

APORTES

DE LA COMUNICACIÓN Y LA CULTURA

REVISTA INDEXADA A SCIELO - BOLIVIA

N° 35 - Diciembre 2023 - Publicación Semestral - Santa Cruz de la Sierra - Bolivia

Nº 35



FACULTAD DE HUMANIDADES,
COMUNICACIÓN Y ARTES

 UPSA

UNIVERSIDAD PRIVADA DE
SANTA CRUZ DE LA SIERRA

APORTES

DE LA COMUNICACIÓN Y LA CULTURA

Nº 35. Diciembre 2023. Publicación semestral - Santa Cruz de la Sierra - Bolivia
Revista indexada a SCIELO - BOLIVIA desde el 2018

UNIVERSIDAD PRIVADA DE SANTA CRUZ DE LA SIERRA, BOLIVIA

Facultad de Humanidades, Comunicación y Artes

RECTORA Lauren Müller de Pacheco

Editora Revista APORTES
de la Comunicación y la Cultura Mariana Ríos Urquidi

Editoras Ejecutivas Carol M. Gainsborg Rivas
María Alejandra Peredo Antunovich

Supervisor Editorial Roberto Antelo Scott (Universidad Privada de Santa Cruz de la Sierra - Bolivia)

Directora Emérita Ingrid Steinbach Méndez (Universidad Privada de Santa Cruz de la Sierra - Bolivia)

Comité Editorial Sergio Daga Mérida (Universidad Privada de Santa Cruz de la Sierra - Bolivia)
Victor Hugo Limpias Ortiz (Universidad Privada de Santa Cruz de la Sierra - Bolivia)
Ingrid Steinbach Méndez (Universidad Privada de Santa Cruz de la Sierra - Bolivia)
Juan Fernando Subirana (Universidad Privada de Santa Cruz de la Sierra - Bolivia)
Fabiana Chirino Ortiz (Universidad Privada de Santa Cruz de la Sierra - Bolivia)
Jenny Ampuero (Universidad Autónoma Gabriel René Moreno - Bolivia)
Mercedes Nostas Ardaya (Universidad Autónoma Gabriel René Moreno - Bolivia)
Carmen Elena Sanabria Salmón (Universidad Autónoma Gabriel René Moreno - Bolivia)
Erick Torrico Villanueva (Universidad Andina Simón Bolívar - La Paz - Bolivia)
Marcial Murciano (Universidad Autónoma de Barcelona - España)
Natalia Chávez Gomes da Silva (Georgetown University)

Diseño y diagramación Diego Villarroel Toyama

Fotografía de Portada Adriana Monroy Galindo

Depósito Legal: 8-3-56-01

ISSN: 2306-8671

ISSN online: 2788-8460

Misión Revista Aportes: APORTES de la Comunicación y Cultura es un espacio de difusión de conocimiento producto de la investigación y reflexión de temas relacionados a la comunicación, la sociedad y la cultura, desde una perspectiva científica y humanista. El contenido diverso, crítico y analítico de la publicación aportará al conocimiento, discusión y propuesta de solución de problemas de la sociedad.

Los artículos firmados son de exclusiva responsabilidad de los autores y no representan necesariamente la opinión de APORTES ni de la UPSA.

Universidad Privada de Santa Cruz de la Sierra - UPSA
Av. Paraguá y Cuarto Anillo
Tel.: +591 (3) 346 4000 | Fax: +591 (3) 346 5757
Apartado Postal N° 2944
Santa Cruz de la Sierra - Bolivia

Índice

- 7** Competencia intercultural en traducción: revisión bibliométrica
Sofía Lévano / Sandra Benites / Cecilia Tello Álvarez

- 27** La lectura literaria en sexto año básico: una revisión de los objetivos de aprendizaje de la asignatura de Lenguaje y Comunicación
Carmen Lucía Carrillo Vera

- 41** El laboratorio virtual PhET y la Competencia “Indaga” del área de Ciencia y Tecnología en los estudiantes del cuarto grado de una escuela secundaria de Cusco
Yoni Chávez-Cusihuaman

- 53** Relación entre personalidad resistente y estrés académico en estudiantes universitarios de humanidades e ingeniería
Natalia Majluf Irusta / Mirta W. Handal Asbún / Marion K. Schulmeyer

- 67** Generational differences in ethnic identity, perceived discrimination, and life satisfaction in Porongo
María Andrea Chajtur Zabala / Renzo Gismondi Diaz

- 81** El vínculo entre populismo y democracia en la lectura de Margaret Canovan
Marisel Hinojosa Toro

- 87** *Un mundo huérfano* de Giuseppe Caputo: una poética anticanónica que rompe el modelo de “monohumanismo” y del “sujeto-referencia” de la modernidad
Magela Baudoin

Presentación

En general, el número 35 de la Revista Aportes de la Comunicación y la Cultura presenta una variedad de investigaciones y ensayos de alta calidad que contribuyen al conocimiento y comprensión de los campos de la comunicación y la cultura.

Un desglose más detallado de cada artículo permite ver que:

El artículo "Competencia Intercultural en Traducción: Revisión Bibliométrica", escrito por Sofía Lévano, Sandra Benites, y Cecilia Tello Álvarez de la Universidad Ricardo Palma, de Lima, Perú, desarrolla un estado del arte sobre la bibliografía científica relacionada al tema de la competencia intercultural en el campo de la traducción. El método Prisma fue el recurso implementado para filtrar estudios relacionados con la temática. Muestra un aumento constante en investigaciones sobre competencia intercultural en diversas disciplinas, aunque señala que la producción académica sobre la traducción es menor en Scopus. El artículo destaca la importancia de entender y manejar diferencias culturales en la traducción, ofreciendo una perspectiva valiosa sobre cómo la competencia intercultural impacta y mejora la calidad de la traducción.

El trabajo "La Lectura Literaria en Sexto Básico: Una Revisión de los Objetivos de Aprendizaje de la Asignatura de Lenguaje y Comunicación", de Carmen Lucía Carrillo Vera de la Universidad de Barcelona analiza cómo los objetivos de aprendizaje del currículo chileno en lengua y literatura se alinean con las diez dimensiones del saber literario propuestas por Martina Fittipaldi. Se identifica que, aunque el currículo enfatiza aspectos como la interpretación del lenguaje literario y la comprensión lectora, hay ciertas dimensiones del saber literario, como la literatura como práctica social o como construcción de mundos posibles, que no están suficientemente integradas. La fortaleza del artículo radica en su análisis detallado y crítico de cómo el currículo actual aborda la educación literaria, ofreciendo una perspectiva integral sobre la formación lectora en la educación básica.

La investigación "El Laboratorio Virtual PhET y la Competencia Indaga del Área de Ciencia y Tecnología en Estudiantes de Cuarto Grado de Secundaria en Cusco", escrito por Yoni Chávez-Cusihuaman, de la Universidad Cesar Vallejo del Perú, investiga cómo el uso del laboratorio virtual PhET influye en el desarrollo de competencias científicas y tecnológicas. Utiliza un enfoque cuantitativo y diseño cuasi-experimental, comparando un grupo de control con un grupo experimental en un entorno de aprendizaje virtual. Los resultados indican una mejora significativa en las competencias de los estudiantes que usaron el laboratorio virtual en comparación con los métodos tradicionales. Este estudio resalta la efectividad de los laboratorios virtuales en la enseñanza de ciencias, evidenciando cómo pueden mejorar el aprendizaje y desarrollo de competencias relevantes en los estudiantes.

El artículo "Relación entre Personalidad Resistente y Estrés Académico en Estudiantes Universitarios de Humanidades e Ingeniería" de Natalia Majluf Irusta, Mirta W. Handal Asbún, y Marion K.

Schulmeyer, aborda la interacción entre la personalidad resistente y el estrés académico en estudiantes universitarios bolivianos. La investigación es cuantitativa y transversal, utilizando la Escala de Personalidad Resistente y el cuestionario SISCO de estrés académico. Los hallazgos revelan correlaciones significativas entre la personalidad resistente y el estrés académico en ambas áreas de estudio. Destaca la importancia de considerar la capacidad de afrontamiento y control emocional en el contexto académico, proporcionando evidencia sobre cómo la personalidad resistente impacta en el manejo del estrés académico.

El artículo "Diferencias Generacionales en Identidad Étnica, Discriminación Percibida y Satisfacción con la Vida en Porongo" de María Andrea Chajtur Zabala y Renzo Gismondi Díaz, estudia las relaciones entre la identidad étnica, percepción de discriminación y satisfacción vital en diferentes generaciones en Porongo, Bolivia. Utilizando una metodología cuantitativa y transversal, el estudio involucra a 20 participantes divididos en grupos de jóvenes y adultos mayores. Los resultados no revelan diferencias estadísticamente significativas entre los grupos, pero los adultos mayores muestran mayores niveles en todas las variables estudiadas. Además, se encontró una relación positiva entre la satisfacción con la vida, la discriminación percibida y la identidad étnica, lo que sugiere un potencial papel protector de la identidad étnica frente a la discriminación percibida. Este estudio contribuye al entendimiento de cómo estas variables interactúan en un contexto boliviano específico, aunque también señala la necesidad de investigaciones futuras con muestras más amplias para explorar más a fondo estas relaciones.

El ensayo "El vínculo entre el populismo y democracia en la lectura de Margaret Canovan", escrito por Marisel Hinojosa Toro de la Universidad Autónoma Gabriel René Moreno, de Santa Cruz, Bolivia, reflexiona sobre la definición de democracia propuesta por Margaret Canovan en 1999. A partir de las características que Canovan identifica como estructuras del populismo, la autora analiza la relación entre populismo y democracia, en la búsqueda de núcleos sensibles o que impliquen una ruptura sustancial del régimen democrático. Esta reflexión, también le permite a la autora, asumir la comprensión compleja del término y observar su condición histórica.

El ensayo "*Un mundo huérfano* de Giuseppe Caputo: una poética anticanónica que rompe el modelo de 'monohumanismo' y del 'sujeto-referencia' de la modernidad", de Magela Baudoin ofrece una análisis profundo y revelador. Baudoin aborda la propuesta de Sylvia Wynter sobre la necesidad de una nueva poética que reconozca y valorice al "sujeto humano individual concreto", especialmente cuerpos anticanónicos e imperfectos, en contraposición al modelo humano renacentista dominante. Este modelo, según Wynter, perpetúa ideales restrictivos de la humanidad, asociados a la blancura, simetría, masculinidad y poder económico. A través del análisis literario filosófico de la novela "*Un mundo huérfano*" de Giuseppe Caputo, Baudoin ilustra cómo esta obra literaria desafía dicho monohumanismo y celebra la diversidad, la vulnerabilidad y la marginalidad, promoviendo una nueva comprensión inclusiva de la humanidad en un mundo cada vez más diverso y complejo.

En síntesis, los artículos sobre traducción y educación literaria ofrecen perspectivas valiosas sobre la importancia de la competencia intercultural en estos campos. El artículo sobre el laboratorio virtual PhET destaca el potencial de las tecnologías digitales para mejorar el aprendizaje de las ciencias. El artículo sobre personalidad resistente y estrés académico proporciona evidencia sobre la importancia de la resiliencia en el contexto académico. El artículo sobre identidad étnica, discriminación percibida y satisfacción con la vida ofrece una nueva comprensión de cómo estas variables interactúan en un contexto boliviano. El ensayo sobre el vínculo entre populismo y de-

mocracia en la lectura de Margaret Canovan ofrece una reflexión de la estructura del populismo y su relación con la democracia. Finalmente, el ensayo sobre la poética anticanónica en la obra de Giuseppe Caputo, ofrece un análisis profundo y revelador de una propuesta importante para el futuro de la humanidad.

En conjunto, estos artículos contribuyen a la misión de la Revista Aportes de la Comunicación y la Cultura de difundir la producción académica, científica y humanista en el área de la comunicación y la cultura.

Adicionalmente, cabe destacar que los artículos de esta edición presentan una diversidad de perspectivas y enfoques, reflejando la riqueza y complejidad de los campos de la comunicación y la cultura. Esta diversidad de perspectivas y enfoques enriquece el contenido de la revista y la hace más atractiva para un público amplio.

Carol M. Gainsborg
Editora Ejecutiva
carolgainsborg@upsa.edu.bo

Competencia intercultural en traducción: revisión bibliométrica

Intercultural competence in translation: bibliometric analysis

Sofía Lévano

Doctora de Psicología Educacional y Tutorial. Maestra en Docencia Superior y Licenciada en traducción. Profesora de la carrera de Traducción e interpretación de la Facultad de Humanidades y Lenguas Modernas de la Universidad Ricardo Palma, Lima, Perú.

Correo: sofia.levano@urp.edu.pe

Sandra Benites

Magíster en Educación con mención en Docencia e Investigación Universitaria. Licenciada en Traducción e Interpretación. Profesora de la carrera de Traducción e Interpretación de la Facultad de Humanidades y Lenguas Modernas de la Universidad Ricardo Palma, Lima, Perú.

Correo: sandra.benites@urp.edu.pe

Cecilia Tello Álvarez

Magíster en Formación de Profesores de Español. Licenciada en Traducción e Interpretación. Profesora de la carrera de Traducción e Interpretación de la Facultad de Humanidades y Lenguas Modernas de la Universidad Ricardo Palma, Lima, Perú.

Correo: cecilia.tello@urp.edu.pe

Fecha de recepción: 18/09/2023

Fecha de aprobación: 19/12/2023

Resumen

El factor cultural está presente en toda interacción humana, sin embargo, el desconocimiento de ciertos comportamientos, actitudes, expresiones e ideologías genera problemas de comunicación intercultural. Por lo tanto, la competencia intercultural, entendida como una apertura horizontal hacia el otro, es un tema recurrente en investigaciones en todos los campos del conocimiento, desde las ciencias duras hasta las ciencias humanas. Este trabajo tiene como objetivo observar la producción científica sobre la competencia intercultural en tres escenarios: 1) los campos temáticos en los que se organiza la producción científica en Scopus, 2) el área de ciencias sociales y 3) el campo de la traducción. En tal sentido, se realizó una revisión bibliométrica y se empleó el método Prisma para filtrar los trabajos de investigación y, de este modo, poder analizar con mayor detalle los estudios relacionados con la competencia intercultural en el campo de la traducción. Como resultado se encontró un incremento constante en la producción de artículos sobre la competencia intercultural en diversas disciplinas, no obstante, en el campo de la traducción, se evidenció que la productividad ha sido menor en Scopus. Si bien los resultados no presentan una recurrencia que permita analizar el impacto y la visibilidad, ofrecen datos relevantes para la construcción de mapas sobre los estudios interculturales en el campo de la traducción.



Palabras clave: *comunicación intercultural, investigación, traducción, bibliometría.*

Abstract

The cultural element is present in every human interaction, however, the lack of knowledge of some behaviors, attitudes, expressions, and ideologies generates intercultural communication problems. Intercultural competence, understood as a horizontal openness towards the other, is a recurrent topic in studies in all fields of knowledge, from hard sciences to human sciences. This paper aims at observing scientific production on intercultural competence in three scenarios: 1) the thematic fields in which the scientific production is organized in Scopus, 2) the area of social sciences, and 3) the field of translation. In this context, a bibliometric review was carried out and the Prisma method was used to filter the research papers; consequently, the studies associated with intercultural competence in the field of translation could be deeply analyzed. It was found that there has been a steady increase in the production of articles on intercultural competence in various disciplines; however, in the field of translation, productivity has been lower in Scopus. Although the results do not show a recurrence that allows us to analyze impact and visibility, they offer relevant data for the construction of maps on intercultural studies in the field of translation.

Key words: *intercultural communication, research, translation, bibliometrics.*

Introducción

El interés por el estudio de la cultura, la interculturalidad y las competencias culturales se ha incrementado a lo largo de los años, dando lugar a diferentes definiciones, categorizaciones y modelos. En lo que respecta a la concepción de “cultura”, en el ámbito de las ciencias sociales, Kroeber y Kluckhohn (1952) revisaron diferentes conceptos, desde las primeras formulaciones realizadas por Taylor en 1871 hasta la de Sorokin en 1947. Estos conceptos, que en algunos casos pueden solaparse entre sí, se clasificaron en las siguientes categorías: las descriptivas-enumerativas que reúnen aquellas definiciones que hacen referencia a los comportamientos, costumbres y productos producidos por el hombre; las históricas que contemplan las tradiciones y los procesos de enculturación; las normativas, relacionadas con los estilos de vida y las normas que regulan el comportamiento individual y grupal; las psicológicas que consideran el comportamiento y los procesos de adquisición de la cultura, ajuste al medio social y la solución de problemas; las estructurales que consideran a la cultura como guía del comportamiento; y las genéticas ligadas al “origen de la cultura como producto, conjunto de ideas y símbolos” (Lévano, 2022, p.29). Posteriormente, Baldwin et al. (2006) analizaron las definiciones planteadas por diferentes campos, tales como la sociología, psicología, comunicación, educación, antropología cultural y ciencias políticas ampliando las categorías propuestas por Kroeber y Kluckhohn. Por otro lado, cabe mencionar que Sánchez Lobato (2008) considera que la definición de “cultura” comprende tanto la culta como la popular. La primera hace referencia al conocimiento aprendido por pocos y que está vinculado al enriquecimiento del espíritu, mientras que la segunda se refiere al saber pragmático adquirido y compartido por muchos. Frente a esta diversidad de nociones, se señala que la cultura “es un concepto matizado, de índole visible o invisible, creado y compartido por muchos o por pocos, un conjunto de ideas materializadas o no, en productos y comportamientos” (Simons y Six, 2012, p.3).

En vista de todas las propuestas existentes, Katan (2004) señala que es muy difícil lograr un concepto unitario y consensuado de lo que significa cultura, ya que existen múltiples aproximaciones, desde la cognitiva, la conductista, la funcionalista y la etnocéntrica. Sin embargo, lo que sí resulta determinante, es su consideración en el campo de la traducción, en vista que esta es una actividad

de orden intercultural. En efecto, el enfoque multidisciplinar de la traducción requiere considerar definiciones de distintos ámbitos que permitan identificar y clasificar aquellos fenómenos de naturaleza lingüística y extralingüística que puedan representar un obstáculo para la comunicación intercultural y, por ende, para la traducción. Al traducir “se están comparando lenguas, culturas y sociedades y, por lo tanto, es necesario conocer en profundidad los aspectos socioculturales tanto de la cultura del texto original como los de la cultura del texto meta” (Igareda, 2011, p.22).

Al respecto, se hizo una revisión de diferentes definiciones de cultura, así como la clasificación de referentes culturales realizada por Nida, Mayoral, Santamaría y añadió a las propuestas existentes “aspectos que se estimaron significativos tales como: la intertextualidad, el humor, la ironía, la metáfora y las variedades lingüísticas, los aspectos de la historia de especial relevancia, entre otros” (Igareda, 2011, p.9). Esta propuesta considera siete categorías, a saber: Ecología que abarca geografía/ topografía, meteorología, biología y ser humano; Historia que comprende los edificios históricos, acontecimientos, personalidades, conflictos históricos, mitos, leyendas, héroes e historia de la religión; Estructura Social que abarca el trabajo, la organización social, la política, la familia, las amistades, los modelos sociales y los personajes destacados y las religiones; Instituciones Culturales que comprenden las bellas artes, el arte, la cultura religiosa, las creencias, la educación y los medios de comunicación; Universo Social que incluye las condiciones y los hábitos sociales, la geografía cultural, el transporte, los edificios, los nombres propios, el lenguaje, las expresiones, las costumbres y la organización del tiempo; Cultura Material que abarca la alimentación, la indumentaria, la cosmética, el tiempo libre, los objetos materiales, la tecnología y la medicina; y Aspectos Lingüísticos Culturales que incluyen elementos morfológicos propios de las lenguas, así como expresiones de determinados países, refranes, juegos de palabras y el humor.

Como se observa no solo existen diferentes perspectivas sobre lo que significa cultura y clasificaciones de referentes culturales, sino también se han propuesto diferentes modelos multicomponentiales que consideran a la competencia cultural como un componente de la competencia traductora. La competencia cultural se define como “comprende no solo conocimientos enciclopédicos con respecto a los países donde se hablan las lenguas correspondientes, sino también incluye valores, mitos, percepciones, creencias y comportamientos y sus representaciones textuales” (Kelly, 2002, p.8). En una visión más amplia y autorreflexiva, Witte (2008), por otro lado, hace referencia a la conciencia crítica del traductor para evaluar lo que sabe y lo que debe aprender sobre su cultura primaria y las otras. Por lo tanto, la competencia cultural se define como la capacidad que tiene el traductor para contrastar ambas culturas, comprenderlas y actuar de acuerdo con el objetivo de la comunicación, el contexto y las necesidades comunicativas de los participantes de dos culturas distintas. Finalmente, se considera a la competencia cultural como la capacidad que tiene el traductor para “movilizar y contrastar los conocimientos sobre la cultura de partida y los de la cultura de llegada en relación con un fenómeno cultural percibido en el texto original con el fin de llegar a una solución aceptable en el texto meta” (Olalla-Soler, 2017, p. 245).

Por otro lado, en el marco de la enseñanza de lenguas extranjeras, se habla de competencia comunicativa intercultural. Gudykunst (2003) señala que, en todo acto comunicativo, el interlocutor debe usar estrategias que le permitan transmitir información a pesar de las diferencias culturales. Además, menciona que la falta de conocimiento de la cultura del otro genera malentendidos en la comunicación intercultural. Por último, Schäffner (2023) compara los estudios de traducción con los de comunicación intercultural y señala que ambos tienen principios básicos similares.

Del mismo modo, luego de revisar la literatura en torno a la competencia cultural, se señala que “la concepción de cultura durante el proceso de formación de traductores se debe centrar en un sistema útil para interpretar la realidad y organizar la experiencia, y no debe ser contemplado

como algo puntual enmarcado en una asignatura para tal efecto” (Gregorio Cano, 2012, p.130). En el marco de la enseñanza de la competencia intercultural, se plantean, por otra parte, seis objetivos para el desarrollo de la competencia intercultural del traductor entre los que se encuentran: la sensibilidad perceptiva ante las diferencias culturales; la capacidad de aceptar cognitivamente las diferencias sin realizar juicios de valor a priori, y reconocer y aceptar el propio condicionamiento cultural; la capacidad de tomar conciencia y saber modificar la conducta en relación con la conducta propia y la ajena; y la capacidad para reaccionar y actuar para facilitar la comunicación intercultural (Witte, 2008).

Por otro lado, el Proyecto INCA, Intercultural Competence Assessment, considera otras dimensiones para evaluar la competencia intercultural: la flexibilidad en el comportamiento, la conciencia comunicativa, la curiosidad intelectual, el respeto por los otros y la empatía (Byram et al., 2014). Bennett (2009) desarrolla, entre tanto, el modelo de sensitividad cultural o DMIS (Developmental Model of Intercultural Sensitivity) para evaluar la perspectiva de los estudiantes y profesores sobre el proceso de adaptación a otra cultura. Aquí el estudiante pasa por las fases de negación, defensa, minimización, aceptación, adaptación e integración para adquirir la competencia traductora.

La Unión Europea, asimismo, no se ha mantenido al margen de la necesidad de incorporar la competencia cultural en la formación del traductor. Para tal efecto, financió el proyecto PICT (Promoting Intercultural Competence in Translators) con el objetivo de contribuir a la implementación de la didáctica de la Comunicación Intercultural en los programas de traducción a nivel de posgrado. PICT proporciona una guía para la formulación de objetivos y el diseño de actividades e instrumentos de evaluación, los mismos que deben adaptarse al contexto de enseñanza antes de ser implementados (Xiangdong Li, 2016).

Por su parte, la CIUTI, la Conference Internationale Permanente d’Instituts Universitaires de Traducteurs, reconoce la importancia del conocimiento cultural en la formación del traductor, ya que factores intratextuales y extratextuales intervienen en la comunicación intercultural que se contextualiza en una sociedad y cultura específica, ya que percibe que los estudiantes deben adquirir una competencia intercultural tomando en cuenta el contexto sociocultural en el proceso de traducción y reconociendo las posibles diferencias entre emisor y receptor (Forstner et al., 2015). La CIUTI vincula las áreas de formación con las calificaciones profesionales que debe tener el traductor.

En otros ámbitos profesionales, como el sanitario, la competencia intercultural se entiende como la habilidad que tiene el profesional para interactuar con individuos de otras culturas (Chen y Starosta, 1996) de manera “respetuosa y eficaz, de acuerdo a las múltiples identidades de los participantes y/o usuarios, fomentando actitudes de respeto, tolerancia, diálogo y enriquecimiento mutuo, constatando que la verdad es plural y relativa, y que la diversidad puede ser fuente de riqueza” (Rodrigo, 1997, p.8). Asimismo, los desafíos en torno a la prestación de servicios culturalmente sensibles en sociedades complejas incluyen la necesidad de contar con habilidades y valores relacionados con la competencia intercultural, entendida como el reconocimiento del propio bagaje cultural sobre la cultura primaria y extranjera, así como la capacidad de comprender diferentes realidades, puntos de vista y estilos de comunicación (Fernández et al., 2018).

Según lo expuesto, los trabajos sobre cultura y competencia cultural (intercultural) son bastante amplios; por lo tanto, el objetivo de nuestro trabajo es identificar la producción científica sobre competencia intercultural en diferentes áreas, en el ámbito de la traducción y en disciplinas interrelacionadas. Al respecto, se considera que la competencia intercultural es transversal a todas las disciplinas y un elemento fundamental en la formación de cualquier profesional del siglo XXI.

Método

Esta investigación es de tipo documental descriptiva y sigue la metodología bibliométrica que permite identificar la productividad científica sobre el tema, así como la cantidad de artículos publicados por año, revistas, países y autores (Rodríguez, 2012). El trabajo se realizó en tres fases y se siguió el método Prisma para la selección del objeto de estudio. Los artículos que se analizaron fueron seleccionados en julio de 2023.

La primera fase consistió en la búsqueda de documentos en la base de datos Scopus. Para ello se utilizaron los descriptores “intercultural AND competence” en el título, en el resumen y en las palabras clave. A partir de la base de datos se obtuvieron como resultado 4.441 documentos provenientes de disciplinas como las ciencias sociales, humanas, técnicas, administrativas y sanitarias. En esta primera fase se analizó la productividad a lo largo del tiempo, el país y el área temática.

En la segunda fase se procedió a limitar los artículos a las áreas de ciencias sociales y ciencias humanas, a saber: “Social Sciences”, “Arts and Humanities”. El periodo de búsqueda se redujo a 10 años, del 2012 al 2023, y el tipo de documento a “Article”. A partir de este último se obtuvo un total de 2.379 artículos, los mismos que se analizaron para conseguir información sobre la producción científica, sobre la competencia intercultural por número de artículos publicados y sobre los países con mayor productividad en las áreas de ciencias sociales.

En la tercera fase se restringió la búsqueda al área de “Social Sciences”, que fue la que tenía la mayor cantidad de artículos y se añadió “Translator” como descriptor adicional. De esta forma quedó la fórmula de búsqueda como TITLE-ABS-KEY (intercultural AND competence AND translator) AND PUBYEAR > 2011 AND PUBYEAR < 2024 AND (LIMIT-TO (SUBJARE, "SOCI") OR LIMIT-TO (SUBJAREA , "ARTS") AND (LIMIT-TO (DOCTYPE , "ar")) y los documentos a analizar se redujeron a 41. Se procedió a generar datos sobre productividad, país, autor, fuente de publicación y afiliación. Finalmente, se extrajeron las palabras clave de los abstracts y se organizaron en categorías operativas. En la tabla 1 se observa la relación de artículos analizados.

Tabla 1.
Artículos sobre competencia intercultural relacionados con la traducción

Autor	Año	Título
Peeters I.	2013	How to optimize the (inter)cultural competence of students in translation: A promising authentic project
Kůiš, Vlasta	2014	Translating reference letters in the light of skopos theory
Milostivaya A., Marchenko T.	2015	Semiotic compression of culturonyms in English and German versions of M. Bulgakov's the master and Margarita
Angelone, Erik	2016	A process-oriented approach for documenting and gauging intercultural competence in translation
Gavrilenko, Nataliya N.	2016	Methods to realize competence-building approach while teaching translation
Perácio M.L., Centeno A.F.	2016	Towards training in specialized translation: Facts and challenges
Pisanski Peterlin A., Zlatnar Moe M.	2016	Translating hedging devices in news discourse
Mirzoeva L.Y., Zhumabekova A. K	2016	Inter-cultural professional competence as a key aspect of translators training
Gutiérrez Bregón S.	2016	The intercultural competence in the translator's profession: A translator training approach and the presentation of a case study

Tomozeiu D., Kumpulainen M.	2016	Operationalising intercultural competence for translation pedagogy
Morón-Martín M.	2016	'Spontaneous virtual mobility' in translation and interpreting: Results from an exploratory project
Castagnoli S.	2016	Investigating trainee translators' contrastive pragmalinguistic competence: a corpus-based analysis of interclausal linkage in learner translations
Golubkova O.N., Masalimova A.R., Bírová J.	2017	The development of socio-cultural competence in future translators via the methodology of culture-oriented interpretation of English language fictional texts
Gavrilenko N.N., Dmitrichenkova S.V.	2017	Phased training of technical translators and its specific features
Bednarova-Gibova K.	2017	Minority in English literary translation: The case of Slovak culture-bound items
Rubio L., Nogués M.	2017	Interpretation or intercultural mediation? the case of North-African users of the public health services
Malyuga E.N., Kruglov A., Tomalin B.	2018	Linguo-cultural competence as a cornerstone of translators' performance in the domain of intercultural business communication
Kim D., Koh T.	2018	Tandem translation classroom: a case study
Degtyar L. Shidlovskaya K.V., Sinitsyna Y.N	2018	The formation of intercultural competence through translation of foreign-language texts
Cranmer, Robin	2019	The inclusion of international tourists: Developing the translator-client relationship
Tonin R.	2019	The journey between Spanish and Italian in the translation classroom: Documenting, managing problems and mastering transfer techniques
Davydova I.V.	2019	Features of using internet resources in the process of forming the intercultural communicative competence of students at a technical university
Kull A., Petersen S., Camp	2019	M.-A. Linguistic and cultural challenges in the qualitative content analysis of music biographical interviews with Chinese and Swiss music students
Horbacauskiene J., Bartaskevicius G.	2019	Audiovisual translation as means for intercultural competence development in translator training.
Witte, Heidrun	2020	Instrument Encouraging the Development of Intercultural Perspective Taking and Reader-Orientation in Translator Training. Source Texts from Children's Literature as a Didactic Instrument in the Translation Classroom (German-Spanish)
Szpileman M., Hasior A	2020	Professional competences of an audiovisual translator – between theory and practice
Basaure Cabero R.I., Del Carmen Ahumada Figueiroa M.	2021	Intercultural communication, international context, and translation competence: An academic improvement proposal for translation programs in Chile
Pecníková J	2021	On migration, identity, and literature in french language teaching
Del Valle Cacela V	2021	Intercultural references in translation: Beginner learners of spanish as a foreign language. The case of polish students
Stankic D.P., Begonja H	2021	Intercultural competences in translation education: A collaborative task-based approach
Marrero A.D.	2022	Intercultural competence in translation: A learning experience on the translation of culturemes from French to Spanish
Velázquez-Lora L.A.	2022	Including them and all the rest: Gender-neutral pronouns in EFL class
Ureel J.J.J., Diels E., Robert I.S., Schrijver I.	2022	The development of L2 sociolinguistic competence in translation trainees: an accommodation-based longitudinal study into the acquisition of sensitivity to grammatical (in)formality in English
Pankanin, Emilia	2022	Culture in translation, translator in culture. A review of the book Third-culture elements in the translation process of the Dutch East Indies prose into Polish and German by Michał Gaśka,
Rodríguez Muñoz M.L., López Ruiz M.D.C	2022	Empirical study about the didactics of political translation and Discourse Analysis (EN-FR-ES) in the Intercultural Translation classroom
Bossaert B., Tereshko E.	2023	Two translations of Het DNA van Nederland (Jan Renkema): A case study of intercultural language didactics of translation
Krezhevskikh O.V.	2023	Identification of types of primary school teachers depending on their ethnic culture

Fuente: Scopus, EXPORT DATE: 26 July 2023.

Resultados

A continuación, se muestran los resultados obtenidos para cada fase del estudio:

Fase 1: todos los campos temáticos en los que Scopus organiza la producción científica sobre competencia intercultural del 2000 al 2023.

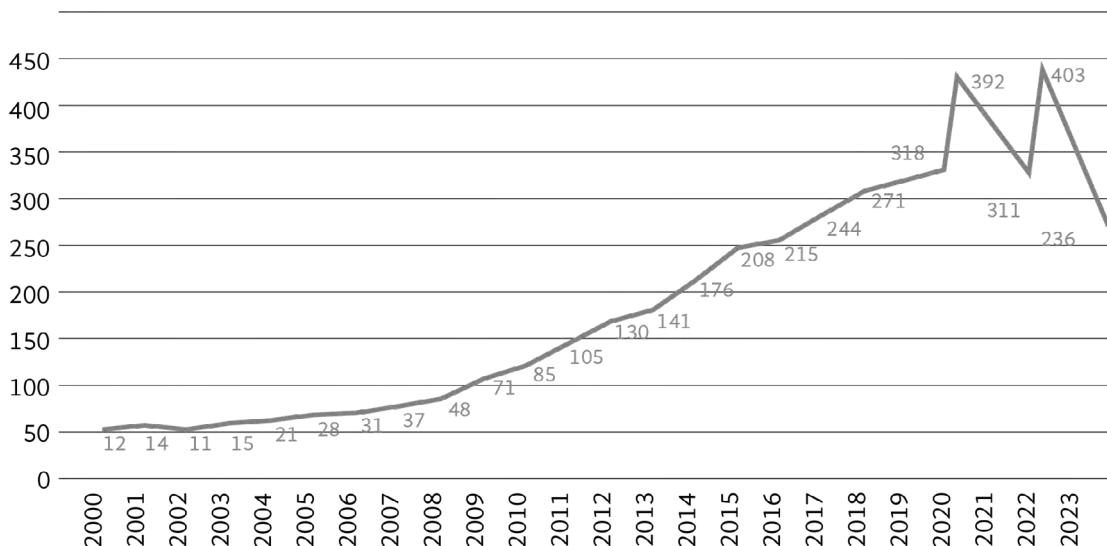
Fase 2: artículos sobre competencia intercultural en el área de ciencias sociales del 2012 al 2023.

Fase 3: artículos sobre competencia intercultural vinculados al campo de la traducción del 2012 al 2023.

En la fase 1 se trabajaron los siguientes descriptores: producción científica, países y área temática.

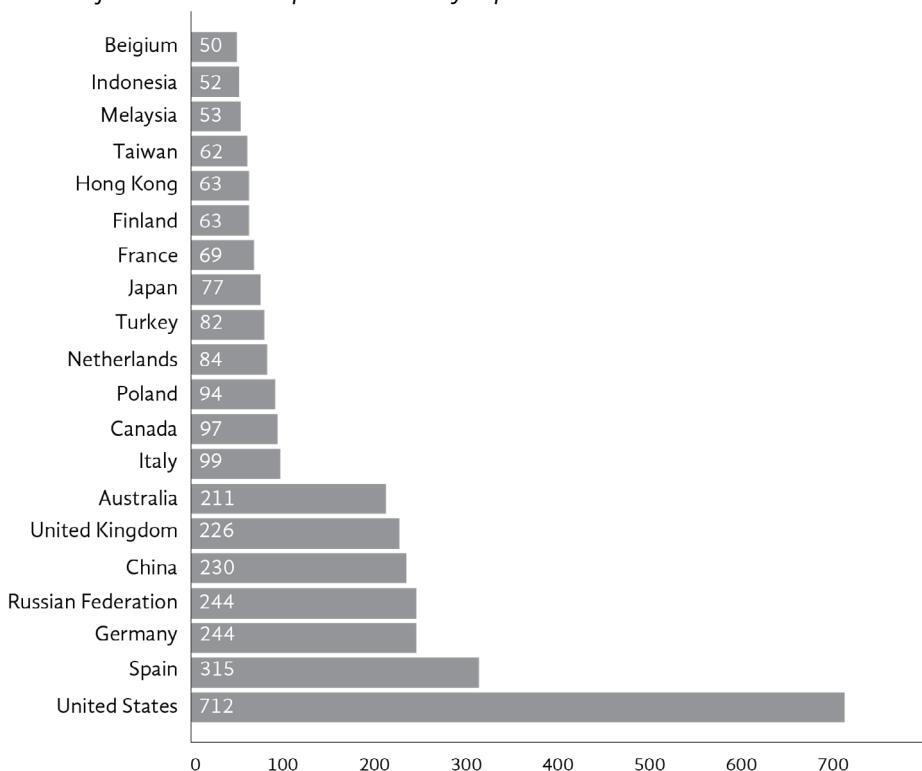
Figura 1.

Producción científica en Scopus sobre competencia intercultural.



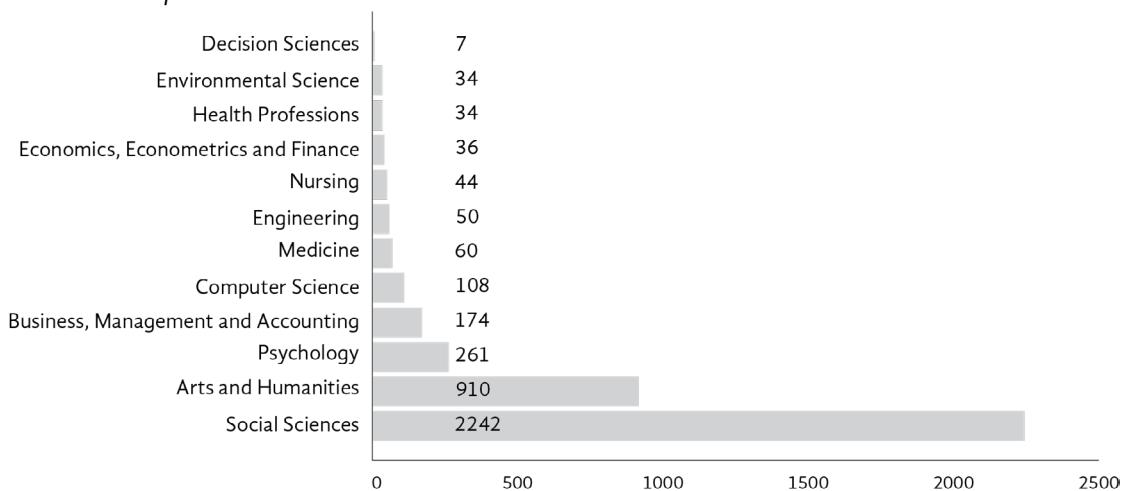
Como se observa en la figura 1 se ha producido un incremento constante en el número de publicaciones sobre comunicación intercultural, salvo en el año 2021 en el que se presenta una disminución significativa. A julio de 2023, el espectro de investigaciones de este año corresponde a más del 50% de lo producido en el 2022, lo que evidencia un aumento significativo.

Figura 2.
Producción científica en los veinte países con mayor productividad.



Se han realizado estudios sobre competencia intercultural en 105 países de los cinco continentes. En primer lugar y con una amplia mayoría, se ubica los Estados Unidos, seguido de Alemania que son justamente, por cuestiones socioeconómicas y geográficas, los países que albergan el número más alto de inmigrantes, al igual que Canadá y Australia. Precisamente, contextos de migración de este tipo requieren de estrategias de comunicación intercultural y el Estado apuesta por los servicios de traducción e interpretación de servicios públicos. En el caso de Latinoamérica, Chile presenta mayor productividad, seguido de México y Argentina. Al respecto, México tiene avances significativos en lo que es traducción de lenguas indígenas y se ubica en el marco de la traducción de servicios públicos y comunicación intercultural.

Figura 3.
Productividad por área temática.

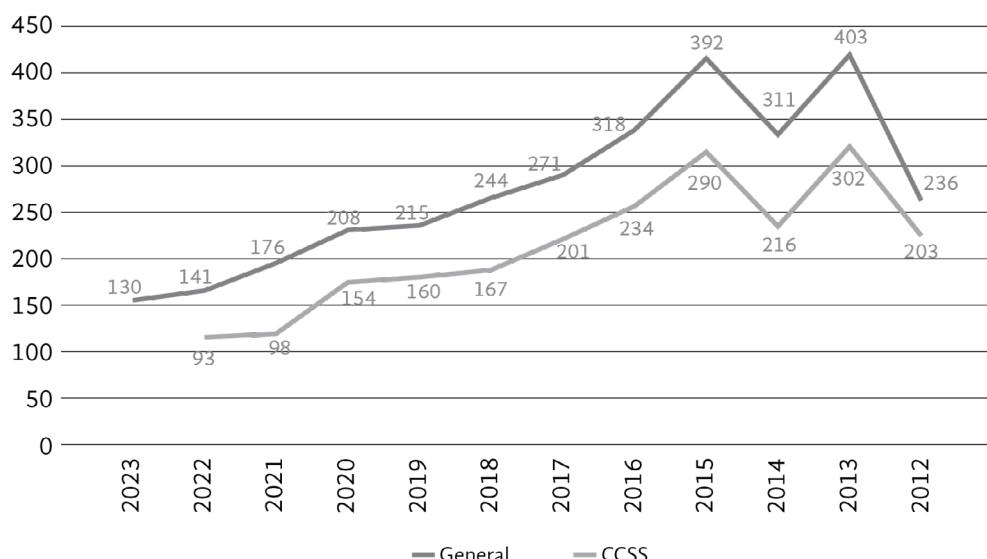


Como se observa en la figura 3, hay una mayor productividad en los campos de las ciencias sociales y humanidades, donde se ubica la disciplina de la traducción. Se aprecia que en el marco de las ciencias sociales se ha producido la mayor cantidad de definiciones y clasificaciones de ‘cultura’. Del mismo modo, resulta interesante observar el campo de la psicología, medicina, enfermería y otras profesiones vinculadas al ámbito sanitario, donde los profesionales que prestan servicios a la comunidad requieren habilidades de comunicación intercultural.

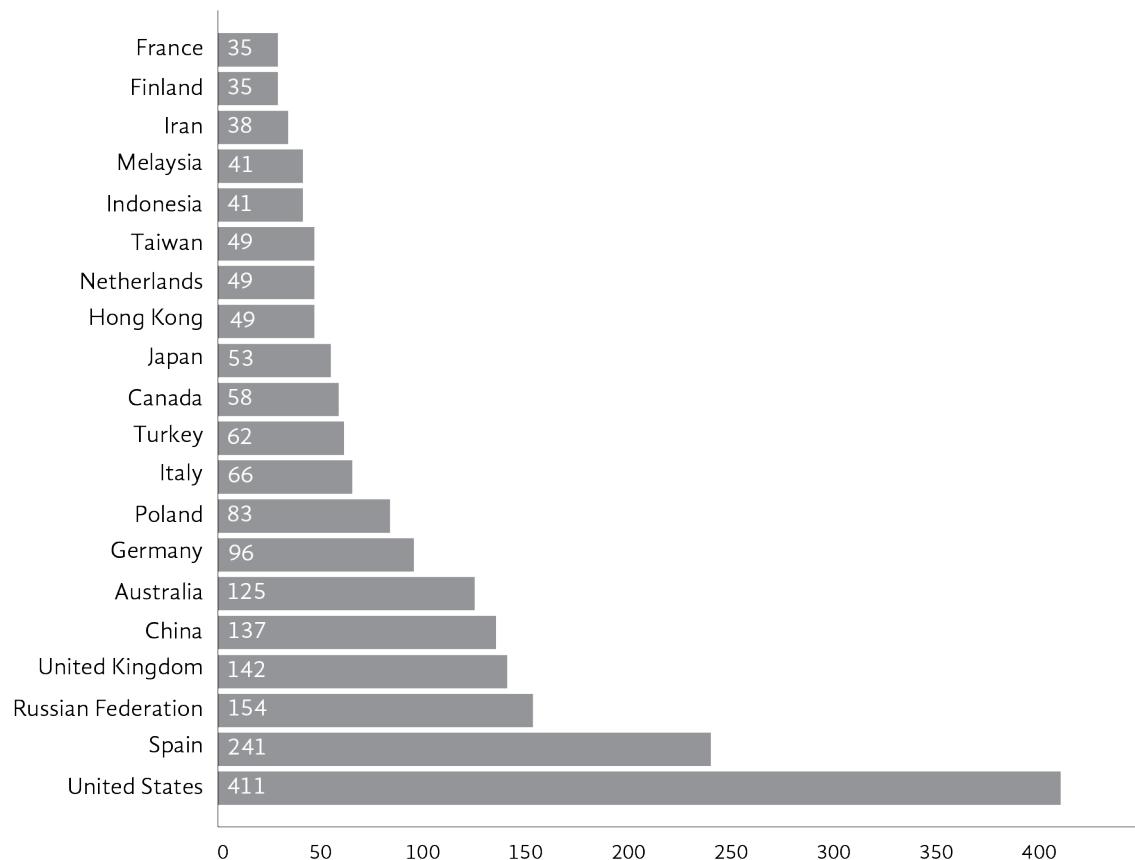
En la fase 2 se trabajaron los siguientes descriptores: producción científica en ciencias sociales en relación con otras áreas temáticas y número de publicaciones por país.

Figura 4.

Comparación de la producción científica en ciencias sociales y otros campos temáticos.



Como se puede observar en la figura 4, los estudios sobre competencia intercultural tienen una amplia presencia en el ámbito de las ciencias sociales y reflejan un porcentaje significativo (más del 50%) del total de estudios realizados en diferentes campos.

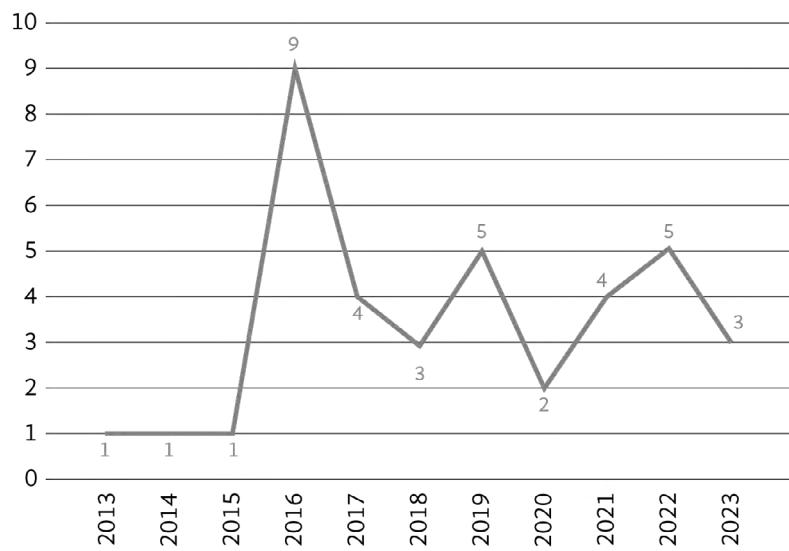
Figura 5.*Producción científica en ciencias sociales por país.*

El país donde se publicó el mayor número de artículos fue Estados Unidos, seguido de España y de Rusia. Los países asiáticos también tienen una presencia importante, especialmente en el caso de China, que tiene una tradición importante en cuanto a los estudios culturales. La productividad en Latinoamérica es mucho más baja. Chile destaca con 32 artículos, Colombia con 23 y México, Brasil y Argentina cada uno con 13 respectivamente.

En la fase 3, se añadieron filtros (traductor) y se obtuvieron datos sobre la producción científica, los países donde se generan los artículos y las áreas temáticas.

Figura 6.

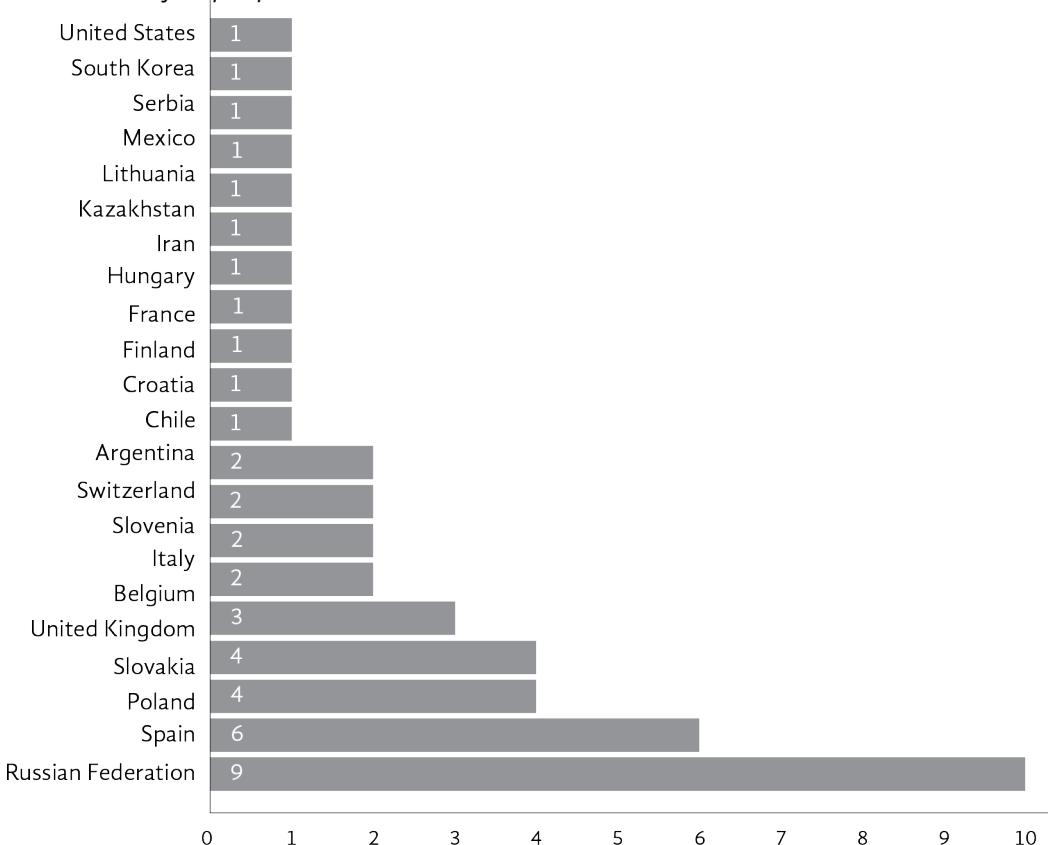
Productividad sobre competencia intercultural en estudios relacionados con el traductor.



A diferencia de las otras áreas disciplinarias, los estudios en el campo de la traducción no presentaron una tendencia al aumento. En los años 2017, 2018 y 2020 se evidencia una disminución en la producción científica. A partir del 2021, se aprecia una recuperación que, según los datos obtenidos, parece que se mantendrá en el 2023.

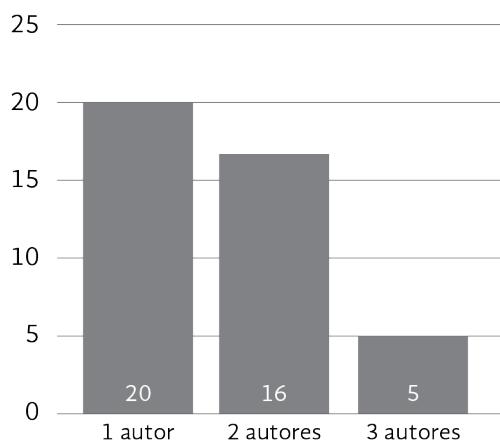
Figura 7.

Producción científica por país.



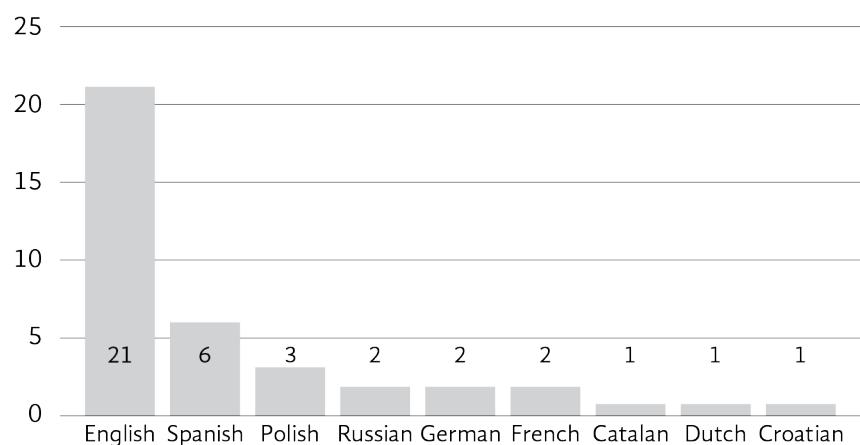
A diferencia de los estudios realizados en otras áreas disciplinarias, los estudios sobre competencia intercultural en el caso de los Estados Unidos no son tan recurrentes, a diferencia de los países europeos donde el plurilingüismo es más frecuente. España mantiene un liderazgo interesante al igual que Rusia, ya que en sus territorios coexisten una variedad de lenguas nacionales, además de las extranjeras. Es importante mencionar los esfuerzos de la Unión Europea en las investigaciones sobre competencia intercultural. Por un lado, la incorporación de la sección de cultura como una de las áreas de formación del traductor en el EMT (European Master's in Translation) y, por otro, el apoyo para el proyecto PICT. En el caso de la traducción de servicios públicos, España ofrece formación a nivel de posgrado, con maestrías en varias universidades y también cuenta con grupos de investigación, como FITISPos, Formación e Investigación en Traducción e Interpretación en los Servicios Públicos.

Figura 8.
Producción científica por autor.



En los 38 artículos, se identificaron 69 autores. Solo Gavrilenko participó en dos artículos. En cuanto al número de autores por artículo, se observa un aumento en la producción científica en la que participa más de un investigador.

Figura 9.
Producción científica por idioma.



El inglés sigue posicionándose como el idioma de la comunicación científica, seguido del español, lo que es coherente con el hecho de que España se ubica en el segundo lugar entre los países con mayor producción científica en materia de competencia intercultural.

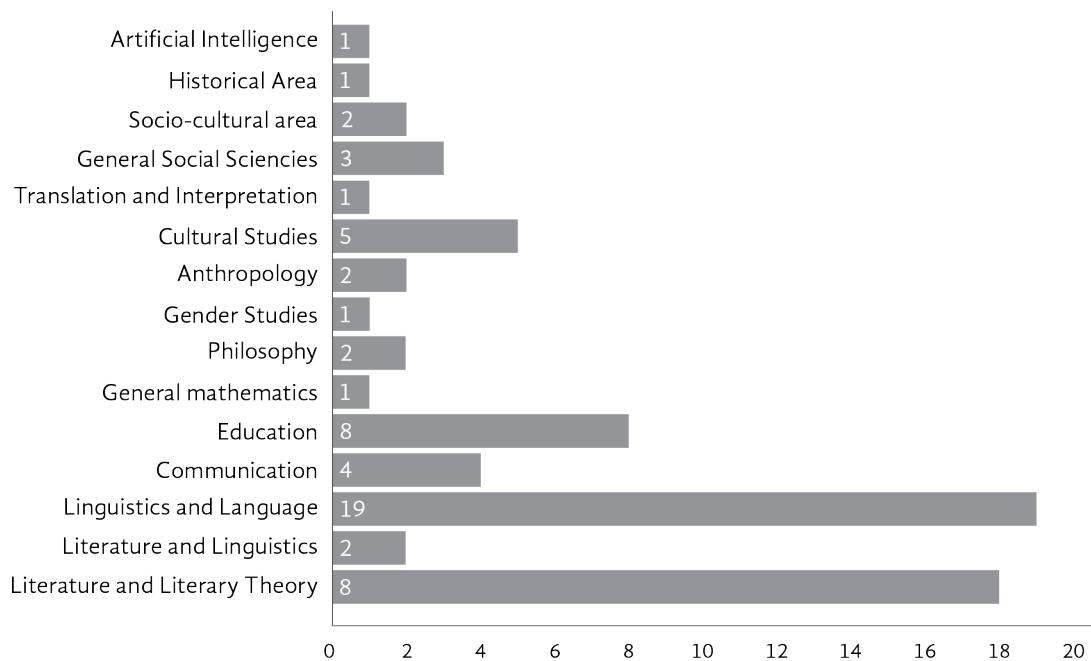
Tabla 2.

Fuentes de publicación de artículos sobre competencia intercultural.

Journal	Articles	Language
Interpreter and Translator Trainer	5	English
Xlinguae	3	English
Altre Modernita	2	Italian
Lebende Sprachen	2	German
Perspektivy Nauki I Obrazovania	2	Russian
Astra Salvensis	1	Romanian
Babel	1	French
E-Revista de Estudos Interculturais	1	Portuguese
Folia Linguistica et Litteraria	1	English
Forum Netherlands	1	frencha
Forum Qualitative Sozialforschung	1	German
Hikma	1	Spanish
Ikala	1	Spanish
Internationale Neerlandistiek	1	Dutch
Jezikoslovje	1	Croatian
Journal of Language and Sexuality	1	English
Journal of Multilingual and Multicultural Development	1	English
Journal of Pragmatics	1	English
Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes	1	English
Man In India	1	English
Mathematics Education	1	English
Mediterranean Journal of Social Sciences	1	English
Miedzy Oryginalem A Przekladem	1	Polish
Neofilolog	1	Polish
Quaderns	1	Catalan
Rocznik Przekladoznawczy	1	Polish
Studia Romanica Posnaniensia	1	Spanish

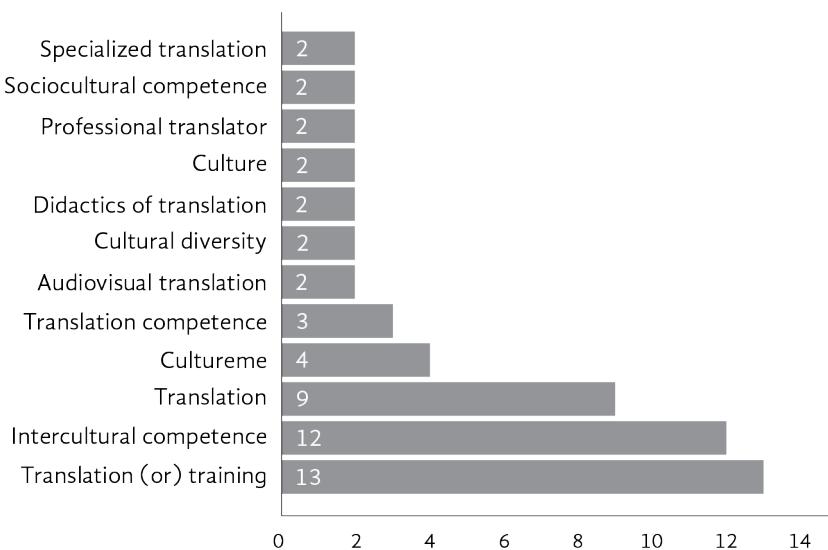
Se ubicaron 29 revistas donde se publicaron los artículos de investigación. Si bien las lenguas de las revistas son 11, los artículos se publican mayormente en inglés. Se revisaron las revistas y se identificaron diferentes coberturas temáticas que corresponden básicamente a dos categorías: Letras y Ciencias Sociales. La subdivisión en áreas temáticas se muestra en la figura 10.

Figura 10.
Áreas temáticas de las fuentes de publicación.



El área más recurrente en los estudios de traducción intercultural corresponde a la de lengua y lingüística que pertenecen tanto a letras como ciencias sociales, seguida de literatura y teoría literaria, y educación. Solo en una revista consultada existe un área que contempla los estudios en Traducción e Interpretación. Las otras áreas son un reflejo de las diversas concepciones que existen en torno a la cultura en diferentes disciplinas.

Figura 11.
Palabras clave.



Se ubicaron 139 palabras clave cuya recurrencia en los estudios analizados es muy baja, tal como se puede apreciar en la figura 11. Las tres palabras más recurrentes son intercultural competence (12), translation (10) y translation/translator training (13). En el caso de translation es un término bastante general, que puede abarcar diferentes dimensiones. A continuación, se presenta la relación de palabras clave encontradas. Se ha procedido con la reducción de algunos términos que presentaban variación como ‘culture-bound terms’, ‘culture-specific item’ ‘culturonym’; ‘translation training’, ‘translator training’, ‘translation didactics’, ‘translation education’, por citar algunos casos.

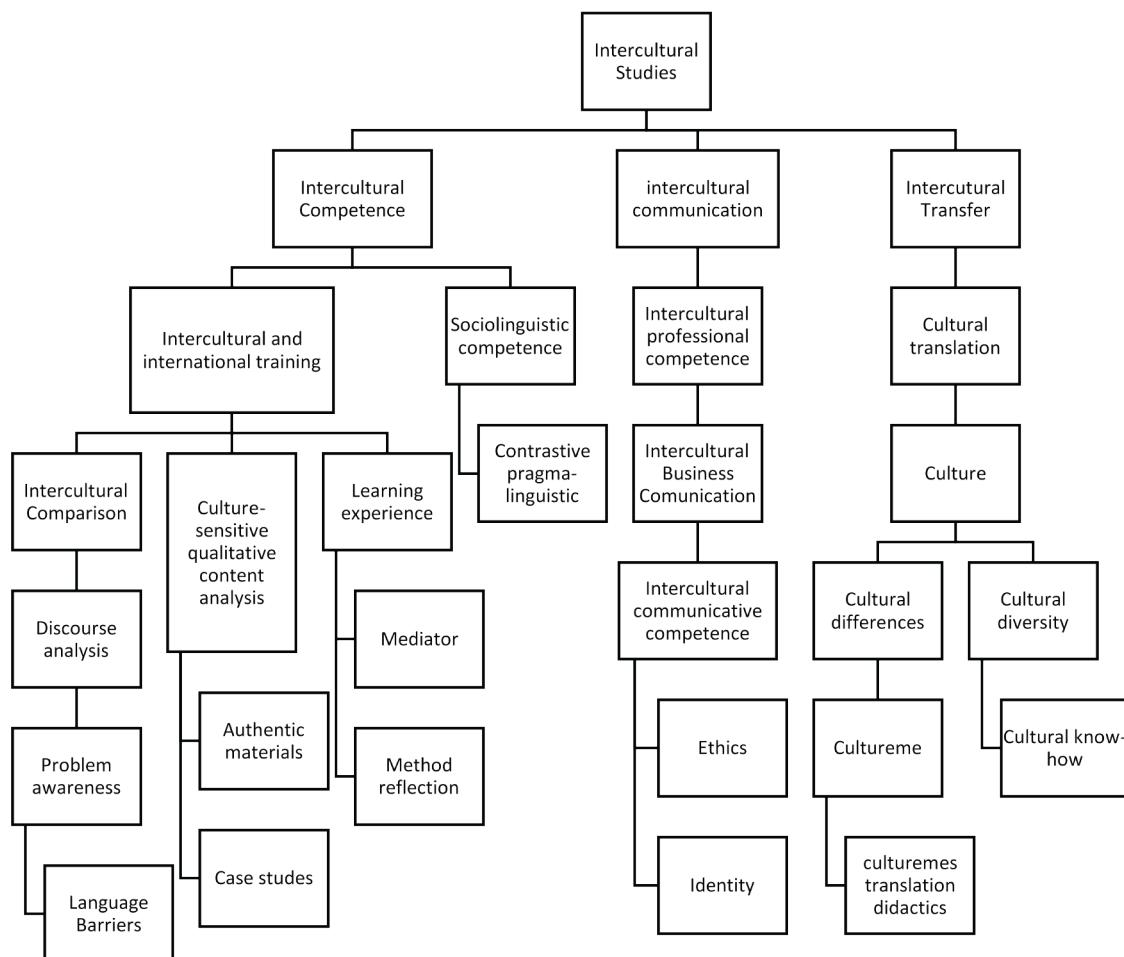
<i>Audiovisual translation</i>	<i>Foreign language text</i>
<i>Cultural diversity</i>	<i>French language</i>
<i>Didactics of translation</i>	<i>French-Spanish translation studies</i>
<i>Culture</i>	<i>Gender-neutral pronouns</i>
<i>Professional translator</i>	<i>Genre</i>
<i>Sociocultural competence</i>	<i>Genre analysis</i>
<i>Specialized translation</i>	<i>Genre-Transfer competence</i>
<i>Sociolinguistic competence</i>	<i>Grammaticality judgements</i>
<i>Anthropocentrism in translation</i>	<i>Hedging</i>
<i>Authentic materials.</i>	<i>Identity</i>
<i>Authentic project-based learning</i>	<i>Immigrants</i>
<i>Autonomy</i>	<i>Interpreter</i>
<i>Case studies.</i>	<i>Inclusion</i>
<i>Children literature</i>	<i>Informality</i>
<i>Collaboration</i>	<i>Information and communication technologies</i>
<i>Communication</i>	<i>Integrative knowledge</i>
<i>Community</i>	<i>Intercultural</i>
<i>Community of inquiry</i>	<i>Intercultural and international training</i>
<i>Competence model</i>	<i>Intercultural business communication</i>
<i>Competence-building approach</i>	<i>Intercultural communication</i>
<i>Conceptual change</i>	<i>Intercultural communicative competence</i>
<i>Contrastive pragmalinguistics</i>	<i>Intercultural comparison</i>
<i>Cultural differences</i>	<i>Intercultural professional competence</i>
<i>Cultural know-how</i>	<i>Intercultural transfer</i>
<i>Cultural translation</i>	<i>International relations</i>
<i>Cultureemes translation didactics</i>	<i>International tourism</i>
<i>Culture-sensitive qualitative content analysis</i>	<i>Internet resources</i>
<i>Data collection</i>	<i>Interpreting</i>
<i>Data preparation</i>	<i>Junior Student</i>
<i>Didactics</i>	<i>Key competences of translators</i>
<i>Discourse analysis</i>	<i>L2 English</i>
<i>Dubbing.</i>	<i>Language barriers</i>
<i>EFL teaching</i>	<i>Learner translation</i>
<i>EMT</i>	<i>Learner-centered approach</i>
<i>English language</i>	<i>Learning experience</i>
<i>Ethnoculture</i>	<i>Legal translator training</i>
<i>Ethnopedagogic approach</i>	<i>Letters</i>
<i>Ethnopedagogic competence of the teacher</i>	<i>Lexicography</i>
<i>Ethnopedagogy</i>	<i>Lingua-cultural competence</i>
<i>Exile</i>	<i>Linguistic personality</i>
<i>Foreign language teaching</i>	<i>Mediator</i>

<i>Mental images</i>	<i>Tandem learning</i>
<i>Method reflection</i>	<i>Tandem translation</i>
<i>Methodical recommendations</i>	<i>Task-based approach</i>
<i>Migration</i>	<i>Teaching a foreign language</i>
<i>Multilingual data</i>	<i>Teaching L2/FL; Translation</i>
<i>Multi-lingualism</i>	<i>Teamwork</i>
<i>Multiple translation corpus</i>	<i>Technical translator</i>
<i>Needs compatibility</i>	<i>Text-Type</i>
<i>News discourse</i>	<i>The role of a translator</i>
<i>Normalisation</i>	<i>Theory</i>
<i>Operationalisation</i>	<i>Third-culture elements</i>
<i>Perspective</i>	<i>Tourism discourse</i>
<i>Phased training model</i>	<i>Translation accuracy</i>
<i>Political discourse</i>	<i>Translation activity</i>
<i>Problem awareness</i>	<i>Translation equivalence</i>
<i>Process-oriented training</i>	<i>Translation Project</i>
<i>Protocols</i>	<i>Translation solutions</i>
<i>Public health services</i>	<i>Translation studies</i>
<i>Reciprocity</i>	<i>Translation techniques</i>
<i>Review</i>	<i>Translator</i>
<i>Rhetoric</i>	<i>Translator ethics</i>
<i>Screen recording</i>	<i>Translator's personal characteristics</i>
<i>Semiotic compression</i>	<i>Translators' professional training</i>
<i>Social and personal competences</i>	<i>Turism</i>
<i>Sociocultural elements</i>	<i>Virtual mobility</i>
<i>Specialized translation</i>	<i>Voice over</i>

A partir de las palabras clave identificadas, se puede proponer el mapa de los estudios interculturales en el ámbito de la traductología, el mismo que puede evolucionar y perfeccionarse con los aportes de las investigaciones que se sigan realizando en el campo de las ciencias sociales, ciencias humanas y las disciplinas vinculadas con la traducción e interpretación.

En la figura 12 se presenta una propuesta del mapa de estudios interculturales que contemplan tres ramas fundamentales: competencia intercultural, comunicación intercultural y transferencia intercultural, las mismas que se ramifican en dimensiones más específicas.

Figura 12.
Propuesta del mapa de estudios interculturales.



Conclusiones

El campo de estudio de la competencia intercultural es bastante amplio y transversal a las lenguas, culturas, disciplinas y áreas temáticas. Si bien su presencia es elevada en el campo de las ciencias sociales, no lo es en la frecuencia que debería ser en los estudios de la traducción y del traductor. Esta situación puede deberse a la elección de la base de datos Scopus para la realización de este estudio, y al hecho de que la mayoría de investigaciones que se realizan en el campo de la traducción son de naturaleza descriptiva y las revistas donde se publican estos artículos se encuentran indexadas en Scielo y Latindex. Asimismo, se evidencia una tendencia en incorporar el componente intercultural como parte de las competencias profesionales debido a las intervenciones y negociaciones en las que se ve involucrado el profesional (contextos multiculturales).

Por lo tanto, los estudios vinculados al sector educativo representan un porcentaje significativo, así como las revistas que publican artículos sobre formación de la competencia intercultural como Interpreter and Translator Trainer.

Finalmente, uno de los aportes de los trabajos de revisión bibliométrica es contribuir a la construcción de mapas que sinteticen las áreas y objetos de investigación y que puedan servir de base para la realización de futuros estudios empíricos en otros contextos, como el latinoamericano, donde el factor multicultural y multilingüístico vinculado con nuestros pueblos originarios es un área por desarrollar.

Referencias

- Baldwin, J. R., Faulkner, S. L., Hecht, M. L., y Lindsley, S. L. (Eds.). (2006). *Redefining culture: Perspectives across the disciplines*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Bennett, M. J. (2009). Defining, measuring and facilitating intercultural learning: a conceptual introduction to the Intercultural Education double supplement. *Intercultural Education*, 20(1), 1-13. <https://doi.org/10.1080/14675980903370763>
- Byram, M., Kühlmann, T., Müller-Jacquier, B., y Budin, G. (2014). INCA (The Theory). http://www.incaproject.org/en_downloads/24_INCA_THE THEORY_eng_final.pdf
- Chen, G.M. y Starosta, W.J. (1996). Intercultural Communication Competence: A Synthesis. *Annals of the International Communication Association*, 19(1), 353-383.
- Fernández-Borrero, M., Vázquez-Aguado, O. y Relinque-Medina, F. (2018). Prestar servicios culturalmente sensibles. Un desafío en sociedades complejas. *Revista Internacional de Estudios Migratorios*, 8(1), 142-170. <https://ojs.ual.es/ojs/index.php/RIEM/article/view/2192/2691>
- Forstner, L. y Al-Said. (2015). *CIUTI-Forum 2015: Pillars of Communication in Times of Uncertainty*. Peter Lang
- Gregorio Cano, A. (2012). La competencia cultural e intercultural en traducción: Estado de la cuestión. *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, 17 (2), 129-144. <https://www.redalyc.org/pdf/2550/255024132002.pdf>
- Gudykunst, W. (2003). *Cross-cultural and intercultural communication*. Thousand Oaks, Sage Publications.
- Igareda, P. (2011). Categorización temática del análisis cultural: una propuesta para la traducción. *Íkala, revista de lenguaje y cultura* 16(7). 11-32. <https://www.redalyc.org/pdf/2550/255019722001.pdf>
- Katan, D. (2004). *Translating cultures. An introduction for translators, interpreters and mediators*. St. Jerome Publishing.
- Kelly, D. (2002). Un modelo de competencia traductora: bases para el diseño curricular. *Puentes*, (1), 9-20. <https://wpd.ugr.es/~greti/revista-puentes/pub1/02-Kelly.pdf>
- Kroeber, A. L. y Kluckhohn, C. (1952) *Culture: A Critical Review of Concepts and Definitions*. Vintage Books.

- Lévano, S. (2022). Competencia (inter)cultural en la formación de traductores e intérpretes peruanos. *Educación*, 31(61), 27-45. <https://doi.org/10.18800/educacion.202202.002>
- Olalla-Soler, C. (2017). *La competencia cultural del traductor y su adquisición. Un estudio experimental en la traducción alemán-español.* [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona]. <http://hdl.handle.net/10803/456027>
- Rodrigo Alsina, M. (1997). Elementos para la comunicación Intercultural. Revista *CIDOB d'Afers Internacionals*, 36, 11-21. <https://www.raco.cat/index.php/RevistaCIDOB/article/download/28020/27854/>
- Rodríguez, Y. (2012). *Metodología bibliométrica para evaluar la actividad científica.* [Tesis doctoral, Instituto Superior Politécnico José Antonio Echevarría]. https://www.researchgate.net/publication/278821272_Metodologia_bibliometrica_para_evaluar_la_actividad_cientifica
- Sánchez Lobato, J. (2008). *Vademécum para la formación de profesores enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE).* SGEL.
- Schäffner, C. (2003). Translation and Intercultural Communication: Similarities and Differences. *Studies in Communication Sciences*. 3 (2). 79-107. <https://www.e-periodica.ch/cntmng?pid=sco-003%3A2003%3A3%3A%3A545>
- Simons, M. y Six, S. (2012). Los referentes culturales, la materia prima de la competencia comunicativa intercultural en la clase de ele. *Marcoele. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 14 (1). 1-14. <https://www.redalyc.org/pdf/921/92152422011.pdf>
- Witte, H. (2008) *Traducción y percepción intercultural.* Editorial Comares.

Xiangdong Li (2016): The first step to incorporate intercultural competence into a given translation curriculum: a micro-level survey of students' learning needs, *The Interpreter and Translator Trainer*. 10 (3), 285-303. <https://doi.org/10.1080/1750399X.2016.1236559>

La lectura literaria en sexto año básico: una revisión de los objetivos de aprendizaje de la asignatura de Lenguaje y Comunicación

Literary reading in 6th grade: a review of the learning objectives of the subject Language and Communication

Carmen Lucía Carrillo Vera¹

Magíster en Teoría de la Literatura y Literatura Comparada, Universidad de Barcelona. Doctoranda en Educación, mención Didáctica de la Lengua y la Literatura Infantil-Juvenil, Universidad Autónoma de Barcelona.

Correo: carmen.carrillo.vera@gmail.com

Fecha de recepción: 30/08/2023

Fecha de aprobación: 14/12/2023

Resumen

Este artículo muestra los resultados del análisis del currículum de sexto año básico de la asignatura Lenguaje y Comunicación mediante los marcos teóricos de la educación literaria. Para ello, se examinaron los objetivos de aprendizaje establecidos para el eje de lectura, teniendo en cuenta las diez dimensiones del saber literario planteadas por Martina Fittipaldi (2013). Se trata de un estudio cualitativo que surge de los planteamientos de la Didáctica de la Lengua y la Literatura.

La relevancia de este estudio está estrechamente relacionada con la importancia socioeducativa de la formación lectora, siendo la escuela uno de los lugares destinados por su desarrollo. El análisis de las formas en que se lleva a cabo la educación literaria mediante la lectura en los objetivos de aprendizaje contribuye, por una parte, a comprender la idea formativa y abordaje en relación con la lectura literaria prescrita en la propuesta curricular chilena, y, por otra, a establecer las relaciones entre los modos de adquisición de hábitos y pautas de lectura en el estudiantado en relación con los aprendizajes necesarios para una educación literaria.

Los hallazgos obtenidos evidenciaron que, los objetivos de aprendizaje de lectura -aunque se relacionen con la educación literaria- se enfocan en la exploración del significado del texto, la interpretación del lenguaje literario y en la adquisición de habilidades de comprensión lectora, tales como localizar, interpretar, relacionar y reflexionar, predominando las modalidades de lectura más relacionadas con la decodificación y comprensión. Esto indica una carencia de experiencias

¹ Este artículo se realiza en el marco del programa de Doctorado de Educación, mención Didáctica de la Lengua y la Literatura Infantil-Juvenil, de la Universidad Autónoma de Barcelona.



de lectura dialogadas, interpretativas y críticas, así como también de aprendizaje de temas, como la producción cultural y material de la literatura.

Palabras clave: *estructura administrativa de la enseñanza, Chile, plan de estudios, educación básica, lectura.*

Abstract

This article shows the results of the analysis of the 6th grade curriculum of the subject Language and Communication through the theoretical frameworks of literary education. For this purpose, the learning objectives established for the reading axis were examined, taking into account the ten dimensions of literary knowledge proposed by Martina Fittipaldi (2013). This is a qualitative study that arises from the approaches of the Didactics of Language and Literature.

The relevance of this study is closely related to the socio-educational importance of reading education, being the school one of the places destined for its development. The analysis of the ways in which literary education is carried out through reading in the learning objectives contributes, on the one hand, to understand the formative idea and approach in relation to literary reading prescribed in the Chilean curricular proposal, and, on the other hand, to establish the relationships between the ways of acquiring reading habits and patterns in the student body in relation to the learning necessary for a literary education.

The findings showed that, although related to literary education, reading learning objectives focus on the exploration of the meaning of the text, the interpretation of literary language and the acquisition of reading comprehension skills, such as locating, interpreting, relating and reflecting, with a predominance of reading modalities more related to decoding and comprehension. This indicates a lack of dialogic, interpretative and critical reading experiences, as well as of learning about topics such as cultural and material production of literature.

Keywords: *educational organizational structure, Chile, Programme of study, fundamental education, reading.*

Introducción

Para comprender el lugar que ocupa la literatura en la escuela y, por ende, la lectura literaria, es necesario recurrir a diversas investigaciones que se derivan de la Didáctica de la Lengua y la Literatura (DLL), pero también a los enfoques curriculares que orientan los procesos de enseñanza y aprendizaje en los distintos contextos educativos. La puesta en relación de ambos componentes permite observar cómo las aportaciones de la DLL han sido consideradas en los diseños curriculares, dando a comprender de qué forma se consolida la formación lectora en el proceso formativo (Fittipaldi, 2013).

Para poder situar lo anterior, es importante señalar que, a nivel conceptual, la palabra currículum ha estado ligada a las ideas de orden y disciplina que buscan procurar una enseñanza estructurada y nivelada (Hamilton, 1993). En la segunda mitad del siglo XX, su análisis comenzó a considerar su carácter conceptual, histórico y social (Fittipaldi, 2013), lo que hizo que su estudio considerara aspectos tales como la función social, el proyecto educativo, el campo empírico, la actividad discursiva y el reflejo material de un proyecto e idea (Sacristán, 1998).

En esta investigación, además de entender el concepto de currículum como un manual que dirige

los saberes y las prácticas escolares, a través del cual se proporcionan orientaciones de tipo pedagógicas y evaluativas al profesorado (Coll, 1992), comprenderemos que además debe ser considerado como un documento en el cual participan e influyen diferentes concepciones históricas y políticas que se materializan en los lineamientos educativos (Dussel, 2010). En este contexto, el análisis del currículum permite reconocer su organización y sus características definidas por las administraciones educativas, pero sobre todo examinar sus implicancias políticas, sociales y culturales.

Con respecto a la DLL, es una disciplina y un área de conocimiento que se ha ocupado de actualizar e implementar las nuevas exigencias educativas en función de la enseñanza y el aprendizaje de la literatura y la lengua, para responder a los requerimientos de las realidades sociales (Noguerol, 1998). Se trata de una disciplina científica instrumentalizada que integra los avances de la lingüística y los estudios literarios para interconectarlos con los procesos didácticos (Mendoza et al., 1996).

Preocupaciones derivadas de la teoría literaria y, en especial, de la teoría de la recepción, incidieron en la DLL. Estas se trasladaron a lo educativo y el discurso literario empezó a problematizarse desde lo didáctico; este demandaba prácticas didácticas y evaluativas que consideraran las concepciones vigentes de lectura, es decir, la relación entre las y los lectores, el texto literario y el contexto (Colomer, 1998). Lo anterior, permitió la proliferación de investigaciones que problematizaron la implementación de conocimientos y prácticas educativas enfocadas en el desarrollo de las competencias lecto-literarias y que posicionaron a las y los lectores, en el centro del proceso formativo (Bombini, 2019; Colomer, 2005; Daunay, 2007; Martín, 2020; Mendoza 2004; Munita, 2017; Zayas, 2011). La educación literaria comprende a la literatura como una forma de comunicación estructurada de lenguaje, que integra y participa en un contexto social y cultural concreto (Valencia, 2018).

A partir de estas ideas, se han generado propuestas que exponen los saberes y las prácticas literarias que el estudiantado deberá adquirir en su etapa inicial de formación. En particular, nos referimos a las diez dimensiones del saber literario, planteadas por Martina Fittipaldi (2013). Las cuales son: a) la literatura como espacio personal, b) la literatura como objeto material, c) la literatura como sistema de producción y circulación cultural, d) la literatura como producción artística hecha de lenguajes, e) la literatura como construcción de mundos posibles, f) la literatura como formalización de los modos de representar la experiencia, g) la literatura como ámbito donde se juegan valores e ideologías, h) la literatura como práctica social, i) la literatura como diálogo entre textos literarios y cultura y, por último, j) la literatura como actividad que pone en juego un proceso interpretativo. Estas dimensiones permiten una comprensión detallada y actualizada de los conocimientos y las habilidades literarias, situando a la lectura y a las y los lectores en formación como protagonistas de su propuesta.

En virtud de lo anterior, el presente artículo fue realizado a partir de la DLL -concretamente la educación literaria- y la concepción de currículum en el ámbito educativo. El objetivo fue presentar los resultados del análisis de los objetivos de aprendizaje (OA) de uno de los tres ejes -el de lectura- propuestos en sexto año básico para la asignatura de Lenguaje y Comunicación (LC) y tratar su correspondencia con las diez dimensiones del saber literario anteriormente presentadas.

El marco curricular de la asignatura LC se sustenta en el enfoque comunicativo; bajo esta lógica, la enseñanza de la lengua materna, las tecnologías de la información y la comunicación se priorizan por sobre la literatura y la profundización de los agentes que participan en ella, que quedan desplazados a un segundo plano (Cisternas et al., 2017; Munita, 2017). No obstante, la importancia

social y de acceso al conocimiento que tiene la lectura literaria en las políticas públicas en Chile, como, por ejemplo, en su Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE), el Plan Nacional de Lectura 2015-2020 y los diferentes fondos públicos concursables en torno al libro y la lectura, hacen que sea relevante indagar acerca de la coherencia y concordancia que se da entre el currículum, la lectura y la educación literaria como perspectiva educativa articuladora para la formación lectora y el aprendizaje literario en el último nivel formativo de la etapa escolar inicial del sistema chileno.

La importancia que tiene observar las disposiciones curriculares radica, en la relación que estas tienen con los conocimientos y los contenidos desarrollados en la escuela, que responden a un modelo político, cultural y educativo que se sitúa dentro de un contexto social determinado (Carrillo y Benavides, 2022; Cox, 2001, 2011; Espinoza, 2014; Lundgren, 1992). Desde esta misma línea de interés, se advierte la relevancia que tiene analizar la propuesta curricular chilena desde el enfoque didáctico de la educación literaria, puesto que permitirá poner en cuestión la situación de la literatura y la lectura literaria en la educación básica, para así observar cómo se aborda y conceptualiza el saber y la lectura literaria a partir los discursos educativos oficiales, es decir, desde el currículum diseñado por el Ministerio de Educación (MINEDUC).

Método

Este trabajo fue una investigación educativa situada en el campo de la DLL que se inscribió en el paradigma interpretativo con una metodología cualitativa. La recogida de datos se llevó a cabo entre los años 2020 y el 2021.

Descripción de la muestra

La muestra estuvo compuesta por un documento ministerial. La elección fue intencionada y sustentada, dado que la asignatura declaró en su currículum de sexto básico el eje de lectura como uno de los ejes fundamentales. El documento seleccionado se caracteriza en la Tabla 1.

Tabla 1.
Caracterización de la muestra

Autor	Año	Título
Bases curriculares Primero a sexto básico	2018. Unidad de currículum y evaluación del Ministerio de Educación, Chile	Documento ministerial que define los aprendizajes (OAT) requeridos por el estudiantado durante la educación básica.

Fuente: Elaboración propia a partir de las Bases curriculares Primero a Sexto básico, por el MINEDUC (2018).

La elección de este nivel de enseñanza se sustentó en la importancia de la educación básica en el desarrollo de hábitos y pautas de lectura. Otra razón que apoyó la elección tiene que ver con la escasa existencia de investigaciones que aborden el desarrollo de la educación literaria en el eje de lectura en sexto año básico. La mayoría de los estudios han centrado su trabajo en el análisis de aspectos derivados de las pruebas estandarizadas SIMCE (Fernández y Guerrero, 2017; León y Salazar, 2014; Vergara y Peredo, 2020), en las habilidades de comprensión lectora (Amaya, 2016; Hudson et al., 2013; Núñez et al., 2019), en la enseñanza de la ortografía (Sotomayor et al., 2017) y en el eje de comunicación oral (Cisternas et al., 2017).

Instrumento

Para la organización y análisis de los datos se utilizó el programa Microsoft Excel y para la construcción del texto interpretativo, fueron considerados los elementos pertinentes para los propósitos planteados, permitiendo obtener un relato que diera cuenta de las características del contexto educativo estudiado (Bardin, 1986).

Procedimiento

El procedimiento de análisis se llevó a cabo en tres etapas: la primera etapa consistió en una lectura detallada del documento curricular para obtener una panorámica de éste. En la segunda etapa, se examinó el eje de lectura y se identificaron los OA que guardan relación directa con la lectura literaria. La tercera etapa abordó, únicamente, los OA del eje de lectura seleccionados en la etapa dos y consistió en relacionarlos con las diez dimensiones del saber literario. Por medio de esta clasificación se obtuvieron los contenidos y conocimientos que ayudaron a determinar la relación entre el currículum chileno y la educación literaria. La elección de las competencias literarias señaladas por Martina Fittipaldi (2013), se fundamentó en la relevancia que estas diez dimensiones poseen, dado que se considera que constituyen una síntesis adecuada de las competencias literarias. A través de su tratamiento, es posible caracterizar e interpretar los OA de lectura de la asignatura LC en relación con la experiencia literaria.

Resultados

El análisis y los resultados obtenidos en esta investigación se estructuraron a partir de tres aspectos: la configuración del actual currículum chileno, el eje de lectura en el currículum de LC de sexto año y, por último, los OA dispuestos por el currículum del eje de lectura y su relación con la educación literaria en virtud de las diez dimensiones del saber literario.

La configuración del actual currículum chileno

Con el fin de la dictadura cívico-militar (1973-1990) se promulgaron una serie de reformas curriculares que dieron paso a las actuales políticas educativas chilenas (Cox, 2011) bajo un creciente auge de la institucionalización del modelo neoliberal (Castro, 1977), lo que orientó la educación a un sentido funcional del mercado que se conjugó con la participación del Estado como mediador y facilitador de ésta (Oliva, 2010). Por otra parte, a finales de la década de los noventa, empezaron a realizarse una serie de reformas curriculares como respuesta a los procesos globales que vivían las sociedades modernas. Sobre esto, es posible hacer referencia a los flujos migratorios, las crisis políticas y económicas, la diversidad cultural, lingüística y de credo. Todo lo anterior condujo a que la escuela, como institución social, se modificara y se adaptara a estas nuevas realidades (Fittipaldi, 2013).

Al considerar las diversas aceleraciones que experimentan las sociedades contemporáneas como, por ejemplo, el acceso a las tecnologías de la información y, como respuesta a los procesos globales de carácter sociales y culturales mencionados anteriormente, se promueven cambios desde los diferentes agentes que conforman la escuela. El sistema educativo chileno, con el afán de mejorar y adaptarse a esta nueva realidad, fue configurado desde una base social, con una visión de escuela capaz de desarrollar habilidades y aprendizajes que permitan al estudiantado insertarse en la sociedad (MINEDUC, 2018). En el plano curricular, empezaron a emplearse los logros y propósitos educativos a través del cumplimiento de los OA; esto significa que cada estudiante, al terminar el curso escolar, debe haber cumplido una cantidad de indicadores derivados de los OA

(MINEDUC, 2018). Esta estructura curricular consolidó un modelo educativo que propone una institucionalidad educacional, centrada en los OA que, a la vez, son concebidos por medio de la unificación de conocimientos, habilidades y actitudes (Espinoza, 2014).

En cuanto a la asignatura de LC, se acentuó su importancia en la etapa escolar inicial y fue articulada a partir de los cambios que las nuevas realidades sociales empezaron a experimentar, es decir, la preferencia del enfoque comunicativo como medio para la integración social y la consideración de las Tecnologías de la Información y las Telecomunicaciones (TIC) como parte importante para el desarrollo de las relaciones sociales (Cisternas et al., 2017). Además, fue planteado como objetivo general que, al final de la educación básica, el estudiantado sea capaz de “expresar su pensamiento coherentemente para resolver situaciones cotidianas y para llegar a acuerdos con otras personas a través del diálogo” (MINEDUC, 2018, p. 292). Para lograr este objetivo, fueron propuestos tres ejes: lectura, escritura y comunicación oral.

El eje de lectura en el currículum de LC en sexto año básico

De acuerdo con lo expresado en el currículum, en términos generales, el eje de lectura tiene como finalidad formar lectoras y lectores activos, autónomos y críticos; los cuales busquen en la lectura un medio de información, aprendizaje y recreación (MINEDUC, 2018). En cuanto a la lectura literaria, es propuesta como un medio de acceso sociocultural. Se promueven aprendizajes que fomenten la creación de una comunidad lectora que comparte conocimientos a nivel colectivo, que colabora con ideas y genera nuevos significados (MINEDUC, 2018). Lo anterior, se ve evidenciado en la propuesta en cuanto a la importancia que tiene la lectura como medio de conocimiento cultural, social y estético, al ser considerada una experiencia que “permite ampliar el conocimiento del mundo, reflexionar sobre diferentes temas [y] formar la sensibilidad estética” (MINEDUC, 2018, p. 294).

Otro aspecto presente en el eje, es la importancia que tiene la comprensión de los textos literarios. Se da énfasis a la comprensión literal de los enunciados y estructuras literarias. Se busca formar “lectores competentes [que] extraen y construyen significado [...] no solo a nivel literal sino también a nivel interpretativo” (MINEDUC, 2018, p. 294). Bajo esta lógica, el currículum chileno propone para la asignatura de LC de sexto año básico un total de doce OA para el eje de lectura de los cuales cuatro abordan aprendizajes relacionados con textos no literarios y ocho guardan relación directa con la lectura literaria. En la Tabla 2 se presentan los OA de eje de lectura que se relacionan con la lectura literaria y que fueron considerados para la puesta en relación con las diez dimensiones del saber literario.

Tabla 2.
Detalle de los OA del eje de lectura de sexto año básico

Abreviatura del OA	Descripción
OA1	Ler de manera fluida textos variados apropiados a su edad: -pronunciando las palabras con precisión -respetando la prosodia indicada por todos los signos de puntuación -decodificando de manera automática la mayoría de las palabras del texto
OA2	Comprender textos, aplicando estrategias de comprensión lectora; por ejemplo: -relacionar la información del texto con sus experiencias y conocimientos -releer lo que no fue comprendido -formular preguntas sobre lo leído y responderlas -organizar la información en esquemas o mapas conceptuales -resumir
OA3	Leer y familiarizarse con un amplio repertorio de literatura para aumentar su conocimiento del mundo, desarrollar su imaginación y reconocer su valor social y cultural; por ejemplo: poemas, cuentos folclóricos y de autor, fábulas, leyendas, mitos, novelas, historietas, otros.
OA4	Analizar aspectos relevantes de las narraciones leídas para profundizar su comprensión: -identificando las acciones principales del relato y explicando cómo influyen en el desarrollo de la historia -explicando las actitudes y reacciones de los personajes de acuerdo con sus motivaciones y las situaciones que viven -describiendo el ambiente y las costumbres representadas en el texto y explicando su influencia en las acciones del relato -relacionando el relato, si es pertinente, con la época y el lugar en que se ambienta -interpretando el lenguaje figurado presente en el texto -expresando opiniones sobre las actitudes y acciones de los personajes y fundamentándolas con ejemplos del texto -llegando a conclusiones sustentadas en la información del texto -comparando textos de autores diferentes y justificando su preferencia por alguno
OA5	Analizar aspectos relevantes de diversos poemas para profundizar su comprensión: -explicando cómo el lenguaje poético que emplea el autor apela a los sentidos, sugiere estados de ánimo y crea imágenes en el lector -identificando personificaciones, comparaciones e hipérboles y explicando su significado dentro del poema -analizando cómo los efectos sonoros (aliteración y onomatopeya) utilizados por el poeta refuerzan lo dicho
OA6	Leer independientemente y comprender textos no literarios (cartas, biografías, relatos históricos, libros y artículos informativos, noticias, etc.) para ampliar su conocimiento del mundo y formarse una opinión: -extrayendo información explícita e implícita -haciendo inferencias a partir de la información del texto y de sus experiencias y conocimientos -relacionando la información de imágenes, gráficos, tablas, mapas o diagramas, con el texto en el cual están insertos -interpretando expresiones en lenguaje figurado -comparando información -formulando una opinión sobre algún aspecto de la lectura -fundamentando su opinión con información del texto o sus conocimientos previos
OA7	Evaluando críticamente la información presente en textos de diversa procedencia: -determinando quién es el emisor, cuál es su propósito y a quién dirige el mensaje -evaluando si un texto entrega suficiente información para responder una determinada pregunta o cumplir un propósito
OA8	Sintetizar, registrar y ordenar las ideas principales de textos leídos para satisfacer propósitos como estudiar, hacer una investigación, recordar detalles, etc.
OA9	Desarrollar el gusto por la lectura, leyendo habitualmente diversos textos
OA10	Asistir habitualmente a la biblioteca para satisfacer diversos propósitos (seleccionar textos, investigar sobre un tema, informarse sobre actualidad, etc.), adecuando su comportamiento y cuidando el material para permitir el trabajo y la lectura de los demás

Fuente: elaboración propia a partir de las Bases curriculares Primero a Sexto básico, por el MINEDUC (2018).

Los contenidos desarrollados en el diseño curricular y su relación con las diez dimensiones del saber literario

A continuación, se presentan los principales resultados obtenidos del análisis de los OA, correspondientes al eje de lectura en virtud de las diez dimensiones del saber literario propuestas por Fittipaldi (2013), con el propósito de evidenciar los conocimientos literarios y, en especial, los relacionados con la lectura que se destacan o que aparecen en un plano secundario. En ese sentido, se constató la ausencia de cinco dimensiones y la presencia de cinco, las cuales fueron concebidas con ciertas peculiaridades y matices. Se detallan la presencia de dichas dimensiones.

La primera dimensión presente fue la literatura como producción artística hecha de lenguajes, la cual ofrece un acceso a la literatura a través de la lectura de los modos en los que los textos literarios están expresados, es decir, desde su construcción e inclusión de otras formas de lenguaje.

Esta dimensión fue posible evidenciarla en los OA1, OA4 y OA5, los cuales poseen aspectos vinculados a esta dimensión porque promueven experiencias de lectura que estimulen el reconocimiento de los recursos presentes para la construcción de sentido (Fittipaldi, 2013). En los tres OA se valora el código escrito como vía contemplativa para la y el lector. Mediante la lectura de textos narrativos y líricos, se fomenta la atención a la prosodia, la interpretación del lenguaje figurado, tanto poético como narrativo, y los efectos sonoros de algunas figuras retóricas (MINEDUC, 2018). Sin embargo, no se ofrecen experiencias de lectura en las cuales se promueva la atención al lenguaje visual y multimodal. La ausencia de este aspecto no hace posible que el estudiantado pueda atender a los tejidos del lenguaje, las imágenes, las ilustraciones o los medios digitales, limitando las posibilidades de ampliar la mirada estética y de disfrute de las historias (Fittipaldi, 2013).

No obstante, su presencia le brinda al eje de lectura una adecuada atención a los elementos y recursos que posibilitan una experiencia con otros tipos de manifestaciones artísticas y con las distintas resonancias que se activan a partir del lenguaje; ofrece experiencias de lectura que incluyen otras exploraciones lingüísticas y formas de exploración del texto literario.

La segunda dimensión presente fue la literatura como construcción de mundos posibles, en la cual se busca ofrecer experiencias de lectura que permitan al estudiantado evocar múltiples aspectos de la realidad y, mediante la imaginación, se apropien de estos aspectos, siendo capaces de distinguir el vínculo entre el plano de la realidad y el ficcional (Fittipaldi, 2013). Los OA4, OA6 y OA7 presentan aspectos relacionados con esta dimensión al proponer, dentro de sus experiencias de lectura, la familiarización y reconocimiento de ambos planos, así como el reconocimiento del emisor, el receptor y el propósito del texto. Este último aspecto, al ser trasladado a lo literario, problematiza y ayuda a diferenciar las reglas de lo real y la ficción en la literatura (Fittipaldi, 2013).

En particular, lo anterior se evidencia en los OA mencionados en aspectos tales como la lectura e identificación de textos históricos y ficcionales, la identificación y análisis de los modos de representación del relato y la identificación de las voces ficticias que se presentan en los textos literarios (MINEDUC, 2018). La presencia de esta dimensión en el eje de lectura enriquece las experiencias de lectura del estudiantado mediante la promoción de la distinción y reflexión de los planos que conviven en los textos literarios.

Una tercera dimensión fue la literatura como formalización de los modos de representar la experiencia. Tzvetan Todorov (1988), señaló que los géneros literarios “existen como una institución [porque] funcionan como «horizonte de expectativas» para los lectores [y] como «modelo de

escritura para los autores»” (p. 38). En consecuencia, establecer una conexión entre esta idea y los procesos de formación lectora significa destacar el aporte didáctico que la clasificación genérica ofrece, ya que funciona como guía para el estudiantado ayudando a comprender las formas de representación de los mundos ficcionales que se construyen en las obras literarias.

En el eje revisado, los OA3, OA4, OA5 y OA9 proponen el reconocimiento de algunos de los aspectos de los esquemas constituyentes del género narrativo y lírico, así como la importancia de la lectura literaria a través de los géneros y los subgéneros literarios. En estos OA se fomenta la lectura de diversos textos narrativos y líricos, se examinan aspectos relevantes del texto narrativo, tales como las acciones, los personajes, el ambiente y la época. Por último, en los textos poéticos, se aborda el reconocimiento del temple de ánimo y de las figuras retóricas tales como la personificación, comparación e hipérbole (MINEDUC, 2018).

No obstante, también se observó que las experiencias de lectura que se ofrecen en este eje tienen una preferencia por los textos narrativos y poéticos, mientras que los textos dramáticos no son considerados. De igual modo, no se fomentan actividades de lectura comparada entre textos literarios del mismo o de diferente género. Esta ausencia tiene un impacto en la sistematización de la lectura, ya que no fomenta una lectura comparada con otras literaturas y formas de expresión.

Su presencia en el eje de lectura contribuye al reconocimiento de conexiones a partir de los diferentes aspectos y elementos comunes, lo que permite enfocar la atención en los mecanismos del lenguaje que ayudan a determinar -desde sus contextos de producción hasta sus porqué- los aspectos gramaticales y de sintaxis (Fittipaldi, 2013).

Una cuarta dimensión presente fue la literatura como práctica social, la cual propone crear un patrimonio literario a través del cual el estudiantado pueda reconocer puntos en común de referentes, personajes, historias o símbolos. Lo anterior, con una atención especial al contexto -micro y macro- y a las características de las y los lectores (Fittipaldi, 2013).

Los OA3, OA9 y parte del OA4, abordan temas sociales de la literatura a través de experiencias de lectura que posibilitan el reconocimiento de su valor social y cultural, la comparación entre diversos autores y la lectura de variados textos y autores con el propósito de establecer un repertorio en común (MINEDUC, 2018). La presencia de esta dimensión en el eje lo enriquece, ya sea desde la lectura en común de determinados textos, así como su interpretación desde una situación cultural, histórica y social específica.

La quinta y última dimensión fue la literatura como actividad que pone en juego un proceso interpretativo. Esta dimensión propone la adquisición de habilidades interpretativas mediante la aplicación de experiencias de lectura en las que se aborden la comprensión y la obtención de diversas tácticas de lectura (Fittipaldi, 2013).

El eje analizado propone el OA2 y OA8, que se centran en el desarrollo de habilidades y estrategias de comprensión de lectura. En estos OA se promueve relacionar la información, releer, organizar la información y resumir (MINEDUC, 2018). Estas acciones ayudan a mejorar la interpretación del texto y, al mismo tiempo, a que el estudiantado se reconozca como lector (Fittipaldi, 2013), lo cual es muy importante para su experiencia escolar.

Es importante señalar que, para el sistema escolar chileno, el desarrollo de las habilidades de comprensión lectora está estrechamente relacionado al sustento de las pruebas de lectura estandarizadas del SIMCE, aplicadas en sexto año básico. En consecuencia, su elección y forma de abordaje

son compatibles con las pruebas SIMCE de lectura. Esto tiene como consecuencia que se propongan experiencias de lectura interpretativas, de carácter más instrumental.

No obstante, su presencia en el eje examinado enriquece el proceso interpretativo y ofrece experiencias de lectura desafiantes, lo que a su vez da lugar al reconocimiento lector y el interés por la búsqueda de sentido de los textos literarios.

A pesar de los matices y particularidades, se considera relevante la inclusión de estas cinco dimensiones en el eje de lectura sexto año básico, ya que demuestra la importancia que tiene la elaboración del saber literario desde la lectura en el currículum de Chile. La puesta en relación de los OA con estas dimensiones ha permitido establecer los vínculos que la propuesta curricular chilena tiene con la educación literaria. En cuanto a los conocimientos propuestos, es importante proporcionar estos conocimientos porque permite que las y los lectores en formación comprendan el fenómeno literario desde sus complejidades, pero a la vez, desde una perspectiva integral.

Conclusiones

El propósito de este artículo fue evidenciar la conexión que los OA del eje de lectura de sexto básico tienen con las disposiciones de la educación literaria, motivo por el que se contrastaron los OA con las diez dimensiones del saber literario propuestas por Martina Fittipaldi (2013). Mediante la revisión documental y el análisis de los OA, se puede concluir lo siguiente:

La configuración actual del currículum chileno: el currículum es esencial al momento de establecer la ruta educativa de los países, dado que en él se presentan las directrices que reflejan la sociedad que se persigue construir. En el caso de Chile, tras llevar a cabo modificaciones y ajustes estructurales en respuesta a diversos intereses de los gobiernos, así como a eventos políticos y sociales ocurridos en el país, se elabora un currículum enfocado en los aprendizajes, los cuales se otorgan a través de la unión de conocimientos, habilidades y actitudes. Para el sistema educativo de Chile es fundamental evaluar el rendimiento de los logros y aprendizajes, siendo las mediciones estandarizadas -SIMCE- el medio por el cual se evalúan. Esto implica que el currículum se encuentra opacado debido a la homogeneización y la estandarización de los aprendizajes.

El eje de lectura en el currículum de LC de sexto año: el marco curricular chileno establece tres ejes de enseñanza para la asignatura de LC, que se centran en un enfoque comunicativo. En el eje de lectura, se recalca la importancia de trabajar la comprensión lectora a través de la lectura de diversos textos narrativos y líricos. Se impulsa la adquisición de conocimientos que se ajusten al enfoque comunicativo, es decir, la atención a la lectura como un medio de información que, a su vez, sea un medio para su progreso social y crítico. Se proponen experiencias de lectura autónoma y funcionales como un ejercicio de decodificación y aproximación crítica al texto literario, en contraposición a experiencias de lectura guiada que establecen conexiones afectivas, estéticas, lingüísticas, simbólicas, históricas, sociales y culturales.

Los OA dispuestos por el currículum del eje de lectura y su relación con la educación literaria en virtud de las diez dimensiones del saber literario: se identificaron las siguientes dimensiones: la literatura como producción artística hecha de lenguajes; la literatura como construcción de mundos posibles; la literatura como formalización de los modos de representar la experiencia; la literatura como práctica social y la literatura como actividad que pone en juego un proceso interpretativo. Estas formas de acercamiento permiten el desarrollo de una educación literaria enfocada en aspectos estructurales y cognitivos en relación con la lectura literaria; otorgando mayor relevancia a la lectura como un acto personal para posteriormente proceder a una interpretación

sistematizada de ésta. Esta situación se debe a que la construcción curricular tiene como objetivo fomentar el dominio de competencias que priorizan la interpretación textual y las habilidades de comprensión lectora, las cuales son evaluadas posteriormente en pruebas estandarizadas, orientación que responde a un modelo educativo de mercado que tiene lugar en Chile (Botella y Ortiz, 2018).

En relación con las dimensiones que no fueron detectadas en el eje analizado, se puede señalar que:

La primera dimensión ausente, la literatura como espacio personal, se centra en lo afectivo y en la conexión íntima que se puede generar con uno mismo a partir de la literatura (Fittipaldi, 2013). Su ausencia tiene un impacto en la promoción de experiencias de lectura que consideren las vivencias anteriores y la implicancia personal: el reconocimiento de las y los lectores a través de su identidad.

La segunda y tercera dimensión ausente, la literatura como objeto material y la literatura como sistema de producción y circulación cultural, se enfocan en fomentar experiencias de lectura que evidencien, por un lado, observar y contemplar los rasgos externos de los libros como formas de presentación al lector que influyen tanto para su adquisición como para el sentido y efecto de la obra, por otro, la comprensión de que estos forman parte de un sistema de creación y circulación que posibilita su producción y circulación (Fittipaldi, 2013). Su ausencia dificulta la comprensión del proceso de producción y manipulación de los libros, obstaculizando la comprensión de los integrantes de este sistema cultural y la función que el estudiantado desempeñan en dicha estructura.

La cuarta dimensión ausente, la literatura como ámbito en el que se juegan valores e ideologías, tiene como objetivo mejorar las experiencias de lectura tanto guiadas como individuales a partir de la problematización de las representaciones y juicios que operan en los textos literarios (Fittipaldi, 2013). Su ausencia impide que, a partir de sus lecturas, el estudiantado adopte posiciones específicas a partir de lo que se describe en los textos literarios.

La quinta dimensión ausente, la literatura como diálogo entre textos literarios y cultura, tiene como propósito reconocer el carácter dialógico que se encuentra entre los textos literarios y los aspectos culturales y sociales (Fittipaldi, 2013). Su ausencia tiene un impacto en la elaboración de redes de lectura que aborden elementos, temas, personajes, reescrituras, símbolos o estereotipos bajo los cuales los textos literarios se han elaborado.

En resumen, se puede concluir que, en el eje de la lectura, se pretende una formación lectora centrada en la comprensión y la formación de las aptitudes comunicativas, lo cual se realiza a través de la lectura de diversos textos narrativos y líricos. Esto hace que la exploración de los aspectos estéticos y éticos presentes en el texto literario sea delegada a un segundo plano. Sobre la carencia de tareas de lectura que examinen y discutan los entornos sociales y culturales que afectan tanto la producción como la recepción del texto literario, su inclusión contribuiría a la generación de reflexiones que impulsan la discusión y la generación de diversas interpretaciones del texto literario. Estas estrategias de lectura desarticularían los puntos de vista únicos y hegemónicos y tendrían un impacto positivo en la formación de sentido de las y los lectores en formación (Rodríguez, 2021).

En lo que respecta al currículum de LC y, en especial, al eje de lectura, resulta beneficioso considerar la adquisición del dominio lector y el conocimiento patrimonial de la literatura. Sin embar-

go, resulta relevante impulsar una renovación y actualización curricular que incluya un tipo de formación lectora capaz de comprender la materialidad del libro, los elementos modernos que ha experimentado el fenómeno lector y que se adecúe a las exigencias educativas actuales acorde con las nuevas tecnologías y competencias que, sobre todo, fomenten experiencias de lectura capaces de generar múltiples interpretaciones y diversos modos de apropiación de la literatura.

Referencias

- Amaya, M. (2016). Comprensión lectora y educación intercultural: hacia un debate sobre el ajuste de los sistemas de medición estandarizados y su aplicación en entornos de cultura popular urbana en Chile. *Revista páginas de Educación*, 9(1), 88-118. <https://doi.org/10.22235/pe.v9i1>
- Bardin, L. (1986). *Análisis de contenidos*. Akal.
- Bombini, G. (2019). Entre las teorías y las performances: lecturas y mediaciones de la literatura de hoy. En M. Campos y M. Quiles (eds.). *Repensando la didáctica de la lengua y la literatura* (pp. 83-96). Visos Libros.
- Botella, M. T. y Ortiz, C. (2018). Efectos indeseados a partir de los resultados SIMCE en Chile. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 3(2), 27-44. <https://revistas.uam.es/reps/article/view/12318>
- Carrillo, M. T. y Benavides, B. (2022). El currículo en el siglo XXI: competencias, identidades y profesiones. *Pedagogía y Saberes*, (57), 25-37. <https://doi.org/10.17227/pys.num57-13577>
- Castro, P. (1977). *La educación en Chile de Frei a Pinochet*. Sígueme.
- Cisternas, I., Henríquez, M. y Osorio, J. (2017). Énfasis y limitaciones de la enseñanza de la comunicación oral: un análisis del currículum chileno, a partir del modelo teórico declarado. *Revista Española de Pedagogía*, 75(267), 323-336. <https://doi.org/10.22550/REP75-2-2017-9>
- Coll, C. (1992). *Psicología y currículum*. Paidós.
- Colomer, T. (1998). *La formación del lector literario*. Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Colomer, T. (2005). *Andar entre libros*. Fondo de Cultura Económica.
- Cox, C. (2001). El currículum escolar del futuro. *Perspectivas en Política, Economía y Gestión*, 4(2), 213-232. <https://www.dii.uchile.cl/~revista/>
- Cox, C. (2011). Currículo escolar de Chile: génesis, implementación y desarrollo. *Revue International d'éducation de Sevres*, (56), 1-9. <https://doi.org/10.4000/ries.1047>
- Daunay, B. (2007). Le sujet lecteur: une question pour la didactique du français. *Le Français Aujourd'hui*, (157), 43-51. <https://doi.org/10.3917/lfa.157.0043>

- Dussel, I. (2010). Aproximaciones para pensar la enseñanza en la escuela hoy. *Explora: las ciencias en el mundo contemporáneo*, 2. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002217.pdf>
- Espinoza, O. (2014). Cambios recientes al currículum escolar: problemáticas e interrogantes. *Notas para la Educación*, (18), 1-10. <https://educrea.cl/wp-content/uploads/2015/05/Documento-destacado-Cambios-recientes-al-curr%23U00edculum-escolar.pdf>
- Fernández, M. y Guerrero, M. (2017). Hombres y mujeres en las pruebas de lectura del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación. Análisis de género, procedencia geográfica, grupo socioeconómico y pertenencia étnica en la región de la Araucanía. *Estudios Pedagógicos*, 43(2), 65-91. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000200004>
- Fittipaldi, M. (2013). *¿Qué han de saber los niños sobre literatura? Conocimientos literarios y tipos de actuaciones que permiten progresar en las competencias literarias*. [Tesis de Doctorado, Universidad Autónoma de Barcelona]. <https://hdl.handle.net/10803/131306>
- Hamilton, D. (1993). Orígenes de los términos educativos “clase” y “currículum”. En *Revista Iberoamericana de Educación*, (1). <https://rieoei.org/historico/oeivirt/rie01a06.htm>
- Hudson, M., Förster, C., Rojas, C., Valenzuela, M., Riesco, P. y Ramaciotti, A. (2013). Comparación de la efectividad de dos estrategias metodológicas de enseñanza en el desarrollo de la comprensión lectora en el primer año escolar. *Perfiles Educativos*, 35(140), 100-118. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2013.140>
- León, V. y Salazar, A. (2014). Diferencias de género en matemática y lenguaje en alumnos de colegios adventistas en el sistema de medición de la calidad de la educación (SIMCE) en Chile. *Revista Apuntes Universitarios*, 4(2), 81-106. <https://doi.org/10.17162/au.v0i2>
- Lundgren, U. (1992). *Teoría del currículum y escolarización*. Ediciones Morata.
- Martín, A. (2020). Usos sociales de la educación literaria. Convergencias críticas. En A. Martín (ed.). *Usos sociales en educación literaria* (pp. 15-24). Octaedro.
- Mendoza, A. (2004). *La educación literaria: bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Ediciones Aljibe.
- Mendoza, A., López, A. y Martos, E. (1996). *Didáctica de la lengua para la enseñanza primaria y secundaria*. Akal Ediciones.
- Ministerio de Educación de Chile [MINEDUC]. (2018). *Bases curriculares Primero a Sexto básico*. <https://www.curriculumnacional.cl/portal/Documentos-Curriculares/Bases-curriculares/>
- Munita, F. (2017). La didáctica de la literatura: hacia la consolidación del campo. *Educação e Pesquisa*, 43(2), 379-392. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201612151751>
- Noguerol, A. (1998). Investigación y Didáctica de la lengua y la literatura. En A. Mendoza (coord.). *Conceptos claves en Didáctica de la lengua y la literatura* (pp. 61-74). Horsori Editorial.

- Núñez, K., Medina, J. y González, J. (2019). Impacto de las habilidades de comprensión lectora en el aprendizaje escolar: Un estudio realizado en una comuna de la región metropolitana, Chile. *Educare*, 23(2), 28-49. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.23-2.2>
- Oliva, M. A. (2010). Política educativa chilena 1965-2009. ¿Qué oculta esa trama? *Revista Brasileira de Educação*, 15(44), 310-328. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782010000200008>
- Rodríguez, J. (2021). *La furia de la lectura: por qué seguir leyendo en el siglo XXI*. Tusquets.
- Sacristán, J. G. (1998). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Ediciones Morata.
- Sotomayor, C., Ávila, N., Percy, B., Domínguez, A., Gómez, G. y Jeldrez, E. (2017). Desempeño ortográfico de estudiantes chilenos claves para la enseñanza de la ortografía. *Estudios Pedagógicos*, 43(2), 315-332. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000200017>
- Todorov, T. (1988). El origen de los géneros. En M. Garrillo (ed.). *Teoría de los géneros literario*, (pp. 31-48). Arco Libros.
- Valencia, M. (2018). *La colección Semilla y la educación literaria para Básica Primaria en Colombia. Currículo, libro álbum y formación docente*. [Tesis de Doctorado, Universidad Autónoma de Barcelona, Repositorio Institucional]. <http://hdl.handle.net/10803/665749>
- Vergara, G. y Peredo H. (2020). Relación inconsistente entre puntajes del Sistema de Medición de Calidad de la Educación y el promedio de notas en estudiantes de octavo básico en Chile. *Revista de la Universidad de Costa Rica*, 44(1), 1-18. <http://dx.doi.org/10.15517/revedu.v44i1.37569>
- Zayas, F. (2011). *La educación literaria*. Octaedro.

El laboratorio virtual PhET y la Competencia “Indaga” del área de Ciencia y Tecnología en los estudiantes del cuarto grado de una escuela secundaria de Cusco

The PhET virtual Laboratory and the competence “Investigate” of the area of Science and Technology in the fourth grade students of a high school in Cusco

Yoni Chávez-Cusihuaman

Universidad César Vallejo

Correo: ychavezcu@ucvvirtual.edu.pe

ORCID: 0000-0001-9998-764X

Fecha de recepción: 23/04/2023

Fecha de aprobación: 08/12/2023

Resumen

El objetivo del presente artículo es demostrar la relación que existe entre el uso del laboratorio virtual PhET y el desarrollo de la competencia indaga del Área de Ciencia y Tecnología en los estudiantes del cuarto grado de una escuela secundaria de la ciudad de Cusco. En cuanto a la metodología, el estudio se inscribe en el enfoque cuantitativo con diseño experimental de nivel cuasi-experimental. El instrumento que se ha utilizado es una Lista de Cotejo validada de 16 ítems que recogió datos de 10 sesiones virtuales donde se utilizó el laboratorio virtual PHET. La muestra la conformaron 60 estudiantes para el grupo experimental y 60 para el de control: todos varones pertenecientes al cuarto grado de secundaria. La conclusión más importante dice que existe una relación significativa entre el uso del simulador virtual PHET y el desarrollo de la competencia indaga del Área de Ciencia y Tecnología de los estudiantes de la muestra. Lo que significa que, a mayor uso de laboratorios virtuales, en comparación con los tradicionales, mayores serán las posibilidades de desarrollar de mejor manera la competencia indaga.

Palabras clave: *Laboratorio virtual PhET, Competencia indaga, Ciencia y Tecnología.*

Abstract

The objective of this article is to demonstrate the relationship that exists between the use of the PhET virtual laboratory and the development of the competence inquires in the Science and



Technology Area in 4th grade students of a secondary school in the city of Cusco. Regarding the methodology, the study is part of the quantitative approach and quasi-experimental level experimental design. The instrument that has been used is a validated checklist of 16 items that collected data from 10 virtual sessions where the PhET virtual laboratory was used. The sample was made up of 60 students for the experimental group and 60 for the control group: all male and belonging to the fourth grade of secondary school. The most important conclusion says that there is a significant relationship between the use of the PhET virtual simulator and the development of the inquiring competence of the Science and Technology Area of the students in the sample. Which means that, the greater the use of virtual laboratories, in comparison with the traditional ones, the greater the possibilities of developing the inquiring competence in a better way.

Keywords: *PhET virtual laboratory, Competence inquires, Science and Technology.*

Introducción

En la actualidad, la globalización de la información adquiere un papel preponderante en todo el quehacer humano, las llamadas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) juegan un papel importante en el desarrollo de la educación (Coll y Monereo, 2008). Si bien, se sabe que el hecho de introducir las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje no garantiza, por si solo, un cambio o innovación importante; se requiere enfatizar en la necesidad de implementar una serie de planteamientos pedagógicos que garanticen su uso adecuado para mejorar el desarrollo de las competencias y capacidades de los estudiantes. En ese entender, el uso de las herramientas digitales en el aula, tanto por profesores, como por estudiantes, ya no es opcional sino, obligatorio por las mismas características de la educación actual (UNESCO, 2020). El uso de los libros y carpetas de documentos en papel, poco a poco, va quedando en el olvido y cada vez se migra más hacia el uso de los programas y textos electrónicos que dan otras posibilidades de aprendizaje distintas al clásico papel. Lo que anuncia que la educación y los actores de la misma están en constante evolución (Vidal, 2019). En un reciente estudio de Barrios y Olivo (2019) se pone en consideración el papel de la educación virtual como transformadora de la sociedad. El mismo estudio revela en Latinoamérica la cantidad de estudiantes que optan por programas educativos mixtos (entre presenciales y virtuales), se observa que los cursos virtuales están creciendo considerablemente. En el 2019, más de medio millón de estudiantes mexicanos, poco menos de medio millón de colombianos y 160.000 argentinos habían optado por este sistema. Esta tendencia, en los últimos años ha ido creciendo.

En el contexto del aula de Ciencia y Tecnología, el uso de los laboratorios virtuales se ha masificado como consecuencia del periodo de pandemia, pero también por otros aspectos mucho más pedagógicos como la relación entre la teoría y la práctica, que cada vez estaba más divorciada (Glassey y Magalhães, 2020). Hasta antes de este periodo, las prácticas de las ciencias se realizaban en un laboratorio físico y esto demandaba altos costos en mantenimiento y equipamiento (Magana y Coutinho, 2017). Pero no solo eso, los estudiantes estaban expuestos a todo tipo de accidentes y la práctica estaba supeditada al número de plazas que podía soportar el ambiente (Silva y Morán-Mirabal, 2022). Todos los países del primer mundo los han integrado dentro de sus sistemas educativos porque su utilización demanda muchas ventajas en comparación a los tradicionales (Heradio et al., 2016).

En primera instancia, los laboratorios virtuales están catalogados dentro de lo que conocemos como software educativo, que son programas electrónicos diseñados con la finalidad de utilizarse como material didáctico dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje (Pizzonia y Rimondini, 2016). Por ello mismo, estas herramientas son espacios electrónicos educativos de simulación

de la realidad, diseñados para que tanto profesores como estudiantes puedan colaborar y experimentar a distancia diferentes actividades de investigación científica, información de resultados y difusión de los mismos, mediante las TIC (Sanz et al., 2010; UNESCO, 2000). En ese sentido, los laboratorios virtuales van a significar una herramienta educativa que refuerza y apoya el desarrollo de las competencias escolares, no solo del área específica de Ciencia y Tecnología, sino también de las digitales; tan necesarias en la educación actual (Molina, 2012). Según los autores, las mayores ventajas pedagógicas de los laboratorios virtuales son su practicidad a la hora de manipular los experimentos, la mayor interactividad entre los estudiantes, la máxima seguridad en su uso, el aforo mayoritario y su uso ilimitado sin mayores costes, a diferencia de los laboratorios físicos (Silva y Morán-Mirabal, 2022; Infante, 2014).

Por lo dicho líneas arriba, PhET (Physics Education Technology) es un conjunto de varios simuladores virtuales que proporcionan la práctica virtual para diferentes campos de las ciencias (química, física, biología, etc.) y las matemáticas. En un primer momento fue creado en 2002 por el Nobel de Física, Carl Wieman a solicitud de la Universidad de Colorado para realizar simulaciones interactivas dedicadas a la enseñanza de la física, pero después de su aceptación y practicidad, su espectro fue ampliándose a más de 125 simulaciones, localizadas a 65 idiomas y utilizadas en la actualidad por más de 25 millones de usuarios (Colorado University, 2023).

Por otro lado, dentro del sistema educativo peruano, el área de Ciencia y Tecnología de la educación básica secundaria está conformada por tres competencias, de las cuales el estudio se va a encargar de la competencia indaga mediante métodos científicos para construir sus conocimientos, que está referida al proceso en que el estudiante busca y utiliza la información mediante el método científico, para entender el funcionamiento de todo lo que le rodea. Esta competencia está conformada por capacidades como: Problematiza la situación para hacer indagación, Diseña estrategias para hacer indagación, Genera y registra datos o información, Analiza datos e información y Evalúa y comunica el proceso y resultados de su indagación (MINEDU, 2017). Básicamente las cinco capacidades que conforman esta competencia siguen la lógica del método científico, lo cual va a suponer necesariamente un trabajo dentro de laboratorio (MINEDU, 2015).

El objetivo del presente artículo es demostrar la relación que existe entre el uso de los laboratorios virtuales y el desarrollo de la competencia indaga del Área de Ciencia y Tecnología en los estudiantes del cuarto grado de una escuela secundaria de la ciudad de Cusco. Por tanto, se ha propuesto la siguiente hipótesis: Existe relación entre el uso del simulador virtual PhET y el desarrollo de la competencia indaga del Área de Ciencia y Tecnología de los estudiantes de la muestra.

Sobre la temática existe una considerable tradición investigadora. En primer lugar, Zulkifli et al. (2022), en un trabajo con estudiantes indonesios, demostraron que la mayor utilidad de los laboratorios PhET en comparación a los laboratorios reales. Alulima y Mena (2021) demostraron que el uso de simuladores virtuales Chemlab y Modellus fortalecía competencias relacionadas con el trabajo grupal, la creatividad, autonomía, pensamiento crítico y reflexión en estudiantes ecuatorianos de educación media. En esa misma línea, Safitri et al. (2020) hicieron una comparación entre el uso de los laboratorios virtuales PhET y los tradicionales en el aprendizaje de las ciencias en estudiantes de Indonesia, encontraron que los primeros otorgan mayores ventajas que los segundos, a la hora de aprender ciencia. Pérez-Higuera et al. (2020) revelaron que el uso del software de simulación PhET en la enseñanza de la materia de física mejoraba significativamente el desarrollo de las competencias de física de estudiantes colombianos. Por su parte, Conde et al. (2019), en un estudio en Colombia, encontraron que el uso del laboratorio virtual permitió un mayor autoaprendizaje y trabajo colaborativo en los estudiantes. Escobar y Augusto (2019) demostraron también que el uso de los laboratorios virtuales mejoraba el aprendizaje activo de la

química en una muestra de estudiantes colombianos. Finalmente, Acosta (2019) implementó el uso de un laboratorio virtual para enseñar química y demostró que el desarrollo de las competencias del área mejoraba significativamente.

En el caso peruano, tenemos el trabajo de Auris (2022) que explicó que el uso del laboratorio virtual de biología influía significativamente en el desarrollo de las competencias del área de Ciencia y Tecnología en estudiantes. Por su parte, Sandoval et al. (2021) constataron la efectividad de la aplicación del PhET en el desarrollo significativo de la competencia indaga de los estudiantes. En la misma sintonía, Velásquez (2022) determinó la mejora significativa del aprendizaje de la física con el uso de simuladores virtuales. Bendezú y Romero (2022), demostraron que el desarrollo de la competencia indaga de Ciencia y Tecnología mejora con el uso del flipped classroom. En esa misma línea, Zapana (2021) pudo demostrar que había una relación directa entre el uso del software de Google Classroom y la mejora del desarrollo de la competencia indaga de los estudiantes de su estudio. Finalmente, Trujillo (2020) demostró la efectividad del uso de los simuladores virtuales en la mejora del aprendizaje del curso de física.

Metodología

La investigación se hizo bajo el enfoque cuantitativo, con un diseño experimental de nivel aplicativo, cuasi-experimental, en ese sentido se ha trabajado con un pre y post test para saber si la variable laboratorio virtual PhET tenía relación con el desarrollo de la competencia indaga. El instrumento de recolección de datos que se ha utilizado es una Lista de Cotejo validada de 16 ítems (de diseño propio) para el desempeño de la competencia indaga (variable dependiente) en las 10 sesiones virtuales de aprendizaje que se prepararon previamente para utilizar el laboratorio virtual PhET (variable independiente). La muestra estuvo conformada por dos grupos: un grupo experimental de 60 estudiantes y otro de control de también 60 estudiantes; todos varones del cuarto grado de secundaria. Los datos se han recolectado de la siguiente manera: en la etapa del pretest se utilizó la Lista de Cotejo en ambos grupos y se tuvo un primer test. Luego, se desarrollaron las 10 sesiones con el grupo experimental durante tres semanas y nuevamente se recogieron datos en ambos grupos (prueba de salida). Finalmente, se procesaron los datos de ambas etapas en el software estadístico SPSS. Para ello, se recurrieron a la prueba de normalidad kolmogorov smirnov para saber la distribución de los datos la prueba t de Student para comprobar la hipótesis.

Resultados

A continuación, se presentan los resultados estadísticos del pre y post test para ambos grupos. Primero están los resultados del pretest y post test con sus interpretaciones y comentarios. Finalmente, se muestra la prueba de normalidad Kolmogorov Smirnov y la de hipótesis (T de Student).

Tabla 1.

Resultados generales del pre test para la variable logro de la competencia indaga en el área de CA

Logro de la competencia Indaga del área de C y T.		PRUEBA		
		Grupo control		Grupo experimental
		Inicio	Porcentaje	33,3%
	Proceso	Porcentaje	66,7%	56,7%
	Previsto	Porcentaje	0,0%	6,7%
	Destacado	Porcentaje	0,0%	0,0%
Total		Frecuencia	60	60
		Porcentaje	100,0%	100,0%

Fuente: Base de datos.

En la tabla (1) se presentan los resultados del pre test para la variable competencia indaga; tanto para los estudiantes del grupo control y experimental. En primer lugar, se aprecia una similitud en los resultados de ambos grupos, con una ligera ventaja del grupo experimental, especialmente en los rubros proceso (66,7% y 56,7%) y previsto (0,0% y 6,7%). Por otro lado, en ambos grupos, el porcentaje de estudiantes con logro en inicio es preocupante, porque los dos tienen porcentajes que se acercan a la media. Finalmente, en el logro destacado se tiene un resultado de 0,0%; lo que significa que la metodología de enseñanza no funciona de acuerdo a lo esperado en ambos grupos; tomando en cuenta que, hasta antes del experimento, se hacía un uso tradicional de los laboratorios físicos con estos estudiantes.

Resultados del post test

Tabla 2.

Resultados del post test para la variable competencia indaga en el área de Ciencia y Tecnología

Logro de la competencia Indaga del área de C y T.		PRUEBA		
		Grupo control		Grupo experimental
		Inicio	Porcentaje	10,0%
	Proceso	Porcentaje	83,3%	0,0%
	Previsto	Porcentaje	6,7%	63,3%
	Destacado	Porcentaje	0,0%	36,7%
Total		Frecuencia	60	60
		Porcentaje	100,0%	100,0%

Fuente: Base de datos.

En la tabla (2) los resultados del post test nos muestran las diferencias que se esperaba encontrar, aunque con algún resultado inesperado. En primer lugar, los resultados del grupo de control tuvieron un cambio positivo respecto al del pre test. En el logro en inicio descendieron el 33,3% del pre test a un 10,0%, que es el resultado del post test; en el logro proceso hubo una subida: del 66,7% del pre test, subieron al 83,3% en el post test. Incluso en el logro previsto lograron llegar a 6,7% frente al 0,0% del pre test. Esto quizás se deba a la influencia de los estudiantes del grupo experimental, con quienes habitualmente se relacionan en las actividades fuera del aula. En segundo lugar, los resultados del grupo experimental son más que positivos. En comparación a los resultados

del pre test, donde tenían 36,7% y 56,0% respectivamente para el logro inicio y proceso; ahora este porcentaje bajó a 0,0% en ambos casos. Todos los estudiantes de este grupo se ubicaron en el logro previsto (63,3%) y logro destacado (36,7%) en comparación a los resultados del pre test donde solo obtuvieron un 6,7% en logro previsto y 0,0% en el destacado.

La mayoría de los autores consultados hacen referencia a las bondades pedagógicas del uso de los laboratorios virtuales, entre estos el PhET, en comparación a los tradicionales. Dados estos resultados, es evidente el desarrollo significativo de la competencia indaga, porque no solo se ha logrado aumentar el porcentaje de estudiantes en los niveles previsto y destacado; sino el hecho que no se tenga ninguno en los niveles inicio y proceso.

Estos resultados también demuestran que, dadas sus características, el uso de los laboratorios virtuales como el PhET, tiene mayores ventajas en costo, tiempo, aforo y maniobrabilidad, en relación a los tradicionales. El hecho de que los estudiantes demuestren mejores resultados a la hora de desarrollar capacidades de Ciencia y Tecnología, también tiene relación con esas otras características.

Prueba de hipótesis

El resultado de la prueba de normalidad kolmogorov smirnov para la variable logro de la competencia indaga; para ambos grupos, tiene una distribución normal, por tanto, se ha decidido realizar un estudio paramétrico con la prueba t de Student para muestras independiente, a continuación, mostramos los resultados:

Hipótesis general

Ha: Existe relación entre el uso del simulador virtual PhET y el desarrollo de la competencia indaga del Área de Ciencia y Tecnología de los estudiantes de la muestra.

Ho: No existe relación entre el uso del simulador virtual PhET y el desarrollo de la competencia indaga del Área de Ciencia y Tecnología de los estudiantes de la muestra.

Nivel de significancia: alfa = 0.05

Tabla 3.

Prueba de hipótesis para la diferencia de medias en el post test para la variable logro de la competencia indaga en el área de ciencia y ambiente

Logro de la competencia Indaga del área de C y T.	Se han asumido varianzas iguales No se han asumido varianzas iguales	T de Student para la igualdad de medias							
		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error tip. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia
		F	Sig.						
	Se han asumido varianzas iguales	5,1	,027.	17,7	58	,000	17,2	1,0	15,3 19,2
	No se han asumido varianzas iguales			17,2		,000	17,2	1,0	15,3 19,2

Fuente: Base de datos.

En los resultados de la tabla (3) se demuestra que el Sig. del post test es del, 000; es decir menor que el 0,05 del alfa. En ese sentido, se rechaza la hipótesis nula que postulaba que no existe relación entre el uso del laboratorio virtual PhET y el desarrollo de la competencia indaga del Área de Ciencia y Tecnología de los estudiantes de la muestra. Por tanto, se acepta la hipótesis alterna que plantea que existe relación significativa (8 gl) entre el uso del laboratorio virtual PhET y el desarrollo de la competencia indaga del Área de Ciencia y Tecnología de los estudiantes de la muestra de este estudio. Esto significa que, a mayor uso de laboratorios virtuales en la enseñanza, en comparación con los tradicionales, mayores serán las posibilidades de desarrollar de mejor manera la competencia indaga del área de Ciencia y Tecnología.

Discusión

En relación al objetivo del artículo, se ha podido demostrar que existe una relación significativa entre el uso del laboratorio virtual PhET y el desarrollo de la competencia indaga del Área de Ciencia y Tecnología en los estudiantes de la muestra. Esto significa que, a mayor uso de laboratorios virtuales, en comparación con los tradicionales, mayores serán las posibilidades de desarrollar de mejor manera la competencia en cuestión. Los resultados del post test son más que concluyentes, tomando en cuenta las diferencias entre el grupo experimental y el de control. Este resultado coincide con los resultados de Sandoval et al. (2021) que constató la efectividad de la aplicación del laboratorio virtual PhET en el desarrollo significativo de la competencia indaga de los estudiantes o los de Zulkifli et al. (2022) y Safitri et al. (2020) que, en sendos trabajos en Indonesia, hallaron que los laboratorios virtuales PhET tenían mayores posibilidades de desarrollo de las competencias científicas en comparación a los tradicionales. También con el de Pérez-Higuera et al. (2020) que constataron que el uso de software de simulación PhET mejoraba significativamente el desarrollo de las competencias de física de estudiantes colombianos. Los mismo hallaron Alulima y Mena (2021) que demostraron que el uso de simuladores virtuales como Chemlab y Modellus (parecidos a PhET) fortalecían las competencias de ciencias, pero también las relacionadas con el trabajo grupal, la creatividad, la autonomía, el pensamiento crítico y la reflexión de los estudiantes ecuatorianos de la muestra. Por su parte, Conde et al. (2019); Escobar y Augusto (2019) y Acosta (2019) en sendos estudios en Colombia, encontraron que el uso de laboratorios virtuales como el PhET permitían un mayor desarrollo de las capacidades relacionadas con la ciencia (química y física), el autoaprendizaje y el trabajo colaborativo en los estudiantes. En el caso peruano, coincide con los resultados de Auris (2022) que explicó que el uso del laboratorio virtual de biología influía significativamente en el desarrollo de las competencias del área de Ciencia y Tecnología en los estudiantes de su muestra; o el de Velásquez (2022) que determinó la mejora significativa del aprendizaje de la física con el uso de simuladores virtuales; o el de Zapana (2021) que pudo demostrar que había una relación directa entre el uso del Software de Google Classroom y la mejora del desarrollo de la competencia indaga de los estudiantes de su estudio. También está el de Trujillo (2020) que demostró la efectividad del uso de los simuladores virtuales en la mejora del aprendizaje del curso de física. Finalmente, está el trabajo de Bendezú y Romero (2022), que demostraron que el desarrollo de la competencia Indaga de Ciencia y Tecnología tenía mejores resultados con el uso del flipped classroom. Si bien es cierto, el flipped classroom no es necesariamente un laboratorio virtual sino, un enfoque pedagógico que se nutre de herramientas como el laboratorio virtual, si que respalda de alguna manera el resultado, porque está directamente relacionado con este tipo de herramientas virtuales.

Por otra parte, los resultados de ambos grupos también demuestran que, dadas sus características, el uso de los laboratorios virtuales como el PhET posee mayores ventajas en costo, tiempo, aforo y maniobrabilidad, en relación a los laboratorios tradicionales. En el experimento, los estudiantes del grupo de control mantuvieron sus resultados en comparación a los del experimental

que subieron considerablemente sus porcentajes de éxito. Autores como Silva y Morán-Mirabal, (2022) o Infante (2014) ya habían dedicado abundante literatura científica sobre las mayores características pedagógicas de los laboratorios virtuales en comparación a los tradicionales. La practicidad a la hora de manipular los experimentos; la mayor interactividad entre los estudiantes; la facilidad en la conexión remota; la máxima seguridad en su uso; su uso práctico; el aforo mayoritario y su uso ilimitado sin mayores costes que los laboratorios físicos han demostrado que no solo permiten un mayor desarrollo de las competencias de Ciencia y Tecnología, sino ventajas convenientes (Magana y Coutinho, 2017; Silva y Morán-Mirabal, 2022).

Finalmente, otra de las ventajas que se ha encontrado es que permite también el desarrollo y reforzamiento de capacidades digitales que son tan necesarias en la educación actual. Autores como Molina (2012) o Barrios y Olivo (2019) proponen algunos argumentos respecto a la importancia de este tipo de herramienta pedagógica en el desarrollo de competencias digitales y la revolución de la educación virtual. Por ello mismo, todos los países de Asia, Europa y Norteamérica los han integrado dentro de sus sistemas educativos porque su utilización demanda muchas ventajas en comparación a los tradicionales (Heradio et al., 2016).

Conclusiones

Los resultados demuestran que existe una relación significativa entre el uso del laboratorio virtual PhET y el desarrollo de la competencia indaga del Área de Ciencia y Tecnología en los estudiantes de la muestra. Esto significa que, a mayor uso de laboratorios virtuales, en comparación con los tradicionales, mayores serán las posibilidades de desarrollar de mejor manera la competencia indaga.

Los resultados comparativos entre el pre test y post test de ambos grupos, revelan una diferencia considerable entre el uso del laboratorio tradicional (menos eficaz) y el laboratorio virtual (más eficaz). Esto demuestra que, dadas las características de la educación virtual y mixta, el uso de los laboratorios virtuales será de uso obligatorio y masivo.

Los resultados de ambos grupos también demuestran que el uso de los laboratorios virtuales como el PhET, posee mayores ventajas en costo, tiempo, aforo y maniobrabilidad, en relación a los tradicionales. Su facilidad de manipulación en los experimentos; la interactividad entre los estudiantes; la seguridad; el aforo, su uso ilimitado y su bajo costo en comparación a los laboratorios físicos ha demostrado que permiten un mayor desarrollo de las competencias de Ciencia y Tecnología.

Por otro lado, los laboratorios virtuales permiten también el desarrollo de competencias digitales en los estudiantes que los van a manipular en el aula. Estas experiencias adicionales les van a servir para afrontar de mejor manera los retos de la educación virtual.

Referencias

- Acosta, R. (2019). *Implementación de un laboratorio virtual como estrategia de enseñanza de los gases ideales en la escuela secundaria Monseñor Alberto Reyes Fonseca de Guayabetal* [Tesis de Maestría, Universidad Cooperativa de Colombia]. [https://repository.ucc.edu.co/bitstream/20.500, 12494\(14869\), 6](https://repository.ucc.edu.co/bitstream/20.500, 12494(14869), 6).

- Alulima, L. D. y Mena, E. V. (2021). *Chemlab y Modellus como herramientas de simulación de laboratorio virtual en Química y Física* [Tesis de Maestría, Universidad Tecnológica Indoamérica]. <http://repositorio.uti.edu.ec//handle/123456789/2847>
- Auris, S. S. (2022). *Influencia del laboratorio virtual de biología en las competencias del área de ciencia y tecnología en los estudiantes del INA N° 18 San Ramón* [Tesis de Maestría, Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión]. <http://repositorio.undac.edu.pe/handle/undac/2581>
- Barrios, E. y Olivo, D. (2019). La educación a distancia como oportunidad de equidad y democratización en el Perú. En C. Rama y M. Morocho (eds), *Prospectiva de la Educación a Distancia en América Latina y el Caribe* (171-198). Observatorio de Educación Virtual, Instituto Latinoamericano y del Caribe de Calidad en ESAD y Universidad Técnica Particular de Loja. <https://drive.google.com/file/d/1exOadRGcq0pgdGoA6nokXiodwyHjbBVA/view>
- Bendezú, G. y Romero, C. T. (2022). *Aula invertida para desarrollar la competencia Indaga mediante métodos científicos* [Tesis de Pregrado, Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Monterrico]. <https://hdl.handle.net/20.500.12905/2083>
- Coll, C. y Monereo, C. (2008). *Psicología de la educación virtual. Enseñar y aprender con las tecnologías de la información y la comunicación*. Editorial Morata.
- Colorado University (2023). *PhET Physics Education Technology*. Universidad de Colorado. https://phet.colorado.edu/es_PE/
- Conde, M., Sanchez, E., Rico, R., Frias, O. y Romero, S. (2019). El laboratorio virtual de física, un entorno B-Learning para el desarrollo de competencias en ciencias naturales. *Revista Espacios*, 40 (36). 29. hdl.handle.net/11323/7320
- Escobar, O. A. y Augusto, C. (2019). *Uso didáctico del laboratorio virtual y su influencia en el aprendizaje de las unidades químicas de masa por competencias en estudiantes de los grados 10 y 11 en la Escuela secundaria Fe y Alegría Aures de Medellín* [Tesis de Maestría, Universidad Norbert Wiener]. <http://repositorio.uwiener.edu.pe/handle/123456789/3520>
- Glassey, J., y Magalhães, F. D. (2020). Virtual labs - love them or hate them, they are likely to be used more in the future. *Education for Chemical Engineers*, 33. 76-77. DOI:10.1016/j.ece.2020.07.005
- Heradio, R., De La Torre, L., Galan, D., Cabrerizo, F. J., Herrera-Viedma, E., y Dormido, S. (2016). Virtual and Remote Labs in Education: a Bibliometric Analysis. *Computers & Education*, 98, 14-38. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.03.010>
- Infante, C. (2014). Propuesta pedagógica para el uso de laboratorios virtuales como actividad complementaria en las asignaturas teórico-prácticas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(62), 917-937. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662014000300013&lng=es&tlang=es.
- Magana, A. J., y Coutinho, G. S. (2017). Modeling and simulation practices for a computational thinking-enabled engineering workforce. *Computer Applications in Engineering Education*, 25(1), 62-78. <https://doi.org/10.1002/cae.21779>

El laboratorio virtual PhET y la Competencia “Indaga” del área de Ciencia y Tecnología en los estudiantes del cuarto grado de una escuela secundaria de Cusco

MINEDU (2015). *Rutas del Aprendizaje Versión 2015 ¿Qué y cómo aprenden nuestros estudiantes?* Ministerio de Educación.

MINEDU (2017). *Curriculum Nacional de la Educación Básica*. Ministerio de Educación

Molina, J. (2012). Herramientas virtuales: laboratorios virtuales para ciencias experimentales - una experiencia con la herramienta. J.D. Teruel, M.T. Tortuosa y N. Pellín (coords) VCL. X *Jornades de Xarxes D'investigació en Docència Universitària*. (pp. 2689-2702). Universidad de Alicante. web.ua.es/es/ice/jornadas-redes-2012/documentos/posters/245405.pdf

Pérez-Higuera, G. D., Niño-Vega, J. A., y Fernández-Morales, F. H. (2020). Estrategia pedagógica basada en simuladores para potenciar las competencias de solución de problemas de física. *Aibi Revista de Investigación, Administración e Ingeniería*, 8(3), 17-23. <https://doi.org/10.15649/2346030X.863>

Pizzonia, M. y Rimondini, M. (2016). Netkit: Network emulation for education. *Software-Practice & Experience*, 46(2), 133-165. <https://doi.org/10.1002/spe.2273>

Safitri, L. N., Fahrudin y Jumadi (2020). Comparison of student's science process skills after using learning an experimental and virtual laboratory on Archimedes Laws. *Journal of Physics: Conference Series*, 1440, The 5th International Seminar on Science Education. Yogyakarta, Indonesia. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1440/1/012079>

Sandoval, M., Moreno, J. y Mora, C. (2011). Uso de simuladores PhET para la enseñanza del comportamiento de gases ideales. *Lat.-Amer. J. of Phys. Educ.*, 15(1), 13131-13136. http://www.lajpe.org/mar21/15_1_13.pdf

Sanz, M. D., Martínez, E. y Pernas, E. (2010). Innovación con TIC y cambio sostenible. Un proyecto de innovación colaborativa. *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 14(1), 319-336. <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev141ART17.pdf>

Silva, G. y Morán-Mirabal, L. F. (2022). Los laboratorios virtuales y su contribución al futuro de la educación. *Institute for the Future of Education Tecnológico de Monterrey*. <https://observatorio.tec.mx/edu-bits-blog/laboratorios-virtuales-y-su-contribucion-al-futuro-de-la-educacion/>

Trujillo, W. M. (2020). *Programa de simuladores virtuales para mejorar el aprendizaje en el curso de Física Elemental en la competencia de indagación mediante método científico para construir conocimiento; en los estudiantes de 5to año de secundaria de la I.E.P. “Rosa María Checa”, Chiclayo 2018*. [Tesis de Maestría, Universidad Nacional Pedro Ruiz gallo]. <https://hdl.handle.net/20.500.12893/5818>

UNESCO. (2000). *Informe de la Reunión de Expertos sobre Laboratorios Virtuales*, París: UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001191/119102s.pdf>

UNESCO (2020). *Educación: del cierre de la escuela a la recuperación*. Unesco.org. <https://www.unesco.org/es/covid-19/education-response>

Velásquez, Y. L. (2022). *Simulador virtual para el aprendizaje de la física elemental en estudiantes de secundaria de la Escuela secundaria “Jesús Maestro”, 2020* [Tesis de Maestría, Universidad Nacional del Santa]. <http://repositorio.uns.edu.pe/handle/20.500.14278/3965>

Vidal, M. (29 de mayo de 2019). *La educación del futuro. Desde 2020 al 2050* [Entrada de Blog]. <https://www.marcvidal.net/blog/2019/5/29/la-educacion-futuro-2020-2050>

Zapana, N. R. (2021). *Software de google classroom para mejorar la competencia indaga en los estudiantes del tercer grado de educación secundaria de la Escuela secundaria “Américo Garibaldi Ghersi” de la provincia de Ilo, 2018* [Tesis de Maestría, Universidad José Carlos Mariátegui]. <https://hdl.handle.net/20.500.12819/1258>

Zulkifli, Z., Azhar, A., y Syaflita, D. (2022). Application Effect of PhET Virtual Laboratory and Real Laboratory on the Learning Outcomes of Class XI Students on Elasticity and Hooke's Law. *Journal Penelitian Pendidikan IPA*, 8(1), 401-407. <https://doi.org/10.29303/jppipa.v8i1.1274>

Relación entre personalidad resistente y estrés académico en estudiantes universitarios de humanidades e ingeniería

Relationship between resilient personality and academic stress in humanities and engineering university students

Natalia Majluf Irustat

Universidad Privada de Santa Cruz de la Sierra
Correo: nataliami1999@gmail.com

Mirta W. Handal Asbún

Universidad Privada de Santa Cruz de la Sierra
Correo: mirtahandal@upsa.edu.bo

Marion K. Schulmeyer

Universidad Privada de Santa Cruz de la Sierra
Correo: marionschulmeyer@upsa.edu.bo

Fecha de recepción: 23/08/2023

Fecha de aprobación: 27/11/2023

Resumen

En este estudio se investigó la relación entre la personalidad resistente y el estrés académico en una muestra de 353 estudiantes universitarios de Humanidades e Ingeniería en Bolivia. Se partió del supuesto de que los estudiantes de ingeniería presentaban una mayor personalidad resistente que los de humanidades. La investigación fue de naturaleza cuantitativa y transversal, con un diseño descriptivo-correlacional. La medición de la personalidad resistente se realizó mediante la Escala de Personalidad Resistente, mientras que la evaluación del estrés académico se llevó a cabo mediante el cuestionario SISCO de estrés académico. Los resultados revelaron relaciones significativas entre la personalidad resistente y el estrés académico en estudiantes de ambas áreas de estudio. Específicamente, se encontraron correlaciones entre la personalidad resistente y el estrés académico en las dimensiones de control y estrategias de afrontamiento, compromiso y estrategias de afrontamiento, así como la frecuencia de estrés con estrategias de afrontamiento y reacción a estímulos. En conclusión, este estudio aporta evidencia sobre la conexión entre la personalidad resistente y el estrés académico en estudiantes de humanidades e ingeniería, resaltando la importancia de considerar la capacidad de afrontamiento y control emocional en el contexto académico.



Palabras clave: *personalidad resistente, estrés académico, universitarios, afrontamiento.*

Abstract

In this study, the relationship between resilient personality and academic stress was investigated in a sample of 353 university students majoring in Humanities and Engineering in Bolivia. The assumption was made that engineering students exhibited a higher resilient personality than humanities students. The research was quantitative and cross-sectional, employing a descriptive-correlational design. Resilient personality was measured using the Resilient Personality Scale, while academic stress assessment utilized the SISCO Academic Stress Questionnaire. The results revealed significant relationships between resilient personality and academic stress in students from both areas of study. Specifically, correlations were found between resilient personality and academic stress in the dimensions of control and coping strategies, commitment and coping strategies, as well as the frequency of stress with coping strategies and response to stimuli. In conclusion, this study provides evidence of the connection between resilient personality and academic stress in Humanities and Engineering students, emphasizing the importance of considering coping ability and emotional control in the academic context.

Key words: *resilient personality, academic stress, university students, coping.*

Introducción

La personalidad resistente fue objeto de estudio por primera vez en las décadas de los 70 y 80, y se define como una fuente de resistencia positiva frente a los efectos debilitantes de eventos estresantes en la salud, lo que no solo permite sobrevivir al estrés, sino también enriquecer la vida (Kobasa et al., 1982). Este tipo de personalidad se adquiere durante los primeros años de vida y se caracteriza por una perspectiva que abraza la asunción de riesgos, la cual se aprende mediante experiencias y no es innata, siendo un atributo dinámico en lugar de estático (Santillán, 2017).

Las características típicas de las personas que exhiben una personalidad resistente, según Sagués (2015, como se citó en Santillán Mejía, 2017), incluyen la curiosidad, la capacidad de indagar, la habilidad para poner los problemas en perspectiva, la interpretación positiva de las situaciones y la búsqueda del cambio. Este rasgo de personalidad también se manifiesta en combinación con otros atributos que tienen connotaciones positivas. Se ha demostrado que la personalidad resistente también se asocia con la satisfacción laboral, la ausencia de agotamiento, niveles bajos de estrés y una protección sólida para la salud, tanto física como mental (Ferreira et al., 2019).

Es común pensar que la exposición a situaciones estresantes pueda generar más estrés y que este se manifieste físicamente; sin embargo, las personas reaccionan de manera diferente. La personalidad resistente puede ser un rasgo aprendido o influenciado por circunstancias. Un estudio de Mallar y García (2004) realizado con profesores de educación especial concluyó que aquellos maestros que enfrentaban una sobrecarga laboral, trabajando hasta 20 horas diarias, mostraban niveles más altos de burnout, pero no desarrollaban rasgos de personalidad resistente. En contraste, los profesores que dedicaban solo 12 horas semanales a su trabajo mostraban mayor capacidad de afrontar el estrés.

Aunque la baja carga horaria puede ser un factor que aumente la personalidad resistente, también puede ocurrir lo contrario. Un estudio realizado por Marques da Silva et al. (2014) demuestra que la exposición continua a estresores puede forjar la personalidad resistente. De hecho, el 51.35% de los residentes de medicina, al enfrentar situaciones estresantes de manera continua, desarro-

llan esta capacidad de tolerancia y afrontamiento. En lugar de huir de los estresores, los perciben como algo natural en su vida diaria, se sienten dedicados y tienen claras sus prioridades.

En la actualidad, la personalidad resistente se ha relacionado con tres aspectos muy comunes en la vida universitaria: la autoeficacia, el involucramiento académico y el perfeccionismo. En lo que respecta a la autoeficacia, un estudio demostró que los estudiantes que mostraban altos niveles de autoeficacia también exhibían una personalidad resistente, lo que se correlacionaba con niveles bajos de ansiedad (Likhacheva et al., 2013). En cuanto al involucramiento académico, en una investigación se aplicó una escala de rendimiento académico y una subescala de personalidad resistente a una muestra de 906 estudiantes. Los resultados concluyeron que la personalidad resistente es un excelente predictor del involucramiento académico y del desempeño futuro de los estudiantes (Peña et al., 2017). Otro estudio relacionado con el ámbito académico encontró que las fortalezas del carácter influyen en la formación de la personalidad resistente (Arias et al., 2020).

La personalidad resistente también ha demostrado tener un efecto regulador sobre los niveles de perfeccionismo, evitando así que este último se convierta en un rasgo desadaptativo de la personalidad. En una investigación realizada en una universidad de Venezuela con 273 estudiantes, se observó una relación positiva entre la personalidad resistente y el perfeccionismo, lo que respalda la idea de que el perfeccionismo no solo tiene rasgos con connotación negativa, sino que también puede manifestarse en niveles saludables. La mención del perfeccionismo es relevante, ya que comúnmente está relacionado con presiones externas que pueden generar estrés académico (Aguilar et al., 2020).

Diferentes estudios han utilizado el género como factor para analizar la manifestación de la personalidad resistente. Por ejemplo, en el estudio de Sheard (2009), se llegó a la conclusión de que las mujeres universitarias presentaban mayores niveles de este rasgo. Por otro lado, Hernández Zamora y Romero Pedraza (2011) llevaron a cabo una investigación en adultos mayores, en la que se encontró que los hombres presentaban mayores niveles de personalidad resistente que las mujeres. Sin embargo, el estudio de Rasool (2020) llegó a una conclusión opuesta, indicando que eran las mujeres quienes presentaban mayores niveles de personalidad resistente, especialmente en la dimensión de control. Dado que se encontraron pocas investigaciones específicas sobre este tema en particular, realizadas exclusivamente con mujeres, se optó por tomar como referencia la investigación de Rasool (2020), ya que el género es uno de los objetivos de la presente investigación, y los datos de este estudio pueden servir como referencia para la población femenina.

De esta forma, la personalidad resistente suele manifestarse en individuos que enfrentan múltiples estresores al mismo tiempo, y cuando se presentan niveles altos de personalidad resistente, se observa una reducción en los niveles de estrés y ansiedad debido a esta capacidad de resistencia desarrollada. Además, esta cualidad se correlaciona positivamente con rasgos como el involucramiento académico y el perfeccionismo, manteniéndolos en niveles saludables y favoreciendo la productividad del estudiante.

Estrés académico

El estrés es uno de los fenómenos más relevantes en la cotidianidad de las personas y ha sido considerado como la "enfermedad del siglo XX" debido a su impacto en los seres humanos (Segura y Pérez, 2016).

El objeto de estudio en este trabajo es la edad universitaria, la cual representa una etapa llamada "adulterz emergente". La adulterz emergente es un periodo que se inicia al final de la adolescencia,

generalmente a los 20 años, y se considera como una nueva fase del desarrollo en sociedades industrializadas (Arnett, 2007). Los estudiantes universitarios, al estar inmersos en un ambiente académico, enfrentan hitos importantes en sus vidas, como el inicio y la culminación de sus estudios, así como la búsqueda de fuentes de ingresos. Estos momentos cruciales pueden elevar sus niveles de estrés, afectando potencialmente su rendimiento académico y salud mental, ya que esta etapa de la vida está llena de cambios que la convierten en una población vulnerable (Cuartero, 2017).

El estrés académico está definido como aquello que ocurre cuando las demandas externas exceden a los recursos que el estudiante tiene acceso (Wilks, 2008, como se citó en Oluwasuji et al., 2018). Este genera diversas experiencias, tales como nerviosismo, cansancio, agobio e inquietud (Berrío y Mazo, 2011, como se citó en Peña, 2020).

El estrés afecta negativamente la salud de los estudiantes, los estresores afectan la capacidad de aprender, el desempeño académico y la salud. Estudios realizados en Estados Unidos han revelado un incremento en todo el país de estrés en estudiantes universitarios en diversos campos de estudio (Misra y McKean, 2000, como se citó en Al-Dabal et al., 2010). También, diversas investigaciones, han encontrado que algunos de los estresores académicos más frecuentes que enfrentan los estudiantes universitarios son: manejo del ambiente psicosocial, problemas financieros, demandas académicas, calidad del ambiente de estudio (Omigbodun et al., 2006 como se citó en Al-Dabal et al., 2010).

El estrés académico se ha vuelto un fenómeno ampliamente común. En el estudio realizado por Domínguez et al. (2015), se encontró que el 100% de los estudiantes de la muestra manifestaban experimentar estrés debido a causas académicas como la sobrecarga de tareas, la conducta del profesor, la escasez de tiempo para realizar tareas y exámenes, lo que también se asociaba con malestar físico. Otro estudio llevado a cabo por Spiridon y Karagiannopoulou (2015) identificó los estresores más frecuentes entre los estudiantes, que incluían el miedo al fracaso, la presión para entregar tareas a tiempo, la abrumadora carga de trabajo, la dificultad para encontrar motivación para estudiar, la preocupación por mejorar habilidades académicas y el manejo del tiempo.

Es importante considerar la diversidad de contextos en los cuales puede surgir el estrés académico, como ocurre en la sociedad de Asia oriental, que incluye países como China, Corea del Sur, Hong Kong, Japón, Singapur y Taiwán. Un estudio llevado a cabo por Tan y Yates (2011) reveló que los estudiantes de esta región experimentan estresores destacados, como las altas expectativas familiares, la presión impuesta por los profesores y la autoexigencia para obtener calificaciones sobresalientes. Por otro lado, una investigación realizada en Arabia Saudita concluyó que el miedo al fracaso es el estresor más frecuente entre los estudiantes, mientras que las expectativas familiares tienen una menor incidencia (Bataineh, 2013).

Otro estudio llevado a cabo en Nigeria identificó que los estresores más recurrentes entre los estudiantes son la pobre infraestructura de las instituciones académicas, problemas familiares, bajos ingresos y violencia (Oluwasuji et al., 2018). Asimismo, una investigación realizada en India por Reddy et al. (2018) evidencia que los factores desencadenantes del estrés académico tienen un componente cultural importante. En India, los estresores más comunes incluyen el miedo al fracaso, el temor a deshonrar a los padres y las exigencias familiares que rodean a los estudiantes. Esto ha generado preocupación entre los investigadores, dado que las universidades se vuelven cada vez más exigentes y las demandas sobre los estudiantes aumentan.

Las investigaciones han destacado diferencias significativas relacionadas con el semestre, la fa-

cultad y el sexo. En cuanto al semestre, se observó que los estudiantes que cursaban los primeros semestres de su carrera puntuaron más alto en estrés académico (Khan et al., 2013). Los hallazgos también revelaron que los episodios de estrés ocurren con mayor frecuencia al comienzo del semestre universitario, durante exámenes parciales, presentación de proyectos y exámenes finales, momentos predecibles (Spiridon et al., 2015). Con respecto a la facultad, Reddy et al. (2018) encontraron que la facultad de comercio presentaba los mayores niveles de estrés académico. Otro estudio realizado por Gómez et al. (2016), enfocado en estudiantes de ingeniería mecánica, concluyó que los estudiantes de esta facultad reportan niveles más altos de estrés a medida que avanzan en su carrera.

En relación a la facultad de humanidades, la investigación realizada por Anaya y Del Pilar (2018) mostró que los estudiantes de psicología presentan índices bajos de estrés académico. Además, la tesis de Villafuerte (2017) encontró que los estudiantes de la facultad de humanidades y ciencias sociales no presentaban niveles altos de estrés académico, posiblemente debido a que se encontraban a punto de finalizar el ciclo académico.

Por otra parte, en relación a la diferencia entre sexos, el estudio de Reddy et al. (2018) evidenció que las mujeres presentan mayores niveles de estrés académico. Los resultados de la investigación de Silva et al. (2019) también mostraron que las mujeres puntúan más alto en estrés académico que los hombres. Coincidentemente, una investigación realizada en una universidad de Arabia Saudita concluyó que el 48.6% de las mujeres que estudian medicina manifiestan niveles de estrés más altos en comparación con las mujeres que estudian otra carrera, siendo el porcentaje de 38.7% (Al Dabal et al., 2010).

Como se puede observar en las investigaciones anteriores, se evidencia una alta prevalencia de estrés académico en los estudiantes universitarios, lo cual coincide con los estudios realizados en Latinoamérica, mostrando una elevada incidencia de estrés en estudiantes universitarios, superando el 67% de la muestra estudiada (Román et al., 2008 como se citó en Berrío et al., 2011). Entre las investigaciones llevadas a cabo en Latinoamérica y Bolivia sobre el estrés académico, también se puede verificar una alta prevalencia de esta variable, como se muestra en las siguientes investigaciones.

Por ejemplo, en una universidad en Perú, se encontraron mayores niveles de estrés académico en alumnos de primeros semestres en comparación con semestres superiores, ya que los primeros no estaban familiarizados con la sobrecarga académica y la realización de exámenes (Celis, 2001 como se citó en Berrío et al., 2011). En otra muestra de 356 alumnos universitarios mexicanos, el 86% afirmó haber experimentado estrés académico a un nivel bastante alto, debido a causas similares a las del estudio anterior, como la sobrecarga de tareas y exámenes (Barraza, 2005 como se citó en Berrío et al., 2011).

Además de considerar de dónde suelen provenir los estresores, cómo se manifiestan y cuáles son los más frecuentes, es esencial tener en cuenta el momento evolutivo en el que se encuentran los universitarios que experimentan el estrés académico.

En línea con los hallazgos más frecuentes, tres investigaciones relevantes se llevaron a cabo en Bolivia. La primera, realizada por Daza et al. (2005), los cuales compararon los niveles de estrés en estudiantes de medicina de dos universidades en la ciudad de La Paz, los resultados mostraron que los estudiantes de medicina de la Universidad Mayor de San Andrés experimentaban mayores niveles de estrés en comparación con aquellos que estudiaban en la Universidad del Valle, obteniendo un 4% de estrés significativo en los primeros.

La segunda investigación se llevó a cabo con estudiantes de la Universidad Mayor Real y Pontificia de San Francisco Xavier de Chuquisaca, revelando que la mayoría de los estudiantes presentaban un estrés patológico, representando un 92.4% de la muestra, mientras que el porcentaje restante experimentaba un estrés fisiológico (Mostajo et al., 2020).

En cuanto a la tercera investigación, realizada por Peña (2020) con estudiantes de la Universidad Privada de Santa Cruz de la Sierra (UPSA), se observó un aumento del estrés académico en relación con las tareas universitarias, lo que les provocaba trastornos del sueño y reacciones psicológicas como ansiedad, angustia y desesperación.

En el ámbito universitario, el estrés académico se ha vuelto una constante, pero según las siguientes investigaciones, los estudiantes han encontrado formas de enfrentarlo. Un estudio llevado a cabo en India concluyó que el mindfulness o atención plena y la personalidad resistente están estrechamente relacionados como estrategias para contrarrestar el estrés (Vinothkumar y Anysha, 2013). Otro estudio que analiza las diferencias de género en las formas de afrontar el estrés reveló que las mujeres tienden a buscar apoyo social y emocional, mientras que los hombres prefieren planificar soluciones para los problemas que les causan estrés (Cabanach et al., 2015).

En respuesta al estrés constante al que se enfrentan, los estudiantes mencionaron estrategias de afrontamiento útiles como el ejercicio, la expresión emocional, poner las situaciones en perspectiva, ir de compras y mantener una actitud positiva (Oluwasuji et al., 2018).

De esta manera, se puede concluir que los estresores más comunes identificados en las investigaciones se relacionan con la sobrecarga de tareas, las demandas familiares, la falta de tiempo para completar las tareas y el temor al fracaso. Además, es importante notar que los estresores pueden variar según la cultura a la que se pertenece, y su manifestación más intensa suele ocurrir al comienzo de la vida universitaria, especialmente entre las mujeres.

Basándose en la información previamente expuesta, el objetivo de la presente investigación es establecer la relación entre la personalidad resistente y el estrés académico en estudiantes de las facultades de humanidades e ingeniería en Bolivia. También se plantea la hipótesis de que los estudiantes de ingeniería exhibirán una personalidad resistente más pronunciada que sus pares de humanidades, que los estudiantes de humanidades experimentarán niveles más altos de estrés académico en comparación con los estudiantes de ingeniería, y que las mujeres mostrarán un mayor nivel de estrés académico en comparación con los hombres.

Método

Se llevó a cabo un estudio de tipo "ex post facto", también conocido como correlacional, utilizando una encuesta como método de recopilación de datos (Montero y León, 2007).

Participantes

La muestra se constituyó a través de un muestreo no probabilístico con la participación de 353 estudiantes voluntarios, cuyas edades oscilaban entre 17 y 34 años, abarcando desde el primer hasta el décimo semestre, con una edad promedio de 22.32 años (DT= 2.73). De este grupo, el 67% (n=236) fueron mujeres, mientras que el 33% (n=117) fueron hombres. En términos de afiliación a facultades, el 61% (n=213) de los participantes pertenecían a la facultad de humanidades, mientras que el 39% (n=138) correspondía a la facultad de ingeniería. Los detalles sobre

la distribución de los participantes según los departamentos de residencia pueden consultarse en la Tabla 1.

Tabla 1.
Departamento de residencia

Departamento	n	%
Santa Cruz	285	81
La Paz	25	7.1
Tarija	21	6.0
Cochabamba	10	2.8
Chuquisaca	8	2.3
Potosí	2	.6
Pando	1	.3

Instrumentos

Para recolectar información, se empleó un cuestionario de datos demográficos, la Escala de Personalidad Resistente validada por Carmona et al. (2017) y el Cuestionario SISCO para evaluar el estrés académico desarrollado por Barraza (2007 como se citó en Peña, 2020).

La Escala de Personalidad Resistente mide tres dimensiones de personalidad resistente: Reto, Compromiso y Control, evaluando puntuaciones altas o bajas en cada una de ellas. Esta escala ha sido previamente probada y no requería modificaciones para la presente investigación, ya que mostró una consistencia interna de 0,72 en Reto, 0,77 en Compromiso y 0,71 en Control. Resultados similares fueron encontrados por Carmona et al. (2017) en sus investigaciones, con valores de 0,76 para Reto, 0,79 para Compromiso y 0,69 para Control.

El Cuestionario SISCO de Estrés Académico evalúa la presencia alta o baja de estrés académico en estudiantes a través de tres dimensiones: frecuencia de estrés, reacción a estímulos y estrategias de afrontamiento. En esta escala, se realizó una modificación cambiando la palabra "escolar" por "universitario" debido a que la población objetivo de la investigación estaba compuesta por estudiantes universitarios.

Posteriormente, se observó que la consistencia interna de las distintas dimensiones en nuestra muestra fue alta, con valores de 0,82 para Frecuencia de estrés, 0,93 para reacción a estímulos y 0,71 para el uso de estrategias de afrontamiento. Estos valores, al ser mayores a 0,70, indican que los ítems son aceptables, consistentes y que covarian entre sí.

Es relevante señalar que los valores obtenidos en nuestra escala difieren de la escala original, que presenta una fiabilidad por mitades de 0,87 y un alfa de Cronbach de 0,90. La validez de la escala original está fundamentada en el análisis factorial y análisis de grupos contrastados (Barraza, 2007).

En resumen, el Cuestionario SISCO de Estrés Académico adaptado para estudiantes universitarios demostró una buena consistencia interna en las dimensiones evaluadas, con valores diferentes a los reportados en la escala original. La validez de la escala original se sustenta en análisis factorial y grupos contrastados según Barraza (2007).

Procedimiento

Los instrumentos se distribuyeron en formato digital a través de Google Forms utilizando las redes sociales, esta elección se debió a la contingencia causada por la situación del COVID-19. Antes de responder a los instrumentos, los participantes tuvieron que dar su consentimiento informado.

Resultados

Presencia de personalidad resistente y estrés académico

Con el fin de describir la presencia de la personalidad resistente y el estrés académico, se procede a presentar la distribución de las respuestas proporcionadas por los estudiantes en ambos instrumentos.

Tabla 2.

Comparación de medias Personalidad Resistente y Estrés Académico

	Dimensión	M	DT
Personalidad	Reto	9.22	1.59
	Compromiso	8.76	1.65
	Control	9.46	1.56
Estrés académico	Frecuencia de estrés	26.58	5.87
	Reacción a estímulos	46.91	13.2
	Estrategias de afrontamiento	18.18	4.32

Para analizar las diferencias entre la Personalidad Resistente y el Estrés Académico entre estudiantes de las facultades de Humanidades e Ingeniería, se realizaron comparaciones utilizando la prueba t de Student. No se identificaron diferencias significativas en ninguna de las variables investigadas.

Asimismo, para evaluar las diferencias entre la Personalidad Resistente y el Estrés Académico en relación al género, se aplicó la prueba t de Student. Se encontraron diferencias únicamente en una de las dimensiones. Específicamente, se observó que en la dimensión de "Reacción a Estímulos", las mujeres presentaron una mayor reactividad física, psicológica y conductual ante estímulos estresantes en comparación con los varones (Media Mujeres = 48.67; Media Hombres = 43.08; $t(313) = 3.60$; $p < .001$).

Al analizar la conexión entre la Personalidad Resistente y el Estrés Académico, se identificaron tres relaciones significativas entre las dimensiones de ambas evaluaciones. La relación más notable se manifestó entre las dimensiones de Frecuencia de estrés y Reacción a estímulos ($r = .63$; $p < .001$), lo que implica que a medida que aumenta la frecuencia y la presencia de situaciones estresantes, la reactividad al estrés también se intensifica. Las otras dos relaciones observadas fueron positivas, aunque de magnitud moderada. Se constató que el Compromiso se correlacionaba con las Estrategias de Afrontamiento ($r = .30$; $p < .001$), al igual que el Control ($r = .33$; $p < .001$). Esto significa que a medida que el compromiso y el control por parte de los estudiantes crecen, también aumenta la probabilidad de que se presenten estrategias de afrontamiento más efectivas.

Discusión

El propósito de este estudio fue analizar la relación entre la personalidad resistente y el estrés académico en estudiantes de las facultades de Humanidades e Ingeniería a nivel de Bolivia, a continuación, se procederá a analizar los resultados obtenidos.

Teniendo en cuenta los autores citados en el artículo, se puede discutir que la personalidad resistente puede ser una herramienta importante para manejar el estrés académico en los estudiantes universitarios. De acuerdo con Kobasa et al. (1982), la personalidad resistente es una fuente de resistencia positiva frente a los efectos debilitantes de eventos estresantes en la salud, lo que permite no solamente sobrevivir al estrés, sino también enriquecer la vida. Santillán (2017) señala que este rasgo de personalidad se adquiere durante los primeros años de vida y se caracteriza por una perspectiva que permite asumir riesgos, la cual se aprende mediante experiencias y no es innata, siendo un atributo dinámico en lugar de estático.

Los hallazgos de Ferreira et al. (2019) sugieren que la personalidad resistente se asocia con la satisfacción laboral, la ausencia de agotamiento, niveles bajos de estrés y una protección sólida para la salud, tanto física como mental. Además, Sagués (2015, como se citó en Santillán, 2017) indica que las características típicas de las personas que exhiben una personalidad resistente incluyen la curiosidad, la capacidad de indagar, la habilidad para poner los problemas en perspectiva, la interpretación positiva de las situaciones y la búsqueda del cambio.

A partir de lo indicado, se debe recordar que la personalidad resistente, se compone de tres dimensiones: reto, compromiso y control. Los resultados del estudio revelaron que los estudiantes obtienen puntuaciones superiores al promedio ($M=9.22$) en la dimensión de reto, lo que indica que perciben el estrés como una oportunidad para crecer. Respecto a la dimensión de compromiso, la mayoría de los estudiantes también mostraron puntuaciones por encima del promedio ($M=8.76$), lo que sugiere que están comprometidos con la situación que enfrentan y la consideran como una responsabilidad. En cuanto a la dimensión de control, la mayoría de las respuestas se concentraron por encima del promedio ($M=9.46$), lo que indica que los estudiantes ven el estrés como una oportunidad para desarrollar crecimiento y sabiduría.

En relación a la personalidad resistente, no se encontraron diferencias significativas entre las facultades de humanidades e ingeniería. Esto lleva a rechazar la hipótesis de que los estudiantes de ingeniería presentan una personalidad resistente mayor que los estudiantes de humanidades.

En los resultados de la presente investigación, se evidenció también que las mujeres tienen mayor personalidad resistente que los hombres, especialmente en la dimensión del control. Estos hallazgos coinciden con los estudios de Sheard (2009) y Rasool (2020). No obstante, estos resultados difieren de la investigación realizada por Hernández et al. (2014), quienes observaron que los hombres presentaban puntuaciones más altas en personalidad resistente.

Con respecto al estrés académico, esta variable consta de cinco dimensiones: intensidad, frecuencia de estrés, reacción a estímulos (físicos, psicológicos y conductuales) y estrategias de afrontamiento. Los resultados del estudio indicaron que la mayoría de los participantes experimenta niveles elevados de estrés con alta frecuencia, concordando con los resultados obtenidos por Domínguez et al. (2015). En la dimensión de reacciones físicas, psicológicas y conductuales, se observó que la mayoría de los estudiantes muestra reactividad y sensibilidad a estas respuestas, lo cual coincide con las investigaciones de Mostajo et al. (2020), quienes reportaron que un 94.2% de los estudiantes universitarios presenta estrés fisiológico. Asimismo, el estudio realizado por

Peña (2020) con estudiantes de la Universidad Privada de Santa Cruz de la Sierra (UPSA) reportó un aumento del estrés académico en relación con las tareas universitarias, lo que puede ocasionar trastornos del sueño y reacciones psicológicas como ansiedad, angustia y desesperación.

En relación a la dimensión de estrategias de afrontamiento, los resultados de esta investigación revelaron que los estudiantes emplean escasamente estas estrategias. Este hallazgo difiere de los resultados obtenidos por Vinothkumar et al. (2013), la investigación de Cabanach et al. (2013) y el estudio de Oluwasuji et al. (2018), los cuales encontraron que los estudiantes utilizan estas estrategias con mayor frecuencia.

En cuanto a la pertenencia a una facultad, las diferencias no presentaron significancia estadística. En consecuencia, los estudiantes de humanidades e ingeniería manifiestan niveles de estrés académico de manera similar. Este hallazgo contrasta con la investigación realizada por Gómez et al. (2016), quienes identificaron que los estudiantes de ingeniería mecánica experimentan niveles más elevados de estrés académico a medida que avanzan en su carrera. Por lo tanto, se rechaza la hipótesis que planteaba que los estudiantes de humanidades presentarían niveles más altos de estrés académico en comparación con los de ingeniería.

En este estudio, los estudiantes de humanidades exhibieron niveles elevados de estrés académico. Este resultado contrasta con las investigaciones de Villafuerte (2018) y Cerna (2018), cuyos hallazgos indicaron que los estudiantes de la muestra presentaban niveles bajos y moderados de estrés académico.

En relación al género, los resultados indicaron que las mujeres obtienen puntuaciones más altas en estrés académico, especialmente en las dimensiones de reacciones físicas, psicológicas y conductuales. Estos resultados coinciden con las investigaciones de Reddy et al. (2018) y Silva-Ramos et al. (2019), quienes concluyeron que las mujeres experimentan niveles superiores de estrés académico. Por lo tanto, se confirma la hipótesis que sugería que las mujeres presentarían niveles más elevados de estrés académico.

En el presente estudio, se identificaron algunas limitaciones derivadas de la pandemia del COVID-19. Debido a esta circunstancia, los instrumentos fueron distribuidos únicamente de forma virtual, en lugar de llevar a cabo una recopilación presencial. Otra limitación que se evidenció en este estudio fue la relativa baja representatividad de la muestra. Dado que la investigación se extendió a nivel nacional, no se logró obtener una cantidad sustancial de participantes de los demás departamentos (20%), aparte de Santa Cruz. Esto resultó en una distribución desigual de la muestra, y no fue posible incluir departamentos como Beni y Oruro.

Conclusiones

Tras analizar los resultados obtenidos en este estudio, se llega a la conclusión que efectivamente existe una relación entre la personalidad resistente y el estrés académico, específicamente en dos dimensiones de la personalidad resistente (compromiso y control) en conjunción con una dimensión del estrés académico (estrategias de afrontamiento), y en dos dimensiones del estrés académico (frecuencia de estrés y reacción a estímulos). De las hipótesis planteadas, se confirman dos: que las mujeres experimentan un nivel de estrés académico superior al de los hombres, y que existe una correlación entre la Personalidad Resistente y el Estrés Académico en las dimensiones de compromiso y control con estrategias de afrontamiento, así como en la frecuencia de estrés con la reacción a estímulos.

Por tanto, la personalidad resistente puede ser una herramienta importante para manejar el estrés académico en los estudiantes universitarios, ya que es un rasgo importante en la gestión del mismo y su relación con la salud mental y física. Finalmente, es necesario considerar los diversos estresores académicos más frecuentes que enfrentan los estudiantes universitarios para poder desarrollar estrategias efectivas para manejar el estrés académico.

Para futuras investigaciones, se sugiere considerar la distribución de los instrumentos tanto en formato virtual como presencial para lograr una mayor participación de la población y los resultados no se ven afectados por esto, tanto como se ve aumentada la representatividad de la muestra (Fitzgerald et al., 2019; De Bernardo y Curtis, 2013). Además, sería valioso considerar comparaciones basadas en factores como la edad, el género y el semestre en el que se encuentran los estudiantes.

Referencias

- Aguilar, L. A., Castellanos, M. Y., y Romero, D.M. (2020). Perfeccionismo y hardness académico: un estudio correlacional en estudiantes unimetanos. *Revista de Psicología*, 19(2), 122-147. <https://doi.org/10.24215/2422572Xe062>
- Al-Dabal, B.K., Koura, M.R., Rasheed, P., Al-Sowilem, L., y Makki, S.M. (2010). A comparative study of perceived stress among female medical and non-medical university students in Dammam, Saudi Arabia. *Sultan Qaboos University Medical Journal*, 10(2), 231-240. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/21509235/>
- Anaya, C., y del Pilar, R. (2018). *Estrategias de aprendizaje y estrés académico en estudiantes universitarios de primer ciclo de la facultad de psicología de una universidad privada de Lima*. [Tesis de Posgrado, Universidad Peruana Cayetano Heredia]. https://repositorio.upch.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12866/4383/Estrategias_CernaAnaya_Rocio.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Arias, P.R., García, F.E., Lobos, K., y Flores, S.C. (2020). Fortalezas del carácter como predictores de personalidad resistente académica y compromiso académico. *Psychology, Society & Education*, 12(2), 19-32. <https://doi.org/10.25115/psy.v10i1.2109>
- Arnett, J.J. (2007). Emerging adulthood: What is it, and what is it good for? *Child Development Perspectives*, 1(2), 68-73. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2007.00016.x>
- Barraza, A. (2007). El inventario SISCO del estrés académico. *Universidad Pedagógica de Durango*, 1(17), 87-93. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2358921.pdf>
- Bataineh, M. (2013). Academic stress among undergraduate students: the case of education faculty at King Saud University. *International Disciplinary Journal of Education*, 2(1), 1-7. <https://doi.org/10128160002919>.
- Berrío, N., y Mazo, R. (2011). Estrés académico. *Revista de Psicología*, 3(2), 66-82. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpsua/v3n2/v3n2a6.pdf>
- Cabanach, R.G., Fariña, F., Freire, C., González, P., y Ferradás, M. (2013). Diferencias en el afrontamiento del estrés en estudiantes universitarios hombres y mujeres. *European Journal of Education and Psychology*, 6(1), 19-32. <https://doi.org/10.1989/ejep.v6i1.100>

- Carmona-Halty, M., Garrosa, E., y Moreno-Jiménez. (2017). Análisis psicométrico de la escala de personalidad resistente (EPR) adaptada a estudiantes universitarios chilenos. *Interciencia* 42(5), 286-292. <https://www.interciencia.net/wp-content/uploads/2017/08/286-5967-CARMONA-HALTY-42-5.pdf>
- Cerna Anaya, R.P. (2018). *Estrategias de aprendizaje y estrés académico en estudiantes universitarios de primer ciclo de la Facultad de Psicología de una universidad privada de Lima*. [Tesis de maestría en psicología, Universidad Peruana Cayetano Heredia]. <https://hdl.handle.net/20.500.12866/4383>
- Cuartero, N. (2017). *Personalidad resistente y afrontamiento al estrés en alumnos de grado en enfermería. Factores moduladores*. [Tesis Doctoral, Universitat de Valencia. <https://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/58508/Tesis%20Doctoral%20Noemí%20Cuartero.pdf?sequence=1>
- Daza, J. M., De la Arena, C.R., Dorado, R.A., y Navia, M. (2005). Nivel de estrés en estudiantes de medicina de las facultades de medicina de la UMSA y UNIVALLE. *Cuadernos del Hospital de Clínicas*, 50(2), 21-26. <http://www.scielo.org.bo/pdf/chc/v50n2/a04.pdf>
- De Bernardo, D.H., y Curtis, A.E. (2013). Using online and paper surveys. *Research on Aging*, 35, 220 - 240. <https://doi.org/10.1177/0164027512441611>
- Domínguez, R. A., Guerrero, G. J., y Domínguez, J. G. (2015) Influencia del estrés académico de un grupo de estudiantes universitarios. *Educación y Ciencia*, 4(43), 31-40. <http://educacionyciencia.org/index.php/educacionyciencia/article/view/313>
- Ferreira da Silva-Junior, R., Santos, E.C., de Oliveira, K., Paiva, S., Andrade, H., das Gracas, L., D' Paula, J., y Oliveira, C. (2019). Personalidade hardiness e fatores associados em profissionais da saude atuantes em servicos que atendem pacientes críticos. *Ciencia e Saude Coletiva*, 25(1), 199-209. <https://doi.org/10.1590/1413-81232020251.29442019>
- Fitzgerald, D., Hockey, R., Jones, M., Mishra, G., PhD; Waller, M. y Dobson, A. (2019). Use of online or paper surveys by Australian women: Longitudinal study of users, devices, and cohort retention. *Journal of Medical Internet Research*, 21 (3) e10672. <https://doi.org/10.2196/10672>
- Gómez, A., Mejía, M., y Luna, L. (2016). Efectos del estrés en el desempeño académico de los estudiantes de ingeniería mecánica del tecnológico de Pachuca. *Revista de Sistemas y Gestión Educativa*, 3(9), 27-36. <https://revistainvestigacionacademicasinfrontera.unison.mx/index.php/RDIASF/article/view/388/437>
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. McGraw Hill.
- Hernández Zamora, Z.E., y Romero Pedraza, E. (2011). Estudio de la personalidad resistente en personas mayores desde una perspectiva de género. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 14(1), 174-173. <https://revistas.unam.mx/index.php/repi/article/view/24805>
- Khan, M. J., Altaf, S. y Kausar, H. (2013). Effect of perceived stress on students' performance. *FWU Journal of Social Sciences*, 7(2), 146-151. <http://www.sbbwu.edu.pk/journal>

- Kobasa, S.C., Maddi, S.R., y Puccetti, M.C. (1982). Personality and exercise as buffers in the stress-illness relationship. *Journal of Behavioral Medicine*, 5(4), 391-404. <https://doi.org/10.1007/bf00845369>
- Likhacheva, E. V., Ognev, A.S., y Kazakov, K. A. (2013). Hardiness and purposes in life of modern Russian students. *Middle East Journal of Scientific Research*, 14(6), 795-798. <https://doi.org/10.5829/idosi.mejsr.2013.14.6.2138>
- Mallar. S.C., y García, C. (2004). Burnout e hardiness: um estudo de evidencia de validade. *Psico-USF*, 9(1), 19-29. <https://www.scielo.br/j/pusf/a/JLgPqZrhfzCHw8P4JZVpdRR/?format=pdf&lang=pt>
- Marques da Silva, R., Tonini, C., Dias, L.F., Serrano, P.M., y de Azevedo, L. (2014). Estresse e hardiness entre residentes multiprofissionais de uma universidade pública. *Revista de Enfermagem da USFM*, 4(1), 87-96. <https://doi.org/10.5902/217976928921>
- Montero, I. y León, O.G. (2007). A guide for naming research studies in Psychgology. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(3) 847-862. https://www.aepc.es/ijchp/GNEIP07_es.pdf
- Mostajo, A., Salazar, R., Llanque, L., Cuiza, J., Durán, C., Pozo, R., Gutiérrez, L., Oporto, B., y Lucas, V. (2020). Estrés académico en estudiantes de la Universidad Mayor Real y Pontificia de San Francisco Xavier de Chuquisaca. *Bio Scientia*, 3(5), 19-29. <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/biblio-1141236>
- Oluwasuji, J., Olusola, S., y Oluwatoyin, R. (2018). Assessment of academic stress and coping strategies among built environment undergraduate students in Nigerian higher education. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 11(3), 367-378. <https://doi.org/10.1108/JARHE-06-2018-0100>
- Peña, G., Cañoto, Y., y Angelucci, L. (2017). Involucramiento académico: una escala. *Páginas de Educación*, 10(1), 114-136. <https://doi.org/10.22235/pe.v10i1.1361>
- Peña. V.G. (2020). *Relación entre estrés y síndrome de burnout en estudiantes de la UPSA*. [Tesis de licenciatura en psicología]. Universidad Privada de Santa Cruz de la Sierra.
- Rasool, R. (2020). Psychological hardiness among undergraduate students. *International Journal of Social Relevance and Concern*, 8(10), 1-4. <https://doi.org/10.26821/IJSRC.8.10.2020.8905>
- Reddy, K.J., Rajan K., y Thattil, A. (2018). Academic stress and its sources among university students. *Biomed*, 11(1). <https://doi.org/10.13005/bpj/1404>
- Santillán, A. C. (2017). Una mirada al constructo de personalidad resistente. *Temática Psicológica*, 13(1), 19-27. <https://doi.org/10.33539/tematpsicol.2017.v13n1.1302>
- Segura, R. M., y Pérez, I. (2016). Impacto diferencial del estrés entre hombres y mujeres: una aproximación desde el género. *Alternativas en Psicología*, 36, 105-120. <https://www.alternativas.me/attachments/article/138>

Sheard, M. (2009). Hardiness commitment, gender and age differentiate university academic performance. *British Journal of Educational Psychology*, 79, 189-204. <https://doi.org/10.1348/000709908X304406>

Silva-Ramos, M.F., López-Cocotle, J.J., y Columba Meza-Zamora, M.E. (2019). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Investigación y Ciencia*, 28(79), 75-83. <https://www.redalyc.org/journal/674/67462875008/>

Spiridon K., y Karagiannopoulou, E. (2015). Exploring relationships between academic hardiness, academic stressors and achievement in university undergraduates. *Journal of Applied Educational and Policy Research*, 1(1), 53-73. https://www.researchgate.net/publication/272447155_Exploring_relationships_between_academic_hardiness_and_academic_stressors_in_university_undergraduates#fullTextFileContent

Tan, J., y Yates, S. (2011). Academic expectations as sources of stress in Asian students. *Social Psychology of Education*, 14(3), 389-407. <https://doi.org/10.1007/s11218-010-9146-7>

Villafuerte, M.C. (2018). *Estrategias de aprendizaje, estrés académico y clima en el aula en estudiantes de la facultad de humanidades y ciencias sociales de la universidad ciencias y humanidades*. [Tesis de Posgrado, Universidad Nacional de Educación, Lima, Perú]. <https://repositorio.une.edu.pe/handle/20.500.14039/1675?show=full>

Vinothkumar, M., Vinu, V., y Anshya, R. (2013). Mindfulness, hardiness, perceived stress among engineering and BDS students. *Indian Journal of Positive Psychology*, 4(4), 514-517. <https://doi.org/10.15614/ijpp/2013/v4i4/49967>

Generational differences in ethnic identity, perceived discrimination, and life satisfaction in Porongo

Diferencias generacionales en identidad étnica, discriminación percibida y satisfacción con la vida en Porongo

María Andrea Chajtur Zabala

Estudiante de Pregrado de psicología, Universidad Privada de Santa Cruz de la Sierra

Correo: a2021115976@estudiantes.upsa.edu.bo

Renzo Gismondi Diaz

Lic. Universidad Privada de Santa Cruz de la Sierra

Correo: renzogismondi@upsa.edu.bo

Fecha de recepción: 30/10/2023

Fecha de aprobación: 08/12/2023

Abstract

Existing research across a variety of ethnic groups have explored the interplay of perceived discrimination with ethnic identity and life satisfaction. Therefore, the current aim of the study is to examine and compare the hypothesized relationship between these variables among the residents of Porongo, Bolivia. Spanish translations of the corresponding scales have been applied on 20 participants. Contrary to expectations, the results did not yield any statistically significant differences between younger adults and older adults. However, older adults scored higher across all the variables in comparison to their younger counterparts. Furthermore, a positive relation between life satisfaction with discrimination and ethnic identity was found. This finding serves as complementary information to other studies with differing results, giving an insight of the underexplored reality of Porongo. Further studies are required to explore the motives behind these results.

Keywords: *Ethnic identity, perceived discrimination, life satisfaction.*

Resumen

Distintas investigaciones exploran la interacción entre la discriminación percibida, la identidad étnica y la satisfacción de vida en distintos grupos étnicos. Por lo tanto, el objetivo de este estudio es examinar y comparar la relación entre las variables mencionadas en el contexto de Porongo, Bolivia. Para lograrlo, se aplicaron cuestionarios a 20 participantes, divididos en dos grupos: adul-



tos jóvenes y adultos mayores. Contrario a lo esperado, no se encontraron diferencias significativas entre los grupos. Sin embargo, se encontró que los adultos mayores obtuvieron puntuaciones más altas en todas las variables en comparación con los más jóvenes. Además, se encontró una relación positiva entre la satisfacción con la vida con la discriminación y la identidad étnica. Este hallazgo sirve como información complementaria a otros estudios con resultados diferentes, dando una idea de la realidad poco explorada de Porongo. Se requieren más estudios para explorar los motivos detrás de estos resultados.

Palabras clave: *Identidad étnica, discriminación percibida, satisfacción con la vida.*

Introduction

Ethnic identity is rooted in an individual's comprehension of their ancestral and cultural ties, especially the formative traditions that represent their ethnic group (Newman & Newman, 2020) that influences a person's sense of belonging, judgment of membership, and personal identification (Phinney & Ong, 2007). Ethnic identity has intrapersonal and interpersonal components as indicated by the model of in-group identification which encompasses the following concepts: self-definition (similarities the individual identifies to have with the group) and self-investment (positive regard and solidarity for the group bond) (Leach et al., 2008; Milanov et al., 2014).

Discrimination refers to unfair treatment individuals experience based on attributes such as gender, age, ethnicity, sexual orientation, or disability (Straiton et al., 2019). Perceived discrimination refers to an individual's own interpretation of being targeted or discriminated against. This is a prevalent issue in many societies, and research has shed light on its existence and impact on different populations, which will be explored further below.

Pengpid and Peltzer (2021) studied the relationship between perceived discrimination and health outcomes in a sample of middle-aged and older adults. The results revealed a significant relationship between perceived discrimination and negative health outcomes. Age, financial status, and caste are the three most common reasons attributed to perceived discrimination. Age and financial discrimination were revealed to have a positive relation to lower life satisfaction, and depressive symptoms. These results suggest that higher frequency in racial and financial discrimination contribute to a higher frequency of negative mental health outcomes.

Life satisfaction is understood as an individual's favorable subjective assessment in their life (Hall, 2014; APA, 2022). Tran & Sangalang (2016) studied relationship between racial or ethnic discrimination, perceived influence of Asian Americans' identity, in educational and occupational settings, and overall state of well-being. Findings revealed that Asian Indian and Vietnamese Americans experienced greater life satisfaction when they perceive the benefits linked to their ethnic identity. However, it's essential to acknowledge that positive stereotypes, despite their seemingly favorable nature, still function as stereotypes. This is evident from the Japanese Americans' lower levels of life satisfaction which were observed among individuals who placed greater belief in the practical advantages associated with these stereotypes.

Various studies have examined the relationship between perceived discrimination, ethnic identity, and life satisfaction in the Maori community (Stronge et al., 2016; Houkamau et al., 2021; Manuela, 2021). Stronge et al. (2016) found that perceived discrimination shares a positive relationship with ethnic identity and a negative one with life satisfaction. Houkamau et al. (2021) conducted a seven-year study on the effects of ethnic identity centrality and in-group warmth on self-esteem, personal well-being, and life satisfaction. In other words, the aim was to study

individuals' attachment to their own ethnic identity as well as the level of connection accordingly. Their findings revealed that a decline in-group warmth corresponded to a decrease in ethnic identity centrality. Essentially, individuals tend to value their ethnic identity less when they feel less connected to their ethnic group. Additionally, Manuela (2021) suggested that a higher ethnic identity acts as a protective factor against the negative impact of discrimination on life satisfaction.

According to a study on undocumented immigrants, having a strong sense of ethnic identity offered psychological protection from reportedly high levels of discrimination (Cobb et al., 2019). Furthermore, it was observed that a strong ethnic/racial played a role in diminishing the adverse effects of discrimination, thereby enhancing life satisfaction. The sense of belonging fostered by ethnic identity acted as a shield against the repercussions of discrimination. Empowerment is encouraged to potentially be a powerful tool in counseling undocumented Hispanic immigrants in order to mitigate the harmful impacts of discrimination.

Yap et al. (2011) found that racial identity shares a positive relation with life satisfaction in a study of 161 African American women and men. Their findings revealed that racial identity plays a significant role in life satisfaction, personal well-being, and self-esteem. A connection between racial centrality and private esteem with a sense of belonging was found in both gender groups, but women experienced higher levels of satisfaction when they felt a strong sense of belongingness. An important limitation is that due to the small sample size and the fact it's based solely in Michigan; it would only be representative of African Americans based in Michigan.

In the present study, it is expected that there is a relationship between perceived discrimination and ethnic identity and life satisfaction among young, middle aged and older adults in Porongo. The following hypothesis was formulated: Young adults (18-41) scored lower on life satisfaction, perceived discrimination and ethnic identity compared to older adults (42 and above).

The main objective of this study is to compare the levels of perceived discrimination, cultural identity and life satisfaction among adults between the ages 18 and older in Porongo. This study also aims to analyze the relation between the mentioned variables.

Methodology

Research design

The current study is non-experimental and cross-sectional, considering no variables were modified. Data from the Porongo population was gathered at a single point in time, analyzed, and evaluated based on the measurement of outcomes involving demographic variables (age, gender, education and ethnicity) in relation to ethnic identity, perceived discrimination, and life satisfaction. This is why the study is referred to as cross-sectional (Setia, 2016). This study follows an ex post facto design as it compares scores in perceived discrimination, ethnic identity and life satisfaction between young adults and older adults without the manipulation of any independent variables. It focuses on describing the differences between two pre-existing groups based on participants' age.

Participants

The sample is made up of a total of 20 participants who currently reside in Porongo, a town in Bolivia's Santa Cruz region, 80% of the participants were female and 20% male. The mean age is

34, with the minimum being 18 and the maximum 67 ($ST=15.27$). The sample used was non-parametric because, despite its lack of normal distribution, it represents a particular segment of the Porongo population. The participants were 65% young adults (ages 18 to 41) and 35% older adults (ages 42 to 67).

Furthermore, 70% of the participants completed a secondary education, 20% completed university and the remaining 10% completed primary education. In the subject of ethnicity, 60% of the participants identified as being Mestizo, 15% identified as being Aymara, 10% identified as being Cruceño, 5% identified as being Chiriguano, 5% as Castellano, and 5% as Guarani.

Instruments

Ethnic identity will be assessed by the Spanish version (Smith-Castro, 2011) of the revised version of the Multigroup Ethnic Identity Measure (Phinney, 1992). This version measures two dimensions of ethnic identity: 1) ethnic identity search 2) affirmation, belonging and commitment. Identity search encompasses the developmental and cognitive component while affirmation, belonging and commitment constitutes the affective component. For the purpose of identification and ethnic categorization, the last three items asked the participant's ethnicity, the father's ethnicity and the mother's ethnicity. The participants must select a response based on the 4-point Likert scale: strongly agree, agree, disagree, and strongly disagree. The scoring is to use the means of the 5 identity search items and 7 affirmation items separately or use the mean of the 12 items. Regarding the validity and replicability of the scale, Smith-Castro (2011) conducted a study within the Costa Rican context among adolescents categorized in three ethnic groups: Afro Costa Rican, white/mestizo, and mulatos. The Cronbach's alpha of the items of the overall scale include: .86 for Afro costa-ricans, .78 for mestizos, and .87 for mulatos. Therefore, these results would indicate that the scale has proficient internal consistency among these samples, taking in consideration that the ideal scores are between .80 and .90 (Oviedo & Campo-Arias, 2005).

Perceived discrimination is assessed by the short version of the Daily Discrimination scale of alpha = .77 (Williams et al., 1997). The Spanish version was developed by Campos-Arias et al. (2015) and used for this study. This scale was designed to measure the three dimensions of discrimination: unjust treatment, stereotypes, and generalized discrimination. The participants respond based on the following 6-point Likert scale in "Almost every day" (1), "At least once a week" (2), "A few times a month" (3), "A few times a year" (4), "Less than once a year" (5) and Never" (6). There are five items, which asks the participants to respond based on their experiences and a follow up question with 10 options to select in response to the question "What do you think is the main reason for these experiences?". The 10 optional responses include: ancestry or national origins, gender, race, religion, height, weight, aspect of physical appearance, sexual orientation, education or income level. Campo-Arias et al. (2015) reported a Cronbach's alpha of 0.83 among medical students at a university in Bucaramanga, Colombia. This result indicates excellent internal consistency among college students, as scores between .80 and .90 are considered desirable (Oviedo & Campo-Arias, 2005). This instrument has been proven valuable for assessing perceived discrimination across numerous countries, encompassing both general and specific populations (Bastos & Harnois, 2020).

Life satisfaction is assessed by the Spanish version Satisfaction of Life Scale (Diener et al., 1985; Atienza et al., 2000; Pons et al., 2002) which measures the cognitive component of the well-being construct (Pavot & Denier, 1993). In other words, this scale was developed by Diener et al. (1985) to evaluate a person's conscious judgment of their life based on their own criteria. On a seven-point scale that goes from 7 for strongly agree to 1 for strongly disagree, participants

indicate their level of agreement. The scale contains five items, one of which include: "In most ways of my life is close to my ideal. A study conducted by Blazquez et al. (2015) revealed that the Cronbach's alpha in the Mexican population is .83. Since the scores between .80 and .90 are considered proficient, this score confirms the adequate internal consistency of this scale (Oviedo & Campo-Arias, 2005).

Procedures

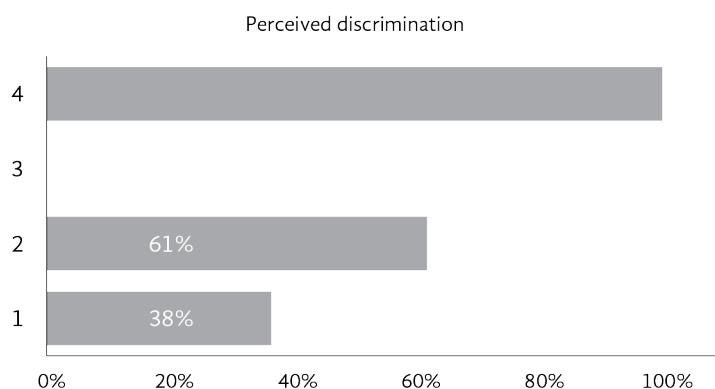
The participants completed the surveys in Porongo after providing their verbal consent.

Results

In this section The Everyday Discrimination Scale was used to describe different levels of discrimination, the Multigroup Ethnic Identity Scale's was used to assess ingroup identification while describing the dimensions belonging, affirmation/commitment. Life Satisfaction scale was used to describe different levels of life satisfaction. Below is a demonstration of the results.

Figure 1.

Levels of perceived discrimination in young adults and older adults



As observed in Figure 1, more than half of the young adults presented high levels of discrimination. However, all the older adults experienced high levels of discrimination.

Figure 2.

Reasons of participants' perceived discrimination

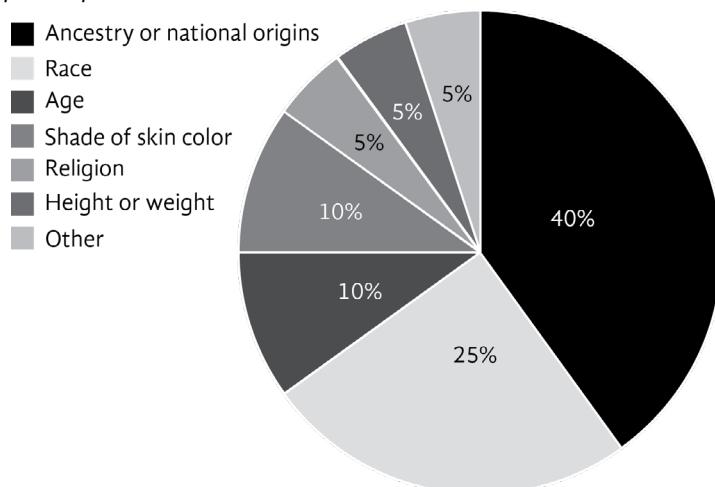


Figure 2 indicated that an individual's ancestry or national origins are the most frequent factors leading to perceived discrimination accompanied by race and age and skin color. In other words, majority of the participants attributed the discrimination to their ancestry.

Figure 3.

Levels of affirmation, belonging, and commitment in young and older adults

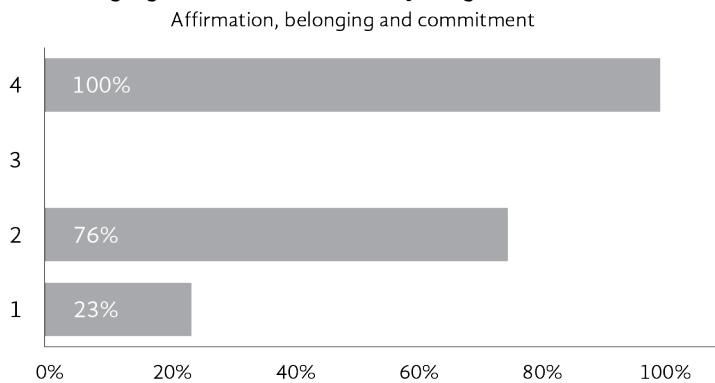


Figure 3 revealed that 23% of young adults experience low levels of affirmation and belonging in respect to their ethnic identity and 76% experience high levels of affirmation and belonging. Furthermore, all older adults experience high levels of affirmation and belonging regarding their cultural identity.

Figure 4.

Levels of ethnic identity in young and older adults

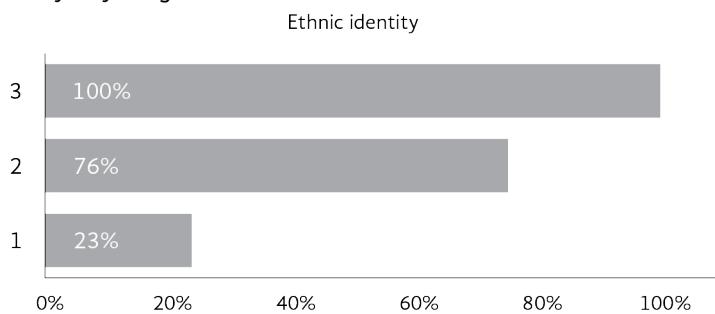


Figure 4 demonstrated that 23% of young adults experience low levels of ethnic identity and 76% experience high levels of cultural identity. Furthermore, all older adults experience high levels of cultural identity.

Figure 5.

Level of life satisfaction in young adults and older adults

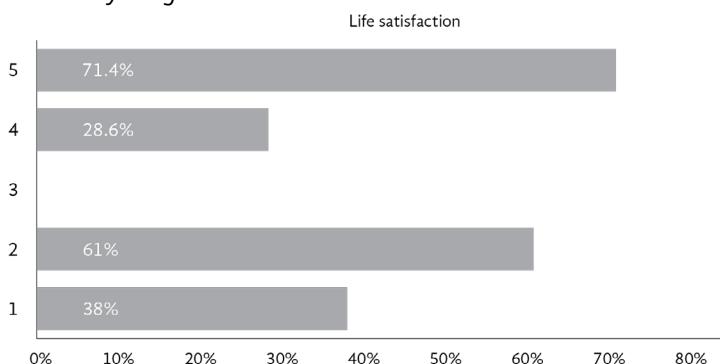


Figure 5 reveals that 38.5% of young adults experience low levels of life satisfaction and 61.5% experience high levels of life satisfaction. This indicates that the majority of young adults have high life satisfaction. In addition, 28.6% of older adults experience low life satisfaction and 71.4% experience high life satisfaction. This indicates that the majority of older adults experience high levels of life satisfaction.

Correlations

Spearman's correlation was utilized to observe the relationships between the variables of perceived discrimination, ethnic identity and life satisfaction. Spearman's rho was employed due to the fact the variables are ordinal and the use of a nonparametric sample.

Table 1.
Correlations between perceived discrimination, ethnic identity and life satisfaction

		LS	MEITOTAL
Perceived Discrimination	r	,466*	,278
	p	,033	,236
Life Satisfaction	r		,679**
	p		,001

There is a moderate and significant relationship between perceived discrimination and life satisfaction ($r = 0.466$, $p = .038$). While this would indicate that the more discrimination perceived, the higher the life satisfaction, the relationship is weak. This could suggest that the rise of life satisfaction scores with increasing discrimination may possibly be attributable to ethnic identity scores, indicating a potential protective function of ethnic identity in response to perceived discrimination which will be further explored in the discussion.

Table 2.
Correlations of ethnic identity search and belonging in relation to perceived life satisfaction

	Life Satisfaction	
Identity search	r	0.673
	p	0.001
Belonging	r	0.621
	p	0.003

Given the identified correlation between MEIM and life satisfaction, the relationship is further explored through the ethnic identity dimensions: identity search and belonging. As a result, there is a moderate and significant relationship between ethnic identity search and life satisfaction ($r = .673$, $p < .001$). Furthermore, there is also a moderate and significant relationship between belonging and life satisfaction ($r = .621$, $p = 0.003$). This means that the greater the sense of belonging the participants presented, the better their life satisfaction was. Likewise, the greater the search for ethnic identity, the greater the satisfaction.

Comparisons

A Mann U Whitney test was used to evaluate the differences between men and women in perceived discrimination, ethnic identity and life satisfaction. The following table demonstrates the comparison between two independent groups of men and women regarding perceived discrimination, ethnic identity and life satisfaction.

Table 3.

Differences between female and male participants regarding perceived discrimination, ethnic identity and life satisfaction.

	Female		Male		U	p
	n	Mean rank	n	Mean rank		
Perceived discrimination	16	10.41	4	10.88	30.5	0.887
Ethnic identity	16	10.66	4	9.88	29.5	0.812
Life satisfaction	16	11.06	4	8.25	23	0.887

The test revealed insignificant differences in perceived discrimination between female and male participants ($U = 30.5$, Mr (female) = 24.00, Mr (male) = 26.50, $p = .887$). In addition, there are also insignificant differences in ethnic identity between female and male participants ($U = 29.5$, Mr (female) = 32.5, Mr (male) = 32.0, $p = .812$). Ultimately, there are insignificant differences in life satisfaction between female and male participants ($U = 23$, Mr (female) = 17.5, Mr (male) = 17.5, $p = .887$).

Table 4.

Comparison between two items of the EDS and 25% of the upper and lower groups of the MEIM

	25% lower group		25% higher group		U	p
	n	Mean rank	n	Mean rank		
You are treated with less courtesy than other people are	6	4.42	6	8.58	5.5	0.036
People act as if they are afraid of you	6	4.5	6	8.5	6	0.041

The Mann-Whitney U Test revealed significant differences between the item “You are treated with less courtesy than other people are” and the 25% of upper and lower groups of the Multigroup Ethnic Identity Scale ($U = 5.5$, Mr (25% lower group) = 4, Mr (25% higher group) = 5.5, $p = .036$). Moreover, the test also revealed significant differences between the item “People act as if they are afraid of you” and the 25% of upper and lower groups of the Multigroup Ethnic Identity Scale ($U = 6$, Mr (25% lower group) = 3.5, Mr (25% higher group) = 6, $p = .041$).

Table 5.

Comparison of age groups and the total of MEIM

Mean Rank of MEIM groups					
	Kruskall-W	gl	p	Young adult	Middle-aged adult
MEIM TOTAL	5.793	2	0.055	7.33	15.1
				Older adult	
				11.42	

A Kruskal-Wallis test was conducted to evaluate the differences between a new classification of age groups (young, middle aged, and older adults) and the total of the Multigroup Ethnic Identity Scale. Therefore, it was shown that there are no significant differences between young, middle-aged and older adults in terms of the MEI total $H(2) = 5.793$; $p = 0.055$. However, this does not suggest that further investigation is not necessary given that a greater sample size improves the reliability of the findings (Giovanni Di Leo & Sardanelli, 2020).

Discussion

The current study aimed at describing levels of perceived discrimination, ethnic identity and life satisfaction among younger and older adults in Porongo. The main objective of the research was to compare the scores of the previously mentioned variables between young adults and older adults. Older adults were found to experience higher levels of all variables than young adults. For instance, it was revealed that 71% of older adults experience high levels of life satisfaction in addition to high levels of high discrimination and cultural identity. This is contrary to the findings in Marquet et al. (2018) in which age discrimination experienced by older adults is associated with negative self-perceptions, subsequently affecting their well-being. However, the findings were consistent with the results in Gomez Berrocal et al. (2019), which revealed that participants with higher scores for ethnic identification also showed greater levels of life satisfaction. The study also encouraged future research to bridge the gap regarding whether this correlation suggests the use of a coping strategy to address discriminatory experiences by seeking acceptance from the in-group (Branscrombe et al., 1999 as cited in Gomez-Berrocal et al., 2019).

In this study a relation between perceived discrimination and life satisfaction was found, these results are similar in Stronge et al. (2016). It was further clarified in Stronge et al. (2016), however, that perceived discrimination was directly linked to low life satisfaction and indirectly linked to high life satisfaction. In contrast to Stronge et al. (2016) who found a high correlation between reported discrimination and increasing levels of ethnic identification, it was shown in the current study that there is no association between perceived discrimination and cultural identity. Contrary to Mossakowski's (2018) findings, there is an insignificant correlation between perceived discrimination and ethnic identity in this study. The affirmation factor of ethnic identity and life satisfaction were found to be significantly correlated, supporting the findings in Houkamau et al. (2021) which stated that in-group warmth had a beneficial effect on life satisfaction. Similar findings were found by Yap et al. (2011) in a sample of African American women and men, showing a strong and positive link between cultural identification and life happiness. The indication that higher degrees of belonging are associated with higher levels of life satisfaction was another commonality.

It is important to mention that although no significant differences were found between these three variables and the groups, the descriptive results evidently demonstrate that these variables are scored higher in older adults than in younger adults. These results are similar to those found in the study conducted in Gomez Berrocal et al. (2019). Gomez, using a sample of 229 participants (all of whom are Spanish Gypsies) concluded that there are higher levels of life satisfaction in participants with higher levels of ethnic identity. It was further suggested that ingroup identification is connected to the concept of well-being in positive relationships with other members of the cultural group. However, further testing is required to determine if positive identification with the ingroup is used as a "tactic" that could fulfill the need to be accepted and compensate for the discriminatory experiences.

Regarding the listed reasons of perceived discrimination, ancestry or national origins remains the most frequent, accompanied by age, race and skin color; all of which could potentially be attributed to the inequality that remains prevalent in Latin America as observed in Painter et al. (2019) which studied the role skin tone and racial ethnicity has in wealth inequality across 13 Latin-American countries. The influence of race and ethnicity on vehicle ownership in Venezuela

was evident as three different ethnic groups (Indigenous, Black and Mestiza) experience lower rates of vehicle ownership than their white, mixed-race and Morena counterparts. The study suggested that skin color is possibly a more effective indicator of inequality in Latin America as dark skin tones were associated with reduced vehicle ownership in countries such as Antigua, Barbuda, St. Kitts, and Nevis.

One of the possible reasons for the lack of significant differences was the small sample size, which is known for lowering the accuracy of some results (Andrade, 2020). Lastly, as an interesting piece of information, no significant differences were discovered between men and women when the variables were compared. The current findings on insignificant differences between men and women are at odds with those of Yap et al. (2011), who discovered that women had greater levels of life satisfaction than males do.

Conclusion

The results provided information concerning the differences between age groups despite the fact that no significant differences were observed. For instance, the study currently validated the hypotheses that older adults experience higher levels of perceived discrimination, ethnic identity and life satisfaction. When the sample is further separated into younger, middle-aged, and older individuals, the only significant differences between the age categories are observed in the differences between 25% of upper and lower groups in the MEIM total. There are no significant differences between women and men in any of the variables. However, it is intriguing to note the relationship found between the variables. Although at first, the positive relation between discrimination and life satisfaction could be perceived as unconventional but it's worth considering that ethnic identity may have an influence in this result as previously mentioned.

The exceedingly small sample size of the current study is a major limitation that may have impacted the accuracy of the findings in terms of how representative the sample is of the population (Andrade, 2020). The inability to divide the sample into different ethnic groups to examine discrimination, cultural identification, and life satisfaction levels may have been caused by the small sample size. Nonetheless, this study contributes to the already limited research regarding the Porongo population and provides a first step towards exploring this culture and the motives behind the variables used. Further research is encouraged to explore the causal connection between cultural identity, and life satisfaction in the face of perceived discrimination with a larger sample size.

References

- Andrade, C. (2020). Sample Size and its Importance in Research. *Indian Journal of Psychological Medicine*, 42(1), 102-103. https://doi.org/10.4103/ijpsym.ijpsym_504_19
- APA. (2022). APA Dictionary of Psychology. Apa.org. <https://dictionary.apa.org/life-satisfaction>
- Atienza, F. L., Pons, D. B., Balaguer, I., & García-Merita, M. (2000). Propiedades Psicométricas de la Escala de Satisfacción con la Vida en Adolescentes. *Psicothema*, 12(2), 314-319. <http://www.psicothema.com/pdf/296.pdf>
- Bastos, J. L., & Harnois, C. E. (2020). Does the Everyday Discrimination Scale generate meaningful cross-group estimates? A psychometric evaluation. *Social Science & Medicine*, 265, 113-321. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2020.113321>

- Blázquez, F. P., Hernández, C. Y. G., & Calvillo, M. A. M. (2015). Propiedades Psicométricas de la escala de satisfacción con la vida (SWLS) de Diener en población de Michoacán (México). *Avances En Psicología Latinoamericana*, 33(2), 223-232. <https://doi.org/10.12804/apl33.02.2015.04>
- Campo-Arias, A., Herazo, E., & Oviedo, H. C. (2015). Escala de Discriminación en la Vida Cotidiana: Consistencia y estructura interna en estudiantes de medicina. *Revista Médica De Risaralda*, 21(2), 39-42. <https://doi.org/10.22517/25395203.9129>
- Cobb, C. L., Meca, A., Branscombe, N. R., Schwartz, S. J., Xie, D., Zea, M. C., Fernandez, C. A., & Sanders, G. L. (2019). Perceived discrimination and well-being among unauthorized Hispanic immigrants: The moderating role of ethnic/racial group identity centrality. *Cultural diversity & ethnic minority psychology*, 25(2), 280-287. <https://doi.org/10.1037/cdp0000227>
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The Satisfaction With Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49(1), 71-75. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa4901_13
- Giovanni Di Leo, & Sardanelli, F. (2020). Statistical significance: p value, 0.05 threshold, and applications to radiomics-reasons for a conservative approach. *European Radiology Experimental*, 4(1). <https://doi.org/10.1186/s41747-020-0145-y>
- Gómez Berrocal, M.D., Porras, C., & Mata, S. (2019). The role of group identification in the well-being of Spaniards with gypsy ethnicity. *The Journal of Social Psychology*, 160, 204-215. <https://doi.org/10.1080/00224545.2019.1634504>
- Hall, A. (2014). Life Satisfaction, Concept of. *Encyclopedia of Quality of Life and Well-Being Research*, 3599-3601. https://doi.org/10.1007/978-94-007-0753-5_1649
- Houkamau, C.A., Milojev, P., Greaves, L.M., Dell, K., Sibley, C.G., & Phinney, J.S. (2021). Indigenous ethnic identity, in-group warmth, and psychological wellbeing: A longitudinal study of Maori. *Current Psychology*. <https://doi.org/10.1007/s12144-021-01636-4>
- Leach, C. W., Van Zomeren, M., Zebel, S., Vliek, M. L. W., Pennekamp, S. F., Doosje, B., Ouwerkerk, J. W., & Spears, R. (2008). Group-level self-definition and self-investment: A hierarchical (multicomponent) model of in-group identification. *Journal of Personality and Social Psychology*, 95(1), 144-165. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.95.1.144>
- Manuela, S. (2021). Ethnic Identity Buffers the Effect of Discrimination on Family, Life, and Health Satisfaction for Pacific Peoples in New Zealand. *Pacific Health Dialog*. 10.26635/phd.2021.113
- Marquet, M., Chasteen, A. L., Plaks, J. E., & Balasubramaniam, L. (2018). Understanding the mechanisms underlying the effects of negative age stereotypes and perceived age discrimination on older adults' well-being. *Aging & Mental Health*, 23(12), 1666-1673. <https://doi.org/10.1080/13607863.2018.1514487>
- Milanov, M., Rubin, M., & Paolini, S. (2014). Different types of ingroup identification: A comprehensive review, an integrative model, and implications for future research. *Psicología Social*, 3, 205-232. <https://doi.org/10.1482/78347>

- Mossakowski, K. N. (2018). Are There Gender Differences in the Psychological Effects of Ethnic Identity and Discrimination in Hawai'i? *Hawai'i journal of medicine & public health: a journal of Asia Pacific Medicine & Public Health*, 77(11), 289-294. https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC6218684/pdf/hjmp7711_0289.pdf
- Newman, B. M., & Newman, P. R. (2020). Psychosocial theories. *Theories of Adolescent Development*, 149-182. <https://doi.org/10.1016/b978-0-12-815450-2.00006-1>
- Oviedo, H. C., & Campo-Arias, A. (2005). Aproximación al uso del coeficiente alfa de Cronbach. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34(4). <https://shorturl.at/hqFO7>
- Painter, M. A., Noy, S., & Holmes, M. D. (2019). Skin tone and asset inequality in Latin America. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 46(18), 3892-3919. <https://doi.org/10.1080/1369183x.2019.1592881>
- Pavot, W., & Diener, E. (1993). Review of the Satisfaction With Life Scale. *Psychological Assessment*, 5(2), 164-172. <https://doi.org/10.1037/1040-3590.5.2.164>
- Pengpid, S., & Peltzer, K. (2021). Perceived discrimination and health outcomes among middle-aged and older adults in India: results of a national survey in 2017-2018. *BMC Geriatrics*, 21(1). <https://doi.org/10.1186/s12877-021-02508-z>
- Phinney, J. S. (1992). The multigroup ethnic identity measure: A new scale for use with diverse groups. *Journal of Adolescent Research*, 7(2), 156-176. <https://doi.org/10.1177/074355489272003>
- Phinney, J. S., & Ong, A. D. (2007). Conceptualization and measurement of ethnic identity: Current status and future directions. *Journal of Counseling Psychology*, 54(3), 271-281. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.54.3.271>
- Pons, D., Atienza, F. L., Isabel Balaguer Solá, & García, L. (2002). Propiedades psicométricas de la escala de satisfacción con la vida en personas de tercera edad. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico Y Evaluación Psicológica*, 1(13), 71-82. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4539940>
- Setia, M. S. (2016). Methodology series module 3: Cross-sectional studies. *Indian Journal of Dermatology*, 61(3), 261. <https://doi.org/10.4103/0019-5154.182410>
- Smith-Castro, V. (2011). La Escala de Identidad Etnica Multigrupo (ELEM) en el contexto costarricense. *Actualidades En Psicología*, 18(105), 47-67. <https://doi.org/10.15517/ap.v18i105.54>
- Straイトon, M. L., Aambø, A. K., & Johansen, R. (2019). Perceived discrimination, health and mental health among immigrants in Norway: the role of moderating factors. *BMC Public Health*, 19(1). <https://doi.org/10.1186/s12889-019-6649-9>
- Stronge, S., Sengupta, N. K., Barlow, F. K., Osborne, D., Houkamau, C. A., & Sibley, C. G. (2016). Perceived discrimination predicts increased support for political rights and life satisfaction mediated by ethnic identity: A longitudinal analysis. *Cultural diversity & ethnic minority psychology*, 22(3), 359-368. <https://doi.org/10.1037/cdp0000074>

Tran, A. G., & Sangalang, C. C. (2016). Personal discrimination and satisfaction with life: Exploring perceived functional effects of Asian American race/ethnicity as a moderator. *Cultural diversity & ethnic minority psychology*, 22(1), 83-92. <https://doi.org/10.1037/cdp0000052>

Williams, D. R., Yu, Y., Jackson, J. S., & Anderson, N. B. (1997). Racial Differences in Physical and Mental Health. *Journal of Health Psychology*, 2(3), 335-351. <https://doi.org/10.1177/135910539700200305>

Yap, S. C., Settles, I. H., & Pratt-Hyatt, J. S. (2011). Mediators of the relationship between racial identity and life satisfaction in a community sample of African American women and men. *Cultural diversity & ethnic minority psychology*, 17(1), 89-97. <https://doi.org/10.1037/a0022535>

El vínculo entre populismo y democracia en la lectura de Margaret Canovan

The relationship between populism and democracy according to Margaret Canovan

Marisel Hinojosa Toro

Politóloga boliviana y docente de postgrado en la Universidad Autónoma Gabriel René Moreno, master en Filosofía y ciencia política por el CIDES-UMSA; master en Gobierno y asuntos públicos por la UNAM. Ha publicado investigaciones en temas de ciencia política latinoamericana y colabora como columnista en Página Siete y diario El Deber. En la actualidad es doctorante en el postgrado en ciencias políticas y sociales de la Universidad Autónoma de México.

Correo: marisel_hinojosa@hotmail.com

Fecha de recepción: 08/11/2022

Fecha de aprobación: 09/02/2023

Resumen

El trabajo reflexiona sobre la definición de democracia propuesta por Margaret Canovan en 1999: un régimen constituido por la tensión virtuosa¹ entre dos caras o dimensiones contradictorias: una cara de política pragmática y otra de política populista basada en una promesa redentora. A partir de esta apreciación y de las características que Canovan identifica como estructurantes del populismo, se analiza la relación entre populismo y democracia, buscando identificar núcleos sensibles o que impliquen una ruptura sustancial del régimen democrático.

Palabras clave: política, democracia, populismo, institucionalidad.

Abstract

The paper reflects over the definition of democracy proposed by Margaret Canovan in 1999: a regime constituted by the virtuous tension between two contradictory faces or dimensions: a pragmatic political face and a populist political face based on a redemptive promise. Based on this appreciation and the characteristics that Canovan identifies as structuring populism, it is analyzed the relationship between populism and democracy, seeking to identify sensitive nuclei or that imply a substantial break of democratic regime.

Keywords: politics, democracy, populism, institutionality.

¹ Canovan considera que esta tensión es positiva en tanto constituye un régimen capaz de auto-equilibrarse y auto-renovarse.



Introducción

El populismo suele ser visto como mecanismo sui generis para transformar las sociedades a partir de la construcción de la identidad política del pueblo y la impugnación del liberalismo. En este hilo interpretativo, la literatura más reciente tiende a considerar las experiencias populistas como fenómenos compatibles con la democracia. De allí, una lectura interesante es la propuesta de Margaret Canovan en 1999, que plantea el populismo como un fenómeno que se vincula ineludiblemente con la democracia y se representa metafóricamente como una sombra que la acompaña permanentemente.

A partir del argumento de Oakeshott (1996) según el cual la política moderna conlleva inevitablemente dos rostros que, pese a ser contradictorios, son a la vez inseparables e interdependientes (la política del escepticismo y la política de la fe), Canovan (1999) define la democracia como un régimen en el que conviven paradójicamente dos caras opuestas, tensionadas, pero mutuamente dependientes para la vigencia del régimen democrático: una cara pragmática-institucional (originada en la política del escepticismo) y una cara redentora (originada en la política de la fe). La primera es necesaria para constituir y efectivizar el poder estatal a través de la vigencia de un orden institucional. La segunda apela a la promesa del poder y la soberanía popular como mecanismo legitimador del orden institucional vigente, una especie de lubricante sin el cual la cara pragmática-institucional no podría funcionar.

Esta tensión constitutiva permanece en condiciones de un equilibrio precario e inestable, pero permite, según Canovan (1999), la coexistencia de ambas dimensiones de la democracia. Cuando el equilibrio se rompe o se amplía la brecha entre ambas caras, se abre un tiempo propicio para la movilización populista. Es decir, la naturaleza misma de la democracia (su doble cariz), sería un acicate constante para la emergencia de una experiencia populista.

A partir de aquí emerge la interrogante central que motiva la reflexión de este artículo y el intento de alimentar la discusión sobre la relación entre populismo y democracia: ¿Si el populismo es una condición que germina en la naturaleza misma de la democracia, en su tensión paradójica, en qué medida las experiencias populistas (en su fase de ejercicio del poder) requieren conservar ese equilibrio tensionado (entre mecanismos institucionales y promesas redentoras) que posibilitó su emergencia?

Como punto de partida se puede considerar que la representación metafórica que plantea Canovan (1999) del populismo como sombra ineludible que acompaña a la democracia, contiene implicaciones acerca de la relación entre populismo y democracia: el primer significado de la metáfora de la sombra supone que democracia y populismo son dos cosas distintas: implica que el populismo surge como potencialidad inherente en los sistemas democráticos, que puede tener o dar lugar a momentos de democratización², pero que en esencia es un estilo de práctica política³ y no un régimen de gobierno. A su vez, la metáfora del populismo como sombra de la democracia, también puede interpretarse como un riesgo potencial, como una sombra capaz de alterar o distorsionar el propio objeto (la democracia) que la proyecta. En este sentido, la línea de distinción entre una práctica populista democrática y una práctica populista autoritaria parece una tarea cuando menos compleja de determinar.

En esta tarea parece fundamental establecer las condiciones que configuran una relación reñida o

2 En cuanto cumple parte de la promesa redentora del pueblo.

3 Que comprende un núcleo de características básicas y a partir de allí un espectro de matices y variantes que complejizan su identificación y clasificación.

una relación cordial entre populismo y democracia, empero, es necesario volver un paso más atrás y definir las características estructurales del populismo.

Siguiendo a Canovan, cuatro rasgos caracterizan la política populista: El llamado al pueblo contra las estructuras de poder; La apelación al poder popular; La sobrevaloración del lenguaje simple y directo; y un estado de ánimo emocional impulsado por “el entusiasmo de salvar al país” (Canovan, 1999, p. 8).

A partir de aquí, ¿es posible reflexionar sobre el momento en que estos rasgos, que pueden presentarse democratizadores, rebasan contornos esenciales del régimen democrático?

En primer lugar, el llamado al pueblo a subvertir “el orden dominante configurado por la élite política, sus valores y discursos” (Canovan 1999, p. 4) implica la delimitación de una frontera antagonica (Laclau, 2005) entre el pueblo y la élite, y a su vez, el trazamiento de un orden alternativo, “verdaderamente” alineado con la voluntad popular. Esa promesa de trasformación es ya un elemento de fe que funciona como “la causa” de la lucha política. La democracia no parece estar comprometida, se actualiza y se oxigena en su dimensión épica protagonizada por la soberanía popular.

La cuerda comienza a tensionarse cuando la lógica política más elemental sugiere que el poder se mantiene y se reproduce en la medida en que se alimenta las esperanzas del pueblo, pero, a su vez, se concretan resultados. Es decir, la democracia se conserva y se fortalece en la medida en que hay una promesa política que deviene realidad, empero la frontera democrática también se pone en juego por el cumplimiento pleno de la promesa redencial del pueblo. Siguiendo a Laclau y Mouffe, (1987) el carácter fallido de la “sutura social” es la condición de posibilidad de la política.

Si se considera que la política democrática implica siempre la presencia de la iniciativa popular en la vida pública, es posible concluir que la democracia se mantiene en pie mientras conserva sus dos caras tensionadas y contradictorias: su faz institucional y su faz redencial, ésta última dada por la vigencia de una “causa” de la lucha popular, una promesa o un horizonte aún no consumado plenamente.

En este punto surge otra condición que complejiza el equilibrio democrático: la división antagonica entre el pueblo y la élite. El antagonismo social es necesario para la unificación popular y el sostenimiento de la promesa redentora, es decir para la política populista, pero, mantener la polaridad pueblo-anti pueblo de manera prolongada o en fases más avanzadas del proyecto popular (en la fase de ejercicio del poder y gestión gubernamental) puede socavar condiciones definitivas de la democracia⁴: por ejemplo, la idealización del pueblo, la naturalización de la legitimidad de la voluntad popular y, la tendencia a convertir la vida política en una lucha moral entre buenos y malos o entre amigos y enemigos (De la Torre, 2013), debilitando la democracia en su sentido de construcción consensual de un horizonte nacional.

En segundo lugar, la “apelación al poder popular”: supone un llamado al poder soberano sin mediaciones, un llamado a su “manifestación espontánea”. Este rasgo de la política populista implica una convocatoria a la unidad popular para expresar su poder con la intensidad suficiente para derrotar al polo antipopular. Esta unificación que, siguiendo a Laclau (2005), supone la articulación de demandas (y algún grado de debilitamiento de la heterogeneidad) en busca de expresarse sin

⁴ En sentido liberal de primacía de la ley, libertades fundamentales, controles y balances horizontales del poder, pluralismo político, etc.

mediaciones institucionales, requerirá su expresión épica en un liderazgo personal carismático que simbolice la lucha popular. Es decir, la apelación al poder popular fomenta la personificación del poder en una figura caudillista depositaria de la confianza popular para alcanzar la promesa redentora del pueblo, del único pueblo.

La apelación extrema a la voluntad del pueblo y su simbolización en una figura representante de la redención popular, termina siendo equiparada a la voluntad de un hombre cuya voz alcanza valor de verdad única, legítima e indiscutible. En este punto, la disidencia política se presenta intolerable y suele considerarse como traición a “la causa” popular. Con lo cual se pierden otros componentes elementales del sistema democrático, como la libertad de pensamiento y el pluralismo político, elementos que son centrales para la formación de una sociedad civil activa con vocación crítica e interpelatoria de la élite en el poder.

Por otro lado, cabe añadir que cuando el poder se encarna en la voluntad de quien simboliza la unidad del poder popular, su ocupación en el lugar del poder ya no se presenta como una ocupación temporal y transitoria sino, necesaria para consolidar un telos popular siempre presentado como inacabado. Con lo cual se pierde la democracia en sentido de “ausencia de significados trascendentales” o la idea del “poder como lugar vacío” (Lefort, 1990).

En interpretación del presente texto se considera que la apelación al poder popular es democrática cuando más que una especie de muletilla discursiva se usa de manera sustantiva, para escuchar voces diversas y divergentes provenientes del campo popular o del subsuelo político, vía apertura de mecanismos de democracia directa que sean regulados y respetados.

Tercero, la persistencia ilimitada de un “estado de ánimo emocional, [no ordinario] impulsado por el entusiasmo de salvar al país” (Canovan, 1999, p. 8) es incompatible con la democracia en la medida en que, objetivos como salvar el país, transformarlo, recuperarlo, devolverle la dignidad etc., se convierten en una especie de causa superior, trascendente, capaz de justificar todo tipo de sacrificios o concesiones de libertad. Si se asume que la democracia es siempre una construcción contingente del porvenir (Przeworski, 1986), esta se quiebra cuando hay objetivos, fines, objetos o sujetos que concentran el monopolio de la legitimidad al punto de eliminar de la vida política la práctica de la deliberación sobre el futuro, un futuro que se construye o se reconstruye en función del tiempo y la experiencia histórica.

Conclusión

Desde esta breve reflexión, es posible concluir que un gobierno populista que aún conserva un perfil democrático contiene la posibilidad de autorrenovarse, esto es posible sólo si se cumplen las siguientes condiciones:

Que la promesa redentora del pueblo, vale decir la democracia, se perciba siempre como una tarea incompleta, no consumada y perfectible. Esto supone que el proyecto populista sea capaz de cumplir sus promesas sociales, pero a su vez, renovar o reinventar el proyecto de futuro, sin la pretensión de fijar contenidos, tiempos, líderes o sujetos predeterminados en el horizonte del proyecto.

Que el antagonismo no sea indefinido, que el proyecto populista se asuma y marche como un proyecto histórico, aceptando los cambios o adaptaciones que cada etapa de su construcción exija. Esto implica que la política populista sea capaz de autorregular su fuerza, su intensidad, su tonalidad... conduciendo la tensión virtuosa de la democracia: la cara redentora, productora de fe

en el gobierno del pueblo y, la cara institucional, productora del orden social. La primera preponderando en la etapa de ascenso del proyecto populista, y la segunda preponderando en la etapa de gestión gubernamental y consenso nacional.

Que la apelación a la voluntad popular sirva para alimentar la capacidad de iniciativa de la sociedad civil antes que para encontrar una voluntad equiparable a ella. La democracia permanecerá viva siempre que la vida política tenga vías autónomas que permitan la construcción, reconstrucción y expresión de la voluntad popular. Si esto es así, también tendrá lugar la manifestación del descontento, en una dosis mayor o menor, pero siempre nutriendo el paisaje democrático, hasta que la acumulación histórica del mismo pueda, articular “un pueblo alternativo” que desafíe, sea por la vía electoral o por la vía radical, la legitimidad de la élite política y la vigencia del orden de cosas existente, planteando una renovación de fe, una renovación del imaginario de redención popular.

Finalmente la reflexión en torno a la propuesta de Canovan (1999) sobre el populismo también permite asumir la comprensión compleja del término, observar su condición histórica, su condición espectral (Arditi, 2017), un conjunto de variantes y matices que hacen parte de un estilo de política que pese a experimentar cambios y transiciones sirve para actualizar la fe en la democracia en su sentido más elemental, como el gobierno del pueblo.

Referencias

- Arditi B., (2017) El populismo como espectro de la democracia: respuesta a Canovan. En *La política en los bordes del liberalismo*, pp. 107-119, Barcelona: Gedisa SA.
- Canovan M., (1999) ¡Trust the People! Populism and the Two Faces of Democracy. *Political Studies*, Vol. XLVII, (1) pp. 2-16.
- De la Torre C., (2013) El populismo latinoamericano: entre la democratización y el autoritarismo. *Revista Nueva Sociedad* 247, pp. 120-137.
- Laclau E. y Mouffe Ch. (1987) *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. Madrid: Siglo XXI
- Laclau E., (2005) *La razón populista*, México: Fondo de Cultura Económica.
- Lefort C., (1990) *La cuestión de la democracia. Ensayos sobre lo político*, México: Universidad de Guadalajara.
- Oakeshott M., (1996) *La política de la fe y la política del escepticismo*, México: Fondo de Cultura Económica.
- Przeworski, A. (1986). *La democracia como resultado contingente de los conflictos*. Madrid: Fundación Pablo Iglesias.

Un mundo huérfano de Giuseppe Caputo: una poética anticanónica que rompe el modelo de “monohumanismo” y del “sujeto-referencia” de la modernidad

An orphan world by Giuseppe Caputo: an anti-canonical poetic that breaks the model of “monohumanism” and the “reference-subject” of modernity

Magela Baudoin

Candidata a doctorado en Literatura Latinoamericana de la Universidad de Oregon.

Correo: magelabaudoin@gmail.com

Fecha de recepción: 09/11/2023

Fecha de aprobación: 18/12/2023

Resumen

El presente artículo demuestra cómo la novela *Un mundo huérfano* (2016) de Giuseppe Caputo desafía el paradigma del “monohumanismo” moderno (Sylvia Winter), vinculado a la blancura, la masculinidad, la simetría, la belleza y el poder económico, a través de una poética anticanónica en la que representa cuerpos vulnerables y vulnerados que habitan la oscuridad y la pobreza y que enfrentan la tiranía de ese “sujeto-referencia” mediante estrategias de supervivencia anti-capitalistas basadas en la solidaridad, los lazos afectivos, la imaginación y el disfrute, fuera de los tiempos y órdenes de los centros de poder occidentales. La novela plantea, además, cómo el lenguaje, tantas veces utilizado como arma de discriminación y de violencia, puede transformarse en un escudo de protección y fuente de identidad y de belleza. Apoyándose en las aportaciones teóricas de Silvia Wynter, el ensayo reflexiona sobre la capacidad del arte y del lenguaje para desafiar y transformar los paradigmas supremacistas arraigados en la cultura, que perpetúan la discriminación y la exclusión.

Palabras clave: *poéticas anticanónicas, anticolonialismo, lenguajes de resistencia, sujeto-humano-individual-concreto.*

Abstract

This article demonstrates how the novel *An Orphan World* (2016) by Giuseppe Caputo challenges the paradigm of modern “monohumanism” (Sylvia Winter), linked to whiteness, masculinity, symmetry, beauty and economic power, through an anti-canonical poetics in which it represents



vulnerable and violated bodies that inhabit darkness and poverty and that face the tyranny of that “subject-reference” through anti-capitalist survival strategies based on solidarity, emotional ties, imagination and enjoyment, outside the times and orders of the Western power centers. The novel also proposes how language, so often used as a weapon of discrimination and violence, can be transformed into a shield of protection and a source of identity and beauty. Based on the theoretical contributions of Silvia Wynter, the essay reflects on the capacity of art and language to challenge and transform supremacist paradigms rooted in culture, which perpetuate discrimination and exclusion.

Keywords: *anti-canonical poetics, anti-colonialism, language of resistance, concrete-individual-human-subject.*

*Hay tantos niños que van a nacer
con una alita rota
y yo quiero que vuelen, compañero,
que su revolución les dé un pedazo de cielo rojo
para que puedan volar.*

Manifesto, Pedro Lemebel

Silvia Wynter¹ propone la necesidad de crear una nueva poética que tome como referencia al “sujeto humano individual concreto”, es decir al cuerpo anticanónico e imperfecto, y se oponga, de esta manera, a la supremacía del modelo humano renacentista (al “sujeto referencia”), que ha caído tan hondamente en el capitalismo y cuya morfología legítima, expande y consolida una idea de Hombre asociada a la blancura, la simetría, la masculinidad, la capacidad física e intelectual y el poder económico (Parker, 2018). El presente trabajo muestra cómo la novela queer “Un mundo huérfano” (2016), del colombiano Giuseppe Caputo, hace trizas la naturalización de este “monohumanismo” (Parker, 2018) y produce una poética en la que no solo se presenta un conjunto de cuerpos sensibles, vulnerables, atípicos, marginales, “huérfanos”, que, habitando en la oscuridad (literal y simbólica) y en la pobreza extrema, hacen frente a la tiranía del “sujeto referencia” a fuerza de la imaginación, de la solidaridad, del amor y del placer; sino que es capaz de resignificar el lenguaje que pasa de ser un arma arrojadiza, violenta y de discriminación a un escudo de protección, una fuente autoestima y de identidad.

Partiré entonces de las preguntas que dieron origen a este trabajo y a las que retornaré en las conclusiones: ¿Es posible desde el arte quebrar el molde universal del “monohumanismo”, que deja excluidos y desnudos, sin derechos, a tantos cuerpos (Wynter, 2003; Rancière, 2004; Arendt, 1998; Agamben, 1998)? ¿Podemos poner en cuestión las condiciones que posibilitan el racismo, la discriminación y la exclusión de los cuerpos que “salen del horno” quebrados, malformados, espermáticos, quemados, simplemente distintos, con el poder de la imaginación? ¿Es dable -como plantea Sylvia Winter- plantearnos una poética que dé cabida al sujeto individual entre los organismos naturales, cuya comprensión es inherentemente social? (Parker, 2018) Y, finalmente, ¿puede el lenguaje ser un espacio de resistencia a los patrones de dominación y de violencia?

1 Desde su experiencia como antropóloga, dramaturga, filósofa y crítica cultural.

El sujeto referencia

Es primordial es este punto mencionar que la principal preocupación de Sylvia Wynter gira en torno a las condiciones de posibilidad del racismo y de la dominación de los otros. Pero, para averiguar cuáles son esas condiciones de posibilidad, Wynter se remonta al origen mismo de éstas, revelándolas, deconstruyéndolas, desde el mismo Renacimiento europeo. Fue entonces que, al abandonar de alguna manera a Dios y separarse el mundo secular eclesiástico, se abandonó también y se dejó sin efecto la episteme medieval teocéntrica, para la cual el puesto del hombre en el cosmos era totalmente subalterno, fallido y deudor del pecado (Wynter, 2003). A cambio de esa fábula organizativa que se dejaba, se instituía la episteme “humanista”, que creó (casi dando la espalda a Dios y retornando al pensamiento grecorromano) una nueva imagen y un nuevo artificio interpretativo constitutivo llamado “Hombre”. Este mismo Hombre (o idea de él) fue elaborado, fundamentalmente, de acuerdo a la imagen del Hombre Vitruvio de Leonardo da Vinci (Parker, 2018), a la comunidad textual y transhistórica generada alrededor de la poesía de Petrarca² y a la declaración de la dignidad humana de Pico della Mirandola³ (Wynter, 2018), estableciendo desde entonces los quiénes sí o los quiénes no entraban plenamente y con todo derecho en esa sobrerepresentada categoría de Hombre, cuyo mayor riesgo fue y es la de establecerse como única, o mejor, ante las multiplicidades de lo humano.

Lo que formula el Renacimiento italiano, sostiene Wynter (2003), es una “declaración descriptiva” del Hombre, un nuevo paradigma en que creer, un “sujeto referencia” al que emular, basado en su capacidad de discernimiento (Pico della Mirandola) y de enunciación (Petrarca); y en la imagen de la simetría perfecta e ideal del Hombre Vitruvio de Leonardo da Vinci, que terminará constituyendo a un sujeto por antonomasia blanco, masculino, hábil, heterosexual, occidental, poderoso, etc., cuyo reflejo implícito u opuesto (lo negro, lo femenino, lo enfermo, lo homosexual, lo trans, lo pobre, etc.) es negado, excluido, silenciado, liquidado sistemáticamente a lo largo de la historia.

Wynter sugiere que el Hombre de Vitruvio se ha convertido en el cuadro médico del ‘sistema esquelético o muscular’ que cuelga en innumerables consultorios médicos. Este modo de conocimiento es sinónimo del “sujeto de referencia”, el presunto autor del Antropoceno, una época en la que es posible trazar un planeta cambiante, pero para el que se carece de una poética capaz de articular explícitamente la medida en que el sujeto de referencia o la morfología podrían colaborar para hacer posibles tales cambios. Existe claramente un tema de referencia, pero es un sujeto implícito que solo adquiere palabras para sí mismo a partir de sus Otros: negrura, oscuridad, ceguera, penetrabilidad, inexpugnabilidad, dependencia (Wynter 1995, p. 42).

² Petrarca funda con sus sonetos un linaje masculino de “sabios”, que comunican, a través de la poesía, sus saberes y actitudes; es decir, lega toda una ontología a sus herederos, que marca la Modernidad y sigue vigente, de alguna manera, en la época contemporánea. La poesía, escrita desde la subjetividad del hombre —el poeta—, “nombra” al mundo desde su lenguaje elevado y define su “debe ser”. De esta manera, hace una nueva interpretación de las relaciones sociales y establece implícitamente patrones, valores y comportamientos.

³ “The manifesto (put forward from the perspective of the laity) that was to make possible the rupture in whose terms the Copernican Revolution and the new epoch that would become that of the modern world were to be made possible was that of the fifteenth-century treatise by the Italian humanist Pico della Mirandola (1463-1494) entitled *Oration on the Dignity of Man*. In this treatise, Pico rewrote the Judeo-Christian origin narrative of Genesis. Adam, rather than having been placed in the Garden of Eden, then having fallen, then having been expelled with Eve from the garden by God, is shown by Pico to have not fallen at all. Instead, he had come into existence when God, having completed his Creation and wanting someone to admire. His works, had created Man on a model unique to him, then placed him at the center/midpoint of the hierarchy of this creation, commanding him to “make of himself” what he willed to be—to decide for himself whether to fall to the level of the beasts by giving into his passions, or, through the use of his reason, to rise to the level of the angels (See Pico’s guide-quote). It was therefore to be on the basis of this new conception, and of its related civic-humanist reformulation, that Man was to be invented in its first form as the rational political subject of the state, as one who displayed his reason by primarily adhering to the laws of the state—rather than, as before, in seeking to redeem himself from enslavement to Original Sin by primarily adhering to the prohibitions of the Church”. (Wynter, 276)

En otras palabras, la supremacía de este Hombre “ideal” no ha permitido la diversidad entre los diferentes tipos humanos; al contrario, ha codificado un patrón biocéntrico/biomédico que toma el lugar del Dios cristiano de la edad media y traza una “línea de color”, que se convierte en la religión oculta de la ciencia desde el Renacimiento hasta la actualidad (Parker, 2018). De ahí la necesidad primero de interpelar ese paradigma “monohumanista” y luego de generar una poética alternativa en el arte, que admite la complejidad, la diversidad, la hibridación, la transmutación propia del ser humano.

Cuerpos huérfanos

Este preámbulo teórico, me permite presentar la novela “*Un mundo huérfano*” como una poética alternativa que pone en acción personajes alejados de la idea del “monohumanismo” racializado descrito por Wynter (2003) y crea un universo paralelo -como he dicho- de cuerpos atípicos, viejos, frágiles, homosexuales, transexuales, femeninos, pobres, que no por haber sido negados políticamente dejan de existir y de resistir. En todo caso, ese intento de borramiento social tiene consecuencias épicas pues no hay nada más político que el cuerpo, entendiendo cuerpo como ese territorio humano precario, dañable, poseíble, liquidable donde se materializa la dominación, pero también donde ocurre la insurrección, la transformación y, por tanto, el ejercicio de los derechos (Butler, 2010). Mencionar a Jacques Rancière⁴ (2004) parece adecuado en este momento, dado que los derechos humanos desaparecen en la medida que no haya alguien que haga algo por ellos. Y ese “algo”, que invoca a la condición humana en términos de dignidad⁵ (Agamben, 2000), puede ser una revuelta social o “algo” que quepa en espacios mucho más reducidos, como una conversación entre dos personas que se escuchan, como el ejercicio de la imaginación, de la solidaridad o la soberanía del placer en el propio cuerpo.

“*Un mundo huérfano*” relata la historia de un padre y un hijo desplazados económicamente a los extramuros de una ciudad costera, donde hacen comunidad con otros cuerpos aquejados por la pobreza y la discriminación y en donde ha ocurrido una matanza homofóbica (una verdadera carnicería). Padre e hijo viven entre tres “inmensidades”, como ellos mismos las llaman: el cielo, el espacio espiritual y trascendente; el mar, que da, unas veces regalos y otras, basura; y la ciudad, que quita y expulsa (Caputo, 2016). La ciudad se ve de lejos, de ella solo se atisban las luces, pues las farolas no alcanzan a alumbrarlos, de modo que viven sumergidos en la omnipresencia de la noche y de su propio devenir incierto. La luz eléctrica no solo falta en el barrio, también en la propia casa, cuando la compañía de energía corta el servicio por falta de pago. Y si bien los personajes, siguiendo los consejos de una vecina, vuelven a conectar los cables y solo encienden los focos de las habitaciones que no dan a la calle para no ser descubiertos, lo cierto es que estamos ante dos cuerpos huérfanos del Estado. Más adelante veremos que esta orfandad no solo se circscribe al espacio institucional. Veamos el siguiente fragmento de la novela:

4 Véase Rancière, Jacques. “Who Is the Subject of the Rights of Man?” The South Atlantic Quarterly 103:2/3. Duke University Press, Spring/Summer 2004, pp. 297-310.

5 Agamben explica en *Lo que queda de Auschwitz*, que los campos de concentración no solo fueron campos de exterminio sino, fundamentalmente lugares de producción de “no-hombres” (hombres rendidos, vacíos de dignidad, entendiendo por dignidad la capacidad de resistir, el mínimo resto de conciencia y libertad). Tanto Hannah Arendt como Martin Heidegger se refieren a los campos de exterminio como centros de “fabricación de cadáveres” haciendo alusión no solo a la masificación de la muerte —los cuerpos como partes de un proceso de “producción de trabajo en cadena”— sino al hecho de que las víctimas de este proceso de horror mecanizado veían negada la dignidad de su propia muerte (Agamben 73-76). En este contexto, Agamben señala que la expresión “fabricación de cadáveres” implica que no se puede hablar propiamente de “muerte” sino de algo “infinitamente más escandaloso”: la producción de no-hombres cuyo fallecimiento era “envilecido” por la “producción en serie” de la muerte misma (74). El campo, por tanto, no es solo el lugar donde se muere sino donde se desaparece y se es liquidado (79).

Vivíamos en un barrio sin faroles, oscuro, es decir en las noches, al final de la Calle de las Luces... Las Calles de las Luces atravesaban la ciudad. Ahí estaban los parques iluminados y las casas como castillos. Llamaron así a la calle por sus faroles, que eran comunes al inicio, abundantes en el centro y distanciados al final, cada vez más distantes a medida que la calle se acercaba a nuestro barrio. Iban apagándose los faroles, o quedándose atrás, simplemente como evitando el margen, o como si la calle fuera entrisciéndose a medida que se acercaba a la zona de nuestra casa. (Caputo, 2016, p.11)

Como puede observarse, la luz privilegia palacios y parques. Solo muestra la ciudad que merece ser vista. No así la cara “fea”, la cara triste e infeliz. La novela, en efecto, ocurre todo el tiempo en la oscuridad (en el negativo/en el reverso del día y de lo aceptado socialmente). Reparemos en las primeras líneas: “Nos cubre esta noche la luz negra. Por eso los hombres no pueden verse, se ven más que todo sus dientes, violetas, que por momentos se pierden en el humo, violeta, o en el encuentro de otros dientes” (9). Los hombres parecen camuflados por la noche, por el color de sus pieles y por su condición homosexual. Este signo, la noche, es importante, si recordamos que desde el Renacimiento la luz estaba unida a la divinidad y su opuesto, a la abyección⁶. “La cristiandad proveyó ampliamente al mundo occidental con un orden simbólico en el que lo bueno y la pureza, y la cristiandad misma, estaban asociadas a la luz y la blancura, mientras que lo malo, la sexualidad y la diferencia, están asociados con la oscuridad” (Hall, 1995, p. 70). Caputo trastoca este estereotipo largamente validado en la historia del arte: el de la oscuridad como sinónimo de un sin fin de epítetos negativos. Y presenta, en cambio, como protagonista de la noche a un conjunto humano inhábil para la maldad y presto para el placer y la vida, a pesar de las carencias.

“Referentes negativos”

La novela cuestiona la homogeneidad de “lo humano”. Sus dos protagonistas no calzan en el patrón biomédico, simétrico, ideal vitruviano; a decir verdad, son en la práctica “referentes negativos” de él, al igual que el resto de los personajes (la dueña del bar a la que llaman Ramón-Ramona no se sabe si por travesti o transexual; Los tres peluquines, que a pesar de su calvicie usan unos cortes de pelo “extravagantes o desesperados”; la señora Olguita, adicta a las pastillas, vieja y solitaria; la cantante travesti; los visitantes de bar...). Padre e hijo son piezas defectuosas en la sociedad capitalista. El primero, viejo, nulo para los negocios, la antítesis del “padre-proveedor”, va “enniñeciendo”, con lo cual su hijo se convierte en el padre de la relación. A su vez, este hijo homosexual, la antítesis de “lo macho”, también es ineficaz para competir en el mercado laboral, se convierte en el padre (otra orfandad) de su padre, con una ternura y paciencia extraordinarias, y vive una vida paralela, en la que va de saunas a páginas de Internet, buscando encuentros sexuales.

Caputo dedica un largo capítulo a estas incursiones sexuales: por una parte, el personaje se adentra en un laberinto de saunas, en donde se pierde entre puertas que va abriendo para encontrarse con cuerpos todos distintos: viejos, jóvenes, escuálidos, gordos, esperpénticos, negros, de colores, todos desnudos, todos vulnerables. En este despliegue descriptivo, el autor propone claramente un “anticanon”. Y lo hace usando el laberinto, ese gran símbolo de la historia universal, el mito griego, que alude a la edificación indescifrable, construida por Dédalos y en la que habita, nada menos que el Minotauro. El laberinto, recuérdese, es ese lugar de entradas infinitas al que se podía acceder, pero del que no había salida. Todo laberinto implica, entonces, la búsqueda de un

⁶ Teniendo en cuenta la declaración sobre la Dignidad del Hombre de Pico de lla Mirandolla y la producción artística, literaria, filosófica del Renacimiento, varios autores contemporáneos como Jonson, Sterling, Hall, Wynter, entre otros, coinciden en la oposición claro-oscuro, blanco-negro, luz-oscuridad es maniquea y consolida una polaridad entre lo que supuestamente es el bien y el mal.

sentido: es la vida, es la memoria, es Asterión, el monstruo herido del cuento de Jorge Luis Borges (en parte hombre, en parte toro)⁷: terriblemente triste y solo, acaso como el protagonista del libro o como el lector, una sinécdoque de los seres humanos.

Llegué a las tres puertas y sí: aquello era un laberinto. Al abrir la primera vi más puertas; más exactamente, un corredor estrecho, lleno de entradas (salidas) a lado y lado. Al fondo había un espejo que prolongaba el corredor y duplicaba a los hombres que pasaban. Algunos se iban por esas puertas, desaparecían; otros salían de ellas. Y otros más se paraban al frente, a la espera, de más hombres... No vi nada así que entré: más vapor. Daba pasos, poco a poco, para habituarme a la blancura. Las caras, los brazos, surgían de la nada (o eso parecía), como dislocados del resto del cuerpo, flotando entre la niebla. Muchos caminaban extendiendo los brazos: para no estrellarse, pensé, contra las paredes o contra los cuerpos indeseados; para tocar, también, los cuerpos deseados. Se oían gemidos. (Caputo, 2016, p.59)

El siguiente fragmento es aún más claro en términos de la diversidad de cuerpos presentados:

Cuando llegué, dos muchachos estaban de pie, bajo chorros de agua. Miraban el suelo, cada uno, y echaban la cabeza hacia atrás, intercaladamente, apretando los párpados. El agua, directa, les golpeaba la frente, la nuca... Afuera, un grupo de hombres los veía, la mirada fija en esos cuerpos, ahora limpios -nuevos otra vez; listos otra vez, para volver al sexo-. Me quité la toalla y, antes de entrar al redondel, un viejito se acercó, y me tomó del brazo, y lo apretó, y me sacudió, y me preguntó, exacerbado, sin dejar de mirarme: “Pero ¿qué vas a hacer?”. Lo miré estupefacto, e incluso con miedo. El anciano, entonces, sonrió. Lo oí decir: “Dame un poco”, y me empezó a lamer el pecho. (Caputo, 2016, p. 62)

En este controversial capítulo, el autor alterna el laberinto con la exploración del protagonista del sexo virtual, describiendo encuentros variados a través de la pantalla (otro laberinto), que ocurren en una página de video chats aleatorios, del tipo Chatroulette⁸ y que en la novela se denomina “La Ruleta”, pues cada imagen puede cambiar con el accionar de un clic. Veamos el siguiente ejemplo:

Aparece, entonces, una erección en primer plano. Entonces soy yo el que hunde la flecha. Veo a un hombre de espaldas, duchándose. Flecha: un torso. Uno más, peludo. Flecha: del cuello para abajo, un anciano se masturba.

Harto de que seamos pocos los que mostramos el rostro, le escribo al extraño: “Hola, ¿tienes cara?”, y me devuelve la pregunta: “Pues depende, hombre. ¿Tú tienes verga?”. Exploto en risas y hundo la flecha. (Caputo, 2016, p.48).

Para el autor esta pantalla⁹, ocupada por fragmentos de cuerpos, alude a la idea de lo monstruoso (Frankenstein), que es -ya se sabe- “lo diferente”; y funciona, al mismo tiempo, como el espejo de Narciso. En una entrevista para la revista virtual “Sombralarga” (sexto número, correspondiente a junio de 2017), Caputo explica: “Ese es un capítulo sobre la búsqueda, sobre buscarse y tratar de encontrarse en el sexo. Esto es algo que también se podría leer desde la idea del espejo. Podemos

7 Véase “La casa de Asterión”, de Jorge Luis Borges, en el libro “El Aleph” (1949).

8 Sitio web en el que los participantes pueden conversar aleatoriamente con un extraño a través de una cámara de videochat y cambiar de conversación, cortar o empezar una nueva, cuando así lo desean.

9 Véase entrevista publicada la revista virtual “Sombralarga”, sexto número, correspondiente a junio de 2017: <http://www.sombralarga.com/articulo.php?numeroArt=6&articulo=122>

entender a Narciso no como el que está enamorado de sí mismo sino como el que se mira en el espejo para buscarse¹⁰. Eso es lo que él está haciendo en el chat.”

Como puede verse, la propuesta poética de Caputo entiende “a los humanos no en términos biocéntricos, términos que reducen lo que significa humano a una definición biomédica supuestamente objetiva, sino como una forma de pertenencia ‘sociogénica’, de todas las formas entre los organismos naturales cuya autocomprensión, más que consciente, es también inherentemente social”. (Parker, 2018, p. 443)

Derroteros antisistémicos

El Hombre Vitruvio, teorizado por Wynter (2003), se convertirá en una de las metáforas de la modernidad y en el germen del individualismo y de lo que posteriormente, en el capitalismo más extremo, será un arma de exclusión simbólica: el modelo de hombre-referencia. En esta sección veremos cómo los personajes de “Un mundo huérfano” se resisten a la alienación individualista y optan por derroteros antisistémicos, que se oponen a la deshumanización capitalista -sin romántizar ni espectacularizar la pobreza pues esto tiende a banalizarla- a través de distintas estrategias creativas de supervivencia. Así, en la novela, nunca nada es tan feo como para dejar de apreciar la belleza; nunca nada es tan poco como para dejar de compartirlo; nunca nada es tan triste como para negar el disfrute. En definitiva, nunca el sistema es tan perfectamente inobjetable. Siempre hay modos de hacer agujeros en las cañerías, parecen decir los personajes, abrazando sus imperfecciones (sus quebraduras) hasta las últimas consecuencias. En el siguiente fragmento, sin ir más lejos, el padre da pelea a la privación, a la escasez, a la penuria, con una crayola negra, con la que va decorando las paredes desnudas de la casa, llenándolas de dibujos, “alegrándolas” para su hijo.

Hace muchas noches, cien o mil, mi padre me dio una estrella. Vivíamos morosos al igual que hoy, en una casa triste y con pocos muebles. Y como era triste la casa, blanca, vacías sus paredes, mi padre decidió decorarla. Inspirado en los dibujos de las cuevas, tan vivamente anteriores -anteriores por milenios a esta historia- inició su empresa pictórica dibujando en la cocina una vaca con crayola: dos círculos negros, uno encima del otro, y dos triángulos como orejas. Agregó la cola, similar a un resorte, y para la cara hizo dos puntos, los ojos y una curva sonriente. Mi padre dijo: “Falta la nariz” y entonces hizo la nariz: dos puntos como los ojos, solo que más grandes. Señaló el garabato, una vez terminado, y dijo pensativo: “Vaca”. (Caputo, 2016, p.10)

Padre e hijo combaten la pobreza con proyectos hilarantes y fracasados; los guía la imaginación y la curiosidad que es lo único que les sobra. Como no tienen cortinas, por ejemplo, el padre ve cuadros en las ventanas despojadas, expuestas a la calle. Poetiza, de esta manera, la realidad apabullante: “Naturaleza muerta con botes de basura”, “Cinturón de estrellas”, “Pájaros en el cable eléctrico”, “Ladrón y víctima”, “Gato atropellado”, “Hombre solitario recogiendo un cigarrillo”, “Los amantes de la noche”, “Cielo sin luna” (Caputo, 2016, p.15). En otro momento y para ganar algo de dinero, idean una “Casa habladora”: graban sus voces con las frases que dirían a los visitantes -si estuvieran vivas- las puertas, las sillas, el espejo, el reloj, las ventanas, las sartenes, los muebles escuetos... Obviamente, el evento de inauguración termina siendo un desastre. Así van empobreciendo, entre una idea y otra, hasta que, hacia el final, consiguen por fin un trabajo pago, en un parque de diversiones ruinoso, donde “amenizan”, con sus gritos, “La mansión del terror”.

10 Como el “Divino Narciso” de Sor Juana Inés de la Cruz, en el que Narciso, que es la encarnación de Cristo/Dios, busca salvar/convertir a la Naturaleza Humana, en quien busca, a su vez, su propio reflejo. Muere, de hecho, seducido por su imagen (la de ella, la Naturaleza Humana, que es la propia) en el agua, hallándose a sí mismo.

Estos dos hombres no solo crean y gozan con lo que hacen, sino que su naturaleza habita en el compartir (¿puede haber algo menos individualista?). Dividen un huevo en dos, para partir el hambre a partes iguales; preparan empanadas destinadas a la venta, que terminan regalando a los que tienen más hambre que ellos; o son capaces de acciones como la que sigue:

“Yo creo que podemos tomarnos una cerveza”, dijo papi. “Una cada uno, incluyendo a Olguita”.

—Rica la cerveza —dijo ella—. La cerveza embucha, eso es bueno. Te llena el estómago de gases, te quita el hambre....

Mi padre me llamó, hicimos cuentas. Le dije: “Mira te alcanza para tres de tres”.

—Bueno, ¿qué van a querer entonces?

—Un momento, por favor —le pidió mi padre.

Ramón-Ramona siguió atendiendo al resto de clientes. Mi padre me dijo: “No alcanzaría para dejar la propina. ¿No tienes nada?”. Me revisé los bolsillos, sabiendo que no tenía, aunque esperando secretamente que aparecieran monedas.

—Nada —le dije.

—Pide entonces una para ti y otra para Olguita. (Caputo, 2016, p.110)

En este lugar en el margen, que da cabida a los cuerpos sin cabida, el padre le dice al hijo, como dialogando con Frantz Fanon: “Somos pobres, pero no hay que sentirnos condenados” (Caputo, 2016, p.162). Y es precisamente por esa inmensa fuerza interior (antisistémica y anticolonial) que los personajes pueden trascender la pobreza, la exclusión y la orfandad, procurándose aquello que la sociedad les niega, al menos en el orden afectivo, en el sentimiento de comunidad, en la experiencia poética (la percepción profunda de las cosas) que experimentan pues las relaciones que construyen no son artificiales ni utilitarias, sino radicalmente sinceras (hasta las últimas consecuencias). Esto me parece relevante pues no se trata aquí únicamente, voy a usar los argumentos de Irmgard Emmelhainz, de la visualización “hiperrealista”, “transparente” y pornográfica de la exclusión, del sexo y de la violencia para facilitar el anonadamiento del lector, procedimiento que Slavoj Zizek cuestiona porque permite “verlo” todo y tan obscenamente que la fascinación por el horror impide comprender realmente lo que se está viendo (Emmelhainz, 2012, p. 65). Y digo “únicamente” pues si bien Caputo no esquiva tocar la realidad con las manos y hay en su apuesta un cierto aire “brutalista”, siempre termina adentrando al lector en los espacios metafóricos, sembrados de signos, de subtextos, donde necesariamente se da la pausa, la respiración y el pensamiento.

Hombres sin derechos

Una cruenta matanza gay cruza la trama, mostrando decenas de hombres descuartizados en la nocturnidad del barrio. El autor retrata con detalle, en este capítulo, la salvaje carnicería, cuyos rituales homofóbicos culminan en desmembramientos, cercenaciones, ejecuciones sumarias que son protegidas por un Estado ausente y cómplice. Estos cuerpos asesinados, revisemos el “Homo Sacer” de Giorgio Agamben (1998), son trozos de materia “sacrificables”, vidas “desnudas” que han sido tomadas sin ser considerado esto un delito. Recordemos que para Agamben hay cierto

tipo de personas en la sociedad que son expulsadas del Estado desde el punto de vista jurídico y, por lo tanto, deshumanizadas. La vida nuda (desnuda) está despojada de su “estatus político” e inmersa en un “estado excepción”, donde el derecho se encuentra suspendido de manera permanente¹¹. Este es el caso, precisamente, de los homosexuales que sufren este genocidio. Algunas escenas de la matanza, descrita por Caputo (2016), nos ayudarán a comprender mejor estos conceptos. Veamos:

Vimos en la zona de los bares, a los que no tenían cabeza: cuatro o cinco cuerpos, del cuello a las piernas, flotando en su propio lago... Habían sido lúdicos: vimos un torso que sostenía dos piernas, y no al revés; vimos brazos saliendo de brazos, pegados a otros brazos; vergas y huevas colgando de un árbol como frutas... El espectáculo —sí, el espectáculo— seguía en la bajada al parque: en la zona de arena, a la que ya nunca iba nadie, estaba el cuerpo de un hombre que se vistió de blanco; tenía los ojos en la boca y tierra en las cuencas. Los intestinos salían del recto, similares a una fuente... En la ronda, luego, estaban los ahorcados... Y estos muertos estaban intervenidos para parecer mujeres... (p. 42)

En los términos teóricos de Agamben, estas son “vidas sin valor” o “indignas de ser vividas”. Estos conceptos que se aplican inicialmente a la eutanasia, son recuperados por Agamben para señalar la vida (no aquejada por la enfermedad) que es despojada de su valor jurídico y que, en consecuencia, puede ser suprimida, sin que se cometa “homicidio”. En esta perspectiva, la biopolítica moderna puede transformarse en “tanapolítica”, en el momento en que la decisión soberana (del Estado, por ejemplo) determina que una vida puede ser suprimible impunemente, como en las escenas presentadas. (Agamben, 1998, p. 80)

En su ensayo “Who Is the Subject of the Rights of Man?”, Jacques Rancière (2004) plantea una pregunta de fondo que parece inocente y no lo es en absoluto: ¿Son realmente los seres humanos los depositarios de los derechos humanos? Y la respuesta que tendría que ser afirmativa, en realidad no lo es. Los derechos del hombre (esa gran abstracción), según Hannah Arendt (citada por Agamben y por Rancière), hacen que la “vida natural” parezca fuerte y portadora de derechos; es decir, que al nacer debiera aparecer el principio de soberanía e igualdad para todos los cuerpos. Sin embargo, hay en los hechos una ecuación encubierta: nacimiento = nacionalidad = ciudadanía = derechos. La ciudadanía puede ser protegida o no por el Estado. En consecuencia, la “soberanía del hombre” queda en entredicho, dado que los humanos por sí solos no son capaces de procurar para sí mismos los derechos sin la existencia de un aparato institucional que los garantice. Si bien Rancière (2004) critica en algún punto el razonamiento de Arendt por considerarlo un extremo de despolitización del hombre¹², lo cierto es que en el caso de la matanza descrita en “Un mundo

11 Agamben explica en la introducción del *Homo Sacer*, lo siguiente: “The protagonist of this book is bare life, that is, the life of homo sacer (sacred man), who may be killed and yet not sacrificed, and whose essential function in modern politics we intend to assert. An obscure figure of archaic Roman law, in which human life is included in the juridical order [ordinamento]1 solely in the form of its exclusion (that is, of its capacity to be killed), has thus offered the key by which not only the sacred tests of sovereignty but also the very codes of political power will unveil their mysteries. At the same time, however, this ancient meaning of the term sacer presents us with the enigma of a figure of the sacred that, before or beyond the religious, constitutes the first paradigm of the political realm of the West. The Foucauldian thesis will then have to be corrected or, at least, completed, in the sense that what characterizes modern politics is not so much the inclusion of zoē in the polis – which is, in itself, absolutely ancient – nor simply the fact that life as such becomes a principal object of the projections and calculations of State power. Instead the decisive fact is that, together with the process by which the exception everywhere becomes the rule, the realm of bare life – which is originally situated at the margins of the political order – gradually begins to coincide with the political realm, and exclusion and inclusion, outside and inside, bios and zoē, right and fact, enter into a zone of irreducible indistinction. At once excluding bare life from and capturing it within the political order, the state of exception actually constituted, in its very separateness, the hidden foundation on which the entire political system rested”. (12)

12 Rancière considera, como he referido al inicio de este trabajo, que los Derechos Humanos son derechos escritos y se convierten en derechos de quienes “hacen algo por ellos”.

Un mundo huérfano de Giuseppe Caputo: una poética anticanónica que rompe el modelo de “monohumanismo” y del “sujeto-referencia” de la modernidad

huérfano” como en el Holocausto judío, se trata de cuerpos que carecen de un Estado que los represente y asegure sus derechos. Y el nivel de violencia es tal, que el sujeto se ve impedido de hacer algo por sí mismo, para garantizarlos.

Las batallas del lenguaje

Tal como señala Nicholas R. Jones: “Todos los grupos de personas, no solo los ‘de color’, se clasifican, tienen género, corren y se (híper) sexualizan en función de cómo hablan y no hablan” (2019, p.19). Lo cual quiere decir que la lengua y el habla no son inocentes, traducen sistemas de prestigio o desprestigio, sistemas de diferencia, sistemas de dominación. El autor recoge las ideas de Bourdieu sobre el lenguaje y reconoce “que los grupos étnicos, incluidos los africanos negros diversos, pero también los romaníes, vascos, musulmanes ibéricos, amerindios y otros, están habitualmente marcados racialmente y marginados por referencia a sus formas de ‘hablar’.” (2019, p. 19). Jones reflexiona acerca de la relación entre el lenguaje, la discriminación y los procesos de racialización de la sociedad e identifica que el lenguaje no solo puede ser fuente de marginación y una forma explícita de violencia, sino que es mutable, que puede transformarse y convertirse en modos de disidencia, resistencia y auto reflexión (2019). En la novela, el uso sustantivo “mariposa” es un ejemplo de esta transformación. El protagonista aprende pronto, en la niñez, que esta palabra sirve para agredir(lo):

... yo de niño, brincando, cantando. Moviendo los brazos —mis alas— queriendo volar. Y un hombre que se acerca: “¡Eso!”, me anima. “¡Eso, vuela!”.

Por él, por mí, sigo saltando. En la calle veo una llanta desinflada. Me paro encima, me impulso; estoy en lo alto, segundos, y reboto. Muevo los brazos, las manos —estoy volando—.

El hombre, entretanto, me sigue aplaudiendo: “¡Vuela, eso vuela！”, y en el aire, con él, por él, celebro mi vivacidad. “¡Vuela, vuela!”.

Su expresión, sin embargo, cambia. Brusca, ahora, roja, se transforma en una mueca. “¡Vuela, vuela！”, alza la voz. Y, entonces, más hombres: me miras, se miran... Un escándalo.

“¡Vuela, vuela！”, sigue el extraño, como en trance, hasta que grita, enfurecido: “¡Mariposa！”. (Caputo, 2016, p. 61)

El lenguaje en este caso no es literal, por supuesto. “Mariposa” no significa coleóptero, no es un sustantivo neutro, sino que se vuelve un objeto punzante, calificativo, que agrede al niño: MARIca, MARIquita, MARIcon, MARIposón, homosexual, amanerado, frágil, débil, “niña”, le está diciendo en realidad el hombre. Del mismo modo, tras la matanza gay, en las paredes del barrio han aparecido mensajes de advertencia, escritos con la sangre de los muertos: “¡Sigan bailando, mariposas!” (Caputo, 2016, p. 114). Esta vez el odio, pero también el miedo, desbordan el significado del término, que a su vez los dos protagonistas vuelven a modificar, cargándolo de afecto, de amor propio, de orgullo. Veamos el siguiente fragmento:

... [mi padre] me llevó al espejo. “Mira”. Y yo miré y lo miré y pregunté: “¿Qué? ¿Miro qué？”. Y volvió a decir: “Mira”. Y yo, otra vez: “Pero ¿qué？”. Y me habló, así, de lo distintos que éramos; mencionó mis ojos, comparándolos con los suyos. Dijo: “¿Ves que brillantes los tienes? ¿A qué se parecen？”. Le dije: “No sé, dime tú”， y mi padre se incomodó, o quizás

le entraron los nervios. Repitió la pregunta: “¿Qué parecen? Fíjate bien”. Le dije, ansioso: “No sé, de verdad no sé”, y en lugar de darme una respuesta, mi padre se arrodilló y aún más alto que yo, me tomó por los hombros, y rogó: “Dime tú, por favor, a qué se parecen”. Y entonces yo, rebasado por la súplica, le dije: “Son negros”. Y él: “¿negros como qué?”. Y yo -recordé una mariposa-: “Negros como la mariposa negra”. Y mi padre, como aliviado, y como encontrando por fin una respuesta, gritó: “¡Exacto!”. (Caputo, 2016, p.121)

Giuseppe Caputo prueba en el texto el poder opresor o liberador del lenguaje (señalado por Jones), y reivindica lo “sentimental” en la literatura, vaciando este adjetivo de su contenido negativo, históricamente asociado a lo “no intelectual”, a lo “emotivo”, a lo “popular”¹³. Su poética nos recuerda que la definición renacentista del Hombre, descrita por Sylvia Wynter, lo revestía de razón, de discernimiento, de fuerza, de cerebro y lo alejaba, por tanto, de todo aquello que tuviera que ver con las emociones, con la fragilidad, con el corazón, con lo femenino. De modo que lo “sentimental” terminó adquiriendo connotaciones de “arte menor” pues, como bien afirma Caputo, supuestamente nos “desintelectualiza”, nos “ablanda”, nos “feminiza”.

Para el autor, recuperar lo sentimental implica: llenarse poéticamente el cuerpo de sensaciones, feminizarse; aceptar la idea de que “sentir y pensar” pueden estar unidas; admitir que lo sentimental “está y existe” y puede escribirse; que se puede crear sobre la destrucción, asumiendo que lo sentimental “nos saca del mundo y nos vuelve a poner en él”; y “nos hace volver a ver la vida, nos hace sentir otra vez”. (Caputo, 2016).

Conclusión

Tras este viaje teórico y literario por la novela “un mundo huérfano” es posible responder a las preguntas que propuso al inicio y reconocer que la propuesta de Sylvia Wynter no solo es deseable sino posible: en efecto, la literatura puede crear poéticas alternativas, anticanónicas, que pongan en cuestión la idea del “monohumanismo” y las condiciones que posibilitan desde él, la discriminación, el racismo y la exclusión. Puede el arte -en realidad esto no es nuevo, mas no es lo común- visibilizar los cuerpos que “salen del horno” quemados, inmaduros, malformados, con una “alita rota”, como dice el poema de Pedro Lemebel del epígrafe, dando cabida a la vulnerabilidad, a la diversidad, al sujeto individual, a las estrategias de resistencia, sin que esto implique la “romantización” o la “espectacularización” de lo distinto (especialmente cuando eso distinto está rodeado de pobreza, de violencia, de marginalidad), sino reconocerlo como sujeto político, capaz de llevar a cabo sus propias batallas políticas y poéticas. Y, finalmente, puede lograrlo reinventando el lenguaje, deconstruyéndolo, torciéndolo, poniendo en cuestión los caminos conocidos, los tópicos, porque si existe un lugar y un espacio para reinventar el mundo, ese es el de la imaginación.

Referencias

- Agamben, G.(1998). *Homo Sacer: Sovereign Power and Bare Life*. California: Stanford University Press Stanford.
- Agamben, G. (2000). *Lo que queda de Auschwitz: Homo Sacer III*. Pre-textos, 2000.
- Butler, J. (2010). *Marcos de Guerra. Las vidas lloradas*. Barcelona: Paidos.

¹³ Véase Caputo, Giuseppe. “Sentimental”. Ponencia leída en la Universidad Diego Portales. Santiago de Chile, noviembre de 2017 y publicada en la revista Dossier: <http://www.revistadossier.cl/sentimental>

Un mundo huérfano de Giuseppe Caputo: una poética anticanónica que rompe el modelo de “monohumanismo” y del “sujeto-referencia” de la modernidad

Caputo, G. (2017). *Sentimental*. Ponencia leída en la Universidad Diego Portales. Santiago de Chile, noviembre de 2017 y publicada en la revista Dossier: <http://www.revistadossier.cl/sentimental>

Caputo, G. (2016). *Un mundo huérfano*. s/c: Literatura Random House, 2016.

Sombralarga. (junio, 2017). La destrucción y la belleza. Una entrevista con Giuseppe Caputo. Revista electrónica *Sombralarga*, sexto número, Obtenida de: <http://www.sombralarga.com/articulo.php?numeroArt=6&articulo=122>

Emmelhainz, I., (2012). La figura del Cinema Novo al favelado del nuevo orden mundial. *Chasqui: revista de literatura latinoamericana*, (41), 2, pp. 63-78, Stable URL: <https://www.jstor.org/stable/43589458>

Hall, K., (1995). *Things of darkness. Economies of race and Gender in Early Modern England*. Cornell University Press: Ithaca and London, pp. 62-122.

Jones, N. (2019). *Staging Habla de Negros: Radical Performances of the African Diaspora in Early Modern Spain (Iberian Encounter and Exchange)*. Penn State University Press, pp. 1-26.

Parker, E. (2018). The Human as Double Bind: Sylvia Wynter and the Genre of “Man”. *The Journal of Speculative Philosophy*, (32), 3, Published by Penn State University Press, pp. 439-44.

Rancière, J. (2004). Who Is the Subject of the Rights of Man?. *The South Atlantic Quarterly* 103:2/3. Duke University Press, Spring/Summer 2004, pp. 297-310.

De la Cruz, J.I. El divino Narciso. Editado por: www.elaleph.com

Wynter, S. (2003). Unsettling the Coloniality of Being/Power/Truth/Freedom: Towards the Human, After Man, Its Overrepresentation. *The New Centennial Review*, (3), 3, Published by Michigan State University Press, Fall 2003, pp. 257-337.

CRITERIOS PARA LA PRESENTACIÓN DE TRABAJOS A LA REVISTA APORTES

- Los trabajos deben estar relacionados con la investigación y la reflexión en los diferentes campos de la comunicación, la sociedad y la cultura.
- Los trabajos deberán ser originales e inéditos.
- Los trabajos deberán ajustarse a uno de los siguientes formatos y cumplir con sus criterios establecidos:
 - Artículo de investigación científica (de preferencia)
 - Artículos de reflexión (Ensayos)
 - Entrevistas
 - Estudios de casos
 - Artículos cortos (avances de investigación)

CARACTERÍSTICAS DE LOS TRABAJOS

1. Los artículos deben tener una extensión máxima de 7.000 palabras y mínima de 2.000 palabras.
2. Los trabajos deben incluir un encabezado con la siguiente información:
 - a. Título en español y en inglés
 - b. Nombre y apellidos de la/s persona/s autora/s
 - c. Breve reseña biográfica (extensión máxima de 50 palabras), que indique nacionalidad, último grado académico alcanzado, cargo(s) que actualmente desempeña y nombre de la institución en la que lo hace, correo electrónico.
 - d. Resumen (no debe exceder las 300 palabras) en español y en inglés.
 - e. Palabras claves (máximo seis) en español (preferentemente inscritas en el Tesauro de la UNESCO) y en inglés.
3. En el caso de las reseñas de libros se deberá cumplir con un máximo de 1.500 palabras.
4. Estructura del artículo:

Artículo científico	Ensayo
Título en español	Título en español
Título en inglés	Título en inglés
Nombre autor(a)	Nombre autor(a)
Reseña biográfica, incluido correo electrónico actual	Reseña biográfica, incluido correo electrónico actual
Resumen	Resumen
Abstract	Abstract
Introducción	Introducción
Método	Desarrollo
- Muestra	Conclusiones
- Instrumentos	Bibliografía
- Procedimiento	
Resultados	
Discusión	
Bibliografía	

5. Los artículos deben ser enviados en formato Word y seguir las siguientes pautas:
 - Tipografía Times New Roman, 12 puntos, interlineado sencillo, hoja tamaño carta.
 - El cuerpo central del texto debe ser escrito sin márgenes especiales o sangrías.
 - Deberá dejarse un espacio entre párrafos.
 - El uso de mayúsculas sólo corresponde a nombres propios, inicios de títulos, párrafos o frases después de punto seguido.
 - No debe emplearse subrayado ni negritas en el cuerpo del trabajo, salvo en los títulos.
 - Los títulos deben mantener el color y la tipografía del documento.
6. Las citas textuales deben realizarse en el mismo párrafo, siguiendo el sistema American Psychological Association (APA versión 7), con el formato (Apellido, año: # página), por ejemplo (Alfaro, 2006, p. 84). Y para las paráfrasis, se indicará (Apellido, año).
Los cuadros y tablas deberán enumerarse e indicarse las fuentes en el formato (APA versión 7). En el caso de exceder las 40 palabras, la cita debe hacerse en bloque con doble sangría y debe indicarse el (Apellido, año y número de pág.).
7. Las notas aclaratorias se incluirán a pie de página.
8. Las Referencias Bibliográficas deberán presentarse en orden alfabético, debidamente enumeradas y con el siguiente formato:
 - Libros:
 - Libro impreso: Apellido, N. (año). Título del trabajo. Editorial.
 - Libro en línea: Apellido, N. y Apellido, N. (año). Título del libro. Editorial. DOI o URL
 - Libro con editor: Apellido, N. (Ed.). (año). Título del trabajo. Editorial.
 - Capítulo de un libro con editor: Apellido Autor, N. N. (año). Título del capítulo o entrada en N. Apellido Editor (Ed.), Título del libro (xx ed., Vol. xx, pp. xxx–xxx). Editorial.
 - Nº de edición o Volumen: Apellido Autor, N. N. (1994). Título del trabajo. (3^a ed., Vol. 4). Editorial.
 - Revistas:
 - Sin DOI: Apellido, A., Apellido, B. y Apellido, C. (2019). Título del artículo específico. Título de la Revista, Volumen (número de la revista), número de página inicio - número de página fin. Enlace de recuperación.
 - Con DOI: Apellido, A., Apellido, B. y Apellido, C. (2019). Título del artículo específico. Título de la Revista, Volumen(número de la revista), número de página inicio – numero de pagina fin. <https://doi.org/xx.xxxxxxxxxx>
 - Documentos Electrónicos: Apellido, N. (2019). Título del artículo. <https://url.com>
 - Artículo de prensa:
 - Periódico Impreso: Apellido, N. (fecha de publicación del artículo). Titular del artículo en el periódico. Nombre del periódico en cursiva.
 - Periódico en Línea: Apellido, N. (fecha del periódico). Titular del artículo en el periódico. Nombre del periódico en cursiva. <https://www.direccion.de/recuperacion-para-el-lector/>
 - Tesis y trabajos de grado:
 - Disertaciones/tesis impresas no publicadas recuperadas de la universidad: Apellido, N. (año). Título de la tesis [Tesis de maestría/doctorado no publicada]. Nombre de la Institución Académica.
 - Disertación/tesis publicada recuperada de una base de datos en línea: Apellido, N. (año). Título de la tesis [Tesis de maestría/doctorado, Nombre de la institución que otorgó el título]. Nombre de la base de datos.

Disertación/tesis publicada recuperada del archivo de la universidad o sitio web personal:
Apellido, N. (año). Título de la tesis [Tesis de maestría/doctorado Nombre de la institución que otorgó el título]. URL del archivo de la universidad o website personal

- Páginas Web:

Páginas web con contenido estático: Apellido, A., Apellido, B., y Apellido, C. (20 de mayo de 2020). Título del artículo de la página web. Nombre del sitio web. <https://url.com>

Páginas web con actualizaciones frecuentes: Apellido, A., Apellido, B., y Apellido, C. (20 de mayo de 2020). Título del artículo de la página web. Nombre del sitio web. Recuperado el dia mes año de <https://url.com>

Formato especial adentro de una página web: Apellido, A. (03 de agosto de 2020). Título del archivo [Archivo Excel]. Nombre del sitio web. <https://url.com>

- Imágenes:

- Si el trabajo incluyera fotografías, cuadros y/o gráficas, deben enviarse en archivos separados, indicando claramente su ubicación en el interior del texto, de la siguiente manera: Imagen N°, Título. Al pie de la imagen debe indicarse la fuente [Fotografía de Nombre y Apellido del fotógrafo]. (Lugar. Año). Nombre de la colección. Ubicación.

- Las imágenes deben escanearse con una resolución de 300 dpi, en formato de archivos gráficos JPG, GIF o TIF.

- Tablas: Las tablas deben cumplir con los criterios APA 7.

Número y nombre de la tabla

Tabla 1

El título debe ser breve, pero claro y explicativo

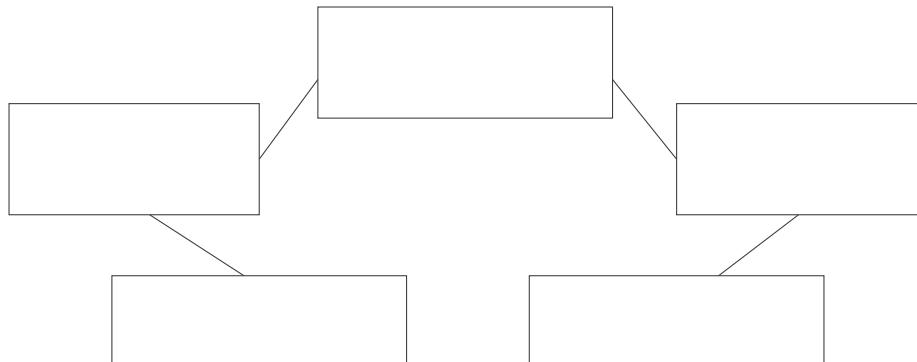
Categoría	Categoría	Categoría	Categoría
Variable 1	xx	xx	xx
Variable 2	xx	xx	xx
Variable 3	xx	xx	xx
Variable 4	xx	xx	xx
Variable 5	xx	xx	xx

Solamente se ubican estas líneas horizontales

Hillutet aut ut fugit, optatiam velibusa voluptate aliquost, tem
as dita corit, sum nonserum est litiberatist labo. Nem. Ut pore
quias dollabo. Ut quam

Nota de la tabla

- Figuras: Las figuras deben cumplir con los criterios APA 7.



Número de figura en cursiva

Figura X. Hillutet aut ut fugit, optatiam velibusa voluptate aliquost, tem as dita corit, sum nonserum est litiberatist labo. Nem. Ut poremquias dollabo. Ut quam. Dam tus, Catilin tratimis. Avocrid consuli cionsce rcepserum vesest? Ic rec mus, nequid cure, C. Ommor huis. Labus conce ia? Os conlocxit pertiliissit videm stia etrunce renatin verniri ortelum diem qui sat.

Nota de la tabla

EVALUACIÓN Y SELECCIÓN

- El trabajo deberá ser original e inédito.
- Sólo se publican artículos en español, portugués e inglés.
- Los trabajos recibidos serán revisados por la Dirección y Coordinación Editorial de APORTES de la Comunicación y la Cultura, para verificar que cumplen los requisitos formales. Una vez corroborado el cumplimiento de los requisitos establecidos, los trabajos pasarán al Consejo Editorial, para ser evaluados por colaboradores externos bajo la modalidad de evaluación por pares ciegos.
- Los trabajos aprobados por el Consejo Editorial que, por razones de espacio, no puedan ser publicados, quedarán para el número siguiente de la revista.
- Los artículos firmados son de exclusiva responsabilidad de los autores y no representan necesariamente la opinión de APORTES ni de la UPSA.

Declaración de Conflicto de Intereses y Originalidad de trabajos

El conflicto de intereses existe cuando un autor (o su institución), revisor o editor tiene una relación financiera o personal que influye inapropiadamente en sus acciones, tanto respecto al tratamiento de datos, diseño de investigación o redacción de resultados de los artículos enviados. Cuando existe una relación entre los autores y alguna entidad privada o pública que puede generar un conflicto de intereses, esta situación deberá ser aclarada en la carta de originalidad y declaración de conflicto de intereses por parte de los autores de los artículos, la cual deberá ser entregada al momento de enviar el artículo a los editores de la Revista.

CONTACTO

Colaboraciones y/o consultas pueden ser enviadas a:

Mariana Ríos Urquidi: marianarios@upsa.edu.bo



UNIVERSIDAD PRIVADA DE
SANTA CRUZ DE LA SIERRA

[www.
upsa
.edu.bo](http://www.upsa.edu.bo)

.com
/BoliviaUPSA

@UPSA
Bolivia


blog.upsa.edu.bo

.com
/UniversidadUPSA

@UPSA
Bolivia

UPSA
Bolivia

Facultad de Humanidades, Comunicación y Artes | Universidad Privada de Santa Cruz de la Sierra - UPSA
Av. Paraguá y 4to. Anillo | Tel.: +591 (3) 346 4000 | Fax: +591 (3) 346 5757 | informaciones@upsa.edu.bo

Santa Cruz de la Sierra - Bolivia