: una vez en una unidad temática de cognición y lenguaje en adultos y otra en una unidad temática de cognición y lenguaje en niños. A continuación se describen las características metodológicas de este estudio, que consistió en la aplicación de los laboratorios descritos en los puntos anteriores.

2. Método

Tipo de estudio y diseño

Este es un estudio de orientación interpretativa o histórica-hermenéutica según la clasificación de Jurgen Habermas. Hace seguimiento a los desempeños de estudiantes en dos unidades temáticas de un curso de Cognición y Lenguaje (durante tres meses) de un programa de psicología de una universidad privada de Bogotá. El estudio utiliza técnicas de observación etnográfica participante, mediante un diario de trabajo del profesor (que es el mismo autor signatario de este artículo), que recopila tanto evidencias de observación del mismo

profesor, como declaraciones verbales de los estudiantes sobre el desarrollo del curso; también utiliza datos cuantitativos tomados del programa y de los registros del docente.

Participantes

En el desarrollo del estudio participó un docente y sus dos cursos de la misma asignatura, uno en jornada diurna y otro en jornada nocturna. En el curso en jornada diurna participaron catorce estudiantes inscritos (diez mujeres y cuatro varones) y en el de jornada nocturna, 16 (quince mujeres y un varón). Todos eran estudiantes de cuarto semestre de psicología en una universidad privada de Bogotá.

Procedimiento

El trabajo implementado se desarrolló en dos unidades temáticas planteadas desde el inicio del curso por el profesor: una centrada en el trabajo experimental con adultos en el área de la asignatura y otra centrada en el trabajo experimental con niños. Ambas siguieron las siguientes fases de implementación:

Primera fase: compilación de conocimientos previos de los estudiantes y orientaciones básicas. En esta fase el profesor dijo a los estudiantes la meta final del trabajo en la unidad temática, sus pasos intermedios y las entregas parciales de productos para llegar a la meta. También realizó exposición magistral de algunos conceptos teóricos que se pueden utilizar en los experimentos y orientó la exploración y escogencia que hicieron los estudiantes de dos o tres artículos de investigación relacionados un problema escogido por ellos (tomado de una lista dada previamente antes de la unidad temática por el profesor).

Segunda fase: desarrollo del problema de investigación. En esta fase, el profesor partió de la exposición magistral de algunos conceptos teóricos que se pueden utilizar en los experimentos, dio orientaciones de procedimiento mostrando ejemplos al inicio de cada sesión y los estudiantes en grupos de trabajo de dos o tres personas realizaron la deducción del problema de investigación en los artículos y reportes, diseñaron el método para responder a la pregunta de investigación y realizaron un

ejercicio de aplicación empírica del método experimental para responder a la pregunta de investigación. En la deducción del problema de investigación se pidió a los estudiantes que extrajeran aspectos comunes y diferentes en lo reportado en la teoría y en los resultados de los artículos escogidos para explicarles que de eso se trata un problema de investigación, mostrando que de ello se pueden extraer alcances y limitaciones de los estudios realizados. Luego de escribir esos alcances y limitaciones de los estudios (previa lectura de los mismos), los estudiantes procedieron a derivar de ello una pregunta que guiara su mismo trabajo y que superara los límites de las investigaciones reportadas en los artículos que leyeron. Esto se realizó en trabajo grupal en el aula de clases con asesorías del profesor a cada grupo de estudiantes. En sesiones siguientes se les pidió la formulación de un método para hacer un experimento, –vigilando que siempre cumpliera la característica de responder a la pregunta de investigación– y se planeó la realización efectiva del experimento. Según las facilidades, el experimento se realizó en el laboratorio de psicología de la universidad o se pidió videograbación para observar en una sesión cuando no pudiera ser revisado con el profesor en el equipo de video del laboratorio.

Tercera fase: realización de informe escrito del trabajo realizado. El profesor dictó a los estudiantes una serie de instrucciones para realizar el informe de investigación y mostró ejemplos de cada parte del informe y solicitó a los estudiantes que realizaran ejercicios de paso de sus apuntes al formato del informe para asegurar su comprensión. El formato de informe es una adaptación cercana al formato de artículos de investigación de la American Psychological Association (APA).

En todas las fases, el profesor pidió a los estudiantes que mostraran sus avances en cada una de las tareas requeridas y asignó una calificación general por todo este proceso. Al final calificó el informe de investigación presentado, tanto en su forma, como en su contenido. También recopiló notas del proceso a lo largo de todo el desarrollo de las dos unidades temáticas en la cuales se aplicó este procedimiento, recopiló datos cuantitativos del proceso de los estudiantes y al final recopiló datos generales de los mismos de los registros de la universidad.

3. Resultados

Desarrollo de la estrategia de laboratorios

En general, los estudiantes conocen conceptos básicos del área según lo que demuestran en el desarrollo del curso. Los estudiantes manifiestan ideas mucho más cercanas al conocimiento convencional en sus respuestas a los temas de los cuales trata el curso, como lo muestra la tabla 1.

TABLA 1. NÚMERO DE ESTUDIANTES Y SUS TENDENCIAS DE RESPUESTA AL INICIO Y AL FINAL DE LAS DOS UNIDADES TEMÁTICAS (EN CURSIVA: RESPUESTAS CONVENCIONALES ESPERADAS, N = 30)

Núcleos de respuestas	Frecuencia al inicio	Frecuencia al final
Procesos de memoria	13	2
Pensamiento	8	2
Información	4	3
Datos y evidencias	4	5
Lo que se piensa y se hace	0	1
<i>Modelos de procesamiento de información modulares e interactivos</i>	1	17
<i>Distintos desarrollos en campos a distintos momentos: percepción del habla, vocabulario, gramática y narrativa</i>	0	25

También manifiestan abiertamente un conocimiento más sofisticado de algunos puntos en sus mismas respuestas a preguntas en un ejercicio de clase, como las siguientes:

-Los modelos de procesamiento pueden ser modulares o interactivos. Los modulares muestran secuencias paso a paso con componentes separados y los interactivos en un todo que relaciona todos los aspectos al tiempo.

-Los desarrollos del lenguaje se acompañan de desarrollos en la cognición; clasificar objetos se desarrolla con el vocabulario, la percepción con los objetos y con percibir el habla, y formar relaciones con la gramática y la narrativa.

-El desarrollo del lenguaje y de la cognición se alimentan uno con otro y no siempre uno está antes que el otro.

Los estudiantes también llegaron a dar cuenta de conceptos mostrados en los experimentos realizados por ellos mismos, por otros o los que se mostraron en documentales proyectados como parte de la clase. Al respecto, una nota del diario del profesor dice lo siguiente:

La observación del video 'The baby human' en una sesión de clase le sirvió a varios grupos para puntualizar detalles de su experimento, para acabar la formulación del problema (en los grupos que no lo han hecho todavía) y en general para comprender varios conceptos que se habían tratado en las sesiones magistrales. Hice entonces una ronda para indagar lo que sabían de los temas impartidos en las exposiciones magistrales y les mostré los ejemplos de experimentos que mejor los ilustraban en los videos para puntualizar mejor las explicaciones, y, al preguntarles de nuevo, las explicaciones de casi todos los estudiantes fueron muy buenas.

De otra parte, los estudiantes conocen el proceso de formulación de un problema y de su solución empírica. La mayoría de grupos pueden realizar el proceso completo de formulación de un problema, casi todos los grupos

muestran poder formular un método coherente con la pregunta de investigación, y pueden planear e implementar la aplicación empírica del experimento sin mayores problemas, como lo indican las siguientes anotaciones del profesor.

A pesar de que algunos grupos se demoraron más que otros, todos los grupos finalmente pudieron realizar la formulación del problema de investigación. Al formular el método, la tarea resultaba relativamente más fácil para todos los grupos pero en dos grupos fue necesario llamarles la atención para que revisaran y acomodaran porque el método formulado no parecía acorde con el problema de investigación planteado. La aplicación del experimento no tuvo mayores problemas de planeación, aunque sí con la realización correcta o con una realización similar por parte de todos los grupos en la mitad de ellos.

Todos los grupos mostraron una mayor eficiencia al implementar la segunda unidad temática porque ya sabían el procedimiento a seguir desde el mismo momento en que recibieron los artículos y los temas de trabajo. De hecho, dos grupos de cada clase adelantaron su trabajo a un ritmo más rápido y sostenido que el resto.

En el mismo sentido, los estudiantes, especialmente los de grupos con un avance mayor en las sesiones de clase en el desarrollo de su experimento, formularon más preguntas y pidieron más ayuda al profesor sobre dudas conceptuales. La tabla 2 indica este comportamiento diferenciado de los grupos.

TABLA 2. NIVELES DE AVANCE Y SU RELACIÓN CON EL NÚMERO DE PREGUNTAS EN CADA SESIÓN Y CON LAS DUDAS QUE CADA GRUPO FORMULÓ AL PROFESOR POR INICIATIVA PROPIA

Clase	Grupo	Nivel de avance	Promedio de preguntas / sesión	Total dudas conceptuales formuladas al profesor
Diurna (n = 14)	Grupo 1	Esperado	3	13
	Grupo 2	Esperado	3	6
	Grupo 3	Lento	1	2
	Grupo 4	Avanzado	5	12
	Grupo 5	Atrasado	0	2
Nocturna (n = 16)	Grupo 1	Avanzado	5	9
	Grupo 2	Esperado	4	5
	Grupo 3	Esperado	3	5
	Grupo 4	Lento	1	2
	Grupo 5	Atrasado	1	2
	Grupo 6	Avanzado	7	9

En otro plano, los estudiantes consolidaron parcialmente su conocimiento sobre convenciones propias de los reportes escritos de investigación. A pesar de la estrategia implementada, la mayoría de estudiantes siguieron teniendo dudas o no comprendieron convenciones propias de los reportes de investigación, como se evidencia en la tabla 3.

TABLA 3. LOGRO DE LOS ESTUDIANTES EN CADA UNO DE LOS ASPECTOS DEL INFORME FINAL DE LABORATORIO EN LAS DOS UNIDADES DIDÁCTICAS

Aspecto del informe de laboratorio	Grupos de estudiantes que lo tienen completamente bien	Grupos de estudiantes que lo tienen parcialmente bien	Grupos de estudiantes que lo tienen incorrectamente
Forma y formato	1	1	9
Contenido de la introducción	4	2	5
Contenido del método	3	4	4
Contenido de los resultados	1	2	8

Además de lo anterior, los apuntes del profesor muestran que los estudiantes siguieron presentando sus informes en otros formatos diferentes al dado (uno próximo a las normas de la apa), fueron realizados sin suficiente tiempo, no aprovechaban todos los apuntes que habían tomado en la elaboración del experimento, y no reconocían aún el tipo de contenido que debía ir en cada sección. Los apuntes son los siguientes:

No se encontraron grandes avances en el proceso de composición del informe escrito. Es posible que se trate de una tarea en sí misma bastante compleja y que necesita, probablemente, más refuerzo en la formación de estos estudiantes.

La mayoría de informes fueron devueltos para ser revisados por los grupos porque estaban todavía en un nivel muy deficiente de elaboración. A la siguiente semana se realizó con cada grupo de estudiantes una revisión de su informe durante la sesión de clase. A pesar de las retroalimentaciones, era común todavía en algunos que no siguieran las instrucciones de inicio en el formato, que mezclaran partes metodológicas en la introducción, que la metodología no fuera totalmente explícita o que los resultados solamente tuvieran un relato anecdótico y no registraran el cuerpo de evidencia obtenido mediante tablas, gráficos o muestras de trabajo de los sujetos participantes.

Me llamó particularmente la atención que en dos grupos de los once, tuve que mostrarles que los apuntes de lo que hacían en el procedimiento de desarrollo del laboratorio contenía información que necesitaban para complementar su informe. Este punto necesita revisión profunda porque es todavía difícil hacer que los estudiantes comprendan la lógica y la estructura del informe de laboratorio o que reporta resultados de investigación. Es posible que deba trabajarse más en las sesiones temáticas en revisar artículos de investigación y sus características, porque dos estudiantes me preguntaron por dudas específicas sobre dónde encontraban cierta información en los artículos de investigación que habían conseguido como complemento a los que ya tenían.

A pesar de saber los pasos generales para la formulación, elaboración y presentación del experimento, no existe evidencia de que los estudiantes razonen en términos de problema de investigación. En otras áreas diferentes al desarrollo del experimento en las unidades temáticas presentadas, muestran

una tendencia a usar un procedimiento para soluciones de momento y no aplicadas a otras situaciones similares.

Varios estudiantes no evidenciaron aún comprensión de la lógica de avance del conocimiento a juzgar por las preguntas que formularon en exposiciones magistrales como las siguientes: “¿Finalmente, qué de todo eso es cierto?, porque si son teorías algunas deben ser ciertas, ¿no?” O “Profesor, cuando están esos modelos, ¿qué es lo que se averigua o qué termina siendo lo que sí es cierto? o ¿nada es cierto?, ¿que han averiguado?” En el mismo sentido, los estudiantes formularon preguntas sobre el desarrollo de su laboratorio, casi siempre orientadas a aspectos puntuales del procedimiento a desarrollar. Pocas veces orientadas a la coherencia general del experimento con el problema de investigación que habían formulado o con la organización general del informe de laboratorio, como se muestra en la tabla 4.

TABLA 4. ASPECTOS SOBRE LOS QUE VERSAN LAS PREGUNTAS ESPONTÁNEAS DE LOS ESTUDIANTES EN LAS SESIONES DE LABORATORIO

Aspecto aludido por las preguntas de los estudiantes	Frecuencia
Deducción para llegar a la pregunta	13
Formulación de método	7
Aspectos tenidos en cuenta en la formulación del método	8
Aspectos del plan de desarrollo de trabajo empírico	12
Instrucciones para el desarrollo del informe final	17
Coherencia entre el problema, la pregunta, el experimento formulado y los resultados	1

Resumen de hallazgos

Los estudiantes avanzaron en conocimiento de conceptos de la asignatura. Mostraron un dominio esperado en ellos al finalizar las dos unidades temáticas y podían dar cuenta de este dominio al preguntárseles oralmente o por escrito sobre los conceptos que usaron.

Dichos estudiantes también avanzaron en el conocimiento de cómo formular un problema de investigación. Sin embargo, dicho avance es aún limitado, al parecer, a realizar procedimientos, porque se usa sólo como fórmula repetida pero no como un modelo flexible que se acomoda a la realidad para poderla interpretar.

Los alumnos participantes de esta experiencia no mostraron gran avance en su conocimiento sobre la presentación de reportes de investigación en psicología. Todavía tienen confusiones en el uso de formatos y en el tipo de información que debe colocarse en cada sección de un informe de investigación experimental.

4. Discusión

En la sección anterior se expusieron los resultados de esta experiencia. Esta sección está dividida en dos apartados: uno sobre el proceso de aprendizaje observado en los estudiantes y otro sobre limitaciones y aspectos a mejorar en el estudio. Ambas se desarrollan a continuación.

4.1 Aprendizaje basado en reproducir realidades y conocimientos convencionales de la disciplina

El avance de los estudiantes en conocimientos básicos de la asignatura y en la metodología de indagación investigativa y experimental en su campo, es una evidencia a favor de los modelos de aprendizaje basados en problemas en el contexto universitario. Diversos modelos como el Aprendizaje Basado en Problemas (Duenas, 2001; Echavarría, 2010; Gorbaneff & Cancino, 2009; Kindler et.al., 2009; Kreiner, 2009; Newton & Wood, 2009; Restrepo Gomez, 2005), el diseño de ambientes de aprendizaje con análisis de tareas (Flórez, Arias & Guzmán, 2006; Larreamendy, 2003) y la Enseñanza para la Comprensión (Perkins & Blythe, 1994;

Mejía & Flórez, 2011) coinciden en que no es suficiente con dictar contenido de modo magistral o a modo de conferencia y es necesario que el estudiante aprenda también maneras de plantear problemas, procedimientos y exploración de vías de solución a los mismos para que avancen en el conocimiento tanto de habilidades como de conceptos propios de las disciplinas de estudio en el ámbito universitario (Etkina, Van Heuvelen, White-Bramia, Brookes, Gentile, Murthy, Rosengrant & Warren, 2006).

Esto no quiere decir que se abandone la idea de un papel importante de instrucción y enseñanza de parte del profesor. Lo que más bien se quiere plantear es que las conferencias magistrales, las exposiciones y la demostración con ejemplos, siguen siendo estrategias válidas y efectivas para el logro del aprendizaje de los estudiantes universitarios (Camargo & Hederich, 2007), pero dichas estrategias parecen funcionar mejor cuando logran insertarse en el marco de una actividad mayor que les confiera sentido, como un proyecto de indagación que también permita a los estudiantes ejercitar sus habilidades y realizar sus propias reflexiones y sus propias búsquedas dentro del límite de una pauta temática dada por el profesor (Ministerio de Educación Nacional, Colombia, 2009).

Una pregunta muy importante en este punto y ante los resultados de esta experiencia es si lo que han aprendido los estudiantes en el curso puede hacer que piensen diferente. Se espera que los cursos universitarios de pregrado le permitan al estudiante de psicología aprender a formular problemas y a indagar en su área de conocimiento a través de las evidencias y los reportes de literatura científica (Carlino, 2005; Flórez & Gutiérrez, 2009). Sin embargo, las evidencias de este curso y otras experiencias similares y de estudios en educación superior, muestran que con frecuencia este logro no se alcanza por limitaciones de tiempo o de funcionamiento institucional y, se propone como alternativa, el trabajo con los estudiantes como participantes de niveles básicos en investigaciones reales llevadas a cabo por investigadores formados.

La evidencia de este estudio y la de algunos otros similares muestra que en las actividades de investigación formativa o de reproducción de actividades de investigación en pequeña escala, los estudiantes llegan a aprender, siempre que al reducir la escala de trabajo para

que sea manejable por el estudiante no sacrifique la complejidad del proceso (Hernández, 2003; Flórez, Castro & Arias, 2009; Restrepo Gomez, 2003). Por lo tanto, las tareas, situaciones y actividades con los estudiantes deben ser en una pequeña escala manejable pero que conserve y muestre a estos la complejidad del campo de conocimiento que abordan (Flórez, Castro & Arias, 2009). De todos modos se reconoce que por ser este un estudio de un nivel apenas exploratorio, es necesario tener evidencia más fuertes y generar datos más robustos y fiables que confirmen o refuten las tendencias que se observan en esta experiencia, que tiene validez dentro de su contexto, pero no necesariamente en otro con otras condiciones.

4.2 Limitaciones encontradas y aspectos que pueden mejorar

Así como se han señalado algunos alcances, es necesario puntualizar algunas limitaciones de esta experiencia. La primera es de tipo curricular: la mayoría de planes de estudio, incluido el del programa de psicología, en el cual se inscribe la asignatura objeto de este estudio, suelen dividir muchas de las actividades que consideran más importantes en asignaturas completamente separadas en un solo semestre. Las principales habilidades de muchos estudiantes universitarios realmente consolidan su aprendizaje a lo largo de todo su paso por el programa, por lo cual es importante observar la necesidad de planear líneas de formación y trabajo más continuas con los estudiantes (Rodríguez, 2007).

De la mano con la limitación anterior, está la necesidad de conocimiento uso y familiarización de los estudiantes con la literatura especializada de su área de estudio. Gran parte de la formación de los estudiantes de pregrado está relegada a las cátedras y no se atiende muchas veces con suficiencia si los estudiantes reconocen elementos importantes de un artículo, un capítulo o un libro propios de su disciplina (Carlino, 2005; Flórez & Gutiérrez, 2009). Esta es un área de trabajo continua que debe ser fortalecida en todas las formaciones de base científica e investigativa, entre las cuales se incluye la psicología.

Otra limitación que debe advertirse en el desarrollo de experiencias como ésta, es el proceso de expectativa del docente y de los

estudiantes (Rogers, 1988). Del docente en el contexto universitario se esperan algunas características, habilidades y comportamientos, lo mismo que de los estudiantes. En el caso de los estudiantes, estos parecen en muchos casos (por su historia de formación previa en todo el sistema educativo) estar acostumbrados a trabajar por una calificación o un resultado que permita la promoción y con menos frecuencia por un aprendizaje significativo e importante para la vida posterior (Wells, 1986). Es necesario pensar en estrategias que muestren al estudiante alternativas a esta visión y le manifiesten la importancia del logro en el aprendizaje por sí mismo y no sólo como el camino a una calificación (este problema claramente trasciende los límites de un estudio como éste pero que afecta sus resultados y su alcance).

Es necesario también crear mecanismos que fortalezcan más el dialogo y la retroalimentación continua entre los conceptos o el contenido impartido de manera magistral, y los procedimientos que se dan a realizar a los estudiantes (Etkina et. al, 2006). Esta experiencia, como muchas otras, no resuelve del todo este problema y puede ser necesario seguir trabajando en él.

Finalmente, se sugiere realizar acompañamiento externo y observar los resultados de estudiantes en evaluaciones externas y en rendimientos futuros para confirmar los hallazgos y las hipótesis que este estudio plantea (ICFES, 2010).

Referencias

1. Camargo, A. & Hederich, C. (2007). El estilo de comunicación y su presencia en el aula de clase. *Folios*, 26, 3–12.
2. Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad*. México: Fondo de Cultura Económica.
3. Dueñas, V. H. (2001). El aprendizaje basado en problemas como enfoque pedagógico de la educación en salud. *Colombia Médica*, 32(4), 189–196.
4. Echavarría, M. V. (2010). Problem – based learning application in engineering. *Revista EIA (Escuela de Ingeniería de Antioquia, Medellín, Colombia)*, 14, 85–95.
5. Elliott, J. (2000). *El cambio educativo desde la investigación – acción*. Madrid: Morata.
6. Etkina, E., Van Heuvelen, A., White-Bramia, S., Brookes, D., Gentile, M., Murthy, S., Rosengrant, D. & Warren, A. (2006). Scientific abilities and their assessment. *Physical Review Special Topics – Physics Education Research*, 2, 1–15.
7. Flórez, R., Arias, N. & Guzmán, R. J. (2006). El aprendizaje en la escuela: el lugar de la lectura y la escritura. *Educación y Educadores*, 9(1), 117–133.
8. Flórez, R., Castro, J. & Arias, N. (2009). Comunicación, lenguaje y educación. Una mirada desde las teorías de la complejidad. *Folios*, 30, 25–38.
9. Flórez, R. & Gutiérrez, M. J. (2009). *Alfabetización académica: una propuesta para la formación de docentes universitarios*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
10. Gorbaneff, Y. & Cancino, A. (2009). Mapa conceptual para el aprendizaje basado en problemas. *Estudios Gerenciales*, 25(110), 111-124.
11. Hernández, C. A. (2003). Investigación e investigación formativa. *Nómadas*, 18, 183-193.
12. Instituto Colombiano de Fomento a la Educación Superior, ICFES (2010). *Colombia en PISA 2009. Síntesis de resultados*. Bogotá: ICFES.
13. Kindler, P., Grant, C., Kulla, S., Poole, G. & Godolphin, W. (2009). Difficult incidents and tutor interventions in problema - based learning tutorials. *Medical Education*, 43, 866–873.
14. Kreiner, D. S. (2009). Problem – based group activities for teaching sensation and perception. *Teaching of Psychology: Methods and Techniques*, 36, 253–256.
15. Larreamendy, J. F. (2003). Ciencia cognitiva y educación: más allá de la falacia de la aplicación. *Diálogos, Discusiones en la Psicología Contemporánea*, 2, 139–151.
16. Mejía, C. P. & Flórez, R. (2011). El marco de la enseñanza para la comprensión aplicado al aprendizaje del concepto de campo eléctrico en estudiantes de ingeniería de sistemas. Tesis inédita presentada por la primera autora bajo dirección de la segunda, para optar al título de Magister en Educación – Comunicación y Educación, Maestría en Educación, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia.
17. Ministerio de Educación Nacional, Colombia, (2009). *Desarrollo infantil y competencias en la primera infancia*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, Doc. No. 10.
18. Newton, C. & Wood, V. (2009). Reflections on facilitating an interprofessional problem - based learning module. *Journal of Interprofessional Care*, 23(6), 672–675.
19. Perkins, D. & Blythe, T. (1994). Putting understanding up front. *Educational Leadership*, 51(5): 4–7.
20. Restrepo Gómez, B. (2003). Conceptos y aplicaciones de la investigación formativa y criterios para evaluar la investigación estricto sentido. En Consejo Nacional de Acreditación,

CNA (ed.), *Educación Superior, Calidad y Acreditación, Tomo 1* (pp. 8 -13). Bogotá: CNA.

21. Restrepo Gómez, B. (2005). Aprendizaje basado en problemas (ABP): una innovación didáctica para la enseñanza universitaria. *Educación y Educadores*, 8, 9–19.
22. Rodríguez, R. (2007). Currículo y educación superior. Presentación en la Línea Comunicación y Educación, Maestría en Educación, Universidad Nacional de Colombia. Video inédito en formato DVD.
23. Rogers, C. (1988). *Psicología social de la enseñanza*. Madrid: Visor.
24. Rojas, S. P. & Flórez, R. (2010). Evaluación de un plan de formación para docentes no profesionales en educación: pedagogía de la lectura y la escritura. *Educación y Educadores*, 13(3), 377–396.
25. Stenhouse, L. (1980). *Curriculum research and development in action*. Chicago, IL: Heinemann Educational.
26. Stenhouse, L. (1981). What counts as research? *British Journal of Educational Studies*, 29(2), 103–114.
27. Vygotski, L. S. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
28. Wells, G. (1986). *The Meaning Makers*. Londres: Hodder & Stoughton.