

Kálahos



Revista Interdisciplinaria

Volumen 12 / Número 1

Editorial

A todas y todos nuestros lectores de la Revista Kálathos

Es nuestra intención que cada número de Kálathos incorpore resultados de investigaciones, ensayos de profundidad y de interés en cada jornada de escritos de nuestra Revista. Nos hemos dado a la tarea de hacer publicaciones periódicas y con temáticas diversificadas geográfica e institucionalmente. Como producto de este esfuerzo sostenido, presentamos escritos que responden a la complejidad de saberes y a la naturaleza interdisciplinar y transdisciplinar que promueve nuestra revista.

En este número de Kálathos que corresponde al Vol. 12, Num. 1 se incluye nuestro mensaje editorial con la presentación de seis artículos y una reseña elaboradas por académicos y profesionales del ámbito de la psicología, de la educación y de las humanidades. Una vez más presentamos artículos que contribuyen a la divulgación y la consolidación del conocimiento que nos llenan de satisfacción.

Aprovechamos esta oportunidad para agradecer al equipo de la Junta Editora que hacen de nuestra revista un producto de calidad. En esta ocasión se integra al equipo de la Junta al Dr. Rafael L. Cabrera Collazo quien es miembro de número de la Academia Puertorriqueña de Historia. Agradecemos al Dr. Cabrera Collazo por aceptar el reto.

Deseamos disfruten la lectura de este número que con esmero hemos preparado para nuestros asiduos lectores y lectoras. Esperamos que estas publicaciones sean de su interés y utilidad.

Los editores

Tabla de contenido

Nota editorial

Educación

- *Aprendizaje Móvil: Tendencias, Interacción, Ventajas y Diseño* - Edgar Lopategui Corsino (P. 1 - 25)
- *El debate académico como estrategia de enseñanza – aprendizaje* – Dra. Zulma L. Ayes Santiago (P. 26 – 44)

Psicología

- *Llevando el dolor a costas: ansiedad y depresión en pacientes con fibromyalgia-*
Dra. Yeidee Lee Méndez Gómez (P. 45 – 72)
- *Intención de abandono organizacional* - Dr. Ramón L. Rodríguez Montalbán
(P. 73 – 99)

Teología

- *El origen del sufrimiento y del problema del mal en la Torah (Pentateuco); e interpretaciones y respuestas a esos asuntos según la teología contemporánea, el judaísmo y Leonardo Boff* – Prof. Ángel L. Soto Cora (P. 100 – 117)

Reseña

- *Entre la utopía y lo absurdo*, reseña del libro de Dennis Alicea – Dr. Rafael Aragunde Torres (P. 118 – 138)

EDUCACIÓN

Aprendizaje Móvil: Tendencias, Interacción, Ventajas y Diseño

Por: Edgar Lopategui Corsino¹

¹ Edgar Lopategui Corsino es catedrático auxiliar adscrito a la Facultad de Educación y Profesionales de la Conducta, de la Universidad Interamericana de Puerto Rico, Recinto Metropolitano. Toda correspondencia referente a este artículo debe ser dirigida al siguiente correo electrónico elopategui@intermetro.onmicrosoft.com

Sumario

Se realiza una revisión de la literatura tocante a la importancia de los procesos interactivos que median el aprendizaje móvil. Se enfatiza en las tendencias concerniente a este medio de comunicación. También, se presentan las ventajas para el uso educativo de tal tecnología. Se estipulan las tecnologías emergentes, enfatizando en la importancia de la tecnología móvil en los entornos académicos. Además, se discuten las ventajas interactivas, entre docente y estudiante, y entre los estudiantes, en particular durante la implementación de metodologías colaborativas basadas en el aprendizaje móvil. Bajo otra temática, se estudia la planificación, diseño, implementación y evaluación de una disciplina académica, diseminada por medio de la arquitectura tecnológica inherente en los sistemas móviles. Un elemento vital que se discute en este manuscrito radica en la metodología por seguir para la creación de módulos instructivos, de complejidad interactiva y calidad multimedia, con un énfasis exclusivo en los regímenes del aprendizaje a distancia irradiada a través de dispositivos móviles. Finalmente se elabora una reflexión y conclusión tocante al valor educativo actual y prospectivo del aprendizaje móvil.

Palabras Claves: interacción, educación a distancia, tecnología móvil, dispositivos móviles, aprendizaje móvil, aprendizaje ubicuo, instrucción asistida por la tecnología móvil, autoría de multimedios

Abstract

A review of the literature regarding the importance of interactive processes mediating mobile learning is carried out. Emphasis is placed on trends concerning this medium of communication. Also, the advantages for the educational use of such technology are presented. Emerging technologies are stipulated, emphasizing the importance of mobile technology in academic settings. In addition, interactive benefits are discussed, between teacher and student, and between students, particularly during the implementation of collaborative methodologies based on mobile learning. Under another theme, it is studied the planning, design, implementation, and evaluation of an academic discipline, disseminated through the technological architecture inherent in mobile systems. A vital element that is discussed in this manuscript lies in the methodology to be followed for the creation of instructional modules, of interactive complexion and multimedia quality, with an exclusive emphasis on the regimes of distance learning radiated through mobile devices. Finally, a reflection and conclusion regarding the current and prospective educational value of mobile learning is elaborated.

Key Words: interaction, distance education, mobile technology, mobile devices, mobile learning, ubiquitous learning, mobile technology assisted instruction, authoring multimedia

Aprendizaje Móvil:

Tendencias, Interacción, Ventajas y Diseño

Una gran variedad de tecnologías emergentes es de gran utilidad para nuestra sociedad, y en particular el campo de la educación. En el marco de estas tecnologías innovadoras, de naturaleza digital, se encuentran los *dispositivos móviles* (Kumar, 2021; Levine & Pelt, 2021; New Media Consortium [NMC], 2017, pp. 2-3, 5-6, 40-41, 49; Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2016, pp. 36-38, 40, 44, 65, 71, 97, 101, 110; Pang, 2021; The Learning Lab, 2022; Veletsianos, 2010). Como parte de esta *tecnología móvil*, se halla la *aplicación móvil (app móvil o mobile app)*, de índole educativa. Aquel programa desarrollado exclusivamente para equipos móviles identifica lo es una *app móvil*, o simplemente *app* (Smaldino, Lowther, Russell, & Mims, 2015, p. 119). Ciertas características despuntan de la tecnología móvil, las principales son, 1) ubicuidad, 2) portabilidad y 3) conectividad inalámbrica, 4) accesibilidad inmediata vía el andamiaje de telecomunicaciones, y 5) adaptabilidad, o versatilidad, en los servicios y accesorios que disponen (Valero, Redondo, & Palacín, 2012).

El *aprendizaje móvil (m-aprendizaje)* representa un tipo de *innovación disruptiva*, por varias razones, a saber: la característica de *ubicuidad*, su *movilidad*, y la capacidad de conectarse *globalmente*, a diferentes recursos académicos y con otros pares. Las tecnologías emergentes coligadas a la esta dimensión móvil conducentes hacia procesos de enseñanza y aprendizaje incluyen la incorporación de juegos (*gamificación*) y *simulaciones*, así como la *realidad aumentada, realidad virtual* y el *aprendizaje móvil de realidad mixta* (Agostini, 2022; Furió, Juan, Seguí, & Vivó, 2015; Miller et al., 2014, pp. 214-217, 229-230). Por su parte, las tendencias afines con las pedagogías innovadoras y disruptivas se proyectan hacia: 1) el *aprendizaje personalizado y adaptado*, 2) el *aprendizaje autorregulado (AAR o Self-Regulated*

Learning, abreviado con las siglas *SRL*) y 4) la *heutagogía* o el *aprendizaje autodeterminado* (*AAD* o *Self-Determined Learning*, con sus siglas *SDL*) (Santoianni, 2022a). Se considera al m-aprendizaje como una forma del *aprendizaje electrónico (e-aprendizaje)*. La Tabla 1 compara el e-aprendizaje con el m-aprendizaje (Jackson, 2015).

Tabla 1

Comparación entre el E-Aprendizaje y M-Aprendizaje.

E-APRENDIZAJE	M-APRENDIZAJE
Conferencias presenciales y en línea	Aprendizaje ubicuo
Correo electrónico	Texto y correos al momento
Requiere viajar para la ubicación de la internet	La ventaja inalámbrica cancela el tiempo de viajar

Nota. Adaptado de: "M-learning devices and their impact on postgraduate researchers scope for improved interaction in the research community", por E. A. Jackson, 2015, *International Journal of Advanced Corporate Learning*, 8(4), p. 27. doi:10.3991/ijac.v8i4.5024

Los aprendices de hoy día, ya se encuentran inmersos en la era de la *Educación 3.0*, en la cual se evidencia una mayor presencia por parte de éstos, el acceso profundo y variado, y personalización del aprendizaje, es decir, la accesibilidad de los recursos educativos hace más autónomos a los cibernautas. La mayor presencia en la red de los usuarios, propician el m-aprendizaje, y las actividades de colaboración y sociales (Bonk, 2016).

La población de la era actual invierte una gran porción de su tiempo interactuando mediante dispositivos móviles, en particular con sus teléfonos inteligentes (Criteo,2016). La tendencia vertiginosa en la compra y uso de estos sistemas (Morrell & Lane 2014), representa un gran reto para nuestra sociedad de hoy día, donde el conocimiento, y la interacción, se manifiesta a través de telecomunicaciones globales (Bair & Stafford, 2016). Debido a la facilidad para

conectarse a una gran gama de servicios y recursos didácticos, estos aparatos disponen de una gran variedad de utilidades (Sabater Pérez, 2016), sea en el campo de la educación (Alrasheedi, Capretz, & Raza, 2015), los procesos de investigaciones científica, negocios, la recreación, deportes, y otras (Hanewald, & Ng 2011). Una de las características, muy única, de estos dispositivos, es la **ubicuidad**, es decir, el acceso a recursos didácticos de todo tipo, en cualquier momento y en cualquier lugar (Zare & Sarikhani, 2016). Se consideran como aparatos móviles los teléfonos inteligentes, las tabletas digitales, y otros (Soykan & Uzunboylu 2015) (ver Gráfico 1).

Dado lo anterior, el uso de los dispositivos portátiles para ofrecer asignaturas académicas en la modalidad de **educación a distancia (EaD)** se conoce con el nombre **m-aprendizaje**. Esto implica que el m-aprendizaje representa una estrategia tecnológica para el aprendizaje en línea, o electrónico (e-aprendizaje) (Kubac, Stasa, & Kodym, 2013). El m-aprendizaje implica el acceso a material educativo en cualquier momento y en cualquier lugar, mediante aparatos móviles (Wu, Jim Wu, Chen, Kao, Lin, & Huang, 2012). Una de las características principales de la tecnología móvil, en el contexto educativo, es que permite establecer metodologías instructivas favorables de **presencia social**, un enfoque pedagógico de tipo constructivista (Marzouki, Idrissi, & Bennani, 2017). Se ha establecido que para asegurar el éxito en los procesos de enseñanza-aprendizaje virtuales, vía dispositivos móviles, es de suma importancia planificar estrategias pedagógicas adecuadas, de manera que se propicie una interacción didáctica virtual más efectiva (Makoe, 2012).

Tecnologías que Comparte el M-Aprendizaje

El ecosistema del m-aprendizaje representa el entorno digital donde operan estos procesos instruccionales mediante dispositivos inalámbricos. Por ejemplo, la infraestructura se

encuentra constituida de los dispositivos electrónicos móviles, las redes de comunicaciones móviles, y otras. Por su parte los dispositivos son celulares móviles, las tabletas, y aparatos similares. Las plataformas son los sistemas operativos androides, iPhone, Windows, BlackBerry, Linux, entre otros. El aprendizaje móvil está sujeto a su contenido, como lo son los elementos multimedia, contenido basado en voz, y otros. El Gráfico 1 ilustra algunas *tecnologías de la información y comunicaciones (TICs)* que pueden formar parte del aprendizaje virtual mediante arquitecturas ubicuas y móviles (Kubac, Stasa, & Kodym, 2013).



Gráfico 1: Dispositivos Móviles Digitales. Sistemas que pueden acompañar el aprendizaje móvil (Adaptado de: "M-learning devices and their impact on postgraduate researchers scope for improved interaction in the research community," por L. Kubac, P. Stasam, & O. Kodym, 2013, *Proceedings of The International Multidisciplinary Scientific Geoconference SGEM*, p. 445. doi:10.5593/SGEM2013/BE5.V2/S22.014).

El protocolo operativo de los dispositivos móviles dependerá de las herramientas que proveen estos sistemas. Algunos ejemplos de estas herramientas son *HTML-5*, Adobe Acrobat®, PowerPoint, y otros. Finalmente, y como parte de las tecnologías que asisten al aprendizaje, tenemos a los conceptos. Bajo este escenario, se encuentra la realidad aumentada, la direccionalidad (capacidad de direccionamiento) individual, como otras más (Woodill, 2011, p. 34).

Plataformas Digitales Móviles

En los programas a distancia que emplean los aparatos portátiles, se requiere emplear una programación digital para este propósito, conocido, en inglés como *Learning management System* (o *LMS*). El sistema para el manejo del aprendizaje móvil es un gestor para operar, y administrar, cursos en línea impartidos a través de dispositivos móviles, en este caso un *Mobile Learning Management System (m-LMS)*, siglas en inglés). Así, la ejecución de los procesos de instrucción y acciones cognitivas del conocimiento, mediante arquitecturas ubicuas, impera la operación de algún tipo de plataforma tecnológica para la enseñanza en línea con artilugios móviles, o más bien, m-LMS (Hemabala & Suresh, 2012). Esta perspectiva, de la tecnología instructiva-educativa, forma parte del *Aprendizaje Asistido por Computadora (AAC)*, *Computer Assisted Instruction (CAI)* (Alessi & Trollip, 1991, p. 6; Hamilton, 2017; Price, 1991, pp. 1, 376-377), o *Computer-Assisted Learning* (Fahy, 2005), que, en esta circunstancia, se refiere a la instrucción basada en plataformas digitales que administran la actividad didáctica a distancia, vía aparatos móviles (Woodill, 2015b). Este tipo de intervención tecnológica en los ambientes educativos virtuales ha sido comúnmente integrado durante la enseñanza del lenguaje inglés (*Mobile Assisted Language Learning*, o *MALL*) (Burston, 2013, Metafas & Politi 2017) y su vocabulario (*Mobile Assisted Vocabulary Learning*) (Afzali, Shabani, Basir, & Ramazani,

2017), mediante artificios móviles. Por consiguiente, tal actividad se podría designar como una variante del *Aprendizaje Asistido por la Tecnología Móvil (AAM)* o, en el idioma inglés, *Mobile-Assisted Learning (MAL)*.

Tendencias Interactivas para el Aprendizaje Móvil

En conformidad a lo reiterado previamente, el proceso de enseñanza-aprendizaje fundamentado en *ambientes virtuales de aprendizaje (AVA)* e irradiados vía dispositivos móviles representa una tecnología emergente de excelsa importancia en el ámbito educativo (Levine & Pelt, 2021). Entre los atributos favorables de este tipo de tecnología se encuentran: 1) permite un aprendizaje adaptado a las necesidades individuales de usuario y 2) propicia que el educando puede regular/determinar su propio aprendizaje, asunto asociado a la *heutagogía*, entre otras (Santoianni, 2022a).

Los dispositivos móviles modernos, poseen la tecnología inteligente, la cual permite generar interacciones efectivas, de tipo sincrónica o asincrónica (Park, 2011). Alineado con esta ventaja, estos aparatos son muy efectivos en el desarrollo colaborativo de *comunidades de aprendizaje (CoA)* en el entorno del ciberespacio, de manera que permiten la interacción social ubicua (Bair & Stafford, 2016). Esto implica que es posible emplear las herramientas del Web 2.0 cuando el docente diseñe grupos de aprendizaje colaborativo, claro, mediante los dispositivos móviles. El *aprendizaje ubicuo (u-aprendizaje)*, como característica del m-aprendizaje, es altamente interactivo, permitiendo comunicaciones en tiempo real y diferidas, que favorecen el aprendizaje mediado por procesos de interacción social (Nicholas, 2011).

Ventajas del Aprendizaje Móvil

El conocimiento es un fenómeno personal y, a la vez, de índole social, a raíz de las interacciones con otras personas. Tal enunciado principia bajo el contexto de los AVA, en

particular mediante el escenario ubicuo, característico del m-aprendizaje, sea formal o informal (Santoianni, 2022a). Se advierte mayor actividad cognitiva, y transferencia del aprendizaje, entre los aprendices cuando el contenido académico se encuentra enriquecido por una infinidad de medios, en particular si éstos resaltan señales específicas, es decir “*cues*” (Xie, Wang, Hao, Chen, An, Wang, & Liu, 2017). Tal premisa se aventaja vía ambientes ubicuos (Davcev, Kalajdziski, & Trivodaliev, 2007). En acorde a Quinn (2011, pp. 98-103), el Grafico 2 describe las propiedades únicas de la tecnología ubicua y m -aprendizaje, o características innatas de las actividades virtuales mediante aparatos móviles.



Gráfico 2: **Distintivos Particulares de la Tecnología Móvil.** La ilustración enumera cinco capacidades especiales de la tecnología móvil (Adaptado de: "*Designing mlearning: Tapping into the mobile revolution for organizational performance*," (pp. 98-103) por C. N. Quinn, 2011, San Francisco, CA: Pfeiffer, an imprint of Wiley. Copyright 2011 por Clark N. Quinn).

Diseño Instructivo de un Curso Virtual Ubicuo para Plataformas Móviles

El éxito de un proyecto multimedia e interactivo inmerso en la virtualidad didáctica de las arquitecturas de los sistemas ubicuos dependerá de la efectividad y eficiencia de su diseño instructivo. Aquellas acciones dinámicas, reflexivas, estructuradas y metodológicas,

encaminadas hacia la instauración de un protocolo particular, aquel que asista en la planificación y expansión de diversas circunstancias académicas y de procesos de aprendizaje, expresa lo que significa el *diseño instructivo* (Seel, Lehmann, Blumschein, & Podolskiy, 2017, p. 13). El diseño instructivo es un ejercicio metódico, el cual se fundamenta en principios validados, con la expectativa de disponer de una enseñanza y aprendizaje efectivo (Bruce, Fallon, & Horton, 2000, p. 11).

La literatura académica ha validado la efectividad y funcionalidad del diseño instruccional basado en aplicaciones multimedios (Sutcliffe, 1995, 1997; Uden, 2002). El proceso de planificar las estrategias a seguir para integrar a la TICs en los contextos escolares, demanda seguir unos lineamientos específicos, que son: 1) analizar las necesidades de los aprendices, de manera que se delinee los objetivos correspondientes de aprendizaje; 2) evaluar los regímenes que dispone la TICs, con énfasis en aquellos significativos, de suerte que concuerden con los objetivos, la tecnología elegida, las cualidades personalizadas del aprendizaje, y los formas y cadencia de las actividades cognitivas de los alumnos; 3) esbozar un entorno educativo activo, práctico y elocuente, donde se emplean las tecnología atinadas a las necesidades de los pupilos y; 4) perfilar los procesos de enseñanza y aprendizaje en acorde con los elementos de la TICs que propicien ámbitos constructivista y activos, con respecto a la adquisición de las competencias idóneas que requieren asimilar los estudiantes (Okojie, Olinzock, & Okojie-Boulder, 2006).

Diseño de Programaciones Académicas Virtuales en Sistemas Móviles

Los esquemas instructivos del m-aprendizaje debe considerar el uso de elementos multimedios abiertos, actividades didácticas concentradas en los estudiantes y la intervención de los educadores como simples facilitadores (Santoianni, 2022b). En cualquier tipo de proyecto,

incluyendo la integración móvil en los escenarios didácticos, impera la necesidad de seguir un protocolo sistemático y estructurado, de manera que sirva de guía para el diseño pedagógico y tecnológico de cursos virtuales en plataformas ubicuas y móviles. Uno de estos procesos organizados, es aquel conocido con las siglas **ADDIE**, que en el idioma inglés indica **Analysis, Design, Development, Implementation** y **Evaluación** (Quinn, 2011, p, 134).

Sin embargo, conforme a la perspectiva de Woodill (2015a), este modelo no se ajusta a la peculiaridad de la enseñanza y aprendizaje virtual en ambientes móviles. Un encause sugerido, es el uso de estudio de caso, en especial aquellos que han evidenciado ser exitosos, un enfoque conocido como el *diseño basado en patrones* (Woodill, 2015a). Por ejemplo, un secuencial de interrogantes, o delineamientos, que asiste en el proceso de instituir el patrón exitoso de un diseño vinculado con la tecnología, son: 1) inquiera, en el caso, el posible patrón de diseño tecnológico; 2) determine la presencia de actividades instructivas de tecnología que son efectivas en el proceso de aprendizaje, o la manera en que puede ayudar a resolver alguna dificultad coligado a la instrucción; 3) mencione las ventajas de la tecnología implementada, según se observa mediante las reacciones de los usuarios, e incluya la finalidad del edicto académico y el perfil escolar de los alumnos; 4) establezca los recursos tecnológicos, equipos o configuraciones especiales, que son requeridos para ejecutar exitosamente la tecnología, según se extrae del estudio de caso; 5) investigue por las posibles adversidades académicas, inherentes para el uso de la tecnología que se aplica; 6) indique los posibles factores, ajenos al sistema, que inciden en alguna problemática tocante al aprendizaje; 7) instaure los tipos de actividades de los alumnos, mientras trabajan con la tecnología; 8) determine las actividades educativas que integra el instructor al implantar la tecnología, considerando los recursos que emplea; 9) infiera del caso, el alcance del material didáctico que forma parte del tipo de tecnología empleada y; 10) reflexione

respecto a posibles estrategias que permitan aplicar la tecnología en otros escenarios de aprendizaje y con otras poblaciones de estudiantes (Woodill, 2015a).

Durante la encomienda para el diseño de cursos virtuales bajo el andamiaje de la enseñanza y el aprendizaje móvil, es crucial considerar diversos factores, entre los que se hallan: 1) la estructura académica de las materias académicas, 2) el enfoque para la presentación del contenido, 3) los tipos y oportunidades para las interacciones pedagógicas, 4) la naturaleza de los TICs particulares que se prevén integrar en estas asignaturas escolásticas, 5) las modalidades para el avalúo, 6) el conocimiento y las destrezas tecnológicas de los educandos, 7) la calidad y frecuencia de la participación social de los alumnos (incluye la colaboración), 8) el grado de motivación intrínseca y el compromiso/dedicación de los estudiantes ante su aprendizaje, y 9) la retroalimentación y el apoyo acertado/a tiempo por parte del instructor (Martin & Oyarzun, 2018; Santoianni, 2022b).

Existen varios modelos pedagógicos para la integración de elementos multimedios, uno de ellos el esquema para el esbozo de una estrategia multimedios, conocido como el modelo ID orientado a la decisión, o **DO-ID**, siglas en inglés (Seel, et al, 2017, p. 27) (ver Gráfico 3). Por su parte, el Gráfico 4 esboza un diagrama a seguir para el diseño de aulas en línea que se elaboran para los dispositivos ubicuos (CommLab India LLP, s.f., p. 11).

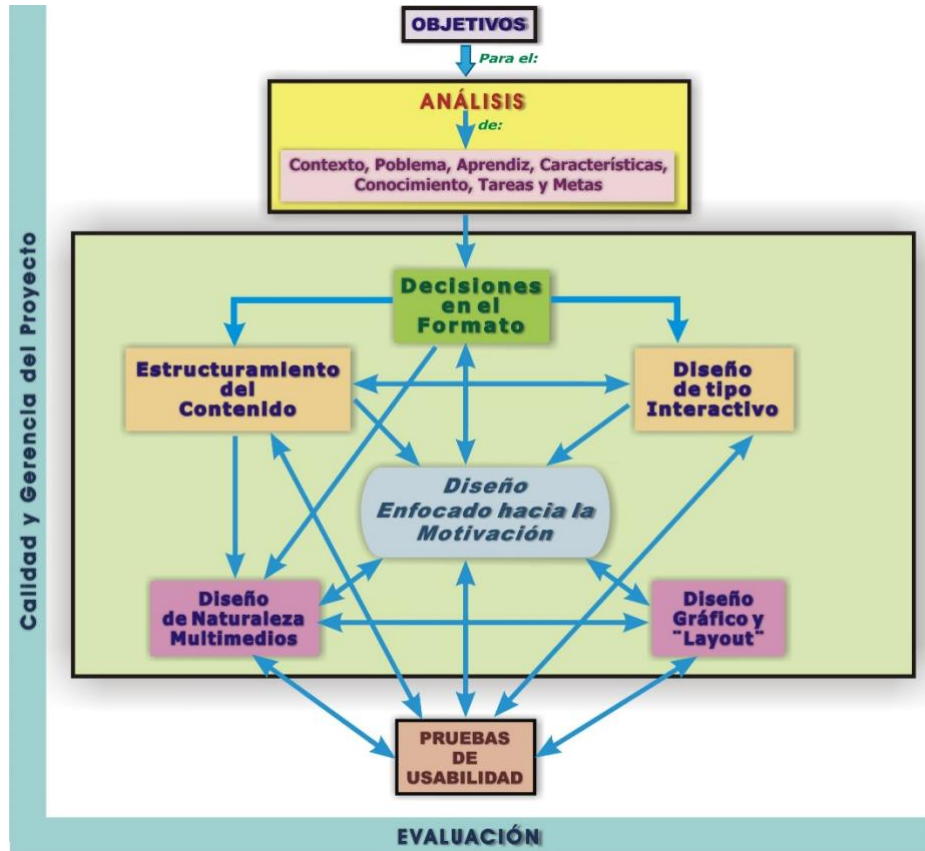


Gráfico 4: El Modelo de DOI-ID. La presente ilustración describe de forma esquemática del modelo instructivo para multimedia. (Reproducido de: "Instructional design for learning: Theoretical foundations," (p. 13) por N. M. Seel, T. Lehmann, P. Blumschein, & O. A. Podolskiy, 2017, The Netherlands: Sense Publishers. Copyright 2017 por Sense Publishers).



Gráfico 4: **Enfoque Sistemático para el Diseño del Aprendizaje Móvil.** Este esquema describe el proceso estructurado a seguir para la edificación de cursos a través de plataformas móviles. (Tomado de: "Mobile learning 101: All you need to know yo get started," (p. 11) por CommLab India LLP, s.f., India: CommLab India LLP. Copyright s.f. por CommLab India LLP).

Primicias para el Diseño de las Aplicaciones Móviles Educativas: Apreciaciones

Tecnológicas

Previo al inicio de esbozar el esquema de una asignatura desplegada vía tecnología móvil, es crucial que primero se analicen los recursos y herramientas multimediales (i.e., equipos y programas) que poseen los dispositivos, así como los tipos de complementos tecnológicos que pueden estar acompañados con estos sistemas ubicuos. Por ejemplo, entre los posibles equipos para un aparato móvil, se hallan la cámara (fotos y videos), sistemas de posicionamiento global (GPS, siglas en ingles), giroscopio y acelerómetro, Wi-Fi y conexión vía cuarta generación (4G), entre otros. Por su parte, los programas que puedan poseer los dispositivos móviles varían según su plataforma (e.g., iOS versus Android). El análisis de los programas se puede categorizar en tres grupos, que son: 1) creación (capacidad para autoría de aplicaciones), 2) accesibilidad (e.g., de aplicaciones, para la nube) y 3) seguridad. Finalmente, es imperante que el diseñador de asignaturas de naturaleza m-aprendizaje, considere los posibles accesorios que se pueden trabajar

en conjunto con estos dispositivos. Bajo este renglón, encontramos aquellas tecnologías empleadas como prendas de vestir (wearable technologies), la visualización de televisión ubicua (e.g., Apple TV, Youtube TV) y iBeacons, o sistemas de Bluetooth que operan con un nivel reducido de energía (McQuiggan, Kosturko, McQuiggan, & Sabourin, 2015, pp. 143-159).

Consideraciones Estratégicas para la Planificación de Proyectos Educativos en Ambientes Móviles

Para asegurar el éxito de una encomienda académica en dispositivos ubicuos, es imperante establecer a priori la plataforma digital diseñada para la administración del andamiaje didáctico orientados al m-aprendizaje, es decir, el m-LMS. No obstante, esta actividad reflexiva y de avalúo, requiere analizar los m-LMS disponibles comercialmente, o simplemente crear tal sistema desde unas bases de programación y codificación avanzada.

Con el fin de cumplir con esta encomienda, Woodill (2015b), ha desarrollado un sistema de cuatro niveles, comenzando desde el cero (incapacidad funcional total del m-LMS) hasta el nivel cuatro (m-LMS transformador, que integra tecnologías disruptivas e innovadoras en los aparatos móviles). Por ejemplo, existe un grupo de m-LMS que trabaja de forma autónoma (i.e, sin la necesidad de LMS convencionales), clasificado como nivel III, como lo es el **BlackBerry Pushcast**. Claro, lo ideal es trabajar con un nivel IV, que, lamentablemente, aún no han llegado al mercado (Woodill, 2015b).

La Autoría de Aplicaciones Móviles Educativas

Posterior a la idea que orienta al educador en su camino para crear la aplicación móvil, le sigue un estudio de viabilidad y de necesidades para la población meta, que, por tradición, son los aprendices. El proceso que conlleva desarrollar una aplicación para dispositivos móviles requiere la ayuda de un equipo de colaboradores, como lo son los docentes, especialistas en

diseño instructivo, artistas gráficos, programadores, y otros. Más aún este proyecto comienza con su concepción, ensayos o pruebas piloto, implementación, actividades evaluativas y las sugerencias de la población impactada, es decir, los estudiantes (McQuiggan, Kosturko, McQuiggan, & Sabourin, 2015, pp. 161-162).

Todo proyecto para la generación de apps requiere considerar su diseño. Durante esta fase, el desarrollador debe evaluar los siguientes aspectos: 1) el sistema operativo del aparato, 2) las limitaciones de las dimensiones de la interfaz para el dispositivo móvil, 3) ancho de banda para las conexiones al ciberespacio de la internet, 4) las capacidades de carga para las batería de estos dispositivos, 5) los tipos de equipos y herramientas tecnológicas que disponen estos sistemas ubicuos, y 6) el análisis de las diferencias entre la variedad de dispositivos móviles, incluyendo sus plataformas digitales de operación (Iversen & Eierman, 2014, pp. 13-23).

Conclusión

La tecnología móvil ha permitido revolucionar la manera que los docentes imparten sus clases a través del medio virtual. La interacción socio-constructiva se ha manifestado con efectividad mediante el m-aprendizaje, evidenciando la edificación de nuevos conocimientos, en particular por medio de estrategias pedagógicas de aprendizaje colaborativo, siempre que exista la visibilidad del maestro, actividades que estimulen el pensamiento crítico, y el intercambio de información e ideas entre los estudiantes.

Referencias

Afzali, P., Shabani, S., Basir, Z., & Ramazani, M. (2017). Mobile-assisted vocabulary learning: A review study. *Advances in Language and Literary Studies*, 8(2), 190-195.
<http://dx.doi.org/10.7575/aiac.all.v.8n.2p.190>

- Agostini, D. (2022). Methodologies and strategies for a mixed reality mobile learning. En F. Santoianni, C. Petrucco, A. Ciasullo, & D. Agostini, *Teaching and mobile learning: Interactive educational design* (pp. 236-263). CRC Press, an imprint of Taylor & Francis Group, an informa business.
- Alessi, S. M., & Trollip, S. R. (1991). *Computer-based instruction* (2da ed, p. 6). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, Inc., a Division of Simmon & Schusser.
- Alrasheedi, M., Capretz, L. F., & Raza, A. (2015). A systematic review of the critical factors for success of mobile learning in higher education (university students' perspective). *Journal of Educational Computing Research*, 52, 257-276. doi:10.1177/0735633115571928.
- Bair, R., & Stafford, T. (2016). Connected and ubiquitous: A discussion of two theories that impact future learning applications. *Techtrends: Linking Research & Practice to Improve Learning*, 60, 129-135. doi:10.1007/s11528-016-0021-z
- Bonk, C. J. (2016). Keynote: What is the state of e-learning? Reflections on 30 ways learning is changing. *Journal of Open, Flexible & Distance Learning*, 20, 6-20. Recuperado de <http://www.jofdl.nz/index.php/JOFDL/article/view/300/205>
- Bruce, B., Fallon, C., & Horton, W. (2000). *Getting started with online learning* (p. 11). San Francisco, CA: Macromedia, Inc.
- Burston, J. (2013). Mobile-assisted language learning: A selected annotated bibliography of implementation studies: 1994-2012. *Language Learning & Technology*, 17(3), 157-225. Recuperado de <http://ilt.msu.edu/issues/october2013/burston.pdf>
- CommLab India LLP (s.f.). *Mobile learning 101: All you need to know yo get started* (p. 11). India: CommLab India LLP.

- Criteo (2016). *The State of Cross-Device Commerce: H2 2016 - United States*. New York, NY: Criteo. Recuperado de <http://www.criteo.com/media/6620/criteo-state-of-cross-device-commerce-2016-h2-us.pdf>
- Fahy, P. J. (2005). Planning for multimedia learning. En S. Mishra & R. C. Sharma (Eds.), *Interactive multimedia in education and training* (pp. 1-24). Hershey, PA: IGI Global. Recuperado de <http://search.ebscohost.com>
- Furió, D., Juan, M., Seguí, I., & Vivó, R. (2015). Mobile learning vs. traditional classroom lessons: a comparative study. *Journal of Computer Assisted Learning*, 31, 189-201. doi:10.1111/jcal.12071
- Hamilton, E. (2017). Computer - Assisted Instruction. Research Starters: Education.
- Hanewald, R., & Ng, W. (2011). The digital revolution in education: Digital citizenship and multi-literacy of mobile technology. En W. Ng (Ed.), *Mobile technologies and handheld devices for ubiquitous learning: Research and pedagogy* (pp. 1-14). Hershey PA: IGI Global. doi:10.4018/978-1-61692-849-0.ch001
- Hemabala, K., & Suresh, E. S. M. (2012). The frame work design of mobile learning management system. *International Journal of Computer and Information Technology*, 1(2), 179-182. Recuperado de <https://www.ijcit.com/archives/volume1/issue2/Paper010224.pdf>
- Iversen, J., & Eierman, M. (2014). *Learning mobile app development: A hands-on guide to building apps with iOS and Android* (pp. 13-23). Upper Saddle River, NJ: Addison-Wesley.

- Jackson, E. A. (2015). M-learning devices and their impact on postgraduate researchers scope for improved interaction in the research community. *International Journal of Advanced Corporate Learning*, 8(4), 27-31. doi:10.3991/ijac.v8i4.5024
- Kubac, L., Stasa, P., & Kodym, O. (2013). M-learning as a next level of e-learning. *Proceedings of The International Multidisciplinary Scientific Geoconference SGEM*, 453-459. doi:10.5593/SGEM2013/BE5.V2/S22.014
- Kumar, S. (2021). eLearning trends to watch out for in 2022. *eLearning Industry*. Recuperado de <https://elearningindustry.com/elearning-trends-to-watch-out-for-in-2022>
- Levine, A., & Pelt, S. V. (2021). *The great upheaval: Higher education's past, present, and uncertain future*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.
- Makoe, M. (2012). The pedagogy of mobile learning in supporting distance learners. En M. Specht, M. Sharples, & J. Multisilta (Eds.), *Proceedings of the 11th International Conference on Mobile and Contextual Learning 2012* (pp. 117-125). Helsinki, Finland. Recuperado de http://ceur-ws.org/Vol-955/papers/paper_45.pdf
- Martin, F. and Oyarzun, B. (2018). Distance learning. En R.E. West (Ed.), *Foundations of learning and instructional design technology: The past, present, and future of learning and instructional design technology* (pp. 787–816). EdTech Books. Recuperado de https://edtechbooks.org/lidtfoundations/distance_learning
- McQuiggan, S., Kosturko, L., McQuiggan, J., & Sabourin, J. (2015). *Mobile learning: a handbook for developers, educators, and learners* (pp. 143-159). Recuperado de <https://ebookcentral.proquest.com>

- Miller, G., Benke, M., Chaloux, B., Ragan, L. C., Schroeder, R., Smutz, W., & Swan, K. (2014). *Leading the e-learning transformation of higher education: Meeting the challenges of technology and distance education* (pp. 11-12, 15, 18, 172, 202-203). Sterling, VA: Stylus Publishing, LLC.
- Marzouki, O. o., Idrissi, M. k., & Bennani, S. s. (2017). Effects of social constructivist mobile learning environments on knowledge acquisition: A meta-analysis. *International Journal of Interactive Mobile Technologies*, 11(1), 18-39. doi.org/10.3991/ijim.v11i1.5982
- Metafas, D., & Politi, A. (2017). Mobile-assisted learning: Designing class project assistant, a research-based educational app for project based learning [Sumario]. *IEEE Xplore*. Recuperado de <http://ieeexplore.ieee.org/document/7942918/citations>
- Morrell, J., & Lane, K. (2014). Benefits gone mobile. *Benefits Magazine*, 26-30. Recuperado de <https://iconnect.atstu.edu/wp-content/uploads/2014/08/Benefits-Magazine-July-2014.pdf>
- New Media Consortium [NMC] (2017). *NMC/CoSN Horizon Report > 2017 Higher Education Edition* (pp. 2-3, 5-6, 40-41, 49). Austin, TX: The New Media Consortium. Recuperado de <http://cdn.nmc.org/media/2017-nmc-horizon-report-he-EN.pdf>
- Nicholas, H. (2011). Ubiquitous computing does not guarantee ubiquitous learning in schools: The case of handheld computers. En W. Ng (Ed.), *Mobile technologies and handheld devices for ubiquitous learning: Research and pedagogy* (pp. 30-44). Hershey PA: IGI Global. doi:10.4018/978-1-61692-849-0.ch003
- Okojie, M. O., Olinzock, A. A., & Okojie-Boulder, T. C. (2006). The Pedagogy of Technology Integration. *Journal of Technology Studies*, 32(2), 66-71.

- Organisation for Economic Co-operation and Development (2016). *Innovating education and educating for innovation: The power of digital technologies and skills* (pp. 36-38, 40, 44, 65, 71, 97, 101, 110). Paris: OECD Publishing. doi:10.1787/9789264265097-en
- Pang, A. (2021). 5 emerging technology trends Higher Ed is watching for in 2022. *EdTech: Focus on Higher Education*. Recuperado de <https://edtechmagazine.com/higher/article/2021/12/5-emerging-technology-trends-higher-ed-watching-2022>
- Park, Y. (2011). A pedagogical framework for mobile learning: categorizing educational applications of mobile technologies into four types. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 12(2), 78–101. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ920735.pdf>
- Price, R. V. (1991). *Computed-aided instruction* (pp. 1, 376-377). Belmont, CA: Wadsworth, Inc.
- Quinn, C. N. (2011). *Designing mlearning: Tapping into the mobile revolution for organizational performance* (p. 134, 98-103). San Francisco, CA: Pfeiffer, an imprint of Wiley. Recuperado de <https://ebookcentral.proquest.com>
- Sabater Pérez, L. I. (2016). Entorno personal de aprendizaje móvil (M-PLE). *3C Tic*, 5, 19-37. Recuperado de <https://www.3ciencias.com/wp-content/uploads/2016/12/ART2.pdf>
- Santoianni, F. (2022a). Key aspects of mobile digital education. En F. Santoianni, C. Petrucco, A. Ciasullo, & D. Agostini, *Teaching and mobile learning: Interactive educational design* (pp. 3-28). Boca Raton, FL: CRC Press, an imprint of Taylor & Francis Group, an informa business.

- Santoianni, F. (2022b). Educational design of mobile learning environments. En F. Santoianni, C. Petrucco, A. Ciasullo, & D. Agostini, Teaching and mobile learning: Interactive educational design (pp. 50-72). CRC Press, an imprint of Taylor & Francis Group, an informa business.
- Seel, N. M., Lehmann, T., Blumschein, P., & Podolskiy, O. A. (2017). *Instructional design for learning: Theoretical foundations* (p. 13). The Netherlands: Sense Publishers.
- Smaldino, S. E., Lowther, D. L., Russell, J. O., & Mims, C. (2015). *Instructional technology and media for learning* (11ma ed., p. 119). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, Inc.
- Soykan, E., & Uzunboylu, H. (2015). The review of published articles on mobile learning area in EBSCO Database. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 182(1), 710-717.
 Recuperado de http://ac.els-cdn.com/S1877042815030931/1-s2.0-S1877042815030931-main.pdf?_tid=cb469ee4-e7f9-11e6-94f3-00000aab0f01&acdnat=1485897252_29b25cf9f7ef34660b2622552aa32797
- Sutcliffe, A. G. (1995). A design method for effective information delivery in multimedia presentations [Sumario]. *New Review of Hypermedia and Multimedia*, 5(1), 29-58.
<http://dx.doi.org/10.1080/13614569908914707>. Recuperado de <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13614569908914707>
- Sutcliffe, A. G. (1997). Task related information analysis [Sumario]. *International Journal of Human Computer Studies*, 47(2), 223-257. <https://doi.org/10.1006/ijhc.1997.0118>.
 Recuperado de <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S107158199790118X>
- The Learning Lab (2022). The top 8 elearning trends to watch out for in 2022. *The Learning Lab*.
 Recuperado de <https://www.thelearning-lab.com/blog-elearning-lms-platform/the-top-8->

elearning-trends-to-watch-out-for-in-

2022#:~:text=Gamification,because%20it%20increases%20user%20engagement

Uden, (2002). Designing hypermedia instruction. En P. L. Rogers (Ed.), *Designing instruction for technology-enhanced learning* (pp. 161-183). Hershey PA: Idea Group Publishing.

Recuperado de [http://imamsubqi.staff.iainsalatiga.ac.id/wp-](http://imamsubqi.staff.iainsalatiga.ac.id/wp-content/uploads/sites/89/2013/09/Designing_Instruction_for_Technology_Enhanced_Learning.pdf)

[content/uploads/sites/89/2013/09/Designing_Instruction_for_Technology_Enhanced_Learning.pdf](http://imamsubqi.staff.iainsalatiga.ac.id/wp-content/uploads/sites/89/2013/09/Designing_Instruction_for_Technology_Enhanced_Learning.pdf)

Valero, C. C., Redondo, M. R., & Palacín, A. S. (2012). Tendencias actuales en el uso de dispositivos móviles en educación. *La Educación Digital Magazine*, 147, 1-21.

Recuperado de

http://educoas.org/portal/la_educacion_digital/147/pdf/ART_UNNED_EN.pdf

Veletsianos, G. (2010). A definition of emerging technologies for education. En G. Veletsianos (Ed.), *Emerging technologies in distance education* (pp. 3-22). Edmonton: Athabasca University Governing Council.

Woodill, G. (2011). *The mobile learning edge: Tools and technologies for developing your teams* (p. 34). New York: McGraw-Hill Professional.

Woodill, G. (2015a). Instructional design patterns for mobile learning. En C. Udell & G. Woodill (Eds.), *Mastering mobile learning: Tips and techniques for success* (pp. 213-221).

Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Inc. Recuperado de <https://ebookcentral.proquest.com>

Woodill, G. (2015b). Design choices for mobile learning management systems. En C. Udell & G. Woodill (Eds.), *Mastering mobile learning: Tips and techniques for success* (pp. 251-

254). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Inc. Recuperado de

<https://ebookcentral.proquest.com>

Wu, W., Jim Wu, Y., Chen, C., Kao, H., Lin, C., & Huang, S. (2012). Review of trends from mobile learning studies: A meta-analysis. *Computers & Education, 59*, 817-827.

Recuperado de

https://www.researchgate.net/publication/257171197_Review_of_trends_from_mobile_learning_studies_A_meta-analysis

Zare, M., & Sarikhani, R. (2016). From e-learning to ubiquitous learning; theoretical principles.

Future of Medical Education Journal, 6, 12-15. doi:10.22038/FMEJ.2016.7625

El debate académico como estrategia de enseñanza-aprendizaje

Por: Dra. Zulma Ayes Santiago¹

Resumen

En el presente artículo, comparto nociones generales del debate académico y la experiencia de la organización del debate en el salón de clases utilizado en diversas disciplinas como estrategia innovadora en Puerto Rico. El debate académico puede resultar efectivo para la activación del pensamiento crítico, la investigación, el manejo de la información y para el desarrollo de múltiples destrezas comunicativas como la lectura, la redacción, la expresión oral. Estas destrezas resultan sumamente útiles para la vida académica, profesional y ciudadana, tanto para los estudiantes como para los profesores participantes.

Palabras clave: debate académico, estrategias de enseñanza, destrezas comunicativas

Abstract

In this paper I share general notions of the academic debate and explore the experience of the academic debate in the classroom as a new strategy in the teaching-learning process in Puerto Rico. The technique was implemented in a variety of courses at Interamerican University, Metro Campus. I emphasize on the effectiveness of academic debate in the development of critical thinking, learning and communication skills such as reading, writing, and oral communication.

Key Words: Academic debate, teaching strategies, communication skills

¹ Zulma Ayes Santiago es la coordinadora del Proyecto de Debate Inter Metro. Además, es catedrática del Departamento de Español de la Escuela de Lenguas Modernas, Facultad de Estudios Humanísticos, Recinto Metropolitano de la Universidad Interamericana de Puerto Rico. Toda correspondencia referente a este artículo debe ser dirigida al correo electrónico zayes@intermetro.edu

Introducción

La búsqueda de estrategias innovadoras para el proceso de enseñanza-aprendizaje es una tarea inacabada. En la universidad, los profesores nos enfrentamos con dos retos primordiales, la adquisición de conocimiento a través de los cursos por parte de los estudiantes y, por otro lado, la capacidad comunicativa de los alumnos en la demostración de la apropiación de dichos contenidos.

La Universidad Interamericana de Puerto Rico (UIPR) incorpora el debate académico en su modalidad competitiva a partir de 2001, cuando recibimos la invitación para participar en el I Torneo Hispanoamericano de Debate convocado por la Red Latinoamericana de Cooperación Universitaria (RLCU).¹ La Universidad Diego Portales en Santiago de Chile fungió como sede de este primer Torneo y, más adelante, colaboró en la mentoría para desarrollar el proyecto de debate de la UIPR. Desde entonces, la UIPR ha mantenido sociedades o ligas de debate y la participación de equipos estudiantiles de debate en los 15 torneos que se han celebrado hasta la fecha². Muy pronto, nos dimos cuenta de la utilidad del debate para posibilitar la adquisición de conocimiento y el desarrollo de destrezas esenciales – de pensamiento y comunicación- en los estudiantes. Comenzamos un proceso formativo sistémico dirigido a profesores y estudiantes en cuanto a los fundamentos, organización y utilidad del debate. El Proyecto de Debate del Recinto Metropolitano de la UIPR -Proyecto de Debate Inter Metro- cuenta con tres componentes: debate competitivo, debate en el salón de clases y debate de facultad. Como parte de las actividades de

² El Proyecto de Debate de la UIPR comenzó en mayo de 2001, en su modalidad competitiva, con la participación de estudiantes del Recinto Metropolitano, Bayamón y San Germán en el Primer Torneo Hispanoamericano de Debate, celebrado en Chile. La RLCU es la entidad que reúne a los presidentes y rectores de las principales universidades privadas de Latinoamérica. Durante los años de pandemia, los capitanes y mentores de Latinoamérica hemos realizado debates virtuales competitivos y amistosos. Ahora, en 2022, nos preparamos para la 2da. Edición de la competencia Esto es Debatible, convocada por la RLCU y LEDU, la Liga Española de Debate Universitario.

desarrollo de facultad, hemos contado con estudiosos y organizadores de debate de la Universidad Diego Portales de Chile y de la Universidad de Zaragoza, España. Desde 2008, se ha logrado la incorporación del debate en el salón de clases en diversas disciplinas; y, en 2019, creamos el curso 3135 Argumentación y debate, dirigido al Programa de Honor. En 2021 sometimos una propuesta al NEH para revisar el curso y hacerlo extensivo al Programa de Educación General (PEG).

El debate en el salón de clases ha demostrado ser una herramienta altamente efectiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje a nivel escolar y en la educación superior en diferentes países latinoamericanos, en particular en Chile. Fuentes Bravo, (2009a) afirma que el debate provee “un espacio didáctico propicio para adquirir habilidades de pensamiento.” Añade que a partir de la participación de los estudiantes en los debates interescolares en Chile, se observó: (1) un cambio estadísticamente significativo en la capacidad de generar nuevas inferencias, aunque no necesariamente correctas, especialmente semánticas; [y] (2) se apreció un mejoramiento notable de las habilidades sociales y un elevado interés por la participación ciudadana.

Austin Freeley, referente esencial cuando hablamos del debate en el salón de clases, afirma que el valor del debate académico está en que: prepara a alumnos y profesores para la participación efectiva en la democracia; ofrece experiencias para el desarrollo de liderato; desarrolla adiestramiento para la argumentación y para la activación del pensamiento crítico; fortalece destrezas de investigación, de lectura, escritura y comunicación oral; permite el análisis de problemas relevantes; el debate significa integración de disciplinas y madurez para entender mejor el entorno social, entre otras ventajas (1996, pp.21-30).

En el recinto Metropolitano se realiza avalúo de los ejercicios de debate en el salón de clases. La Dra. Rosalie Rosa Soberal, profesora retirada del Programa Graduado de la Escuela de Trabajo Social del Recinto, ha utilizado el debate como estrategia de enseñanza desde 2009. Incluimos más adelante muestras de las reflexiones de los estudiantes en su aplicación del *assessment* o avalúo del debate en el salón de clases.

Sin duda, el debate y su contenido esencial, la argumentación, cuentan con su práctica y teoría desde la antigüedad. Es por esto que no se desvincula del todo su estructura de las “partes y procedimiento del discurso” de la oratoria, ni su *elocutio -ornamentación-* y *actio* – presentación oral- de la retórica clásica. Tal y como establece Platón, “todo discurso debe, como un ser vivo, tener un cuerpo que le sea propio, cabeza, pies y medio y extremos exactamente proporcionados entre sí y exacta relación con el conjunto”. Describe, además, el procedimiento para desarrollar el discurso. El mismo debe partir de la **definición** exacta del objeto que se quiere tratar y de su **división** o componer y descomponer esa idea general para aprender a hablar y a pensar. Este método analítico o dialéctico – de análisis y síntesis- rige la construcción del texto argumentativo. Por otro lado, el orden del discurso **retórico** cuenta con un procedimiento del discurso y con sus partes ordenadas. Platón distingue las siguientes: el **exordio** o introducción, la **narración** – con sus disposiciones, pruebas, presunciones, confirmaciones-, la **refutación** y **defensa**, y para concluir, el **resumen** o conclusión, se mantiene como la disposición o entrega del discurso argumentativo. (Fedro o de la belleza, p. 70 y ss).

A partir de 2012, acogimos la modalidad de *debate crítico* de enfoque dialógico. (Fuentes Bravo y Santibáñez, 2011). El fin último no es necesariamente que prevalezca una postura sobre otra, sino por el contrario, que el debate represente un adelanto o paso al frente en la discusión de la proposición, al valorar e integrar en el discurso los puntos válidos de la contraparte. De esta forma, el final o cierre del debate debería resultar conciliatorio. Esto quiere decir que, en el ejercicio del diálogo, ambas partes contribuyen a que se entienda mejor el problema planteado y, en el mejor de los casos, a que identifiquen entre ambos preguntas nuevas y posibles soluciones para el problema discutido. Nos interesa la rectificación y la identificación del discurso demagógico o, como ya describía Platón en sus Diálogos, “el arte de excitar a la compasión”, haciendo alusión a la “mala retórica”.

El Proyecto de Debate Inter Metro tiene como objetivo principal desarrollar destrezas esenciales para el mejoramiento del perfil del estudiante y del egresado universitario a través del logro de un mejor desempeño académico. Se promueve la activación del pensamiento crítico a través de la investigación, la lectura y la redacción que los estudiantes realizan acerca del tema y proposición seleccionados. Y, por supuesto, en el momento de la *externalización* (van Eemeren,

2013, pp. 43-123), o comunicación verbal del tema que se investigó, desarrollado en forma de *argumentación*. Entendida la *argumentación* como parte de la socialización de la justificación o rechazo de una opinión particular, unida al esfuerzo de persuadir o convencer al oyente, de acuerdo con lo aceptable o inaceptable que resulte la defensa de dicha opinión. Por lo antes dicho, creemos que el debate académico siempre será útil para el ciudadano y ciudadana de Puerto Rico y del mundo.

En dicha *externalización* juega un papel fundamental el manejo del *elocutio* -figuras retóricas- y de los elementos básicos de la expresión oral -incluyendo la puesta en escena- (Ayes, 2020- 21, p.32). Los discursos expositivo, argumentativo y persuasivo se manejan en su forma oral y escrita. En el debate crítico, como experiencia dialógica, además de demostrar con datos, evidencias y ejemplos las razones que sustenten la postura en favor o en contra de la proposición que se debate, el debatiente debe valorar los puntos válidos del equipo contrario para identificar en conjunto una solución o alternativa al problema planteado. De este modo, el trabajo **en** equipo y **con** el equipo contrario proponen la activación del acontecer ético.

Definición del debate académico

El debate se define, en términos generales, como “contienda, lucha, combate”, “controversia sobre una cosa entre dos o más personas” (DLE, RAE, 2022). Si partimos de una definición especializada, el debate es un tipo de oposición dialógica que enfrenta a distintos usuarios del lenguaje y sus respectivos puntos de vista en relación a un conflicto de opinión. A esto llamamos un “debate concreto”. (Fuentes Bravo, 2009b, p.6). Estos debates concretos se dan en diferentes situaciones comunicativas. Sin embargo, en el debate académico el intercambio de argumentos y opiniones educados debe darse en un foro formal y con tiempo limitado. Al seguir estas reglas garantizamos las mismas oportunidades para los contendientes, tanto en cantidad de turnos, tiempo y pautas que se deben seguir.

Según Freeley, el debate es un proceso de interrogación y defensa, una forma de llegar a juicios razonados sobre una proposición. El debate académico se basa en proposiciones en las que los participantes tienen particular interés (1996, pp.3-18). Esta proposición parte de un tema

general y debe ser “debatible”, es decir, debe constituir un planteamiento del problema a partir del cual sea fácil asumir una posición a favor o en contra de la misma.

El debate en el salón de clases

Esta modalidad académica busca que el ejercicio de debate se convierta en una herramienta adicional de enseñanza-aprendizaje y que fortalezca destrezas esenciales que el estudiantado de pregrado y graduado debe manejar. El Proyecto de Debate Inter Metro cuenta con un coordinador/a y presidente/a del Comité del Debate interdisciplinario, cuyos miembros se preparan para servir de mentores a otros profesores interesados, participar como Jurado, tanto en el debate competitivo – en y fuera de Puerto Rico- como en el debate en el salón de clases, entre otras tareas.

Organización del debate en el salón de clases

Con el fin de facilitar la integración del debate académico al salón de clases, el primer paso es revisar los **talleres y presentaciones** desarrollados por la coordinación del proyecto y el Comité de Debate. Estos contenidos van desde escoger un tema y proposición hasta cómo evaluar las participaciones de los estudiantes. También, contienen ejemplos de diferentes diseños de debate y variedad de instrumentos de evaluación, según la necesidad del grupo. Estos talleres son ofrecidos tanto por la coordinación del proyecto de Debate como por los profesores miembros del Comité de Debate y se programan para docentes y a alumnos en actividades de facultad y en los diferentes cursos. Es necesario que la orientación acerca de lo qué es el debate y cómo se desarrollará se presente a principio del curso. De esta forma, el proceso resulta más ordenado y efectivo.

Algunas de las recomendaciones para dar comienzo al ejercicio de debate académico en nuestro salón de clases son las siguientes:

Al inicio del curso

- incluir el debate académico en el Prontuario del curso y ofrecer breve información en la discusión del mismo
- revisión o participación en el **Taller I- Debate en el salón de clases**
- que el tema (s) forme parte del contenido del curso.

- dado que forma parte del contenido del curso, incluirlo como uno de los criterios de evaluación.
- una vez el profesor establece el tema, los estudiantes -con la guía del profesor- deben diseñar y seleccionar la proposición o proposiciones que se debatirán. Tener clara la diferencia entre **tema y proposición**.
- tanto las posturas como la composición de los equipos deben ser por **sorteo**

Si bien es cierto que el propósito del debate es validar un punto de vista con argumentos que resulten relevantes y suficientes y que se expresen de manera que tengan la posibilidad de persuadir a una audiencia, también es cierto que el hecho de sortear los equipos, las posturas – a favor o en contra- trabaja a favor de ese ejercicio difícil, pero tan necesario de “ponerse en el lugar del otro” (Ver de Freeley, Estándares éticos del debate, p.30 y ss).

Durante el curso- profundizar en la función de los actores y en el contenido del debate

Tabla 1. ACTORES Y CONTENIDO DEL DEBATE

<i>ACTORES</i>	<i>CONTENIDO</i>
<i>Debatientes</i>	Tema
<i>Investigadores</i>	Proposición
<i>Capitanes</i>	Posturas- A FAVOR/EN CONTRA
<i>Bancadas (Equipos)</i>	Argumentos
<i>Jurado</i>	Razones, Evidencia, Fuentes, Ejemplos
<i>Cronómetro</i>	Contra argumentos
<i>Público</i>	Preguntas
	Respuestas
	Manejo correcto del idioma
	Organización, claridad y efectividad del discurso
	Proyección escénica

ACTORES

Los ACTORES son los estudiantes, profesores y público participante del debate. Los estudiantes deben cumplir con la responsabilidad de actuar como **debatientes**, **investigadores**, **capitanes** y de conformar el **equipo**. El profesor del curso elige cuál formato de debate se ajusta más a su curso, como veremos más adelante. Puede decidir que actúen como debatientes todos los estudiantes o escoger a un grupo de estudiantes del curso. Todos los estudiantes, debatientes o no, deben investigar acerca del tema -no olvidemos que se trata de contenido del curso que todos deben manejar-. Una vez se sorteen los equipos, cada equipo debe escoger el capitán (a) del equipo. Como mencionamos, la formación de los equipos se hace por sorteo, al igual que la proposición que se debatirá. Esta proposición o proposiciones se deben construir a partir de opciones temáticas que presente el profesor del curso. Como parte de los ACTORES contamos con invitados que realizan la labor de **jurado**. Estos pueden ser profesores o estudiantes con experiencia en debate. En la medida de lo posible, deben recibir con anticipación, por parte del profesor del curso, el tema, lecturas acerca del tema y la (s) proposición (es) que se van a debatir. Por último, como parte de los ACTORES, tenemos el **cronómetro**. Se trata también de un profesor o estudiante que tomará el tiempo exacto de cada intervención de los debatientes. El **público** es opcional, pero muy deseable. Los profesores y estudiantes pueden decidir invitar a compañeros y a colegas como observadores del proceso. Hemos contado con la visita de familiares y miembros de la comunidad universitaria como asistentes a los debates de cursos. Estos observadores también pueden resultar útiles para expresar, al final del debate, sus opiniones del ejercicio de debate que acaban de presenciar.

CONTENIDO

En cuanto al CONTENIDO, destacamos los elementos indispensables para desarrollar un debate. Estos son, el **tema** que debe ser parte del contenido del curso y las **proposiciones** que constituyen los planteamientos que vamos a debatir con una **postura** a favor frente a una en contra.

La construcción de proposiciones

Es importante diferenciar entre el tema que se discute y la proposición que se va a debatir. El tema no se debate porque plantea un problema de delimitación, por lo tanto, tal discusión horizontal no propondría investigación profunda, no provocaría nuevas preguntas, ni propondría alternativas al problema o alguna solución. Si tomamos como ejemplo el tema la *privacidad genética*, que discute el Dr. Tosado Acevedo, observamos cómo se convirtió en un planteamiento “debatible”, en el que el lector asume de manera casi inmediata, en la mayoría de los casos, una posición a favor o en contra. De este tema, surge, entonces la siguiente proposición: *Las personas convictas de un crimen deben renunciar a su derecho a la privacidad genética.*

Algunos ejemplos de temas y proposiciones debatidas en cursos de bachillerato y maestría.

- Dra. Rosalie Rosa en el curso graduado de Trabajo Social, Sistema de Bienestar y la Política Social
- Tema: Custodia compartida y Resolución 99
Proposición: Es necesario legislar para elevar a rango constitucional el matrimonio entre hombre y mujer.
- Dra. Lillian Gayá en el Curso de Bioética
- Tema: El estatuto moral de la vida humana no nacida. Dos visiones contrastantes.
Proposición: ¿Merece la vida no nacida el mismo respeto que la vida humana nacida?
- Dr. José Efraín Hernández Acevedo en el curso Introducción a las Ciencias Políticas
- Tema: Liberalismo vs. Conservadurismo
Proposición: Deben otorgar la ciudadanía a los inmigrantes.
- Dr. Edilberto Arteaga en el curso de Física I
- Proposición: ¿Deben las explicaciones acerca de la naturaleza de los huracanes provenir primordialmente del campo de la física?
- Dr. Salomón Barrientos en el curso Introducción a la Sociología
- Tema: Sexualidad
- Proposición: ¿Es la sexualidad determinada por la biología?

- Prof. Carmen Nazario de la Escuela de Trabajo Social en el curso del Programa de Bachillerato, Política Social y Servicios
- Tema: Ética de derecho a la vida –Eutanasia
- Proposición: Se debe legalizar la eutanasia en Puerto Rico.

- Dra. Zulma Ayes en el curso de Educación, Literatura Infantil
- Tema: Nuevas tendencias en la literatura infantil
- Proposición: Los libros álbum deben sustituir a los cuentos de hadas en el salón de clases.

A mitad del curso- Desarrollo de argumentos y comienzo de investigación

Desarrollo de los argumentos y contraargumentos

Los **argumentos** deben definirse con la ayuda del profesor y deben estar desarrollados con las diferentes opciones estudiadas para sustentar un argumento. Utilizamos con frecuencia la referencia de **autoridad** para validar los argumentos con razones que cuenten con evidencias y sus respectivas fuentes que las sustenten, así con ejemplos que ilustren lo expuesto. En el transcurso de la preparación para el debate, se activan las destrezas mencionadas en la Introducción, y que explicaremos más adelante, con énfasis en el pensamiento crítico.

Los **contraargumentos** por su parte, al igual que las **preguntas** y las **respuestas** constituyen los turnos de refutación y réplica por cada uno de los equipos en cuanto a los argumentos presentados por la contraparte. Por último, el estudiante debe brindar atención a la forma de estructuración y presentación del discurso; el **manejo correcto del idioma**, la **organización, claridad y efectividad del discurso** y la **proyección escénica**. Tanto la función de los ACTORES como los elementos de CONTENIDO se presentan desde que se da inicio con la preparación para el debate. El profesor debe incluir, desde el inicio, la rúbrica donde se explican claramente los criterios que se van a evaluar, así como sus expectativas en cuanto al ejercicio de debate.



Diagrama. **Desarrollo de los argumentos**

Los argumentos son la materia prima del debate. Son las razones que se ofrecen a favor o en contra de la proposición. van Eemeren distingue dos enfoques en el discurso argumentativo y en el estudio de la argumentación. Estos son, el enfoque dialéctico que se basa en la discusión crítica cuyo fin es evaluar la aceptabilidad o razonabilidad de una determinada posición o punto de vista y el enfoque retórico que se pone en práctica como medio para persuadir a una audiencia. El debate académico se dirige más a la búsqueda de información, deducciones, analogías, ejemplos en el intento de explicar con claridad las razones que validan nuestra posición. Sin embargo, reconoce la finalidad del discurso apelativo y persuasivo para la presentación efectiva de los argumentos. También, es muy importante la identificación de fuentes de primer orden, el corroborar y contrastar la información, la detección de las falacias, etc.

Validez de los argumentos

Según Toulmin (1958), las partes de un argumento completo son: datos, antecedentes, evidencias - basadas en la transmisión cultural y la experiencia (en ese orden), fuentes, ejemplos y reserva o anticipación de posibles argumentos de la contraparte. Los argumentos deben mostrar *pretensión de verdad o validez*. En el debate, los argumentos han de resultar VÁLIDOS o NO-

VÁLIDOS, porque, como es de esperar, la validez del argumento va a depender de su fortaleza y de las evidencias que se presenten para sustentarlo.

Fortaleza de los argumentos y evidencias

De acuerdo con Govier (2010) cada argumento bien construido, debe contar con: *datos, evidencias, fuentes y ejemplos*. Para la autora, dependiendo de la fuerza de estos tres elementos, los argumentos y las evidencias pueden resultar:

- Aceptables – contienen **buenas** razones.
- Relevantes – ofrecen **excelentes razones** que apoyan una conclusión.
- Suficientes – son **rotundamente convincentes** consideradas en conjunto.

Freely (1996) establece que las evidencias deben pasar la prueba de la credibilidad. La evidencia debe ser: clara, consistente con otra evidencia conocida; verificable, entre otros.

A cuatro a seis semanas del debate- Diseño del debate y asignación de turnos

Se espera que el profesor escoja el diseño de debate más conveniente para su salón de clases, de acuerdo con el formato discutido: argumentación, contraargumentación, preguntas y repuestas y cierre conciliatorio. Aunque se trata de un ejercicio reglamentado, el docente debe escoger el tema, la proposición –en conjunto con los estudiantes-, la cantidad de intervenciones y el tiempo de cada turno. Presentamos a continuación un ejemplo que muy bien podría servir como punto de partida.

EJEMPLO DE DISEÑO DE DEBATE - 6 TURNOS = 12 MINUTOS
TURNO 1. PRESENTACIÓN DE ARGUMENTOS – EQUIPO A FAVOR -ARGUMENTOS, EXPLICACIÓN DE LOS ARGUMENTOS, EVIDENCIAS, FUENTES Y EJEMPLOS -2 MIN.
TURNO 2. CONTRA ARGUMENTACIÓN - EQUIPO EN CONTRA – REFUTA LOS DOS ARGUMENTOS DEL GOBIERNO, CON EVIDENCIAS, FUENTES Y EJEMPLOS- 2 MIN.
TURNO 3. PRESENTACIÓN DE ARGUMENTOS - EQUIPO EN CONTRA -ARGUMENTOS, EXPLICACIÓN DE LOS ARGUMENTOS, EVIDENCIAS, FUENTES Y EJEMPLOS - 2 MIN.
TURNO 4. CONTRA ARGUMENTACIÓN- EQUIPO A FAVOR – REFUTA LOS DOS ARGUMENTOS DE LA OPOSICIÓN CON EVIDENCIAS, FUENTES Y EJEMPLOS- 2 MIN.
• RECESO- 3-5 MIN
TURNO 5. CIERRE CONCILIATORIO - EQUIPO A FAVOR - RESUME SU POSICIÓN. SE RECONOCE LA VALIDEZ DE AL MENOS UN ARGUMENTO, IDEA O EVIDENCIA PRESENTADA POR LA CONTRAPARTE. SE PROPONE, A PARTIR DE LAS DOS POSICIONES, UNA POSIBLE SOLUCIÓN O ALTERNATIVA AL PROBLEMA PLANTEADO- 2 MIN.
TURNO 6. CIERRE CONCILIATORIO - EQUIPO EN CONTRA - RESUME SU POSICIÓN. SE RECONOCE LA VALIDEZ DE AL MENOS UN ARGUMENTO, IDEA O EVIDENCIA PRESENTADA POR LA CONTRAPARTE. SE PROPONE, A PARTIR DE LAS DOS POSICIONES, UNA POSIBLE SOLUCIÓN O ALTERNATIVA AL PROBLEMA PLANTEADO -2 MIN.

Discusión y práctica de los turnos del debate

Una vez los turnos estén completados y revisados es recomendable que los equipos practiquen los mismos. Hoy día con la accesibilidad de la tecnología los debatientes pueden fácilmente grabar sus intervenciones y trabajar sobre la autoevaluación y retroalimentación de sus compañeros de equipo. Durante la larga pandemia que nos ha tocado vivir, hemos tenido la oportunidad de realizar debates del salón de clases de manera virtual. Si bien no representa una sustitución del debate con contacto personal, resultó, sin duda, en una excelente alternativa que no habíamos contemplado anteriormente. ¹

¹Ayes, Z. Debate académico en el salón de clases y competitivo, a nivel local e internacional. 2do Encuentro para la Calidad en la Educación en Línea, 2021.

El debate es una actividad curricular y co-curricular compleja que reúne, en una sola instancia, más y mayores posibilidades de mejorar el perfil del estudiante universitario. Matlon y Keele (1984) ofrecen evidencia de cómo el ejercicio de debate académico influye en el mejor desempeño del egresado en su escenario laboral. El estudiante, el profesor y el jurado parten de dos ejercicios básicos que son sumamente importantes para el éxito académico del estudiante, a través de un proceso eficaz de enseñanza-aprendizaje: (1) puesta al día en temas de interés incluidos en el curso, por parte del **estudiante, el profesor del curso y el jurado**; y (2) preparación para ofrecer una opinión FUNDAMENTADA acerca de lo que se debe aprender en el curso.

En el debate en el salón de clases, los estudiantes deben poner en práctica directa al menos 10 destrezas y habilidades, si pretenden que prevalezca su posición o postura en el debate. Estas son:

1. Investigación

2. Lectura

3. Redacción

4. Manejo de discursos escritos y orales

a. Expositivos

b. Argumentativos

5. Razonamiento

6. Pensamiento crítico

7. Expresión oral (volumen, pronunciación, entonación, contacto visual, claridad, fluidez, seguridad, naturalidad, intensidad, etc.)

8. Escuchar

9. Corrección gramatical (en el discurso oral y escrito)

10. **Oratoria – “Buena retórica”**¹

¹ En Fedro o De la belleza, Platón hace una distinción entre los sofistas, la retórica tradicional y la buena retórica. Esta última debe ir encaminada a la búsqueda de la verdad, es decir, “lo bello, lo justo y lo bueno”.

Tal y como observamos en la sección de proposiciones, contrario a lo que se podría pensar, la práctica de la estrategia del debate en el salón de clases ha resultado adecuada para diversas disciplinas que no trabajan necesariamente con temas directamente controvertibles. En el Recinto Metropolitano, el debate se ha integrado a cursos de Trabajo Social, Biología, Física, Educación, Sociología, Psicología, Ciencias Políticas, -incluyendo más recientemente, la Maestría en Gobierno y Políticas Públicas, Literatura, Comunicación oral, Redacción y, más recientemente, Enfermería, Relaciones Laborales y en el curso Argumentación y debate. Los debates se organizan tanto en español como en inglés, especialmente en la facultad de Ciencias y Tecnología.

Finalmente, en el siguiente diagrama, se observa el montaje donde aparecen representados los elementos de debate. Este montaje es el que se utiliza tanto en el debate competitivo como en el debate en el salón de clases. Todos los elementos del debate confluyen en el mismo espacio.

Diagrama 2. Montaje de debate



Assessment o avalúo del debate académico

El *assessment* o avalúo del debate en el salón de clases comenzó con la Dra. Rosalie Rosa Soberal, profesora del Programa Graduado de la Escuela de Trabajo Social del Recinto quien ha utilizado el debate como estrategia de enseñanza desde 2009. Más adelante, se ha incorporado a otros cursos, así como a la experiencia de los alumnos y exalumnos participantes del debate competitivo en la Sociedad de Debate Inter Metro y en el Equipo Institucional del Debate que ganó su más reciente campeonato en el XV Torneo Hispanoamericano de Debate (2019), convocado por la Red Latinoamericana de Cooperación Universitaria. Próximamente, dedicaremos un artículo a la investigación realizada acerca del avalúo del debate académico competitivo y en el salón de clases. ¹

Fortalezas del debate académico

1. El debate académico es una actividad efectiva y eficiente ya que, en una sola instancia, los alumnos y profesores tienen la oportunidad de poner en práctica al menos 10 destrezas necesarias para mejorar el desempeño académico y profesional.
2. Rompe con una visión dogmática y bancaria de la educación. (Rosa Soberal, 2010)
3. El estudiante actúa y deja de ser un depósito de información. ²

¹ Rosa, R. y Ayes, Z. (2010). *Assessment del debate como estrategia didáctica dentro del programa de Trabajo Social*. Foro de *Assessment* de la UIPR, 1ro de diciembre de 2010. Teatro del Recinto Metropolitano. El diseño del proyecto de *assessment* de la Dra. Rosa es pionero en la investigación del debate en el salón de clases en el Recinto. Es un proyecto complejo y abarcador que la Dra. Rosa describe como sigue: “El debate como estrategia didáctica toma particular significado cuando se toma como referente las competencias del Council of Social Work Education, los objetivos terminales del curso y el enfoque transdisciplinario en que se instala la experiencia educativa.

El *classroom research assessment* tiene el propósito de documentar el debate en el salón de clase mediante la administración de los siguientes instrumentos de avalúo: 1. Rúbrica (preparación y dominio del tema, presentación y organización de los argumentos, dicción y corrección, persuasión y presencia escénica y manejo del tiempo en cada intervención); Reflexión – preguntas guías; 3. Escala Likert de opinión – experiencia educativa

La metodología seleccionada para desarrollar el debate combina la cuantitativa y cualitativa para producir un perfil del aprendizaje estudiantil. Se integran los tres instrumentos de avalúo mediante la triangulación para examinar los resultados deseados en atención a las competencias del “CSWE” y los objetivos terminales del curso.”

² Como sabemos Paulo Freire adopta de Pierre Furter, la concepción de educación “bancaria” en la que el estudiante mantiene un rol pasivo que de ninguna manera podría resultar liberador. Paulo Freire, *La educación como práctica de la libertad*, pp.16 y ss.

4. Despierta interés e inquietud en los estudiantes, lo que transforma el salón de clases en un espacio de mayor creatividad y actividad académica y social.
5. Promueve la activación de una **comunidad de aprendizaje** en la que diferentes actores realizan variedad de funciones y comparten un objetivo común.

Retos y oportunidades

1. El debate es una actividad compleja que exige disposición, preparación y esfuerzo por parte de todos los actores, estudiantes, profesor y jurado. Esta preparación incluye dominio del tema y del formato de debate, así como de nociones básicas de lógica y argumentación.
2. El tiempo de la clase y el tiempo disponible de los estudiantes-empleados se puede convertir en una dificultad mayor si no se maneja un calendario muy específico que contemple el debate desde el inicio del término académico.
3. Aunque al día de hoy, más de 28 profesores han estado dispuestos a incorporar el debate académico en sus cursos y en variedad de disciplinas, este número podría aumentar.
4. Es necesario producir material impreso y visual para el desarrollo de debate en la sala de clase.
5. Como toda experiencia didáctica innovadora, es necesario su constante evaluación, interpretación de recomendaciones y su puesta en práctica.

La experiencia por veinte años del Proyecto de Debate ha sido realmente significativa para los más de 100 estudiantes participantes del debate competitivo y de los cientos de estudiantes que se inician en el debate académico en el salón de clases. Si en Puerto Rico se lograra integrar el debate desde el nivel escolar, como ha ocurrido en varios países latinoamericanos, como es el caso de Chile, por ejemplo, los estudiantes y docentes contarían con una valiosa herramienta de desarrollo académico, personal y ciudadano. Trabajemos por ello.

Referencias

- Ayes, Z. (2021). Debate académico en el salón de clases y competitivo, a nivel local e internacional. 2do Encuentro para la Calidad en la Educación en Línea, ICEL- Instituto para la Calidad de la educación en Línea. Disponible en Comunidad de Práctica Docente en Línea. 3 de octubre 2021.
- _____. (2020- 21). La promoción y la animación de la lectura en Puerto Rico, a propósito de una pregunta de Mayra Santos Febres. Revista Kálathos. Volumen: 11 Número: 1, 1-12/2020-2021, pp. 15-34.
- Freeley, A. (1996). *Argumentation and debate: Critical thinking for reasoned, decision making*. Wadsworth Publishing.
- Freire, Paulo. (1996). La importancia de leer y el proceso de concientización. Siglo XXI.
- _____. (1979). La educación como práctica de la libertad. Siglo XXI.
- Fuentes Bravo, C. & Santibáñez, C. (2011) *Diseñando debates: preliminares para un enfoque dialógico y crítico*. Suadela. Argomentare le proprie ragioni. Loffredo Editore.
- Fuentes Bravo, C. (2009a). *El debate interescolar como estrategia de adquisición de habilidades de pensamiento y formación ciudadana*. Centro de Estudios de la Argumentación y el Razonamiento, CEAR. <http://www.udp.cl/humanasyeducacion/cear/index.htm>. Universidad Diego Portales, Chile.
- _____. (2009b). *Debate y argumentación*. CEAR, Universidad Diego Portales.
- Govier, T. (2010). *A practical study of argument*, Wadsworth Publishing.
- Keele, L. M. & Matlon, R. J. (1984). "A survey of participants in the national debate tournament, 1947-1980". [http://law-journals-books.vlex.com/vid/perceptions-
efficacy-empirical-investigation](http://law-journals-books.vlex.com/vid/perceptions-efficacy-empirical-investigation).
- Platón. Fedro o de la belleza. Obras completas, edición de Patricio de Azcárate, tomo 2, 1871. <http://www.filosofia.org/cla/pla/img/azf02009.pdf>
- Rosa, R. & Ayes, Z. (2010). *Assessment del debate como estrategia didáctica dentro del programa de Trabajo Social*. Foro de Assessment de la UIPR, 1ro. de diciembre de 2010. Teatro del Recinto Metropolitano. (Texto sin publicar.)

- Saiz, C. (2002). *Pensamiento crítico: Conceptos básicos y actividades prácticas*, Ediciones Pirámide.
- Santibáñez Yáñez, C. & Riffo, B. (Eds.) (2007). *Estudios en argumentación y retórica. Teorías contemporáneas y aplicaciones*, Editorial de la Universidad de Concepción.
- Shapiro, N & Levine, J. (1999). *Creating learning communities. A practical guide to winning support, organizing for change, and implementing programs*. Jossey-Bass.
- Snider, A. & Schnurer, M. (2006). *Many sides: debate across the curriculum*. iDebate Press.
- Toulmin, S. (1958). *The uses of argument*, Cambridge University Press.
- van Eemeren, Frans y Rob Grootendorst. (2013). *Los actos del habla en las discusiones argumentativas. Un modelo teórico para el análisis de discusiones orientadas hacia la resolución de diferencias de opinión*. Ediciones Universidad Diego Portales, Chile.
- Villarini, Angel. (1991). *Manual para la enseñanza de destrezas de pensamiento*. San Juan: Proyecto de Educación Liberadora.

PSICOLOGÍA

Llevando el dolor a cuestas: ansiedad y depresión en pacientes con fibromialgia

Por: Yeidee Lee Méndez Gómez¹,
Laura Trinidad, José Rodríguez Quiñones,
Isaac Santiago Nieves y Ramón Rodríguez
Montalbán.

¹ La Dra. Yeidee Lee Méndez Gómez posee un doctorado en Psicología Clínica y Consejería Psicológica de la Universidad Interamericana de Puerto Rico, Recinto Metropolitano. Este artículo es el resultado de su disertación doctoral. Cualquier comunicación sobre esta investigación puede contactar a yeideel.mendezgomez@intermetro.edu

Resumen

La fibromialgia es una afección que se caracteriza por la presencia de dolor crónico musculoesquelético generalizado (Cabo et al., 2017). La misma tiene un impacto considerable en el bienestar físico, psicológico y social del paciente que lo padece (Del Olmo, et al., 2019). Este estudio tuvo como propósito analizar la relación de la intensidad de dolor percibido en pacientes con diagnóstico de fibromialgia con las dimensiones cognitivas-afectivas y somáticas de la ansiedad y las dimensiones somáticas-motivacionales y cognitivas de la depresión. El estudio fue cuantitativo, descriptivo – correlacional. Participaron 77 participantes de 21 años o más: 73 féminas y 4 varones con diagnóstico de fibromialgia. Los hallazgos de esta investigación demuestran que la intensidad del dolor percibido se relaciona positivamente con las dimensiones de la ansiedad (cognitiva-afectiva y somática). Sin embargo, no se encontró una relación significativa entre la intensidad del dolor percibido y las dimensiones de la depresión (cognitiva y somático-motivacional). La presente investigación ayuda a concientizar sobre la importancia del trabajo que los profesionales de la salud mental pueden aportar para abordar los aspectos psicológicos del diagnóstico de fibromialgia.

Palabras claves: fibromialgia, dolor, ansiedad, depresión, psicología de la salud.

Abstract

Fibromyalgia is a condition characterized by the presence of widespread chronic musculoskeletal pain (Cabo et al., 2017). It has a considerable impact on the physical, psychological and social well-being of the patient who suffers from it (Del Olmo, et al., 2019). The purpose of this study was to analyze the relationship between the intensity of pain perceived in patients diagnosed with fibromyalgia with the cognitive-affective and somatic dimensions of

anxiety and the somatic-motivational and cognitive dimensions of depression. The study was quantitative, descriptive - correlational. 77 participants aged 21 years or older participated: 73 females and 4 males with a diagnosis of fibromyalgia. The findings of this research show that the intensity of perceived pain is positively related to the dimensions of anxiety (cognitive-affective and somatic). However, no significant relationship was found between the intensity of perceived pain and the dimensions of depression (cognitive and somatic-motivational). This research helps to raise awareness about the importance of the work that mental health professionals can contribute to address the psychological aspects of the diagnosis of fibromyalgia.

Keywords: fibromyalgia, pain, anxiety, depression, health psychology.

Introducción

La fibromialgia es una afección crónica de etiología desconocida que se caracteriza por la presencia de dolor crónico musculoesquelético generalizado con baja tolerancia al dolor, hiperalgesia y alodinia (Cabo et al., 2017). En muchas ocasiones este dolor va acompañado de problemas para conciliar y mantener el sueño, fatiga, cansancio, ansiedad y depresión (Center for Disease Control and Prevention [CDC], 2020). Fuentes et al. (2019) planteó que tanto el dolor crónico como la depresión son trastornos altamente frecuentes. Argumentó que la presencia de dolor crónico y depresión en los pacientes podría deberse a que cada una de ellas favorece a la aparición de la otra, y esta comorbilidad empeora el curso de ambas enfermedades. Por otro lado, Ruíz et al. (2016) señalan que los síntomas de ansiedad contribuyen al mantenimiento y exacerbación del dolor percibido en los pacientes con diagnóstico de fibromialgia, manteniendo constante la intensidad del dolor y calificando el mismo como insoportable.

La fibromialgia es una enfermedad prevalente y comórbida con otras patologías crónicas, destacando los trastornos depresivos y los trastornos ansiosos. Múltiples estudios evidencian que la intensidad del dolor percibido se relaciona positivamente con los trastornos de ansiedad y depresión (Cervigón, 2017; Fuentes, et al., 2019; Ruíz, 2016). Sin embargo, existe un vacío en la literatura psicológica en Puerto Rico cuáles de las dimensiones de la ansiedad (*cognitiva-afectiva* y *somática*) y depresión (*somático-motivacional* y *cognitiva*) se relacionan con la intensidad del dolor percibido. Esto nos lleva a preguntarnos *¿Cómo se relaciona la intensidad del dolor percibido con las dimensiones de ansiedad y depresión?*

Para responder a esta interrogante realizamos un estudio en Puerto Rico con pacientes diagnosticados con fibromialgia donde se correlacionó la intensidad del dolor percibido con las dimensiones de ansiedad (cognitiva-afectiva y somática) y las dimensiones de la depresión

(somático-motivacional y cognitiva). Estos hallazgos nos permiten derivar conclusiones sobre cómo la intensidad del dolor percibido se vincula con las dimensiones de ansiedad y depresión, las cuales, a su vez, nos permiten derivar implicaciones teóricas y prácticas.

Intensidad del Dolor Percibido en Pacientes con Diagnóstico de Fibromialgia

De acuerdo con la Sociedad Española de Reumatología (2015) la principal manifestación clínica importante de la fibromialgia es el dolor crónico caracterizado por ser difuso, inespecífico y generalizado. Según el Colegio Americano de Reumatología (2010) los criterios diagnósticos de la fibromialgia consisten en un Índice de dolor generalizado: *Widespread Pain Index*, (WPI) y la Escala de gravedad de síntomas: *Symptom Severity Score* (SS-Score). A su vez, el paciente debe informar al menos un nivel de gravedad en los siguientes síntomas: cansancio, despertar con cansancio y problemas cognitivos. El dolor y los síntomas deben haber estado presentes durante un periodo mínimo de tres meses y se basan en la cantidad de 19 zonas doloridas específicas del cuerpo.

Las causas de la fibromialgia no son claras y éstas varían según la persona. La investigación actual sugiere una “falla” en la forma en que el sistema nervioso central se comunica con el cerebro (Amigues, 2019). De acuerdo con Pérez et al. (2016) resalta el que una característica relevante es que el síndrome de fibromialgia afecta con mayor frecuencia a las mujeres. A su vez, estos autores argumentaron que el diagnóstico de fibromialgia no tiene cura definitiva y su tratamiento va dirigido a disminuir el dolor y tratar los síntomas que le acompañan.

La Teoría de la Compuerta (Melzack & Wall, 1965) establece que la percepción del dolor involucra un proceso multidimensional donde participa el sistema nervioso central y el sistema

nervioso periférico. Esta teoría propone un mecanismo de “compuerta” en la médula espinal que actúa como modulador en los impulsos nerviosos bloqueando las señales de dolor o por el contrario permitiéndole el paso hacia el cerebro (Cherry, 2018). Este mecanismo de apertura de la compuerta se verá afectado por la actividad relativa de las fibras de la neurona: las fibras de diámetro pequeño (C) facilitan la transmisión del impulso nervioso, esto conlleva a que la puerta abra y el individuo experimente el dolor y las fibras de diámetro grande (A-B) inhiben la transmisión del impulso nervioso, es decir, se cierra la puerta y se inhibe el dolor (Melzack & Wall, 1965). Los autores añaden que factores psicológicos como la experiencia pasada, la tensión, la ira, la depresión, la ansiedad y la emoción influyen en el sistema de control de puerta, actuando sobre la percepción del dolor. Por otro lado, como factores que cierran la compuerta y disminuyen el dolor destacan la meditación, la práctica de ejercicio, la relajación, la alegría, los pensamientos positivos y el mantenimiento de relaciones interpersonales.

A través de la literatura se ha encontrado que la intensidad del dolor percibido por los pacientes que padecen de fibromialgia se relaciona con menores niveles de calidad de vida y bienestar emocional (Monroy, et al., 2019; Sanabria & Gers, 2018). Asimismo, el dolor percibido tiene un índice negativamente en el desempeño laboral de los pacientes (Marrero Centeno et al., 2018). En la literatura se evidencia que los pacientes con diagnóstico de fibromialgia experimentan más eventos vitales que personas que no padecen de fibromialgia (Lourenco et al., 2015; Vázquez & Vázquez, 2015). De otra parte, diversos estudios (Bonete, et al., 2016; Lozada 2016; Mur, 2016) han evidenciado que el diagnóstico de fibromialgia es comórbido con trastornos psicológicos relacionados a la ansiedad y depresión.

Ansiedad

La ansiedad es una emoción que se experimenta como respuesta anticipatoria ante un peligro, este puede ser externo o interno, real o percibido (Sadín, et al., 2018). Biológicamente es una respuesta adaptativa de un sistema de alarma que prepara a un organismo para enfrentarse a un peligro potencial (Pérez, 2003). De acuerdo con Pérez (2003) en condiciones normales los síntomas de ansiedad pueden ser imperceptibles. No obstante, cuando es intenso el individuo experimenta una sensación de inquietud que se acompaña de un aumento en la vigilancia del entorno, dificultad para concentrarse, aumento de la tensión muscular y de síntomas autonómicos entre los que destacan las palpitaciones, la sudoración, la falta de aliento o la presencia de molestias digestivas.

La mayoría de los centros nerviosos que participan en la producción y modulación de la ansiedad en el cerebro forman parte del sistema límbico (Flores, 2019). Payares (2020) propone que la ansiedad y su modulación es una consecuencia de la actividad conjunta de las neuronas presentes en todas las zonas que participan en su desarrollo y que, a través de un disparo codificado y de la liberación de sus neurotransmisores, permiten al individuo prepararse a responder adaptativamente a las amenazas de su entorno. Destaca que GABA es el principal neurotransmisor inhibitorio que tiene un papel determinante en cuanto al control de la ansiedad y el miedo, por lo cual un déficit de GABA conduce a la aparición de la ansiedad.

Desde el modelo Cognitivo Conductual, Beck y Clark (2012) plantean que la ansiedad es el aumento de la sensación de vulnerabilidad en las valoraciones sesgadas y exageradas que hace un individuo de un posible daño personal en respuestas a señales neutrales. Es decir, la activación de creencias disfuncionales sobre una posible amenaza, y los errores en el pensamiento de información asociados provocan un miedo notable y excesivo que no es

coherente con la realidad objetiva. Los autores argumentaron que, desde la perspectiva cognitiva, esta valoración primaria de la amenaza conlleva a una perspectiva errónea que sobrestima la probabilidad de que ocurra el daño y la gravedad percibida del mismo. Consecuentemente el individuo realiza una valoración secundaria, la cual consiste en la capacidad que posee para el afrontamiento de la amenaza. Por lo cual, la intensidad de la ansiedad dependerá del equilibrio entre la percepción inicial y secundaria.

Se ha encontrado que la ansiedad se relaciona con una peor percepción de salud mental percibida y una mayor inferencia emocional en el funcionamiento ocupacional de los pacientes que padecen de fibromialgia (Ruiz, 2016). También se ha encontrado que entre los tipos de personalidad que más se asocia con el diagnóstico de fibromialgia se encuentra la personalidad ansiosa, y que estos rasgos ansiosos pueden influir en la aparición y mantenimiento de la fibromialgia (Fernández, 2017). Lozano et al. (2020) encontraron que el apoyo interpersonal disminuye a medida que la propensión ansiosa aumenta. Diversas investigaciones (De León, 2019; Gelves, 2017; Ruiz, 2016) han resaltado la relación entre la intensidad del dolor percibido y los síntomas de ansiedad, cada una de ellas favoreciendo a la aparición de la otra.

Depresión

La depresión se caracteriza por una combinación de tristeza, desinterés por las actividades diarias, disminución de energía, pérdida de confianza y autoestima, sentimiento injustificado de culpabilidad, ideas de muerte y suicidio, poca capacidad de concentración y una aparición de trastornos del sueño y alimentación (Díaz & González, 2012). La propuesta neuroanatómica de la depresión se basa en que una disfunción en algunas estructuras cerebrales como la amígdala, el hipocampo, el tálamo, los ganglios basales y sus conexiones pueden influir en la presencia de depresión (Bretón, 2020). Por otro lado, Cruzblanca et al. (2016) proponen la

hipótesis de monoaminas es el marco conceptual predominante que aborda la fisiopatología de la depresión mayor, estableciendo que el síndrome se origina por la menor disponibilidad de monoaminas en el cerebro, principalmente de serotonina y noradrenalina.

Desde el modelo cognitivo, Beck y Alford (2009) establecen que la principal alteración de la depresión se encuentra en el procesamiento e interpretación de la información, utilizando este último para comprender “esquemas” mentales del paciente y su posterior adaptación en el aspecto motivacional, emocional y fisiológico. Es decir, el problema psicológico responsable por las emociones y comportamientos de aquellos que sufren de depresión es a consecuencia de sesgos en el pensamiento. A lo largo del tiempo, estos pensamientos automáticos y formas de interpretar las situaciones, se convierten en formas estereotipadas y rígidas acerca de la propia percepción de lo que ocurre y de su conducta dando paso a la depresión (Glover, 2018).

Se ha encontrado que la depresión se relaciona con la utilización de estrategias de afrontamiento desadaptativas en las personas que padecen de fibromialgia (Gelves, 2017). También, se ha encontrado que la depresión es producto de la incapacidad que experimentan los pacientes al no poder realizar una serie de actividades con la misma agilidad antes del diagnóstico de fibromialgia y a su vez, estos dejan de trabajar (Marrero, 2018; Monroy, 2019). De igual forma, en diversos estudios han evidenciado la relación entre la intensidad del dolor y los síntomas de depresión, de tal modo, a medida que aumenta la intensidad del dolor, aumenta los síntomas de depresión (Cervigón 2017; Fuentes; 2019; Lozada, 2016).

A la luz de la literatura revisada y la fundamentación teórica nos preguntamos: 1) ¿Cómo se relaciona la intensidad del dolor percibido con las dimensiones cognitiva – afectivas y somáticas de la ansiedad? 2) ¿Cómo se relaciona la intensidad del dolor percibido con las dimensiones somático – motivacional y cognitiva de la depresión?

A partir de estas preguntas hipotetizamos que:

H₁: Existe una relación positiva entre la intensidad del dolor percibido y las dimensiones cognitiva - afectiva y somática de la ansiedad.

H₂: Existe una relación positiva entre la intensidad del dolor percibido y las dimensiones somático - motivaciones y cognitiva de la depresión.

Proceso Psicológico

El diagnóstico de la fibromialgia tiene un impacto considerable en el bienestar físico, psicológico y social del paciente que lo padece (Del Olmo, et al., 2019). En el aspecto físico los pacientes señalan la fatiga, el cansancio y los dolores en diversas áreas del cuerpo, entiéndase, manos, pies, espalda y hombros, como los síntomas físicos que más afectan y limitan el escenario social y laboral (Marrero, 2018). Estos síntomas conducen a serias limitaciones en los hábitos de los pacientes, forzándolos a adaptarse, estos comienzan a dejar atrás ciertas tareas o actividades que antes realizaban con naturalidad y sin esfuerzo. Ruiz (2016) establece que estos aspectos conducen a los pacientes a experimentar alteraciones emocionales del estado de ánimo como ansiedad y depresión. De la misma forma, Sanabria y Gers (2018) argumentaron que los pacientes con diagnóstico de fibromialgia experimentan una disminución en sus actividades física y sociales, y que la aparición de dolor les genera sentimientos de rabia, impotencia y tristeza. En otras palabras, el impacto que tiene el dolor físico que caracteriza el diagnóstico de fibromialgia impacta múltiples áreas de la vida del paciente que la padece. Inicialmente los pacientes no pueden realizar las actividades cotidianas con la misma agilidad que presentaban antes del diagnóstico. Por lo cual, el aspecto social comienza a verse deteriorado. Por consecuente, los pacientes experimentan cambios en su estado anímico, como la aparición de

síntomas ansiosos y depresivos. El modelo Cognitivo Conductual (Beck & Clark, 2012) nos ayuda a explicar la relación entre la percepción del dolor percibido del dolor y la ansiedad. De acuerdo con el modelo, las personas perciben Esto puede estar relacionado con la activación de creencias disfuncionales sobre una posible amenaza (imposibilidad para manejar el dolor) y la capacidad percibida para el afrontamiento de esta amenaza. Es decir, genera una respuesta afectiva de alta ansiedad no placentera (ansiedad) debido a este desbalance entre la amenaza y la capacidad de afrontamiento percibida.

El modelo cognitivo (Beck & Alford, 2009) nos ayuda a explicar el vínculo entre la intensidad del dolor percibido y la depresión. La persona con diagnóstico de fibromialgia al percibir altos niveles de percepción del dolor realiza una valoración actual del su componente fisiológico donde mantienen un sesgo negativo hacia las actividades que podía realizar y ahora no por su condición. Esta distorsión cognitiva afecta su visión de sí mismo, del mundo y el futuro; por ejemplo, actividades que antes podía realizar y como consecuencia del dolor nos puede realizar con la misma agilidad, el pensamiento de que no va a mejor y el deterioro de su autovaloración.

Justificación

Conocer las dimensiones sintomáticas de la ansiedad y depresión que con mayor frecuencia se relacionan con la intensidad del dolor percibido puede contribuir al conocimiento y entendimiento del diagnóstico de la fibromialgia por parte de los profesionales de la salud. Asimismo, los resultados de esta investigación pueden contribuir a las prácticas clínicas de la psicología en Puerto Rico que resulte en un tratamiento psicológico adecuado para los pacientes que padecen de fibromialgia.

Método

Diseño

El estudio tuvo enfoque cuantitativo, no experimental. El alcance del estudio fue descriptivo-correlacional.

Participantes

La selección de los participantes estuvo basada en una muestra no probabilística, por disponibilidad y fue recogida mediante modalidad electrónica. La muestra total del estudio fue de 77 distribuidos: femenino (94.8%, $f = 73$) y masculino (5.2%, $f = 4$). Las edades de los participantes fluctuaron entre 21 – 70 años ($M = 46.75$, $DE = 10.17$). Los criterios de inclusión para el estudio fueron: 1) Poseer un diagnóstico de fibromialgia otorgado por un Médico o Reumatólogo; 2) Tener 21 años o más; 3) Contar con acceso y conocimiento tecnológico para poder participar en la investigación de forma virtual; 4) Dominar el idioma español.

Procedimiento general

Luego de obtener el permiso de la Junta de Revisión Institucional (IRB) de la Universidad Interamericana de Puerto Rico se procedió con la publicación de un anuncio en la red social *Facebook* para la búsqueda de los participantes que padecen de fibromialgia, en el perfil creado específicamente para este estudio. El anuncio contenía información pertinente respecto a la participación del estudio, como también, un código de barra (código QR) más un enlace que conducía a la plataforma en línea www.psychdata.com, en la cual se llevó a cabo el estudio. Esto con el fin de velar por la seguridad y el bienestar de los participantes durante la pandemia COVID-19, al evitar la exposición y/o el contacto personal entre la investigadora y los

participantes. A su vez, se colocó el anuncio en el muro de Facebook del grupo de apoyo de fibromialgia GAFI. También, se colocó el anuncio en diversas oficinas médicas de Puerto Rico.

Una vez los participantes accedieron a la plataforma digital www.psychdata.com, tuvieron acceso una “hoja de invitación para participar del estudio”, posteriormente se les presentó una “hoja de cernimiento”, la cual contenía preguntas dirigidas a los criterios de inclusión y exclusión. Los participantes completaron una hoja de datos sociodemográficos, el Cuestionario de dolor McGill, el Inventario de Ansiedad de Beck y el Inventario de Depresión de Beck II. En los casos, donde el participante decidió no contestar los Instrumentos, pudo retirarse del estudio sin ninguna penalidad.

Instrumentos

Hoja de Datos Sociodemográficos. este instrumento estuvo basado en preguntas para conocer el perfil social de los participantes del estudio, como el género y la edad.

Inventario de Depresión de Beck II. Este inventario autoadministrado que consta de 21 preguntas de selección múltiple sobre una categoría específica de síntomas y signos asociados a la depresión. El inventario consta de cuatro anclajes de respuesta de fluctúan de 0 – 3. Estas preguntas miden la severidad de la depresión en las últimas dos semanas, incluyendo el día en que se completa el instrumento. Sanz et al. (2005) reportaron un alfa de Cronbach de la escala de .89.

Inventario de Ansiedad de Beck. Este inventario autoadministrado que mide los síntomas emocionales, fisiológicos y cognitivos de la ansiedad. Consta de 21 preguntas que miden la gravedad de la ansiedad durante la última semana, incluyendo el día en que se completa

el instrumento. El inventario consta de cuatro anclajes de respuesta de fluctúan de 0 – 3. Sanz et al. (2012) reportaron un alfa de Cronbach de la escala de .90.

Cuestionario de Dolor Mc Gill, versión abreviada. Este cuestionario consta de 15 descriptores (11 sensoriales y 4 afectivos). El cuestionario consta de cuatro anclajes de respuesta de fluctúan de 0 (*ninguno*) – 3 (*severo*). Además, incluye un Índice de intensidad de dolor, el cual se explora mediante una pregunta con cinco posibles categorías de respuestas y una Escala Visual análoga que va desde 0 a 10, siendo 0 sin dolor y 10 dolor insoportable. Wright et al. (2001) reportaron índices de consistencia interna de las dimensiones del cuestionario mediante alfas de Cronbach: Sensorial ($\alpha = .78$) y Afectivo ($\alpha = .78$).

Resultados

Los datos de los participantes fueron descargados de la plataforma PsychData® y posteriormente vaciados a una plantilla del programa SPSS para su posterior análisis. Se realizaron análisis de correlación r de Pearson, cálculo de la consistencia interna de los instrumentos y comparaciones por grupo. Para poner a prueba las hipótesis del estudio, se realizó un análisis de correlación r de Pearson entre las variables. En la Tabla 1 se presentan las correlaciones entre las variables.

Tabla 1*Correlaciones entre Ansiedad y Depresión con la Intensidad del Dolor Percibido (N = 77)*

Variable	<i>M</i>	<i>DE</i>	□	□	1	2	3	4	5	6
1. Inventario de Ansiedad de Beck	2.43	.74	.95	.95						
2. Ansiedad Somática	2.48	.68	.90	.90	.95*					
3. Ansiedad Cognitiva- Afectiva	2.39	.91	.92	.92	.95*	.85*				
4. Inventario de Depresión de Beck	2.36	.68	.92	.95	.54*	.51*	.56*			
5. Depresión Somática-Motivacional	7.76	.71	.82	.82	.50*	.46*	.56*	.95*		
6. Depresión Cognitiva	1.91	1.36	.92	.92	.53*	.50*	.54*	.94*	.78*	
7. Intensidad del dolor percibido	9.12	1.36	-	-	.46*	.44*	.35*	.11	.07	.13

Nota: *M* = media; *DE* = desviación estándar; □ = alfa de Cronbach; □ = omega de McDonalds, * = $p < .001$. No se pudo calcular el alfa de Cronbach y el omega de McDonald's de la intensidad de dolor percibido ya que es un indicador mono-ítem.

Las correlaciones entre las variables del estudio fluctuaron entre .07 - .95. Del análisis de correlación se encontró que la intensidad del dolor percibido moderada y significativa con las dimensiones de ansiedad cognitiva-afectiva $r(75) = .35, p < .001$ y somática $r(75) = .44, p < .001$, brindando apoyo a la hipótesis H₁. Cabe destacar que se encontró una correlación moderada y significativa entre la percepción del dolor percibido y la puntuación total del Inventario de Ansiedad de Beck $r(75) = .78, p < .001$. Sin embargo, no se encontró una relación estadísticamente significativa entre las dimensiones de depresión somática-motivacional $r(75) = .07, p = .28$ y cognitiva $r(75) = .13, p = .13$, por lo que no se apoya las hipótesis H₂. De igual forma, no se encontró una relación estadísticamente significativa entre la percepción del dolor percibido puntuación total del Inventario de depresión de Beck $r(75) = .11, p = .18$

Discusión

El propósito de esta investigación fue analizar la relación de la intensidad de dolor percibido en pacientes con diagnóstico de fibromialgia con las dimensiones cognitivas-afectivas y somáticas de la ansiedad y las dimensiones somáticas-motivacionales y cognitivas de la depresión. Los hallazgos demuestran que la intensidad del dolor percibido se relaciona positivamente con las dimensiones de la ansiedad (cognitiva-afectiva y somática). Sin embargo, no se encontró una relación significativa entre la intensidad del dolor percibido y las dimensiones de la depresión (cognitiva y somático-motivacional).

En esta investigación la mayoría de las personas con diagnóstico de fibromialgia fueron mujeres. Este resultado es cónsono con otras investigaciones (Cabo, et al., 2017; Cervigón, 2017; Lourenco et al., 2015; Lozano et al., 2020;) las cuales señalan que las mujeres tienden a tener con mayor frecuencia el diagnóstico de fibromialgia. A su vez, la mayoría de las participantes (62.4%) se encontraban en la etapa de desarrollo de la adultez media. Esto es cónsono con

estudios previos (Mur et al., 2016; Núñez et al., 2021). Demibarg y Bulut (2018) señalan que la fibromialgia es prevalente en estas edades ya que son consideradas como edades productivas. Al momento de diseñar intervenciones en pacientes con diagnóstico de fibromialgia, sería pertinente tomar en cuenta los estresores y factores psicosociales característicos de esta etapa de desarrollo.

La primera pregunta de investigación estuvo dirigida a identificar la relación existente entre la intensidad del dolor percibido en los participantes diagnosticados con fibromialgia y la dimensión cognitiva- afectiva y somática de la ansiedad según el Inventario de Ansiedad de Beck. Se encontró que a mayor dolor percibido por los participantes con el diagnóstico de fibromialgia, mayor era la experimentación de síntomas cognitivos – afectivos y somáticos de la ansiedad. Este hallazgo sugiere que los síntomas de ansiedad continúan siendo un factor psicológico relevante para los pacientes que padecen de fibromialgia, el cual puede ser tomado en consideración a la hora de evaluar y tratar el diagnóstico de la condición.

La terapia psicológica juega un papel fundamental en el tratamiento de los síntomas cognitivos – afectivos y somáticos de la ansiedad. Los hallazgos de la presente investigación arrojan información que permite elegir posibles modelos terapéuticos que tomen en cuenta los aspectos cognitivos-afectivos y somáticos de la ansiedad como, por ejemplo, el modelo cognitivo conductual para tratar los síntomas cognitivos - afectivos, y la terapia de aceptación y compromiso para tratar los síntomas somáticos. Albajes y Moix (2021) destacaron que la psicoeducación, las técnicas de relajación, el modelo cognitivo conductual y la terapia de Aceptación y Compromiso contribuyen a una mejoría en el bienestar emocional y físico del paciente que padece de fibromialgia. Argumentaron que, la terapia de Aceptación y Compromiso permite al paciente vivir en el presente, aceptando las situaciones dolorosas de la vida y viviendo conforme a sus valores. Asimismo, Ascaso (2021) resaltó la terapia Cognitiva enfocada en la

atención plena como modelo de intervención beneficiosa en el impacto general de la fibromialgia, la depresión y la ansiedad.

El modelo Cognitivo Conductual propone que lo que determina en nivel de ansiedad experimentado por el individuo es el modo en que este valora o evalúa la situación. Por lo que, el modo de pensar ejerce una influencia en cómo se siente la persona (Clark & Beck, 2012). Por otro lado, Melzack y Wall (1965) propusieron la “Teoría de la Compuerta” para explicar los procesos involucrados en la percepción del dolor. Argumentaron que los factores psicológicos como la experiencia pasada, la tensión y la emoción influyen y actúan sobre la percepción del dolor en los individuos.

Muy relacionado con los hallazgos de la presente investigación, Ruiz (2016) planteó que, la ansiedad puede contribuir al mantenimiento y exacerbación del dolor percibido por los pacientes que padecen de fibromialgia, manteniendo constante su intensidad y calificando el mismo como insoportable. Añadió que las variables como los síntomas cognitivos, los síntomas somáticos y la gravedad de síntomas tienen un impacto en la enfermedad de fibromialgia. Destacando que, a mayor percepción del dolor, mayores son los síntomas de ansiedad percibidos por los pacientes. De igual forma, Gelves (2017) en su estudio evidenció una relación positiva entre la percepción del dolor y los síntomas afectivos – conductuales en los pacientes diagnosticados con fibromialgia, específicamente la ansiedad-insomnio, la depresión, disfunción social y síntomas somáticos. Los hallazgos del estudio realizado por Bonete (2016) revelaron que la ansiedad fue de las patologías más frecuentes asociadas a la enfermedad de fibromialgia con un 82.69% de los participantes, seguida de trastornos afectivos (78.84%). Con relación a esto, Mur (2016) obtuvo que un 63.8% de los participantes presentaban “ansiedad probable” y un 53.2% presentaban “depresión probable”. Siendo más prevalente la ansiedad.

La segunda pregunta de investigación estuvo dirigida a identificar la relación existente entre la intensidad del dolor percibido en los participantes diagnosticados con fibromialgia y la dimensión somático - motivacional y cognitiva de la depresión según el Inventario de Depresión de Beck II. Se encontró que los síntomas globales de la depresión, tanto en su dimensión cognitiva como somático - motivacional no se relacionan con la intensidad del dolor percibido. Sería pertinente analizar posibles variables que puedan estar interviniendo en esta relación, como por ejemplo el optimismo, la regulación emocional y la resiliencia. Asimismo, cabe señalar que otros estudios han encontrado que la depresión y la ansiedad tienen una relación moderada alta (Ruiz et al., 2016). En este estudio se encontró un hallazgo similar. Futuros estudios podrían tomar en cuenta esta relación para controlar el posible efecto entre estas variables (ansiedad y depresión) y analizar el vínculo de la depresión y la intensidad del dolor percibido.

A través de la literatura, se ha resaltado la asociación entre la depresión y la percepción del dolor, cada una de ellas favoreciendo la aparición de la otra (Fuentes 2019; Marrero, 2018). Así como también, se ha evidenciado una relación inexistente entre la depresión y la percepción del dolor en pacientes diagnosticados con la enfermedad de fibromialgia (Lozano, 2020). En explicación a esto, Vázquez y Vázquez (2015) plantearon que el dolor experimentado en la enfermedad de fibromialgia puede servir simultáneamente como síntoma de malestar psicológico y como defensa contra este. Así como también, puede ser una forma de somatización de la depresión en individuos que por sus características de personalidad le es más fácil aceptar que están físicamente enfermos que emocionalmente enfermos.

En conclusión, la fibromialgia es una enfermedad de dolor crónico que impacta el área física, social y emocional de la persona que lo padece. El aspecto físico del dolor conduce a estos pacientes a experimentar un cambio en su estilo y calidad de vida. A su vez, esto provoca

consecuencias en su bienestar emocional. Como se ha evidenciado en la presente investigación y a través de la literatura, la ansiedad es un trastorno altamente comórbido con la enfermedad de fibromialgia. De hecho, los síntomas de la ansiedad agravan y acentúa el dolor percibido en los participantes y viceversa. Estos hallazgos reafirman la importancia de la disciplina de la psicología en el tratamiento interdisciplinario con los pacientes que padecen de fibromialgia. Asimismo, desde esta perspectiva psicológica, los hallazgos, nos dirigen hacia el entendimiento de la enfermedad lo que permite la elaboración de programas dirigidos a la prevención de trastornos de salud mental en esta población. Así como también, programas y/o tratamientos dirigidos a la intervención de esta sintomatología experimentada por los pacientes, lo cual conllevará a una disminución del dolor percibido y por consiguiente a un bienestar psicológico.

Limitaciones

Como en toda investigación, este estudio no está exento de limitaciones, pero sin dejar pasar por alto sus posibles aportaciones. En primer lugar, el muestreo fue por disponibilidad, lo que no permite que los resultados puedan ser generalizados a la población. Sin embargo, la muestra del estudio es heterogénea, incorporando personas de diversos perfiles sociales. Otra posible limitación es que hay un número reducido de hombres dentro de la muestra. Sin embargo, la poca participación de hombres en los estudios con personas diagnosticadas con fibromialgia es muy común así se ha señalado previamente. En tercer lugar, el uso de los auto reportes como instrumentos puede contribuir a un sesgo debido a las capacidades de introspección y/o memoria de los participantes. Sin embargo, los estudios con instrumentos de autoinforme nos permiten tener información de primera mano de la experiencia subjetiva que experimentan las personas ante determinados fenómenos.

Recomendaciones

Se recomienda realizar investigaciones cualitativas con el propósito de brindar una mirada al significado que los pacientes le otorgan a su diagnóstico de fibromialgia. Además, se recomienda investigaciones que incorporen otras variables (e.g. resiliencia, regulación emocional y optimismo) que puedan estar modulando o mediando la posible relación entre la intensidad del dolor percibido y los síntomas de depresión. Se sugiere ampliar la muestra e incluir una mayor cantidad de participantes varones. Se recomienda la evaluación de un equipo interdisciplinario en el tratamiento de la enfermedad de fibromialgia, de modo que se pueda integrar un psicólogo para tratar la sintomatología asociada a la ansiedad y depresión experimentada por los participantes. Como también, el desarrollo de programas de intervención que tomen en cuenta los aspectos cognitivos de la depresión, para esto se podría utilizar el Modelo Cognitivo Conductual. Asimismo, se recomienda el desarrollo de programas enfocados en el modelo cognitivo conductual para tratar los síntomas cognitivos – afectivos de la ansiedad y/o la terapia de Aceptación y Compromiso con la incorporación de técnicas dirigidas a la relajación con el propósito de trabajar con el aspecto somático tanto de la enfermedad de fibromialgia como de la ansiedad experimentada por los pacientes.

Conclusión General

A través de la presente investigación hemos visto como el diagnóstico de fibromialgia no tan solo impacta el aspecto físico de la persona que lo padece sino también el aspecto psicológico. El dolor crónico que caracteriza la fibromialgia puede acarrear síntomas de ansiedad y depresión. Esto pone de manifiesto el funcionamiento del cuerpo y la mente como una unidad integral. Es decir, el ser humano como ser vivo se compone de varios subsistemas, entre ellos, el subsistema biológico, psicológico y físico. La falta de integración y/o coordinación entre estos

puede desencadenar procesos patológicos de diferentes índoles. En el caso de los pacientes que padecen de fibromialgia se destaca un impacto en el aspecto emocional, específicamente la presencia de síntomas de ansiedad y depresión. Es por esto, que se podría tomar en consideración tratamientos transdisciplinarios para tratar el diagnóstico de la fibromialgia y el paciente pueda experimentar una mejor calidad de vida.

Referencias

- Albajes, K. Moix, J. (2021). Psychological Interventions in Fibromyalgia: An Update Systematic Review. *Mediterranean Journal of Clinical Psychology*. 9(1).
<https://doi.org/10.6092/2282-1619/mjcp-2759>
- American College of Rheumatology. (2010). Fibromialgia. Retrieved september 12, 2020, from <https://www.rheumatology.org/I-Am-A/Patient-Caregiver/Enfermedades-y-Condiciones/Fibromialgia>
- Amigues, I. (2019, marzo). Fibromialgia. American College of Rheumatology. Retrieved september 12, 2020, from <https://www.rheumatology.org/I-Am-A/Patient-Caregiver/Enfermedades-y-Condiciones/Fibromialgia>
- Ascaso Adiego, B. (2021). Terapias basadas en mindfulness en pacientes con fibromialgia. *Universidad Zaragoza Repository*. [Master Thesis].
<https://zagan.unizar.es/record/111173/files/TAZ-TFG-2021-936.pdf>
- Beck, A.T. Alford, B.A. (2009). Depression, Causes and Treatment. University on Pennsylvania Press.
- Beck, A, T. Clark, D.A. (2012). Terapia Cognitiva para Trastornos de ansiedad. The Guilford Press. New York, USA
- Bonete Llácer, JM. Rico Gomis, JM. Jiménez Abril, J. Martínez Hortelano, A. García Marín, P. Bautista Ortuño, R. (2016). Fibromialgia y salud mental: análisis de prevalencia y comorbilidades. *Cuadernos de medicina psicosomática y psiquiatría de enlace*. 119, 26-34.

- Bretón, F. (2019, febrero 19). Base Bioquímica y Neuroanatomía de la depresión.
<https://neuro-class.com/base-bioquimica-y-neuroanatomia-de-la-depresion/>
- Cabo Meseguer, A. Cerdá Olmedo, G. Trillo Mata, J.L. (2017). Fibromialgia: prevalencia, perfiles epidemiológicos y costes económicos. *Medicina Clínica*. 149 (10). pp. 441-448. <http://dx.doi.org/10.1016/j.medcli.2017.06.008>
- Center for Disease Control and Prevention. (2020, January 6). Fibromyalgia. Retrieved september 10, 2020 from <https://www.cdc.gov/arthritis/basics/fibromyalgia.htm>
- Cervigón Carrasco, V. (2017). Regulación emocional en la fibromialgia: Una revisión bibliográfica. [Master's Thesis, Universitat Jaume I]. Repositori Universitat Jaume I. UJI. <http://hdl.handle.net/10234/173354>
- Cherry, K. (2018, May 18). Gate Control Theory and the Brain.
<https://www.verywellmind.com/what-is-gate-control-theory-2795208>
- Cruzblanca Hernández, H. Lupercio Coronel, P. Collas Aguilar, J. Castro Rodríguez, E. (2016). Neurobiología de la depresión mayor y de su tratamiento farmacológico. *Salud mental*, 39(1), 47-58. <https://doi.org/10.17711/SM.0185-3325.2015.067>
- Del Olmo Climent, C. Cuerda Ballester M. & Sancho Cantus, D. (2019). Calidad de vida en pacientes con fibromialgia. Revisión bibliográfica. *Revista Española de Enfermería de Salud Mental*. N. (8). 4-10.
<http://doi.org/10.35761/reesme.2019.8.02>

- De León González, A.V. (2019). Ansiedad, depresión afrontamiento e impacto de la fibromialgia. [Master's Thesis, Universidad Autónoma de Nuevo León]. UANL, Repositorio Académico Digital. <http://eprints.uanl.mx/id/eprint/17954>
- Demirbag, B., Bulut, A. (2018). Demographic characteristics, clinical findings and functional status in patients with fibromyalgia syndrome. *Journal of the Pakistan Medical Association* 68(7), 1043-1047
- Díaz Villa, B.A. González González, C. (2012). Actualidades en neurobiología de la depresión. *Revista Latinoamericana de Psiquiatría*. 11 (3) 106-115. <https://www.medigraphic.com/pdfs/psiquiatria/rp-2012/rp123i.pdf>
- Fernández Moreno A.M. (2017). Estudio de la asociación entre la fibromialgia y el tipo de personalidad. [Master's Thesis, Universidad Complutense de Madrid]. E-prints Complutense. [http:// https://eprints.ucm.es/46940/](http://https://eprints.ucm.es/46940/)
- Fuentes, C. Ortiz, L. Wolfenson, A. Schonffeldt. (2019). Dolor crónico y depresión. *Revista Médica Clínica las Condes*. 30(6) 459-465 <https://doi.org/10.1016/j.rmclc.2019.10.005>
- Flores, E. (2019, septiembre 3). ¿Cómo afecta la ansiedad en el cerebro? <https://neuro-class.com/como-afecta-la-ansiedad-en-el-cerebro/>
- Gelves Ospina, M. Barceló Martínez, E. Orozco Acosta, E. Fabián Román N. Allegri, R.F. (2017). Síntomas afectivo-conductuales y estrategias de afrontamiento de dolor en pacientes con fibromialgia (FM). 33(3) 285-295. <http://www.redalyc.org/pdf/817/81753881003.pdf>

- Glover, M. (2018, 28 enero). Terapia Cognitiva de Aaron Beck: que és y en qué consiste. <https://www.psicologia-online.com/terapia-cognitiva-de-aaron-beck-que-es-y-en-que-consiste-4364.html>
- Lourenco, S. Costa, L. Rodrigues, A.M. Carnide, F. Lucas, R, (2015). Gender and psychosocial context as determinants of fibromyalgia symptoms (fibromyalgia research criteria) in young adults from the general population. *Rheumatology*. 54 1,806-1,815. doi:10.1093/rheumatology/kev110
- Lozada Asto, J.L. (2016). Depresión como factor asociado a fibromialgia en pacientes del Hospital Belén de Trujillo. [Master' Thesis Universidad Privada Antenor Orrego]. UPAO Repositorio de Tesis. <http://repositorio.upao.edu.pe/handle/upaorep/2188>
- Lozano, J. E., Leal, T., Peña-Altamar, M., Olivera, S. y Núñez, N. (2020). Depresión, ansiedad, apoyo interpersonal y dolor autopercebido en pacientes con síndrome de fibromialgia. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 16(2). DOI:<https://doi.org/10.15332/s17949998.2020.0002.14>
- Marrero Centeno, J. Moreno Velázquez, I. Sánchez Cardona, I. (2018). Fibromialgia en Trabajo: explorando su Impacto en el desempeño laboral. *Revista Interamericana de Psicología Ocupacional*, 36(2), 8-21. doi:10.21772/ripo.v36n1a01
- Melzack, R., & Wall, P. D. (1965). Pain mechanisms: a new theory. *Science*, 150(3699), 971–979. <https://doi.org/10.1126/science.150.3699.971>
- Monroy-Hidalgo A, Méndez-Dávila BA, Diestro-Jara GL, Ruiz EF, Málaga G. (2019). Fibromialgia, trayectoria y calidad de vida en un hospital de tercer nivel de Lima-Perú. *Acta Médica Peruana*.36(1):32-70.

- Mur Martí, T. Llordés Llordés, M. Custal Jordá, M. López Juan, M. Martínez Pardo, S. (2016). Perfil de pacientes con fibromialgia que acuden a los centros de atención primaria en Terrasa. *Reumatología Clínica*.13(5) 252-257.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.reuma.2016.05.008>
- Núñez Nevárez, K. Cisneros Pérez, V., Hernández Vargas, E., Martínez Ortiz, C. F., Quintana Escorza, M. (2021). Labor Condition and Severity of Fibromyalgia. *Revista Red de Investigación y Trabajo*. 4(6). 54-59.
- Payares, M.J. (2020, october 8). El GABA o ácido gamma-aminobutírico es un neurotransmisor que relaja. <https://www.tododisca.com/el-gaba-acido-gamma-aminobutirico-neurotransmisor-que-relaja/>
- Pérez Bernal, C. Pérez Bernal, M. García Giménez, B. (2016). Fibromialgia: importancia de un diagnóstico precoz, un reto para la enfermería. In J. J. Gásquez, M.M. Molero, M.C. Fuentes, M.M. Simón Márquez, A.B. Barragán Martin, A. Martos Martínez. (Eds.). *Perspectivas y Análisis de la Salud*. (pp. 77- 82) Asociación Universitaria de Educación y Psicología
- Pérez De la Mora, M. (2003). Dónde y cómo se produce la ansiedad: sus bases biológicas. *Ciencia*, 16-28. [PDF]
https://www.revistaciencia.amc.edu.mx/images/revista/54_2/como_produce_ansiiedad.pdf
- Ruiz Sandoval, G. (2016). Ansiedad y percepción del dolor en fibromialgia. [Tesis de Maestría], Universidad de Jaén.

- Sadín, B. Chorot, P. Valiente, R.M. (2018). Trastornos de ansiedad en niños y adolescentes. En J.C. Arango Lasprilla, I. Romero García, N. Hewitt Ramírez, W. Rodríguez Irizarry (Eds). Trastornos psicológicos y neuropsicológicos. 117-159. Manual Moderno.
- Sanabria Mazo, J.P. Gers Estrada, M. (2018). Implicaciones del dolor crónico en la calidad de vida de mujeres con fibromialgia. *Psicología Em Estudio*.
<https://dx.doi.org/10.4025/psicolestud.v23.e38447>
- Sanz, J. García Vera, M.P. Espinosa, R. Fortún, M. Vázquez, C. (2005). Adaptación española del Inventario para la Depresión de Beck II (BDI II): 3. Propiedades Psicométricas en pacientes con trastornos psicológicos. *Clínica y Salud* 16(2) 121-142.
<https://journals.copmadrid.org/clysa/art/37bc2f75bf1bcfe8450a1a41c200364c>
- Sanz, J. García Vera, M.P. Fortún, M. (2012) El Inventario de Ansiedad de Beck (BAI): Propiedades Psicométricas de la versión española en pacientes con trastornos psicológicos. *Behavioral Psychology* 20(3) 563-583
https://www.behavioralpsycho.com/wp-content/uploads/2019/08/05.Sanz_20-3oa.pdf
- Sociedad Española de Reumatología. (2015). Fibromialgia. [Archivo PDF].
<http://www.ser.es/wp-content/uploads/2015/09/Fibromialgia.pdf>
- Vázquez Machado, A.D. Vázquez Machado, A.R. (2015). Factores Psicosociales en pacientes con fibromialgia. *Revista Médica MULTIMED*. 19(5) 81-95.
<http://www.revmultimed.sld.cu/index.php/mtm/article/view/449/721>

Recojo mis bártulos y me voy: Propiedades psicométricas de Escala de Intención de Abandono Organizacional

Por: Ramón Rodríguez Montalbán¹,
Roxanna Figueroa Justiniano, Nathalia López
Morales, Mayrim Bacó Acevedo y Olga Flores Cruz

Resumen

En el presente estudio se midió las propiedades psicométricas de la intención de abandono organizacional. La muestra fue obtenida por disponibilidad y estuvo compuesta por 1,406 participantes. Se midió la intención de abandono organizacional utilizando la Escala de Intención de Abandono Organizacional (Rodríguez Montalbán et al., 2014). Para analizar las propiedades psicométricas de la Escala de Intención de Abandono Organizacional se efectuaron diferentes análisis estadísticos, entre ellos: 1) Análisis de normalidad multivariante de los datos; 2) Análisis confirmatorio de factores mediante ecuaciones estructurales con corrección de los índices de ajuste mediante las correcciones de Satorra y Bentler (2001); 3) Análisis de discriminación de los ítems; 4) Análisis de la fiabilidad. Los resultados evidencian que la Escala de Intención de Abandono Organizacional está conformada por un solo factor latente. Finalmente, se determinó que el instrumento mide adecuadamente la intención de abandono organizacional, proveyendo inferencias confiables y permite medir el constructo con poco error.

Palabras clave: Intención de abandono organizacional, análisis psicométrico, medición

Abstract

In the present study, the psychometric properties of the intention to leave the organization were measured. The sample was obtained regarding availability and consisted of 1,406 participants. The intention to leave the organization was measured using the Organizational Abandonment Intention Scale (Rodríguez Montalbán et al., 2014). To analyze the psychometric properties of the Organizational Abandonment Intention Scale, different statistical analyzes were carried out,

¹ Toda correspondencia referente a este artículo debe ser dirigida al Dr. Ramón Rodríguez Montalbán, quien Catedrático Asociado del Departamento de Psicología de la Universidad Interamericana de Puerto Rico, Recinto Metropolitano. Cualquier comunicación sobre este artículo puede ser dirigida al correo electrónico ramonrodriguez@intermetro.edu

among them: 1) Multivariate normality analysis of the data; 2) Confirmatory analysis of factors using structural equations with correction of the fit indices using the corrections of Satorra and Bentler (2001); 3) Discrimination analysis of the items; 4) Reliability analysis. The results show that the Organizational Abandonment Intention Scale is made up of a single latent factor. Finally, it was determined that the instrument adequately measures the intention to leave the organization providing reliable inferences and allows measuring the construct with a small amount of error

Key words: Intention to quit the organization, psychometric analysis, measurement

Alguna vez te has preguntado... ¿cómo te sientes en tu lugar de trabajo? De tener la oportunidad ¿Renunciarías? ¿Notificarías tu partida con dos semanas de anticipación o simplemente te irías sin aviso? Quizás hasta te has imaginado una salida grandiosa, en donde todos a tu alrededor se enteran de que te vas y el porqué de tu decisión. La intención de abandono organizacional ha sido durante mucho tiempo una preocupación administrativa para las organizaciones del sector público y privado (Steil et. al., 2019). La intención de abandono organizacional es un proceso el cual sugiere que pensar en renunciar es el próximo paso lógico para tomar, luego de experimentar insatisfacción (Albougami et al., 2020; Mitra et al., 2020; Mobley 1977; Syahrizal, 2018). También, puede que sea el último paso antes de renunciar o abandonar la organización (Mobley 1977). La investigación evidencia que la intención de abandono organizacional se relaciona positivamente con la insatisfacción (Ivanović & Ivančević, 2019; Ozkan et al., 2020; Yuniasanti et al. 2019), el *mobbing* (Rosario et al. 2018) y condiciones psicosociales negativas (Ajaz et al., 2015; Garrido et al., 2017; Steil et. al., 2019). Muchos investigadores² se han esforzado por identificar los antecedentes y causas de la intención de

² Nota aclaratoria: Se desea aclarar, que el uso de los términos empleados o cualquier otro, que pueda hacer referencia a ambos sexos, incluye a todos los géneros, tanto masculino, femenino y trans, siguiendo el género neutro del español. Con la omisión de los distintos géneros en el escrito, no se pretende incurrir en la supremacía masculina ni la práctica de larga tradición cultural sobre el sesgo sexista.

abandono (Ivanović & Ivančević, 2019; Larkin et al. 2016; Ozkan et al.,2020; Sharififard et al., 2019; Yuniasanti et al. 2019).

Cabe destacar que, en la literatura revisada, se evidencia un enorme vacío de instrumentos para medir la intención de abandono organizacional en el idioma español. Esto representa un desafío para el entendimiento de los antecedentes psicosociales de la intención de abandono organizacional en los entornos de trabajo hispanoparlantes. Lo cual nos lleva a preguntarnos ¿Qué es la intención de abandono organizacional? ¿Cómo se manifiesta la intención de abandono organizacional? ¿Cómo se puede medir la intención de abandono organizacional? ¿Cuáles son las propiedades psicométricas de la Escala de Intención de Abandono Organizacional?

Para abordar estas interrogantes, realizamos un estudio donde analizamos las propiedades psicométricas de la Escala de Intención de Abandono Organizacional en una muestra de personas trabajadoras en Puerto Rico. A partir de los hallazgos de este estudio, nos permitiría desarrollar un cuerpo de conocimiento para entender, explicar y tener en cuenta los antecedentes que llevan a que las personas quieran abandonar la organización para la cual trabajan en países de habla hispana.

¿Qué es la Intención de Abandono Organizacional?

La rotación del empleado es una conducta de interés para muchas disciplinas, objeto de análisis y discusión a todos los niveles (Mobley et al., 1979). En el 1977 William H. Mobley comenzó a observar de cerca los vínculos intermedios que conectaban la satisfacción laboral y la decisión final de abandonar la organización. Mobley (1977) define la intención de abandono organizacional como un proceso cognitivo el cual inicia con pensamientos de abandono, a consecuencia de que la persona experimenta sentimientos de insatisfacción, que lo conducen a la

conducta de abandono. Por tanto, una de las principales consecuencias de la insatisfacción es generar el estímulo a pensamientos de abandono (Mobley, 1977).

Otros autores tienen nociones distintas sobre la intención de abandono organizacional. Por ejemplo, Bluedorn (1982) define la intención de abandono organizacional como una reducción en la atracción sociopsicológica del empleado o en su interés en el trabajo dentro de la organización. Por su parte, McNaat y Judge (2008) indican que la intención de abandonar la empresa surge a la medida en que los trabajadores están pensando dejar su empresa actual, e incluso, su profesión. Por su parte, Liaqat et al. (2021) definen la intención de abandono organizacional como un deseo planificado y deliberado de abandonar la organización. Para algunos autores, la intención es el detonante de la rotación o el abandono de la organización (Mitra et al., 2020). En este sentido, varios autores subrayan que la intención de abandono organizacional es un predecesor mental a las acciones de abandonar la organización (Liaqat et al., 2021; Mobley, 1977).

Es importante señalar que, Mobley (1977) identifica la insatisfacción como el estímulo que provoca pensamientos de abandono en la persona. Es decir, una vez se experimenta insatisfacción ocurren procesos cognitivos y conductuales que llevan al empleado a pensamientos (de abandono) y luego a la conducta de abandono organizacional (Mobley et al., 1978). Cabe destacar que, Mobley et al. (1979) distinguen que, tanto la intención de abandono organizacional, como la conducta de abandono organizacional, son procesos individuales.

De acuerdo con Mobley et al. (1979) la relación entre el abandono y la intención de abandono organizacional será fuerte, cuanto más específica y cercana en tiempo, estén la intención y la conducta de abandono. Mobley (1977) sugiere que la intención de búsqueda (*cognición*) y la acción de búsqueda (*conducta*), generalmente precede la intención de abandono

o rotación laboral. Sin embargo, se incluyen algunas excepciones como el comportamiento impulsivo o las alternativas atractivas no solicitadas (Mobley, et al, 1979). De acuerdo con Mobley et al. (1979) los determinantes principales a la intención de abandono organizacional son pensamientos de insatisfacción, expectativas del trabajo actual y expectativas sobre las alternativas de otros trabajos o roles.

En su modelo Mobley (1977) señala que un empleado insatisfecho decide abandonar la organización, siendo la intención de abandono organizacional el último paso antes de renunciar. En conclusión, múltiples autores coinciden en que la intención de abandono organizacional es el antecedente principal al abandono, estableciéndolo como un proceso mental, planificado y deliberado que resulta en la conducta de abandono (Liaqat et al., 2021; Mitra et al., 2020; Mobley, 1977; Mobley et al., 1979; McNaat & Judge, 2008).

Fundamentación Teórica

En el 1977 Mobley presentó su primer modelo sobre la intención de abandono organizacional, postulando que la insatisfacción laboral no conduce directamente a la rotación, sino que incluye siete variables intermediarias por medio de un proceso. Mobley propuso que la insatisfacción estimulaba: 1) *pensamientos de abandonar el trabajo*, lo cual lleva a; 2) *una evaluación sobre la utilidad del trabajo*; 3) desembocando en *la intención de búsqueda de trabajo alterno*; 4) se manifiesta el *comportamiento de búsqueda de trabajos alternos*; 5) se hace *la evaluación de las alternativas laborales*; 6) *se comparan las alternativas laborales versus el trabajo actual*; 7) y luego se pasa a *la intención de renunciar o abandonar la organización*.

Posteriormente, Mobley et al. (1978) simplifican el modelo de Mobley (1977) representando solo los enlaces intermediarios que llevan a la decisión de abandonar el trabajo. Este nuevo modelo establece que la satisfacción laboral solo tiene efecto en la intención de

abandono, y no, en el abandono como tal. Las limitaciones de este último modelo llevan a los autores a desarrollar una tercera revisión, donde se distingue entre la *satisfacción laboral* y la *atracción o utilidad esperada del trabajo actual, trabajos alternos* y consecuencias del *comportamiento de abandono*. De esta forma, los autores simplifican la explicación de la intención de abandono organizacional con un modelo a nivel individual, del proceso de abandono, en donde las diferencias personales, tales como los valores, las expectativas y las percepciones son reconocidas.

Modelo del Proceso de Rotación de Empleados (Mobley et al., 1979)

Cabe destacar que, Mobley et al. (1979) en su nuevo modelo para explicar el proceso de rotación de empleados, se enfocan en las variables que anteceden la intención y el comportamiento de abandono organizacional. El modelo propone la posible contribución conjunta de: 1) *la satisfacción laboral* (respuesta afectiva de la evaluación del trabajo actual); 2) *la atracción y utilidad esperada del trabajo actual*; y 3) *la atracción y utilidad esperada de trabajos alternos*.

La atracción y utilidad del trabajo actual se basa en las expectativas de que el trabajo conducirá resultados positivos y/o negativos (Mobley, et al., 1979). Mientras que, *la atracción y utilidad* se definen en términos de expectativas de que la nueva alternativa de trabajo alternativo conducirá al logro futuro de varios resultados valorados positiva y/o negativamente (Mobley, et al., 1979). Por ejemplo, un individuo puede sentirse insatisfecho con el trabajo actual, pero sentirse atraído por las expectativas que este trabajo facilitará a largo plazo (*atracción de la utilidad esperada del trabajo actual*). Como también, puede sentirse satisfecho con su trabajo actual, pero no con las expectativas de su progreso en este (*atracción de la utilidad esperada del*

trabajo actual). El mismo concepto puede ser utilizado para explicar la atracción de la utilidad esperada de trabajos alternos.

Conjuntamente, Mobley et al. (1979) consideran que existen otras variables moderadoras en el proceso que lleva a abandonar el trabajo. Estas variables moderadoras son *de percepción individual* e incluyen los *valores e intereses laborales y personales*, las *creencias sobre las consecuencias no laborales de renunciar o quedarse*, así como las *obligaciones contractuales*. Se denota que la intención de abandono organizacional se ve atenuada por los comportamientos impulsivos y el tiempo entre la medición de las intenciones y el comportamiento de abandono (Mobley et al., 1979).

¿Cuáles son los Antecedentes de la Intención de Abandono Organizacional?

Se han llevado a cabo numerosos estudios para determinar los antecedentes de la intención de abandono en el entorno del trabajo (Ivanović & Ivančević, 2019; Kim et al., 2017; Mahsa et al., 2021). Cabe destacar que se ha encontrado que diversos factores individuales se relacionan positivamente con la intención de abandono organizacional. Entre estos se destacan: la insatisfacción y la incivilidad en el empleo (Ivanović & Ivančević, 2019; Ozkan et al., 2020; Yuniasanti et al., 2019), la insatisfacción con la compensación monetaria (Albougami et al., 2020; Mitra et al., 2020; Prihati et al., 2017; Syahrizal, 2018), el estrés en el trabajo (Hämmig, 2018; Pradhan & Lalatendu, 2018) y el *burnout* (Chen et al., 2021; Liu et al., 2018). Incluso en un estudio más reciente relacionado a las etapas tempranas del brote de COVID-19, se encontró que el pensamiento constante de la posibilidad de muerte es un factor para considerar abandonar el trabajo (Jang et al., 2020). Por otro lado, otros estudios revelan que la intención de abandono se relaciona negativamente con el *engagement* en el trabajo (Zhang et al., 2018), el capital psicológico positivo (Chen et al., 2021; Raj et al., 2019;), el compromiso organizacional

(Muthukumar, 2017; Rawashdeh & Tamimi, 2020), la satisfacción con el empleo (Wang et al., 2020) y la justicia organizacional (Batoool & Shah, 2017).

También, se han encontrado factores a nivel colectivo, relacionados con la intención de abandono. Entre estos factores se destacan: el conflicto de roles entre mujeres trabajadoras (Ajaz et al., 2015; Gracious & Fouziya, 2018; Rasheed, 2017), el apoyo social (Chen et al., 2021), las relaciones interpersonales y organizacionales percibidas (Oladunmoye, 2017) y el *mobbing* entre empleados (Ahmad & Kalem, 2020; Rosario-Hernández et al., 2018; Yadav et al., 2020). La investigación ha demostrado que entre los factores organizacionales que anteceden la intención de abandono se encuentran: la cultura organizacional autoritaria (Kim et al., 2017; Wang et al., 2018), las dimensiones de clima organizacional (reconocimiento, aprecio, fomentar el desarrollo, aprender y crecer0 (Sharififard et al., 2019), el balance del trabajo y la familia (Ekici et al., 2020; Lok et al., 2019; Steil et al., 2019;) y las oportunidades de empleo o promoción en otra compañía (Bukach et al., 2017; Hyun-Jung et al., 2017). Por último, Manoela et al. (2019) mencionan que los factores organizacionales tienen mayor preponderancia en la intención de abandono organizacional, que los elementos o aspectos individuales (psicológicos), económicos y/o demográficos.

¿Cuáles son las Consecuencias de la Intención de Abandono Organizacional?

Así como después del relámpago viene el trueno, la consecuencia más inminente de la intención de abandono, es el abandonar el empleo y/o la conducta de abandono (Mobley, 1977). Es importante destacar que el estudio de la intención de abandono organizacional se ha centrado mayormente en sus antecedentes. Sin embargo, varios autores han hipotetizado sobre las posibles consecuencias negativas de la intención de abandono, particularmente dirigidas al desempeño laboral (Bowen, 1982; Gyensare et al., 2015). Entre las consecuencias más notables de la

intención de abandono se encuentran: bajo desempeño (Dordunu et al., 2020; Tao et al., 2017) y el ausentismo laboral (Bowen 1982; Gyensare et al., 2015). También se ha encontrado el efecto negativo de la intención de abandono en el comportamiento de ciudadanía organizacional (Saorín & Sánchez, 2013) y en la capacidad e interdependencia en labores de los empleados existentes (Kuean et al., 2016; Staw, 1980). Sin lugar a duda, todavía quedan interrogantes sobre las posibles consecuencias de la intención de abandono en el contexto organizacional.

Medición de la Intención de Abandono Organizacional

En la literatura revisada se encontraron varios instrumentos para medir la intención de abandono organizacional. La *Turnover Intentions Scale* (Porter et al., 1976) es una escala que consta de dos ítems, tipo Likert con anclaje de *totalmente en desacuerdo* a *totalmente de acuerdo* (□□□□.80). Por su parte, Landau y Hammer (1986) desarrollaron *Intention to Quit Scale*, una escala de tres ítems, con siete anclajes de respuesta tipo Likert que van de 1 (*totalmente en desacuerdo*) a 7 (*totalmente de acuerdo*) (□□□□.73). La *Turnover Intentions Scale* (Dwivedi, 2005) es una escala que consta de 6 ítems, con cinco anclajes de respuesta tipo Likert que van de 1 (*totalmente en desacuerdo*) a 5 (*totalmente de acuerdo*) (□□□□.84). Todas las escalas antes mencionadas tienen la particularidad que sus ítems se agrupan en un factor latente de intención de abandono organizacional. Sin embargo, en la literatura revisada no encontramos un instrumento disponible que mida la intención de abandono organizacional en contextos hispanoparlantes, lo que supone un desafío para la investigación y los procesos de diagnóstico organizacional. Por tanto, ¿cómo poder estudiar la intención de abandono organizacional en el contexto laboral puertorriqueño e hispano sin contar con un instrumento con las propiedades psicométricas adecuadas?

Nuestra investigación pretende realizar un aporte al vacío encontrado en la literatura revisada, desarrollando y analizando las propiedades psicométricas de un instrumento para medir la intención de abandono organizacional. Lo que nos lleva a preguntarnos: ¿Cuáles son las propiedades psicométricas de la Escala de Intención de Abandono Organizacional en una muestra de personas trabajadoras en Puerto Rico?

Objetivos del Estudio

El objetivo principal de esta investigación es analizar las propiedades psicométricas de la Escala de Intención de Abandono Organizacional. Los objetivos específicos del estudio son:

1. Analizar la estructura factorial de la Escala de Intención de Abandono Organizacional mediante el análisis factorial confirmatorio.
2. Analizar la capacidad de discriminación de los ítems de la Escala de Intención de Abandono Organizacional.
3. Analizar de la fiabilidad de la Escala de Intención de Abandono Organizacional.
4. Analizar la varianza media extraída de la Escala de Intención de Abandono Organizacional.

Justificación

El objetivo de esta investigación es medir la intención de abandono organizacional en el contexto laboral puertorriqueño. Para cumplir con este propósito, se necesita un instrumento con las propiedades psicométricas adecuadas y con un lenguaje de habla hispana. A pesar de que existen múltiples escalas que midan la intención de abandono organizacional, las mismas están redactadas en diferentes idiomas y no precisamente en el español. Teniendo en cuenta que la mayoría de los cuestionarios se elaboraron inicialmente en un solo idioma (por ejemplo, el inglés en los países de habla inglesa), se requieren versiones traducidas de los cuestionarios para los

investigadores que tienen la intención de recopilar datos entre los participantes que hablan otros idiomas (Tsang et al.,2017). Ahí radica la importancia de desarrollar una escala para medir la intención de abandono organizacional en español. Además, propicia que la escala sea utilizada en países hispanoparlantes y en otros entornos laborales.

Método

Diseño

El diseño de esta investigación del tipo instrumental (Montero & León, 2007), donde se analizaron las propiedades psicométricas de la Escala de Intención de Abandono Organizacional (Rodríguez Montalbán et al., 2014). El diseño de investigación instrumental tiene como propósito determinar las propiedades psicométricas de los instrumentos de medición psicológica, a partir de análisis de validez de constructo, análisis de ítems y fiabilidad.

Participantes

Para esta investigación se obtuvo la aprobación del Comité de Ética Institucional (IRB por sus siglas en inglés) de la Universidad Albizu en San Juan, Puerto Rico. Se obtuvo información sociodemográfica de: género, edad, preparación académica, tipo de organización, tipo de contrato, tipo de industria y si realiza tareas de supervisión.

La muestra obtenida por disponibilidad está compuesta por 1,406 participantes de los cuales el 63.2% indicó pertenecer al género femenino y el 36.8% al género masculino. Las edades oscilaron entre 21 a 78 años ($M = 35.96$, $DE = 11.02$). En cuanto a la preparación académica, el 38.8% indicó poseer un bachillerato o licenciatura. La mayoría de los participantes indicaron: trabajar para organizaciones privadas (69.7%), tener un contrato a tiempo completo (75.3%), trabaja para la industria de servicios (24%) y no realiza tareas de supervisión (72%).

Medida

Escala de Intención de Abandono Organizacional (EIAO). Esta escala fue desarrollada por Rodríguez Montalbán et al. (2014). Este instrumento cuenta con 4 ítems que miden la intencionalidad de las personas de abandonar la organización para la cual trabajan. Los ítems de la escala fueron desarrollados para agruparse en un factor global de intención de abandono organizacional. Los ítems de la escala son: “*Pienso constantemente en irme de esta organización*”; “*Si tuviera otra oferta de empleo, me iría de esta organización*”; “*Cuando pueda, me iré de esta organización*”; “*Actualmente estoy buscando otro lugar de empleo*”. La escala cuenta con un formato de respuesta tipo Likert con anclajes que van de 1 (*totalmente en desacuerdo*) hasta 6 (*totalmente de acuerdo*).

Procedimientos Generales

Para este estudio se contactaron a los participantes por medios electrónicos (e.g. Facebook y correo electrónico) y se les invitó a participar de la investigación compartiéndoles el enlace para contestar el instrumento. Las respuestas fueron recopiladas mediante la plataforma PsychData ® y descargadas a una matriz de datos para su posterior análisis.

Procedimientos para el Análisis de los Datos

Para analizar las propiedades psicométricas de la Escala de Intención de Abandono Organizacional se realizaron diferentes análisis estadísticos. Para esto se realizaron: 1) Análisis de normalidad multivariante de los datos; 2) Análisis confirmatorio de factores mediante ecuaciones estructurales con corrección de los índices de ajuste mediante las correcciones de Satorra y Bentler (2001); 3) Análisis de discriminación de los ítems; 4) Análisis de la fiabilidad (alfa de Cronbach y omega). Los programas estadísticos utilizados fueron los siguientes: AMOS Graphics versión 27, IBM SPSS Statistics versión 27, Stata versión 14 y R versión 3.3.3.

Resultados

Análisis Descriptivos de los Ítems

Se calcularon las medias y desviaciones estándar para todos los ítems de la Escala de Intención de Abandono Organizacional para analizar las propiedades de distribución de la escala. Las medias fluctuaron entre 2.40 y 3.35, con desviaciones estándar que fluctuaron entre 2.04 y 2.20. Se analizó la normalidad multivariante de los datos utilizando las pruebas estadísticas *M* de Mardia, *Doornik-Hansen* y *Henze-Zirkler* (Doornik & Hansen, 2008), las cuales evidenciaron que los datos no están distribuidos normalmente: *M* de asimetría = 2.07, $\chi^2(20) = 485.355$, $p < .001$; *M* de curtosis = 32.88, $\chi^2(1) = 577.993$, $p < .001$; *Henze-Zirkler* = 38.48, $\chi^2(1) = 2256.766$, $p < .001$; *Doornik-Hansen* $\chi^2(8) = 118.402$, $p < .001$. Dado a que, no se cumple el supuesto de normalidad multivariante, se utilizaron las correcciones de Satorra y Bentler (2001) para calcular el ajuste de los modelos de ecuaciones estructurales que se analizaron.

Análisis Factorial de la Escala

La estructura factorial de la Escala de Intención de Abandono Organizacional se analizó mediante un análisis confirmatorio de factores con ecuaciones estructurales utilizando el método de estimación de máxima verosimilitud. Se puso a prueba un modelo donde los cuatro (4) ítems de la EIAO representaban un solo factor latente. Los resultados del análisis de factores confirmatorio mostraron un ajuste adecuado a los datos: $\chi^2 = 2.800$ (2) $p = .247$, *RMSEA* = .02, *CFI* = 1.00, *NFI* = .99, *IFI* = .1.00, *AIC* = 26.886, χ^2 corregido = 1.65 (116), $p = .436$, *CFI* corregido = 1.00, *NFI* corregido = 1.00, *IFI* corregido = 1.00, *AIC* corregido = 2.90. Esto es indicativo que la EIAO está formada por un solo factor latente.

Insertar Figura 1 aquí

Análisis de los Ítems

Se analizó la capacidad de discriminación de los cuatro (4) ítems de la Escala de Intención de Abandono Organizacional mediante el índice de correlación ítem total. Los índices de discriminación de los ítems oscilaron entre .74 y .87, por encima del valor mínimo de .30 recomendado (Kline, 2005). La varianza explicada del factor en los ítems osciló entre .59 y .85 (véase Tabla 1). Los índices de discriminación en la versión final de la EIAO están por encima del valor mínimo recomendado de .30 (Kline, 2005).

Insertar Tabla 1 aquí

Análisis de Confiabilidad

Se analizó la consistencia interna (confiabilidad) y la fiabilidad compuesta de la Escala de Intención de Abandono Organizacional mediante el análisis alfa de Cronbach y el índice omega de McDonalds, respectivamente. El alfa de Cronbach de la EIAO fue .92, mientras que la fiabilidad compuesta índice omega fue .92. Ambos valores están por encima del valor mínimo recomendado de .70 (Nunnally & Bernstein, 1994), para concluir que las inferencias derivadas de las puntuaciones de la escala son confiables.

Análisis de Varianza Media Extraída

El análisis de la Varianza Media Extraída (VME), calcula el promedio de varianza explicada por el constructo en los ítems (Fornell & Larcker, 1981). Estos autores señalan que los valores altos en la VME, indican que la varianza de error es menor en el instrumento. Fornell y Larcker recomiendan que los valores de VME deben estar por encima de .50 para ser considerados aceptables. El valor obtenido de la VME para la Escala de Intención de Abandono Organizacional fue de .74.

Discusión

El propósito de esta investigación fue analizar las propiedades psicométricas de Escala de Intención de Abandono Organizacional en una muestra de personas trabajadoras en Puerto Rico. Los resultados del análisis factorial con ecuaciones estructurales evidencian que la Escala de Intención de Abandono está conformada por un solo factor latente. También se encontró que la capacidad de discriminación de los ítems de la escala es una adecuada. Además, a través de un análisis de alfa de Cronbach y el omega de McDonalds, se determinó que las inferencias derivadas de las puntuaciones de la escala son confiables. Por último, se analizó la varianza media extraída, la cual revela que hay más varianza explicada en el instrumento por el factor de intención de abandono organizacional, que varianza de error. Es decir, además del instrumento medir adecuadamente la intención de abandono organizacional, proveyendo inferencias confiables, permite medir el constructo con poco error.

Implicaciones Teóricas

Los ítems de nuestra escala se alinean con los aspectos planteados por Mobley et al. (1979) en donde la *atracción y utilidad esperada de trabajos alternos* se refleja bajo los ítemes de “*Si tuviera otra oferta de empleo, me iría de esta organización*” y “*Actualmente estoy buscando otro lugar de empleo*”. Mientras que la *atracción y utilidad esperada del trabajo actual* se refleja por medio del ítem “*Cuando pueda, me iré de esta organización*”. Por último, el ítem “*Pienso constantemente en irme de esta organización*” se alinea con la perspectiva cognitiva del abandono organizacional.

Esta investigación aporta un instrumento que permite robustecer y proveer evidencia empírica del Modelo del Proceso de Rotación de Empleados de Mobley et al. (1979) para entender, explicar y expandir el conocimiento de los antecedentes y las consecuencias de la intención de abandono organizacional. A su vez, los resultados del estudio nos demuestran que la

Escala de Intención de Abandono Organizacional es adecuada para investigaciones en el contexto laboral puertorriqueño; permitiendo inferencias válidas y confiables sobre el constructo en contextos laborales hispanos. A partir de estas inferencias se podrán analizar los posibles antecedentes y consecuencias del abandono organizacional en el contexto laboral puertorriqueño. Lo que, a su vez facilita la medición del fenómeno y el desarrollo de estrategias que atenúen o eliminen la intención de abandono organizacional. Además, los resultados de nuestra investigación coinciden con estudios previos de análisis psicométrico sobre la intención de abandono organizacional en donde solo tienen un factor latente (Dwivedi, 2005; Landau & Hammer, 1986; Porter et al., 1976).

Implicaciones Prácticas

Las implicaciones prácticas de este estudio nos posibilitan utilizar la Escala de Intención de Abandono Organizacional como parte del diagnóstico organizacional integrando el elemento de intención de abandono de la organización como parte de su análisis. Esto con el propósito de desarrollar intervenciones para atender los antecedentes que puedan incidir en la intención de abandono organizacional. Este estudio también posibilita la medida de intención de abandono en empleados con alto riesgo de abandonar el trabajo, tales como aquellos con alto ausentismo (Gyensare et al., 2015) o con bajo desempeño laboral (Dordunu et al., 2020; Tao et al., 2017). En un sentido de uso más amplio, este estudio aporta un instrumento con buenas propiedades psicométricas que permitirá estudiar la intención de abandono organizacional en otros contextos laborales hispanos. Este instrumento presenta la gran ventaja de poseer un lenguaje fácil de leer y entender, además de ser breve. Esta escala es de libre acceso, por lo que invitamos a las personas a hacer uso de esta para medir la intención de abandono organizacional.

Limitaciones y Fortalezas

Esta investigación, como todas, debe ser vistas a la luz de sus posibles limitaciones y fortalezas. Una de las limitaciones de este estudio es que el muestreo fue por disponibilidad. Por tanto, no permite generalizar los resultados a toda la población puertorriqueña. Sin embargo, en el estudio participaron 1,406 participantes evidencia de una muestra amplia y heterogénea. Otra limitación es que el diseño del estudio es uno de tipo transversal, lo que no nos permite hacer inferencias sobre cómo cambia la intención de abandono organizacional a través del tiempo. Sin embargo, los resultados encontrados en cuanto a la naturaleza del constructo son similares a otras investigaciones realizadas para analizar las propiedades psicométricas de la intención de abandono (Dwivedi, 2005; Landau & Hammer, 1986; Porter et al., 1976).

Uso de la Escala de Intención de Abandono Organizacional

Para utilizar la escala, se debe de administrar de forma individual a cada participante. Para obtener la puntuación de la escala, se suman las puntuaciones de cada ítem y dividen entre cuatro. Este cálculo permitirá obtener una puntuación promedio que fluctúa entre 0 - 6 puntos. Mientras mayor es la puntuación de la escala, mayor la intención de abandono de la organización.

Futuros Estudios

Futuros estudios podrían analizar sobre las posibles consecuencias de la intención de abandono. Entre ellas, cómo la intención de abandono incide en el desempeño de los empleados a nivel individual. Por otra parte, a nivel grupal, sería posible estudiar si al igual que las emociones, la intención de abandono organizacional se puede contagiar entre los compañeros de trabajo. Además, sería pertinente analizar las posibles consecuencias (positivas y/o negativas) de la intención de abandono a nivel organizacional. Por último, este estudio facilita el desarrollo de futuras investigaciones en países latinoamericanos que permitan ver cómo se relaciona este

constructo con otras variables organizacionales (e.g., desempeño laboral, aburrimiento laboral, entre otros) y cómo incide el mismo en el rendimiento laboral y el éxito organizacional.

Conclusión

Son muchas las interrogantes y emociones que pueden surgir cuando respondemos a las preguntas ¿cómo te sientes en tu lugar de trabajo? o ¿Renunciarías? Del mismo modo si preguntamos, si te ganaras la lotería, ¿seguirías trabajando? o ¿te visualizas en el mismo trabajo 20 años más? Si bien, nuestros pensamientos de cómo renunciaríamos, nos pueden brindar cierto nivel de esperanza, atenuando por algún tiempo nuestra inconformidad laboral. Sin embargo, esta inconformidad nos sirve de señal para dejarnos saber que algo no anda bien en la organización para la cual trabajamos.

Tal cual el relámpago es el antecedente al trueno, así es la intención de abandono a la conducta o decisión de abandonar la organización. La intención de abandono organizacional no es buena ni mala, todo dependerá en el contexto que se analice. Para un individuo que experimenta inconformidad puede ser una respuesta que resulte en la decisión de abandonar la organización. Para el patrono, la intención de abandono en el contexto laboral representa un asunto impostergable y que debe indagarse, así como si fuera el síntoma de una potencial enfermedad.

Referencias

- Ahmad, S., & Kaleem, A. (2020). Zooming in on the workplace bullying and turnover intentions pathway: The role of well-being and a cultural boundary condition. *Personnel Review*, 49(2), 425-444. doi.org/10.1108/PR-06-2018-0214
- Ajaz S., Mehmood B., & Kashif M. (2015). Impact of work family conflict on female intent to quit. Descriptive study of commercial banks of Faisalabad, Pakistan. *International Journal of Academic Research in Accounting, Finance and Management Sciences*, 5(4), 74–83. doi.org/10.6007/IJARAFMS/v5-i4/1847
- Albougami A., Almazan J., Cruz J., & Alquwez, M. Sulaiman A., Cris A. & Roque M. (2020). Factors affecting nurses' intention to leave their current jobs in Saudi Arabia. *International Journal of Health Sciences*, 14(3), 33–40. https://doi.org/ 32536847
- Batool, S., & Shah, M. (2017). Impact of organizational justice on turnover intention-the mediating role of employee motivation. *Journal of Law and Society*, 48(70), 17-74.
- Bluedorn, A. C. (1982). The theories of turnover: causes, effects, and meaning. *Research in the Sociology of Organizations*, 1, 75–128.
- Bowen, D.E. (1982). Some unintended consequences of intention to quit. *Academy of Management Review*, 7(2), 205-211. doi:10.5465/AMR.1982.428585563
- Bukach, A., Ejaz, F., Dawson, N., & Gitter, R. (2017). Turnover among Community Mental Health Workers in Ohio. *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research*, 44(1), 115-122.
- Chen, G., Sang, L., Rong, J., Yan, H., Liu, H., Cheng, J., Wang, L., Ding, H., & Chen, R. (2021). Current status and related factors of turnover intention of primary medical staff in Anhui Province, China: a cross-sectional study. *Human Resources for Health*, 19, 1-10.

- Dordunu, W., Godfred O., & Samuel S. (2020). Turnover intentions and job performance of accountants: The role of religiosity and spiritual intelligence. *Journal of Research in Emerging Markets*, 2(1), 43-61. doi:10.30585/jrems. v2i1.405
- Doornik, J. A. & Hansen, H. (2008). An omnibus test for univariate and multivariate normality. *Oxford Bulletin of Economics and Statistics*, 70, 927–939. <https://doi.org/chzmqp>
- Dwivedi, S. (2015). Turnover intentions: scale construction & validation. *Indian Journal of Industrial Relations*, 50(3), 452–468.
- Ekici, D., Gurhan, N., Mert, T., & Hizli, I. (2020). Effects of work to family conflicts on services and individuals in healthcare professionals. *International Journal of Caring Sciences*, 13(2), 1355-1364.
- Fornell, C. & Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research*, 18(1), 39-50.
doi.org/10.1177/002224378101800104
- Garrido, O., Maulen, G., & Raineri, A. (2017). Burnout, satisfacción laboral y autonomía laboral como determinantes de intención de abandono y retención laboral de enfermeras y auxiliares de enfermería. *Estudios de Administración*, 24 (1), 5-15.
[doi:10.5354/0719-0816.2017.56722](https://doi.org/10.5354/0719-0816.2017.56722)
- Gracious, J., & Fouziya, R. (2018). Role conflict, role overload and intention to quit the job among women IT professionals in Kerala. *OPUS: HR Journal*, 9(2), 1-12.
- Gyensare, M., Otoo, E., Asare, Joan-Ark & Twumasi, E. (2015). Antecedents and consequence of employee turnover intention: Empirical evidence from Ghana. *Management Science Letters*. doi:5. 781-796. [10.5267/j.msl.2015.5.010](https://doi.org/10.5267/j.msl.2015.5.010).

- Hämmig, O. (2018). Explaining burnout and the intention to leave the profession among health professionals – a cross-sectional study in a hospital setting in Switzerland. *BMC Health Services Research*, 18(1), 785-896. <https://doi.org/10.1186/s12913-018-3556-1>
- Hyun-Jung, L., Chei, H. C., Miska, C., & Stahl, G. (2017). Looking out or looking up: gender differences in expatriate turnover intentions. *Cross Cultural & Strategic Management*, 24(2), 288-309.
- Ivanović, T., & Ivančević, S. (2019). Turnover intentions and job hopping among millennials in Serbia. *Management: Journal of Sustainable Business & Management Solutions in Emerging Economies*, 24(1), 53–62.
- Jang, Y., You, M., Lee, S., & Lee, W. (2020). Factors associated with the work intention of hospital workers in South Korea during the early stages of the COVID-19 outbreak. *Disaster Medicine and Public Health Preparedness*, 1-8.
doi:10.1017/dmp.2020.221
- Kim, S., Tam, L., Jeong-Nam, K., & Rhee, Y. (2017). Determinants of employee turnover intention. *Corporate Communications*, 22(3), 308-328.
- Kline, T. J. B. (2005). *Psychological testing: A practical approach to design and evaluation*. Sage. doi.org/10.4135/9781483385693
- Kuean, W.L. Wong, E.S.K, & Kaur, S. (2016). Employee’s turnover intention to leave: the Malaysian contexts. *The South East Asian Journal of Management*, 10(19), 2251-2260, doi:10.21002/seam.v4i2.5633
- Landau, J., & Hammer, T. H. (1986). Clerical employees’ perceptions of intraorganizational career opportunities. *Academy of Management Journal*, 29(2), 385–404. <https://doi-org/10.2307/256194>

- Larkin, I., Brantley-Dias, L., & Loke, A. (2016). Job satisfaction, organizational commitment, and turnover intention of online teachers in the K-12 setting. *Online Learning, 20*(3), 26-51.
- Liaqat, M., Liaqat, I., Awan, R. L., & Bibi, R. (2021). Exploring workplace bullying and turnover intention among registered nurses in tertiary hospitals, Lahore, Pakistan. *International Journal of Nursing Education, 13*(2), 70–77.
doi.org/10.37506/ijone.v13i2.14636
- Liu, W., Zhao, S., Shi, L., Zhang, Z., Liu, X., Li, L., Duan, X., Li, G., Lou, F., Jia, X., Fan, L., Sun, T., & Ni, X. (2018). Workplace violence, job satisfaction, burnout, perceived organisational support and their effects on turnover intention among Chinese nurses in tertiary hospitals: a cross-sectional study. *BMJ Open, 8*(6), 1 – 11. doi.org/10.1136/2017-019525
- Lok, S., Ling, H., Ponnampalam, K., & Chen, S. (2019). The effects of role conflict and work-life conflict on the turnover intention of academic employees. *Global Business and Management Research, 11*(2), 351-355.
- Mahsa H., Asayesh, H., Amaniyan, S., Sharififard, F., Elahi, A., & Saeid, Y. (2021). Role conflict and role ambiguity as predictors of turnover intention among nurses. *Journal of Nursing and Midwifery Sciences, 8*(1), 49-53.
- Manoela Z., Andrade, L., Francielle, B., & William, B. (2019). Models for antecedents of turnover intention and behavior among Brazilian employees. *International Journal for Educational and Vocational Guidance, 19*(3), 363-389.

- McNatt, D. B., & Judge, T. A. (2008). Self-efficacy intervention, job attitudes, and turnover: A field experiment with employees in role transition. *Human Relations*, 61(6), 783–810. doi-org./10.1177/0018726708092404
- Mitra, A., Israel, D., & Sharma, M. (2020). Impact of compensation satisfaction on intention to quit mediating role of job satisfaction. *South Asian Journal of Management*, 27(3), 129-155.
- Mobley, W. H. (1977). Intermediate linkages in the relationship between job satisfaction and employee turnover. *Journal of Applied Psychology*, 62(2), 237–240. doi-org/10.1037/0021-9010.62.2.237
- Mobley, W. H., Griffeth, R. W., Hand, H. H., y Meglino, B. M. (1979). Review and conceptual analysis of the employee turnover process. *Psychological Bulletin*, 86(3), 493–522.
- Mobley, W. H., Horner, S. O., y Hollingsworth, A. T. (1978). An evaluation of precursors of hospital employee turnover. *Journal of Applied Psychology*, 63(4), 408–414. doi-/10.1037/0021-9010.63.4.40
- Montero, I. & León, O. G. (2007). A guide for naming research studies in Psychology. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(3), 847-862.
- Muthukumaran, M. (2017). The effect of affective commitment, continuance commitment, and normative commitment on turnover intention among bank employees. *International Journal on Global Business Management & Research*, 6(1), 1-7.
- Nunnally, J.C. and Bernstein, I.H. (1994). *Psychometric Theory*. McGraw-Hill.
- Oladunmoye, E. O. (2017). Behavioural predictors of employee turnover intention in southwest Nigeria. *International Journal of Information, Business and Management*, 9(1), 231-243.

- Ozkan, A. H., Elci, M., Karabay, M. E., Kitapci, H., & Garip, C. (2020). Antecedents of turnover intention: a meta-analysis study in the United States. *E+M Ekonomie a Management*, 23(1), 93-110.
- Porter, L. W., Crampon, W. J., & Smith, F. J. (1976). Organizational commitment and managerial turnover: A longitudinal study. *Organizational Behavior & Human Performance*, 15(1), 87–98. doi-org./10.1016/0030-5073(76)90030-1
- Pradhan, S., & Lalatendu, K. J. (2018). Abusive supervision and job outcomes: a moderated mediation study. *Evidence - Based HRM*, 6(2), 137-152.
- Pradhan, S., Srivastava, A., & Lalatendu, K. J. (2020). Abusive supervision and intention to quit: Exploring multi-mediational approaches. *Personnel Review*, 49(6), 1269-1286.
- Prihati, M. A., Oetomo, H. W., & Utomo, S. B. (2018). Compensation analysis to intention to quit by using organization commitment as the intervening variable. *EKUITAS (Jurnal Ekonomi Dan Keuangan)*, 16(1), 1–15. doi.org/10.24034/j25485024.y2012.v16.i1.134
- Raj, R., Tiwari, G. K., & Rai, P. K. (2019). Role of psychological capital and nature of school organization in turnover intentions of secondary school teachers. *Journal of Organisation and Human Behaviour*, 8(2), 31-43.
- Rasheed M. (2017). Work life balance and intention to quit among female work force. *Asia Pacific Conference on Contemporary Research*. doi.org/978-0-9953980-7-8
- Rawashdeh, A. M., & Tamimi, S. A. (2020). The impact of employee perceptions of training on organizational commitment and turnover intention: An empirical study of nurses in Jordanian hospitals. *European Journal of Training and Development*, 44(2), 191-207.
- Rosario-Hernández, E., Millán, L., Rovira, A., Ramos, J. V., Cruz, M., Vélez, E., Torres, G., Alomar, G., Caldera, J., Vera, J., Santiago, M., Arroyo, Y., Sánchez, I., & Rodríguez, N.

- (2018). Effect of the exposure to workplace bullying on turnover intention and the mediating role of job satisfaction, work engagement, and burnout. *Revista Interamericana de Psicología Ocupacional*, 37(1), 25-51.
doi.org/10.21772/ripo.v37n1a03
- Saorín-Iborra, M. & Sánchez-Manjavacas, A. (2013). La empleabilidad interna percibida como estrategia clave del comportamiento de ciudadanía organizativo y la intención de abandonar la empresa. *Tourism & Management Studies*, 9(2), 93-99.
- Satorra, A. & Bentler, P. M. (2001). A scaled difference chi-square test statistics for moment structure analysis. *Psychometrika*, 66, 507-514. doi.org/10.1007/BF02296192
- Sharififard, A., Hamid A., Rahmani-Anark J., Mostafa Q., Valiollah A., & Hossein J. (2019). Intention to leave the nursing profession and its relationship with work climate and demographic characteristics. *Iranian Journal of Nursing and Midwifery Research*, (24), 457–461.
- Steil, A., Floriani, E., & Bello, J., (2019). Antecedents of intention to leave the organization: A systematic review. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 29, e2910. doi.org/10.1590/1982-4327e2910
- Rahman, A., & Syahrizal, S. (2019). Effect of compensation and career development on turnover intention: Job satisfaction as a mediation variable. *Proceedings of the 2nd Padang International Conference on Education, Economics, Business and Accounting (PICEEBA-2 2018)*. <https://doi.org/10.2991/piceeba2-18.2019.25>
- Rodríguez Montalbán, R., Sánchez Cardona, I., & Martínez Lugo, M. (2014). *Escala de Intención de Abandono Organizacional*. Universidad Carlos Albizu, San Juan, Puerto Rico.

- Tao, J., Jiang, W., Liu, C., Yang, X., Zhang, W., & Zhang, H. (2017). New employee intention to leave and consequent work performance: does leadership style matter? *Social Behavior and Personality*, *45*(10), 1707-1721.
- Tsang, S., Royse, C. F., & Terkawi, A. S. (2017). Guidelines for developing, translating, and validating a questionnaire in perioperative and pain medicine. *Saudi journal of anaesthesia*, *11*(Suppl 1), S80–S89. doi.org/10.4103/sja.SJA_203_17
- Wang, L., Meng-Yu, C., & Wang, S. (2018). Carrot or stick? The role of in-group/out-group on the multilevel relationship between authoritarian and differential leadership and employee turnover intention: JBE. *Journal of Business Ethics*, *152*(4), 1069-1084.
- Wang, H., Jin, Y., Wang, D., Zhao, S., Sang, X., & Yuan, B. (2020). Job satisfaction, burnout, and turnover intention among primary care providers in rural China: results from structural equation modeling. *BMC Family Practice*, *21*, 1-10.
- Yadav, S., Dash, S., Sinha, S., & Patky, J. (2020). Impact of work-place bullying on turnover intention: A study among indian school teachers. *South Asian Journal of Management*, *27*(4), 33-58.
- Yuniasanti, A., Nurul Ain Hidayah binti & H, Hazalizah. (2019). Employee turnover intention among Millennials: The role of psychological well-being and experienced workplace incivility. *Humanitas: Indonesian Psychological Journal*. *16*. 74-85.
- Zhang, W., Meng, H., Yang, S., & Liu, D. (2018). The influence of professional identity, job satisfaction, and work engagement on turnover intention among township health inspectors in China. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *15*(5), 988.

Figura 1

Modelo Unifactorial de la Escala de Intención de Abandono Organizacional

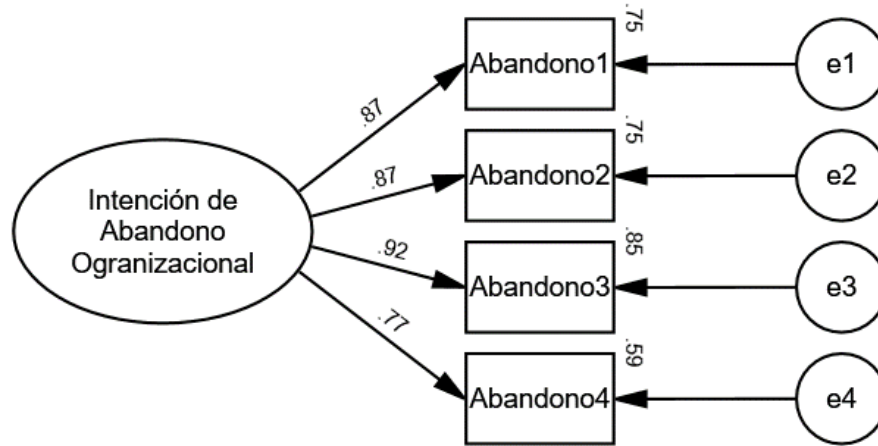


Tabla 1

Índices de discriminación y varianza explicada de los ítems en la versión final de la EIAO

Ítems	Índice de discriminación	H^2
1. Pienso constantemente en irme de esta organización.	.82	.75
2. Si tuviera otra oferta de empleo, me iría de esta organización.	.81	.75
3. Cuando pueda, me iré de esta organización.	.86	.85
4. Actualmente estoy buscando otro lugar de empleo.	.74	.59

Nota: H^2 = Comunalidad.

TEOLOGÍA

El origen del sufrimiento y el problema del mal en la Torah (Pentateuco); e interpretaciones y respuestas a esos asuntos según la teología contemporánea, el judaísmo y Leonardo Boff.

Por: Ángel L. Soto Cora¹

Resumen:

En este ensayo de investigación se analiza críticamente el problema del sufrimiento humano, el mal y el amor, presentándolo desde varias cosmovisiones. Estas a saber son: desde la Torah (Pentateuco), desde la teología contemporánea, desde el judaísmo y según la visión eco-teológica de Leonardo Boff. De esta forma, se reflexiona sobre estos asuntos comparando el origen de estos problemas desde las perspectivas antes mencionadas, con el propósito de provocar en el lector una reflexión profunda. De forma que con el análisis de esta importante información se busque provocar un cambio de conciencia que contribuya con alguna mejoría en nuestra sociedad actual y el planeta en el que vivimos.

Palabras clave: Torah o Pentateuco, sufrimiento humano, el bien, el mal, teología, Dietrich Bonhoeffer, teología moral, inclinaciones (*yetzarim*), eco-teología, Leonardo Boff.

Abstract:

¹ Ángel L. Soto Cora es profesor adjunto del Recinto de Guayama, de la Universidad Interamericana de Puerto Rico. Cualquier comunicación sobre ese artículo puede dirigirse al correo electrónico angell.soto@intermetro.edu.

In this research essay, the problem of human suffering, evil and love is critically analyzed, presenting it from various worldviews. These are: from the Torah (Pentateuch), from contemporary theology, from Judaism and according to the eco-theological vision of Leonardo Boff. In this way, he reflects on these issues by comparing the origin of these problems from the aforementioned perspectives, with the purpose of provoking a deep reflection in the reader. So that with the analysis of this important information we seek to provoke a change of consciousness that contributes to some improvement in our current society and the planet in which we live.

Keywords: Torah or Pentateuch, human suffering, good, evil, theology, Dietrich Bonhoeffer, moral theology, inclinations (*yetzarim*), eco-theology, Leonardo Boff.

El origen del sufrimiento, el y problema del mal en la Torah (Pentateuco); e interpretaciones y respuestas a esos asuntos según la teología contemporánea, el judaísmo y Leonardo Boff.

Introducción

El sufrimiento, el problema de mal y el amor, se convierten en unos problemas teológicos si uno mantiene la creencia religiosa en un Dios justo que recompensa la virtud y la bondad, en cuyo caso el sufrimiento puede ser concebido como castigo divino por el pecado. Sin embargo, este simple esquema teológico no siempre está confirmado por la realidad, y el problema del sufrimiento ocupa un lugar prominente en la Biblia. Así también como confundir la mente de cualquier ser humano que haya alcanzado la madurez para razonar en este problema.

En la antigüedad, el sufrimiento era el resultado del mal según la llamada “doctrina de la retribución inmediata”. Pero el asunto no es tan sencillo, ya que se puede ver en las Escrituras que “el malo” no es el único que sufre. El sufrimiento del justo es el tema del libro de Job, en el cual se ve que se puede hacer que el hombre “justo” experimente el sufrimiento para probar que éste es capaz de expresar una piedad desinteresada.² Otros libros de la Biblia parecen presentar una relación directa entre el sufrimiento y el pecado. Aunque en algunos puede quedar establecido que el sufrimiento es el resultado del pecado y que sufrir es como una expiación por ese pecado. En otros libros bíblicos se puede ver que, de hecho, sufrir es el

² R. J. Zwi Werblowsky y Geoffrey Wigoder, “Suffering”, en *The Oxford Dictionary of the Jewish Religion* (New York: The Oxford University Press, 1997), 658.

destino de los justos en este mundo.³ Por otro lado, otra explicación habitual para el sufrimiento recurre muy frecuentemente a la escatología.

En última instancia, la pregunta, ¿por qué sufre el justo o el inocente?, se considera un misterio divino más allá de la subestimación humana. Teniendo esto en cuenta, en las próximas páginas se pretende presentar una perspectiva adicional al problema del sufrimiento, el mal y el amor, que sirva como complemento a las ideas sobre las cuales ya se han escrito anteriormente sobre este tema. Reconociendo que pudieran presentarse algunos argumentos que podrían ser controvertibles, se aclara que el propósito de este breve trabajo de investigación no es el de causar controversias. Por el contrario, se pretende provocar una reflexión profunda, de manera que como creyentes podamos ver este problema del sufrimiento, el mal y el amor, como uno que va más allá de la salvación espiritual del ser humano, sino también del rescate y salvación de la tierra; de donde fue tomado.

El sufrimiento, y el problema del mal y el amor en la Torah (Pentateuco), en la teología contemporánea y en el judaísmo.

Es ya conocido que el bien precede al mal; “Y vio Dios todo lo que había hecho, y he aquí que era bueno en gran manera” (Génesis 1:31 RVR1960⁴). Sin embargo, es también conocido que todo ese beneficio se vio interrumpido por la desobediencia a un mandamiento de Dios:

Y Jehová Dios hizo nacer de la tierra todo árbol delicioso a la vista, y bueno para comer; también el árbol de vida en medio del huerto, y el árbol de la ciencia del bien

³ Lo que muchos justifican en el versículo de 2 Timoteo 3:12, cuando Pablo dijo a Timoteo: “Y también todos los que quieren vivir piadosamente en Cristo Jesús padecerán persecución”, y hacen de la persecución un sinónimo de sufrimiento.

⁴ Salvo indicación contraria, las referencias de citas bíblicas presentadas en este breve trabajo de investigación han sido tomadas de la versión Reina-Valera, revisión de 1960.

y del mal. Génesis 2:9.

Y mandó Jehová Dios al hombre, diciendo: De todo árbol del huerto podrás comer; más del árbol de la ciencia del bien (טוב – *tov*)⁵ y del mal (רע – *ra'*)⁶ no comerás; porque el día que de él comieres, ciertamente morirás. Génesis 2:16-17.

Y vio la mujer que el árbol [del bien y del mal] era bueno para comer, y que era agradable a los ojos, y árbol codiciable para alcanzar la sabiduría; y tomó de su fruto, y comió; y dio también a su marido, el cual comió, así como ella. Entonces fueron abiertos los ojos de ambos [...]. Génesis 3:6-7.

Sobre este episodio bíblico, Dietrich Bonhoeffer comentó que, el mandamiento de Dios es siempre interpelación y exigencia, en la que no existe la libertad de interpretación y aplicación, sino que sólo será la libertad de la obediencia o desobediencia.⁷ El mandamiento no es sólo deber, sino también permisión que, no solo prohíbe, sino que libera palabra de vida y viene a ser la orientación divina para nuestra vida diaria.⁸ Como elemento de la vida, el mandamiento significa libertad de movimiento y de acción, significa certeza, tranquilidad, confianza, equilibrio y paz.⁹ Como lo afirmó el Dr. Santos Romero en su presentación sobre el conocimiento del bien y el mal según Bonhoeffer, en clase: “El mandamiento de Dios es la permisión de vivir como hombre ante Dios”.¹⁰ Bonhoeffer escribió también que, el mandamiento de Dios es permisión y se distingue de todas las leyes humanas en que, es Dios mismo quien ordena la libertad.¹¹

Sin embargo, la libertad no significa que ahora Dios concede al hombre un campo de acción conforme a su propia elección, libre del mandamiento divino, sino que esta permisión

⁵ Vocablo hebreo que en español significa: bueno, agradable.

⁶ Vocablo hebreo que en español significa: mal, malo.

⁷ Dietrich Bonhoeffer, *Ética* (Madrid, Editorial Trotta S. A., 2000), 296.

⁸ *Ibíd.*, 297.

⁹ *Ibíd.* Comparar con las expresiones de Leonardo Boff citadas en la página 10 de este documento.

¹⁰ Dr. César Santos Romero. “El conocimiento del bien y el mal según Dietrich Bonhoeffer”. Presentación en Power Point, clase en el Recinto Metropolitano, el 16 de enero de 2019.

¹¹ Bonhoeffer, 298.

y libertad brota solamente al conjuro del mandamiento de Dios, y es sólo posible por el mismo mandamiento de Dios. De manera que, el mandamiento tiene como meta, no que se evite la transgresión, ni el tormento del conflicto ético y de la decisión, sino la vida espontánea, libremente aceptada en la Iglesia, en el matrimonio, en la familia, en el trabajo y en el estado; es decir, en todo nuestro entorno.¹² Con el mandamiento, el Creador deseaba que el hombre procurara activa y voluntariamente la perpetuidad de la bondad de la creación.

“Y vio Dios todo lo que había hecho, he aquí que era bueno en gran manera” (Génesis 1:31); en esta frase, “había hecho” es el verbo en pretérito pluscuamperfecto, “bueno” es el adjetivo y “todo”, que hace referencia a la creación en su integridad, es el sustantivo. Pero ¿existe alguna diferencia entre “bueno” y “bien”? La diferencia principal es que "bueno" es adjetivo y "bien" es adverbio. Por lo tanto "bueno" modifica a un sustantivo y "bien" modifica a un verbo. Como todo lo que Dios había hecho era bueno, entonces puede concluirse que, “todo estaba bien”. Cuando se habla del bien, “se refiere a una cosa o a un estado de cosas o situaciones de carácter positivo en el mundo; ‘positivo’ se refiere a la[s] persona[s] afectada[s]”.¹³ “Así pues, este término indica algo que tiene que ver con un posible cambio, tanto si éste acontece al agente como si es provocado por él”.¹⁴

Por otra parte, el bien moral es el que puede desear un hombre, considerando su naturaleza en absoluto; es el bien que se refiere al desarrollo de la persona como persona, a la búsqueda de la felicidad a largo plazo, y a la expresión plena de todas las capacidades humanas.¹⁵ Precisamente, fue el bien moral el primero que fue corrompido, en consecuencia,

¹² *Ibíd*, 300.

¹³ Francesco Compagnoni, “Bien”, en *Diccionario Teológico Enciclopédico* (Navarra: Editorial Verbo Divino, 1995), 112-113.

¹⁴ *Ibíd*, 112.

¹⁵ *Ibíd*, 113.

todas las cosas y sus estados y situaciones sufrieron también un cambio forzoso (Génesis 3:14-19)¹⁶. Así, todo el conjunto de bienes morales (que se realizan en el espacio y en el tiempo) que sufrieron corrupción por la desobediencia del hombre, no llegaron a su realización absoluta, y como estaban ligados a la dignidad de la persona, ésta también se perdió. De este modo, y en oposición al bien, surgió el mal.

“El mal es la situación que experimenta el hombre como contraria a una positividad concreta (el bien), que resulta ausente, a pesar de que podría y debería resultar presente”.¹⁷ Es por lo que el mal y el sufrimiento son los problemas del hombre, desde “siempre”. Stancati afirma que, durante muchos siglos las culturas han tratado de ofrecer distintas explicaciones de la presencia del mal en el mundo del hombre: mitológicas, filosóficas, teológicas, cósmicas, antropológicas, sociológicas, sociales, científicas, etc., hasta llegar a pensar en que el bien y el mal son presencias divinas que coexisten simultáneamente.¹⁸ Sin embargo, Stancati también menciona que,

La etiología de Génesis 2-3 afirma que todo el mal del hombre y su misma inclinación a obrar el mal tiene su fuente en el pecado del hombre; a partir de aquí se difundió en todos los hombres, haciéndolos destructibles y presa mortal del pecado (Rom 5,12) [sic], es decir, suscitando la situación universal y objetiva del mal.¹⁹

De la misma forma, el bien y el mal se han considerado como realidades presentes en el hombre, tal y como lo afirman tanto algunas filosofías como algunas religiones y sus creencias.²⁰ Por ejemplo, el judaísmo, que señala unos principios parecidos a lo antes escrito,

¹⁶ Entiéndanse, todas las sentencias a las que fueron condenados Adán y Eva por su desobediencia al mandamiento, y sus consecuencias en la Tierra.

¹⁷ Tommaso Stancati, en *Diccionario Teológico Enciclopédico* (Navarra: Editorial Verbo Divino, 1995), 590.

¹⁸ *Ibíd.*, 591.

¹⁹ *Ibíd.*

²⁰ *Ibíd.*

llamados *Yetzarim*²¹.

Como se acaba de mencionar, el judaísmo establece que cada ser humano tiene dos inclinaciones o impulsos que son los que le facultan para ejercer su libre albedrío: la inclinación o impulso para hacer el mal y la inclinación o impulso para hacer el bien. Estos conceptos son llamados en hebreo, *Yetzer Ha-Ra'* (יֵצֵר הרע) y *Yetzer Ha-Tov* (יֵצֵר הטוב). *Yetzer*²² significa “inclinación”, *Ha-Ra'* significa “al mal”, y *Ha-Tov* significa “al bien”. En el judaísmo, estos impulsos para hacer el mal o el bien se describen muy a menudo como en constante conflicto entre sí.²³

La Biblia se refiere a la “inclinación del corazón del hombre, que es malo desde su juventud” (Génesis 8:21, cf. Génesis 6:5), pero el Talmud complementa esto al postular la existencia de un instinto opositor dentro del hombre que lo atrae hacia lo bueno.²⁴ Los rabinos enseñaron que la inclinación al mal podía ser disciplinada y presionada al servicio de Dios e interpretaron el mandamiento de amar a Dios “con todo tu corazón” (Deuteronomio 6:5) como el significado de “las buenas y malas inclinaciones” (*Sifrei* en Deuteronomio 32).²⁵ Según otra declaración rabínica, Dios creó tanto la inclinación al mal (entiéndase: la naturaleza humana con sus deseos y pasiones) como a la Torá (vocablo hebreo que en español significa, instrucción o enseñanza), que contiene el antídoto para dominar las inclinaciones al mal.

La doctrina rabínica de las dos inclinaciones estaba claramente destinada a sustituir al dualismo psicológico (la lucha interna entre el bien y el mal) por el dualismo cósmico de otros

²¹ Vocablo hebreo cuyo significado en español es: Inclinaciones.

²² De la raíz del hebreo bíblico (transliterado al español como “YTZR” y cuyo significado en español es “criatura”. Ishay Rosen-Zvi, “Two Rabbinic Inclinations? Rethinking a Scholarly Dogma”. *Journal for the Study of Judaism*, no. 39 (2008): 513-539. Accedido el 8 de febrero de 2019 de, <http://eds.a.ebscohost.com.ez.inter.edu:8008/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=ae4b2200-8e84-4521-aed6-277e1d1e9b33%40sessionmgr4009>.

²³ Zwi y Wigoder, “Yetzer Ha-Ra' and Yetzer Ha-Tov”, 742.

²⁴ *Ibíd*, 742. Lo mismo afirma la Teología Moral con el principio de la ley natural.

²⁵ *Ibíd*.

sistemas, en el que las fuerzas de la luz combaten a las fuerzas de la oscuridad.²⁶ La visión más radicalmente dualista, en la que el *yetzer-ha-ra'* se identifica directamente con Satanás o con las fuerzas demoniacas en general, se hizo patente en la *Kabbalah*,²⁷ pero esta es una percepción en la que no se abundará en este trabajo.

Por otro lado, el consenso académico sobre el concepto rabínico del *yetzer* (inclinación) da por sentado la existencia de dos *yetzarim*, bien y mal, en cada persona. Muchos han notado la marginalidad del buen *yetzer* en el discurso rabínico, así como el hecho de que la mayoría de las fuentes analizan solo un *yetzer* (*ha-ra'*), pero lo atribuyen al desequilibrio de poder inherente entre los dos *yetzarim*, ya que el *yetzer ha-ra'* tomó ventaja sobre la inclinación al bien por causa del pecado ocurrido en *Eden*.²⁸ De esta manera, el Dr. Ishay Rosen-Zvi²⁹ en su artículo titulado “Two Rabbinic Inclinations? Rethinking a Scholarly Dogma” (¿Dos inclinaciones rabínicas? Repensando un dogma académico), presenta una reflexión sobre este consenso académico, considerando el modelo de un solo *yetzer*, que aparece en casi todas las fuentes rabínicas. Así, brinda un análisis sistemático de todas las referencias rabínicas al *yetzer*, que intenta distinguir lo más posible entre fuentes, tanto cronológicamente (temprana o tardía), y geográficamente (palestina o babilónica), que produce una imagen marcadamente diferente de la visión común, y ayuda a ubicar el lugar (bastante marginal) de los dos *yetzarim* en el contexto del cuerpo rabínico en su totalidad.

Rosen-Zvi establece que el escrito sobre la doctrina rabínica del malvado *yetzer* (inclinación) ha cambiado profundamente en las últimas décadas. En el trabajo de eruditos de

²⁶ *Ibíd.*

²⁷ *Ibíd.*

²⁸ Ishay Rosen-Zvi, “Two Rabbinic Inclinations? Rethinking a Scholarly Dogma”. Accedido el 8 de febrero de 2019 de, <http://eds.a.ebscohost.com.ez.inter.edu:8008/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=ae4b2200-8e84-4521-aed6-277e1d1e9b33%40sessionmgr4009>.

²⁹ Profesor en el Departamento de Estudios de la Cultura Hebrea, de la Universidad de Tel-Aviv en Israel.

principios del siglo XX, como Frank Porter, Solomon Schechter y George Foot Moore, el *yetzer* se discutió primero y principalmente como un tipo de teodicea, agrupados junto con otras explicaciones de la fuente del pecado humano, como el libre albedrío de *Sirach*³⁰, la “caída adámica” de Pablo (1 Corintios 15), el determinismo cosmológico “qumránico” y el “corazón malvado” de 2 Esdras.³¹ En los últimos años, la atmósfera ha cambiado de manera bastante dramática y de interés académico en el *yetzer* ha cambiado, en general, de la teología a la antropología, o sea, el reino de la dinámica psicológica humana y el mundo interior. El pecado se convirtió en deseo, y el *yetzer* se asoció más con el ascetismo helénico de los primeros cristianos, que con la demonología judía pre-rabinica.³²

Interpretaciones y respuestas al problema del sufrimiento, y el mal según Leonardo Boff

Leonardo Boff quiso elaborar una teología que naciera de la realidad con las pretensiones de interpretar la historia e influir en ella desde el horizonte de la fe. Así que, en compañía de Gustavo Gutiérrez Merino, funda la llamada “Teología de la Liberación”, un movimiento teológico cuyo referente principal es la figura de Jesucristo como defensor de los pobres y de los marginados. De esta forma se convirtió también en el máximo representante de la llamada “Teología ecológica”, una ampliación, a su juicio, de la Teología de la liberación.

Es un intento de “leer la Biblia y las doctrinas fundamentales de la fe cristiana con los ojos de los pobres”. La experiencia existencial de la realidad y del caminar por la vida de un “pobre”. Al mismo tiempo, “el hogar” para Boff, es un espacio peculiar que, cargado de una

³⁰ Nombre hebreo para el libro apócrifo, Eclesiástico.

³¹ Rosen-Zvi, “Two Rabbinic...”.

³² *Ibíd.*

nostalgia muy especial en la cultura brasileña, es el lugar donde no solo se hace la casa o el domicilio, sino que, en sentido figurado, también representa la patria y la vida en familia. El hogar es también la casa común, el *ethos*³³, el planeta Tierra que “construye el hábitat humano, personal y socialmente”. En consecuencia, para Boff el ser humano es parte integral del planeta Tierra, porque fue hecho por el Dios creador del universo a su imagen y semejanza, pero del “material desmenuzable de que principalmente se compone el suelo natural”³⁴.

Por lo tanto, Boff tiene la convicción que el ser humano que le hace daño al planeta se hace daño a sí mismo, porque el ser humano “es tierra”. Por consiguiente, Leonardo desarrolla este especial interés por el hábitat natural del ser humano, tomando como base lo que las Sagradas Escrituras declaran sobre la importancia que Dios le da al planeta y a sus recursos. Sobre todo, porque Dios estableció leyes que el ser humano debía (y debe) seguir para el uso, mantenimiento y cuidado de la Tierra y sus recursos³⁵. Además de para poder vivir en paz con sus comunes y con la naturaleza. Ahora bien, ¿qué es el ser humano para Leonardo Boff?

En su libro, “La Tierra está en nuestras manos. Una nueva visión del planeta y de la humanidad”, él escribió que:

El ser humano es una manifestación del estado de energía de fondo donde todo proviene (vacío cuántico o Fuente originaria de todo ser); un ser cósmico [...]; formado por los mismos elementos físico-químicos y por las mismas energías que componen todos los seres; [...] un animal de la rama de los vertebrados, sexuado, de la clase de los mamíferos, del orden de los primates, de la familia de los homínidos, del género *homo*, de la especie *sapiens/demens*; [...] portador de una *psique* con la misma ancestralidad que el cuerpo y que permite ser sujeto, [...] un ser coronado por el espíritu, que es ese momento de la conciencia que le permite sentirse parte de todo mayor, [...] un ser capaz de intervenir en la naturaleza, hacer cultura, crear y percibir significados y valores e

³³ Es una palabra griega que significa comportamiento. El *ethos* se refiere al modo de comportamiento o rasgos de la conducta humana que forman su personalidad y su carácter.

³⁴ Definición de tierra según la Real Academia Española.

³⁵ Levítico 25.

indagar sobre el sentido último del Todo, hoy en su fase planetaria, rumbo a la noosfera, por la que mentes y corazones habrán de converger en una humanidad unificada.³⁶

Y adicional a todo eso: que es mortal. Una definición descriptiva, muy completa en sus detalles; una explicación que entrelaza lógicamente las versiones que la religión cristiana y la ciencia hacen de lo que es un ser humano. Que no está fuera ni por encima de la Tierra viva, sino que es parte de ella, junto con los demás seres vivientes que ella también generó por voluntad del Creador (Génesis 1:11-12, 24-27; 2:7). Una versión que cubre cada aspecto formativo del “hombre”³⁷. Y cuyo destino, físicamente hablando, es la muerte. Leonardo escribió que nos cuesta aceptar la muerte dentro de la vida y el carácter dramático del destino humano. Distinto al destino deseado por su Creador que, espiritualmente hablando, es la vida eterna. Sin embargo, gracias al amor, al arte y a la fe, presentimos que hay algo más allá de la muerte.³⁸ Es por lo que, solo tiene sentido hablar, creer y esperar en Dios si este es experimentado como prolongación del amor en la forma del infinito.³⁹ Porque si el espíritu es relación y vida, su contrario no es materia y cuerpo, sino muerte y ausencia de relación.

En armonía con lo antes expuesto, es evidente que en la apreciación de Boff sobre el ser humano, el sufrimiento, el mal humano y el amor, estos están directamente relacionados de manera inversa al orden antes mencionado. De forma que cuando se analiza su pensamiento en cuanto a estos temas es necesario comenzar por entender su definición de amor antes que la del sufrimiento y del mal humano. Porque desde su visión, el amor es la causa de todas las cosas, y cuando el amor es corrompido (enviciado o pervertido) por el ser humano resulta en

³⁶ Leonardo Boff, *La Tierra está en nuestras manos. Una nueva visión del planeta y de la humanidad* (España: Sal Terrae, 2016), 38-39.

³⁷ Que, según el relato registrado en el libro de Génesis 1:27 dice que, varón y hembra fue creado.

³⁸ *Ibíd.*, 39.

³⁹ *Ibíd.*

el mal, y es el mal lo que causa el sufrimiento; en ese orden. Así que para continuar con este análisis sobre el pensamiento de Boff, en primer lugar, ¿qué es el sufrimiento?

En una alocución sobre el sufrimiento expuesta el 5 de mayo de 2019 en la emisora radial nicaragüense, La Primerísima, Boff dijo que prefería la formulación de San Agustín en sus Confesiones: “el ser humano aprende del sufrimiento, pero mucho más del amor”. Porque el amor es una fuerza cósmica que “mueve el cielo y las estrellas”. Y que sólo quien ama, transforma y crea.⁴⁰ Entonces Dios amó cuando creó, sobre todo porque todo lo creado por Él (el planeta Tierra como hábitat para el hombre) era bueno en gran manera (Génesis 1:31). He ahí el ejemplo; Dios creó la Tierra (el planeta), y ordenó a la Tierra que produjese todo ser viviente que en ella habita. Y del polvo de la Tierra creó Dios al hombre. Podemos concluir entonces que, para Boff, el amor es acción creadora de bien y sustentadora para mayor bien. Lamentablemente, el hombre causó que la creación de Dios se corrompiera; y así rompió el balance existente en la creación de Dios (del planeta Tierra). Desarticuló la relación de equilibrio entre la naturaleza y el ser humano; he ahí su definición de “mal humano”: corrupción del equilibrio entre la naturaleza y el ser humano, en consecuencia, de los seres humanos entre sí.⁴¹ Y ¿cuándo comenzó ese error? Boff distingue tres etapas en la relación del ser humano con la naturaleza, que en consecuencia también afecta las relaciones humanas.

La primera de esas etapas fue la de la “interacción”. El ser humano interactuaba con su medio ambiente sin interferir en él, aprovechando todo cuánto él le ofreció generosamente, prevaleciendo un gran equilibrio entre ambos.⁴² La segunda etapa fue la de la “intervención”. Cuando nuestro ancestro comenzó a intervenir en la naturaleza al hacer uso de instrumentos

⁴⁰ Leonardo Boff, “Aprender del sufrimiento”. Accedido el 29 de diciembre de 2018 de, <http://www.radiolaprimerisima.com/noticias/general/52465/aprender-del-sufrimiento-por-leonardo-boff/>.

⁴¹ Compárese con expresión de Bonhoeffer citada en la página 3.

⁴² Boff, *La Tierra*, 115.

rudimentarios (como de un palo o una piedra), para defenderse mejor y así apoderarse de las cosas de su entorno, dando comienzo así con la ruptura del equilibrio original: el ser humano intentó sobreponerse a la naturaleza.⁴³ La tercera etapa fue la de la “agresión”. Aquí se abrió un camino de alta aceleración en la conquista de la naturaleza, de formación de pueblos, dando origen a grandes conglomerados humanos y verdaderos imperios que competían entre sí.⁴⁴ Lo que trajo consigo una serie de revoluciones: la industrial, la nuclear, la biotecnológica, la de la informática, la de la automatización, la de la nanotecnología, etc. Lo que ha ido sofisticando cada vez más los instrumentos de agresión contra la naturaleza y en consecuencia contra el propio ser humano. El mal en evolución; aumentando la brecha entre los más poderosos y los menos afortunados, resultando a su vez en la opresión de los últimos.

De esta forma, y para Boff, esta es la manifestación del mal: la injusticia social y la injusticia ecológica; y su resultado: el sufrimiento. Dice que la injusticia social es una vieja realidad derivada del modelo económico que, además de depredar la naturaleza, genera más pobreza de la que puede controlar y superar. Esta desigualdad es otra manera de nombrar la injusticia social mundial, representa teológicamente un pecado social y estructural que afecta al propio Dios, que es un Dios de vida y de justicia que está de parte de quienes menos vida tienen (los pobres; materialmente y de espíritu). La otra forma de injusticia, la injusticia ecológica, guarda relación con la anterior.

En términos de la devastación de la naturaleza, que es la causante del presente calentamiento global que afecta a todos los países y a sus ciudadanos, sin considerar las fronteras ni los niveles de pobreza o riqueza. Y como es lógico, son los ricos los que están en mejores condiciones para poder adaptarse y mitigar los efectos del cambio climático.

⁴³ *Ibíd.*

⁴⁴ *Ibíd.*

Proveyéndose desmesuradamente de lo necesario en términos materiales y alimenticios para sustentarse. Causando el sufrimiento de los pobres, que no tienen los recursos ni la manera de defenderse y proveerse, sino que padecen de los nocivos efectos de los problemas que ellos no han creado (los cataclismos y las maldades humanas). Y que a largo plazo afectarán también a quienes sí los han creado.

En palabras de Leonardo, la idea de la muerte (la consecuencia del mal), y del suicidio (una de las consecuencias del sufrimiento), asaltan a muchas mentes influenciadas por el pesimismo existencial.⁴⁵ Sin embargo, hay una oportunidad para todos; en palabras de Jacobo (o Santiago) el medio hermano de Jesús de Nazaret: la fe en Dios y en sus promesas, que resultan en la manifestación de las obras de esa fe. Así que, la paz es alcanzable, pero es un trabajo de todos en el planeta. Dios ha provisto de instrucciones y enseñanzas (cuyo término en hebreo es *Torah*) para que el ser humano pueda utilizar la Tierra y sus recursos para su beneficio colectivo (para el bien de todos, no de unos pocos) y que a la vez la cuide y proteja, así también como sus recursos. Y mientras muchos piensan que la ecología y la ecoteología son asuntos nuevos y modernos, se equivocan, porque desde el principio de la creación del planeta Tierra y de la humanidad (según la tradición cristiana) Dios dio instrucciones de cómo el ser humano podía utilizar la Tierra para su sustento de manera responsable y justa para con sus comunes. Estas se encuentran en los primeros cinco libros de la Biblia; atribuidos a Moisés. De aquí que en la tradición hebrea y judía se les conoce como la *Torah*.

Sobre este asunto, Boff escribió que la fe en Dios y en sus promesas como apuesta es una oportunidad para todos, y en sus obras nos desafía a hacer una apuesta. Y apostamos que, a pesar de todas las contradicciones, existe un sentido secreto en el universo. Un sentido que

⁴⁵ *Ibíd*, 165.

algún día habrá de manifestarse y constituirá la suprema felicidad de la creación; y de este modo lo ganamos todo. Dijo que “la luz tiene más derecho que las tinieblas. De lo contrario, todo es absurdo, y la felicidad es ilusoria; todos acabaremos convertidos en polvo cósmico y, de ese modo, no perderemos nada si dejamos de creer”⁴⁶. Merece la pena entonces, apostar, en actitud de confianza y de entrega radical (ciertamente ese es el sentido bíblico de “fe”), en el sentido de que el mundo es redimible, y el ser humano es salvable.

Mientras la Tierra produzca todo cuanto produce, nos ofrezca la belleza gratuita de las flores, el encanto del cielo estrellado y la alegría del nacimiento de un niño, y consigamos tener la experiencia de la fraternidad universal incluso con las hormigas del camino, merece la pena apostar a que la fe tiene más razón de ser que la no fe. Apostando por ello todo, tendremos todo que ganar, tanto aquí como en la eternidad.⁴⁷

Conclusiones

Sobre el sufrimiento humano, el mal y el amor, la Teología moral, la doctrina de los *yetzarim*, así como Leonardo Boff, presentan un pensamiento que, más que lógico y teológico, es bíblico. Siendo Boff un filósofo de la escuela de Rahner, hace planteamientos que, aunque profundos, son fáciles de entender y de poca dificultad en su expresión. Va más allá de la futura manifestación utópica del Reino de Dios como consecuencia de la segunda venida del Mesías. Trayéndonos hasta el presente un llamado a vivir conforme la ética de ese Reino de Dios que el mismo Jesucristo les encomendó a sus discípulos a todo aquel que le escuchó enseñando durante el Sermón del Monte como se registra en el relato del evangelio según Mateo, en los capítulos del cinco al siete.

Lamentablemente, y hablando en términos generales, el ser humano dentro de su historia a través de sus distintas eras no ha querido obedecer ni considerar las instrucciones

⁴⁶ *Ibíd*, 185.

⁴⁷ *Ibíd*.

de Dios sobre la administración de la Tierra y sus recursos con justicia. La ambición, la codicia, y el egocentrismo desmedido del ser humano han sido los causantes de los grandes cataclismos y males humanos. Como ya conocemos, Dios creó el planeta Tierra y todo el universo incluyendo al ser humano, “y vio que todo era bueno en gran manera” (Génesis 1:31). Entonces, el hombre (que también era bueno) voluntariamente tomó la decisión de desobedecer a su Creador, y corrompió aquello que era bueno, y desequilibrando el orden de la creación establecido por Dios en el principio, causó el mal, y sufrimiento para sí mismo y para la naturaleza. Con la fundación de la Teología de la liberación y sus postulados junto con Gustavo Gutiérrez, formaron un frente a favor de los pobres, contra la opresión y los opresores, que son en gran parte los causantes del sufrimiento de los pobres.

Por lo tanto, la teología de la liberación y la ecoteología son herramientas con las que se trata de evitar el sufrimiento. Estas, siendo practicadas, facilitan el que se evite a gran escala el sufrimiento del planeta y del ser humano, por consiguiente, trata de evitar la muerte que avanza de forma acelerada. Además, como la ecoteología es una manifestación de estima y consideración hacia el planeta, es una muestra de amor, acción creadora por y para el bien. No basta con el conocimiento; necesitamos conciencia: una nueva mente y un nuevo corazón (Ezequiel 11:19). También es necesaria una nueva práctica: es urgente que nos reinventemos como humanos, en el sentido de inaugurar una nueva forma de habitar el planeta con otro tipo de civilización.

Boff tiene la convicción de que todo proceso educativo desempeña las siguientes tareas imprescindibles: aprender a conocer; aprender a pensar; aprender a hacer; aprender a ser, y aprender a convivir. Así que dada la actual situación y condición del planeta Tierra y de la humanidad, conviene entonces añadir al proceso educativo, dos dimensiones

imprescindibles adicionales: aprender a cuidar y aprender a amar. Asignación que tenemos todos los que vivimos en esta Tierra.

Referencias:

Berryman, Phillip. “Teología de la Liberación. Los hechos esenciales en torno al movimiento revolucionario en América Latina y otros lugares”. Accedido el 29 de diciembre de 2018 de, <http://www.ensayistas.org/critica/liberacion/berryman>.

Boff, Leonardo. “Aprender del sufrimiento”. Radiolaprimerísima.com. accedido el 29 de diciembre de 2018 de, <http://www.radiolaprimerisima.com/noticias/general/52465/aprender-del-sufrimiento-por-leonardo-boff/>.

_____. *La Tierra está en nuestras manos. Una nueva visión del planeta y de la humanidad*. España: Sal Terrae, 2016.

Bonhoeffer, Dietrich. *Ética*. Traducido por Lluís Duch. Madrid: Editorial Trotta S. A., 2000.

Compagnoni, Francesco. “Bien”, En *Diccionario Teológico Enciclopédico*, 112-113. Navarra: Editorial Verbo Divino, 1995.

“Good and Evil”. En *The Oxford Dictionary of the Jewish Religion*. Editado por R. J. Zwi Werblowsky y Geoffrey Wigoder, 280-281. New York: The Oxford University Press, 1997.

Rosen-Zvi, Ishay. “Two Rabbinic Inclinations? Rethinking a Scholarly Dogma”. *Journal for the Study of Judaism*, no. 39 (2008): 513-539. Accedido el 8 de febrero de 2019 de, <http://eds.a.ebscohost.com.ez.inter.edu:8008/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=ae4b2200-8e84-4521-aed6-277e1d1e9b33%40sessionmgr4009>.

Schultz, Samuel J. *Habla el Antiguo Testamento*. Grand Rapids, MI: Editorial Portavoz, 1976.

Stancati, Tommaso. “Mal”. En *Diccionario Teológico Enciclopédico*, 590-592. Navarra: Editorial Verbo Divino, 1995.

“Suffering”. En *The Oxford Dictionary of the Jewish Religion*. Editado por R. J. Zwi Werblowsky y Geoffrey Wigoder, 658. New York: The Oxford University Press, 1997.

“Yetzer Ha-Ra’ and Yetzer Ha-Tov”. En *The Oxford Dictionary of the Jewish Religion*. Editado por R. J. Zwi Werblowsky y Geoffrey Wigoder, 743. New York: The Oxford University Press, 1997.

RESEÑA

Reseña

Entre la utopía y lo absurdo, reseña del libro de Dennis Alicea¹

Entre la utopía y lo absurdo es un libro muy personal, pero también un texto con agenda. Escrito por el colega filósofo Dennis Alicea, se percibe desde la misma introducción que no se trata de proyectar erudición sin más, la cual desde luego abunda en sus páginas, ni de responder a una solicitud que se le hubiera hecho sobre un asunto en específico. No. El libro parece salir de muy adentro, de consideraciones casi íntimas que no pueden ser atendidas sin que se sacrifique algo de uno al atenderlas. Allí, apenas comenzando el escrito, sin la distancia impersonal que algunos consideran imprescindible al referirse a estos asuntos escribe, muy personalmente: “Pienso que lo absurdo es una elección de la imaginación; no una necesidad lógica de la existencia ante ‘un mundo que no contesta’. Rescatar el rol decisivo de la facultad de la imaginación humana en la construcción de significados para la resistencia es fin incommovible de este libro. Sin imaginación no hay utopías ni esperas, no hay absurdos ni silencios; tampoco arte ni filosofía”².

En esa misma línea, antes nos ha dejado saber cuál es su filiación filosófica. Sugiere “superar la comunicación dialógica, la conversación educada y sobria, el brillo de las razones y argumentos críticos que medien entre las pasiones desenfrenadas”. Dice “defender la idea de la racionalidad y razonabilidad pragmática; el buen juicio ilustrado que afirma la terrenalidad de la filosofía y la obligación moral de intervenir en la vida pública con responsabilidad cívica”³. Lo que le interesa es “recuperar un pragmatismo culto, distante del utilitarismo tosco con el que se puede confundir”. Dicho esto, sugiere que en esta recuperación debe asimilarse “la valiosa herencia del idealismo

¹ Dr. Rafael Aragunde Torres es catedrático de la Facultad de Educación y Profesionales de la Conducta del Recinto Metropolitano de la Universidad Interamericana de Puerto Rico. Toda correspondencia referente a esta reseña debe ser dirigida al correo electrónico aragunde@intermetro.edu

² Alicea, Dennis, *Entre la utopía y lo absurdo*, San Juan: Ediciones Callejón, 2021, p. 16.

³ *Ibid.*, p. 13.

alemán, hegeliano y marxista, así como las aportaciones de neopragmáticos como Wilfrid Sellars, Hilary Putnam, Jürgen Habermas e, incluso, Richard Rorty⁴”.

Para el autor no andan distantes lo que se conoce como “la tradición filosófica continental y la tradición analítica neopragmática”⁵. Comparten “vínculos impensados de intereses teóricos y prácticos”. Aclara entonces que no está sugiriendo “diluir una en la otra, ni obviar sus diferencias ostensibles”. Interesantemente plantea “entretrejer sus enfoques y acercar sus racionalidades”. El Dr. Alicea entonces nos muestra lo que él cree que constituye la personalidad de cada una de estas: “la centralidad de la racionalidad científica, el primado del lenguaje y la argumentación con rigor lógico” es lo que caracteriza la “tradición analítica-anglosajona; la tradición continental europea se distingue por el “coherentismo, el holismo semántico y la racionalidad histórica”⁶.

El autor piensa el tema, por decirlo de esta forma, desde estas dos maneras de hacer filosofía que ya había identificado en su obra *Los rostros de la crítica*, publicada en el 2010 y, tras ser revisada, circulada en una segunda edición en el 2018. El tono de su acercamiento a aquellas “dos grandes corrientes”, sin embargo, es algo distinto y me parece importante traerlo a colación. Allí le atribuye “enfoques paralelos” y añade que “su práctica parece alejarse irremediabilmente de la actividad vital de los seres humanos”⁷. No es esta la voz que escuchamos en este nuevo libro algunos años después. En aquella época comentaba exigentemente que “la tradición continental-europea y la tradición analítica-anglosajona han elaborado propuestas cada vez más remotas y abstractas, con escaso interés intelectual, salvo para los cultivados”. Para cada una de estas dos corrientes, el filósofo de hace algunos años sugería una crítica inmisericorde. Refiriéndose a la tradición

⁴ Ibid., p. 14.

⁵ Ibid., p. 14.

⁶ Ibid., p. 14.

⁷ Alicea, Dennis, *Los rostros de la crítica. Ensayos filosóficos*, San Juan: Ediciones Callejón, 2018, p. 124.

continental-europea, escribía: “Glosar grandes obras de la historia de la filosofía y trazar la exégesis de las ideas de los gigantes filosóficos del pasado, si bien intelectual y académicamente estimulantes, ha sido un modo limitado y empobrecido de progreso”. En torno a la tradición analítica-anglosajona planteaba que “exhibe un lastimoso desdén por las realidades vitales que aprisionan y desgastan⁸”. Aunque sea de pasada, debe decirse que se echa de menos aquí, como más adelante, una referencia a quienes algunos consideran el filósofo de las ciencias más importante del pasado siglo, Sir Karl Popper, autor, entre otras obras, de la *Lógica de la investigación científica* y *La sociedad abierta y sus enemigos*.

En el filósofo de nuestros días no se percibe tal incomodidad. Incluye a Jürgen Habermas entre los filósofos neopragmáticos que hacen aportaciones y reconoce lo que describe como “la valiosa herencia del idealismo alemán, hegeliano y marxista”⁹. En la polémica entre Althusser y la Escuela de Frankfurt, como en aquella entre los llamados postmodernos y Jürgen Habermas, es evidente dónde se sitúa nuestro filósofo. No ha sido accidental el uso de los términos *racionalidad e ilustrado* algunas líneas antes. Tampoco casualidad el reconocimiento, tras trazos de la historia de la filosofía occidental quizás un poco generales o ambiciosos, del valor de la modernidad. “Ha prevalecido”, nos dice, “una incesante exploración para edificar conocimiento empírico certero y verdadero. Se trata de un atributo indiscutible de la modernidad”¹⁰.

Como cabe esperar, el lector puede acercarse al libro desde múltiples perspectivas. En términos generales el tema es el del título: la confrontación entre la utopía y el absurdo, específicamente tal

⁸ Ibid.

⁹ Alicea, Dennis, *Entre la utopía y lo absurdo*, Op. Cit., p. 14.

¹⁰ Ibid., p. 145.

y como se desarrolló en la filosofía occidental en el siglo veinte. Pero, según adelanté, me parece que el libro es muy personal y se podría decir que plantea la posibilidad de rescatar un periodo muy singular en la historia que muy fácilmente podemos relacionar con lo que el autor disfrutó de joven en “aquellos pasillos” de la Facultad de Humanidades del Recinto de Río Piedras de la Universidad de Puerto Rico, “que acunaban conversaciones inconclusas sobre lo que, apenas, acabábamos de descubrir con maestros que parecían sabios”¹¹. Escribe también que “aprendía a disfrutar de la música de Brahms y Serrat y a entender los poemas de Palés y Lorca”. ¡Qué tiempos! Los “baby boomers” disfrutábamos privilegiadamente de la postguerra en que la *Pax Americana* se imponía mientras se iba tomando conciencia en Guatemala, Argelia, Cuba, Viet Nam, las calles de Berlín, de Budapest, las de Praga, allí cerquita en las de Río Piedras, las de París y las de Santiago, que la utopía no se alcanzaría tan fácilmente. Algunos años después nos dice el filósofo “Quiero recuperar aquella utopía y no sé cómo hacerlo”¹². El escrito es una especulación, muy interesante, en torno a esta posibilidad que el autor se esfuerza por culminar en un contexto erudito, o más precisamente filosófico, en el que se siente confiado, pues en este “ha prevalecido una incesante exploración para edificar conocimiento empírico certero y verdadero”. “Se trata”, añadirá, “de un atributo indiscutible de la modernidad”. En esta ha servido “como eje del quehacer filosófico” un “encuentro deseado con la certeza absoluta”¹³.

Alicea se valdrá fundamentalmente del crítico Walter Benjamin como interlocutor clave en una dinámica que reconoce pendular entre aquella fe en la posibilidad de dar con la certeza y la desconfianza que conduce al escepticismo; entre lo que describe en su prosa clara como “significados magníficos” y el absurdo¹⁴. Habrá otros interlocutores, como el argelino francés

¹¹ Ibid., p. 7.

¹² Ibid., p. 8.

¹³ Ibid., p. 145.

¹⁴ Ibid., p. 146.

Albert Camus, pero será el alemán, descendiente de judíos, quien le servirá para ilustrar cómo la utopía tiene que vérselas con lo absurdo. Benjamin encarna al intelectual desarraigado de entre guerras¹⁵. Nacido en el 1892, vive una vida repleta de incertidumbres, confrontando retos tanto en ámbitos institucionales como familiares, no solo con sus progenitores, sino también con su esposa. Para el autor, a Benjamin lo derrota lo absurdo. Según nos recuerda, aquel hombre perseguido que necesita abandonar Francia urgentemente, acaba con su vida justo el día antes de que aquellos con los que huía pudieran entrar en España. “Las utopías iluminaron sus luchas y sus obras”, escribe el autor, pero no su desenlace¹⁶.

En el **primer capítulo del libro** se presenta la utopía como una respuesta creativa a los retos que el ser humano confronta. “Que las ideas utópicas surgen, pues, de la creatividad de la imaginación humana parece haber pocas dudas”, escribe pronto¹⁷. La voluntad de creer, *the will to believe*, esbozada por William James, equivalente a su utopía, similarmente no se da en el vacío. “Emana”, nos dice, “de la libertad imaginativa que tienen las personas para concebir, pensar y diseñar mundos distintos”¹⁸. Alicea reconoce la presencia de la utopía no solo en Ernst Bloch y su concepción del principio esperanza. La identifica también en la eudaimonía aristotélica, en la filosofía de la historia hegeliana, en la idea de democracia de Dewey, en la idea de sociedad comunista desarrollada por Marx en *La ideología alemana*, aun cuando sabemos que este rechaza, claramente subestimándolos, en el *Manifiesto*, a aquellos socialistas con los que no quiere que lo identifiquen¹⁹.

¹⁵ Este fue un tipo de intelectual. Hubo otros tipos también.

¹⁶ Ibid., p. 15.

¹⁷ Ibid., p. 21.

¹⁸ Ibid., p. 25.

¹⁹ Ibid., p. 27

Pero el siglo XX fue emblemáticamente antiutópico (39). La lista de eventos históricos que Alicea nos presenta es conocida: la revolución rusa, dos guerras mundiales, Hiroshima, Auschwitz, Vietnam²⁰. El autor escribe apasionadamente: “Todos los rincones del planeta se han estremecido, una y otra vez, por la infamia sin tregua y la perversidad más abyecta”. A esta aseveración entonces añade: “Sabemos muy bien, pues, que la antiutopía existe, pero todavía tenemos que preguntarnos si es posible algo de utopía después del desencanto”²¹. Es una cita. El desencanto es el término del que se vale Max Weber para describir lo que genera la racionalización progresiva que experimenta, según él mismo, la sociedad humana²². La referencia al sociólogo y filósofo alemán no podría ser más pertinente porque, como le ocurrió parecidamente a Bertrand Russell, Weber vio con mucha preocupación aquella instalación utópica del 17 y le comentó a Lukacs que ello habría de suponer un retraso de un siglo para el socialismo que preveía en un mundo desencantado o desmagificado, según otras traducciones²³.

Entonces en este mundo que toma cada vez más el camino de las tecnociencias, ¿ya no sería posible la utopía? ¿Dejaríamos de plantearnos la posibilidad de un orden universal que le garantizara a todos la posibilidad, que no la certeza “ready made” desde luego, de unas condiciones materiales mínimamente decorosas? Herbert Marcuse, precisamente en un escrito que lleva como título *El final de la utopía*, planteaba que “en la consumación de la automatización, se encuentra la frontera última del capitalismo”. Le parecía al estudioso de la Escuela de Frankfurt, quien hizo carrera sobre todo en los Estados Unidos, que “las posibilidades llamadas utópicas no son en absoluto utópicas, sino negación histórico-social determinada de lo existente”²⁴. Jugaba ciertamente con los

²⁰ Ibid., p. 39.

²¹ Pp. 39 y 40.

²² Entzauberung. ¿Podría ser también entfremdung?

²³ Ver Weber, M., *El político y el científico*, Madrid: Alianza Editorial, 1972, p. 200.

²⁴ Marcuse, Herbert, *El final de la utopía*, Barcelona: Ariel, 1968, pp. 13 y 17.

términos, pero contrario a lo que nuestro filósofo nos dice, afirmaba que por fin estábamos en el umbral de la utopía. Le parecía que ya era posible, según escribe Marx en *La ideología alemana* que “la sociedad (comunista) se encarga (ra) de regular la producción general”, posibilitando a sus ciudadanos dedicarse “por la mañana (a) cazar, por la tarde (a) pescar y por la noche (a) apacentar el ganado, y después de comer, si ... (le) ... place”, dedicarse “a criticar sin necesidad de ser exclusivamente cazador, pescador, pastor o crítico, según los casos”²⁵. Esto es ya posible, o digamos que es posible para ciertos sectores de la población, pero bajo ninguna circunstancia se ha generalizado, lo que justifica en cierta medida el escepticismo de Alicea.

En el **segundo** capítulo, titulado Verdad frágil, el autor inicia la discusión afirmando que “la verdad siempre está amenazada” y sufre de vulnerabilidad frente a “los ataques inclementes de los cínicos” (41). Llama apasionadamente a hacerle frente a la “deshonestidad intelectual, la mala fe y la irrazonabilidad que ponen en entredicho a la racionalidad la verdad y la realidad. Para ello no tiene problemas con reclamar lo que ha llamado en el texto el “empirismo más crudo”. Sin embargo, va mucho más lejos, cuando reconoce que “la verdad científica más asentada es, siempre, falible y falsificable” (47). Aquí me vuelve a llamar la atención la ausencia de alguna referencia a Karl Popper, miembro de la tradición analítica, quien algo tiene que ver con tales términos. Pero recurre, o ya antes ha recurrido en el pasaje, al penúltimo²⁶ de los frankfurtianos, Jürgen Habermas, y a su interpretación materialista de los intereses humanos²⁷.

²⁵ Marx, K., *La ideología alemana*, Marx, K. y Engels, F., *La ideología alemana*, 5ta. edición, Barcelona y Montevideo: Grijalbo y Pueblos Unidos, 1974, p. 34.

²⁶ El último sería Alex Honneth. Verr su *Reificación, un estudio de la teoría del reconocimiento*. Dirigió el Instituto de Investigación Social entre el 2001 y el 2018.

²⁷ *Ibid.*, p. 46.

Sobre la crítica dura que le dirigió a “los cínicos”, el autor no vuelve a comentar, pero hubiera sido interesante ver lo que hubiera expresado en torno a los escritos de quien hoy es el máximo exponente de esa corriente de pensamiento y quien, coincidentemente, ha protagonizado disputas filosóficas frente a Jürgen Habermas en representación, digamos cuidándonos de no trivializar el asunto, de la filosofía continental. O indicarnos lo que considera problemático, aunque fuera en términos generales, del cinismo. Igualmente, ¿por qué no tomar en cuenta los elementos utópicos del cinismo, que parece tenerlos?

En este segundo capítulo Alicea hace un recorrido muy interesante de la verdad, tanto como categoría filosófica, de acuerdo a la interpretación de Tarski, quien la define como correspondencia (42). Y como recurso literario, que es el caso de Mario Vargas Llosa, quien escribe sobre la “verdad de las mentiras que las novelas revelan” (48), insistiendo en los privilegios de la literatura, los cuales le permiten al autor liberarse “de los hechos que un historiador reconocería” (48). Pudiera ser que el autor no se siente muy cómodo con la explicación del novelista peruano, quien podría estar evadiendo el carácter contestatario que cree que existe en toda obra artística²⁸. Glosa especulaciones más ambiciosas como las de Borges y Arcadio Díaz Quiñones (51), más atentas a los lectores, a los modos de leer, reivindicando de este modo la pluralidad hermenéutica que a partir de aquella afirmación explosiva sobre la existencia solo de interpretaciones, sirve para explicar el impacto que han tenido en el mundo de la cultura, pero también de la sociedad, los diversos cuestionamientos de la modernidad.

Alicea insiste en la fragilidad de la verdad. Se inclina por verdades parciales, no por dictámenes absolutos. No andamos lejos del Wittgenstein del Tractatus donde reconoce la equivalencia entre

²⁸ “La obra es un ‘yo acuso’”, dice en la página 49.

los límites del mundo y los límites del lenguaje (53) y de su segunda gran obra en la que se reconocen los juegos del lenguaje y este es reconocido como “una forma de vida” (54). Tampoco pierde de vista nuestro autor los debates en torno a la supuesta científicidad de los acercamientos críticos a la historia que nos apasionaron tanto durante la década de los setenta del siglo pasado (57). Ya dejada atrás aquella pasión, se reconoce cuán difícil es pensar la historia, lo que no nos debe sorprender. “Las verdades históricas parecen ser las más huidizas”, escribe el autor (56).

Alicea le es fiel al desarrollo de la hermenéutica más reciente cuando reconoce que no hay realidades ininterpretadas y sostiene que ‘la realidad ... está conceptualmente mediada por nuestro aparato cognitivo, nuestras creencias, valores e ideologías y no es posible deshacerse de ellas. Nos indica que su perspectiva es la interpretativa (56). Estamos condenados al *locus* del observador activo (45)’. Aparenta no privilegiar, según ya adelantábamos y notábamos la ausencia de Popper, la “ciencia”, en singular, lo que como lector me mantuvo atento porque podría, contrario a lo sugerido hasta ahora que sí la privilegiara. “La verdad es elusiva y manipulable”, nos dice hacia el final del capítulo (59).

Trae a colación capítulos muy importantes de la historia de la filosofía occidental, partiendo de la utopía de Tomás Moro, el tema de la paz perpetua de Kant, Vico, el idealismo alemán, el socialismo utópico, el materialismo histórico, Dilthey, Gadamer, describiéndolos como utopías que surgen “como respuestas idealizadas a un mundo convulso y desgarrador” (59) y plantea que “son narrativas inconclusas, parciales pero mejorables, objetivas pero falibles, frágiles pero no relativas” (59). Todas reconocen su “vulnerabilidad radical” (59). Concluye entonces el capítulo reconociendo el peligro a las que estas se exponen ante “fuerzas que tiran hacia la barbarie” (59). Pero no sin antes señalar que en esta “tierra ocupada”, la ciencia (en singular) es la “heroína de la modernidad”. Habrá que ver si esta “ciencia” desempeña un rol clave en el resto del texto.

El **tercer** capítulo, titulado “El malestar de la razón”, que no malestar en la razón o malestar en la cultura, es probablemente el que nos revela más fielmente dónde se sitúa el autor con respecto al quehacer filosófico contemporáneo. De haber sido malestar en la razón el título del capítulo, podría habernos sugerido la interpretación freudiana sobre la cultura, la cual genera malestar por la represión que implica, dicho escuetamente. Pero el malestar es de la razón, lo que debe suponer algún tipo de sufrimiento en esta debido a crítica, desprecio o algún tipo de acecho. Creo que esto se aclara cuando escribe que “La idea de una perspectiva teórica (disengaged) que capture el mundo tal cual es, con estándares de racionalidad trascendentales, válidos entre culturas y épocas, es precisamente el canon interrogado” (79). El autor indica que el péndulo de lo que llama “racionalidad se ha movido en las últimas décadas hacia ciertas propuestas” que ignoran “el enorme avance que representó ese canon moderno” y que “terminan ensayando el irracionalismo”. El autor describe esta situación como “pugnas sobre la racionalidad” y nos indica que en esta dinámica son las “versiones neopragmáticas más ilustradas y balanceadas las que se han convertido en mediadoras, incorporando en un amplio programa filosófico: la racionalidad científica en su perspectiva histórica, la racionalidad práctica de la comunicación y la razonabilidad, y el reconocimiento de la historicidad de la razón”²⁹.

El autor se siente cómodo con el planteamiento del neopragmático Sellars en torno a la totalidad y la “historicidad hegeliana” (62) de tal modo que supone que la “perspectiva sobre la totalidad... distingue la actividad filosófica”, asunto cuestionado como sabemos por el pensamiento continental que ha seguido a Nietzsche, sobre todo proveniente del mundo galo. En su libro *La*

²⁹ Ibid., p. 79.

condición postmoderna, Lyotard niega la posibilidad de un saber totalizante³⁰ y sugiere que Ludwig Wittgenstein fue responsable de ello. Se trata de un debate que ha acompañado la filosofía a través de los tiempos y que a algunos nos apasiona porque plantea sin disimulos la misma posibilidad de la filosofía.

El autor continúa el interesante capítulo dando a entender que la corriente de pensamiento neopragmática se ha convertido en la heredera de aquella razón práctica que el importantísimo filósofo alemán Immanuel Kant desarrollara. En Peirce, en James, en Dewey, algunos más pragmáticos que neo pragmáticas, algunos más influidos por el idealismo hegeliano, no se debe olvidar, ve la presencia de aquella en la medida en que hay un esfuerzo por asegurar la producción de buenos frutos (63). Esta corriente de pensamiento, compuesta por filósofos que Alicea describe como “plurales”, ha sido capaz, contrario a la continental, de articular “una racionalidad que enlaza dicotomías falsas, tales como razón y razonabilidad, racionalidad y sensibilidad, objetivismo y relativismo, holismo y experiencia, teorías y hechos, hechos y valores, crítica e historia, teoría y práctica”³¹. Sobre todo, el enfoque de Horkheimer, especialmente en su *Crítica de la razón instrumental*, evidencia la incapacidad para serle fiel a aquella razón práctica kantiana. Les concede poco rigor, aunque admite que hay mucho en sus escritos que se debe más a la situación histórica por la que Alemania había atravesado. Va más lejos y llega a sugerir que tanto él como “los principales representantes de su Escuela” asumen “una clara posición derrotista y escéptica a la Nietzsche”³².

En el texto se percibe un intento por desplazar – aunque este verbo quizás sea muy fuerte - la reflexión crítica que hemos identificado con la Escuela de Frankfurt y situarla donde, según el Dr.

³⁰ Ver p. 77 de Lyotard, J.F., *La condición postmoderna*, Madrid: Cátedra, 1989.

³¹ *Ibid.*, p. 64.

³² *Ibid.*, p. 66

Alicea, se dio y se da. Por ejemplo, nos dice, Hilary Putnam, James, Dewey y Peirce, “siempre entendieron la noción de verdad como intersubjetividad para la comunidad de investigadores”, mucho antes que Habermas la hiciera moneda común³³. Según el autor, “muchas de las ideas y doctrinas filosóficas más interesantes en las últimas siete décadas de la tradición anglosajona, e incluso continental, se han fraguado rescatando novedosamente al pragmatismo o, en mucho menor medida respondiéndole como el enemigo innombrable”³⁴. Quine, Putnam, Peirce, son traídos a colación como protagonistas de aquel empeño que el autor manifiesta de anclar la racionalidad en una práctica y, siguiendo a Quine, hacer de la experiencia un “tribunal”³⁵.

En su interés por recalcar la importante herencia del pragmatismo Alicea insiste en que las aportaciones claves de Karl Hempel sobre las teorías y las del “racionalista” también, pero a la vez enemigo de los frankfurtianos, Karl Popper, sobre el falibismo, ignoraron que la tradición pragmática era su precursora³⁶. Algo similar ocurrirá con Habermas, a quien le reconoce el gran valor de su “teoría de la acción comunicativa”. Plantea además cómo éste se aleja de las tradicionales interpretaciones racionalista para anclarlas como proyecto en la “estructura de la comunicación y la práctica comunicativa”. A la vez discierne la influencia kantiana en el esfuerzo habermasiano por distinguir las “condiciones subjetivas de la interpretación lingüística” y la necesidad de “consensos” y “acuerdos”. Según adelanté, en el esfuerzo Dennis Alicea se referirá al “neopragmatismo de Habermas”³⁷, a la “racionalidad neopragmática que Habermas defiende”³⁸ y al pragmatismo kantiano de Habermas”. Refiriéndose de esta manera a quien aparenta ser uno de los filósofos más importante de las últimas décadas, no nos sorprende que entonces escriba,

³³ Ibid., p. 66.

³⁴ Ibid., p. 68.

³⁵ Ibid., p. 69.

³⁶ Ibid., p. 72.

³⁷ Ibid., p. 73.

³⁸ Ibid., pp. 74 y 75.

apologéticamente, que “el nuevo giro pragmático, como lo nombró Richard Bernstein, es la culminación de la modernidad, pero también el umbral de la postmodernidad” que, según Alicea todavía, “a fines de siglo XX defendió con amarga originalidad Richard Rorty”³⁹.

Al autor no le sorprende que se desistiera de “salvar la racionalidad moderna”⁴⁰. Pero la “crítica pragmática de la razón moderna objetivista trasladó (sic) el sujeto trascendental kantiano a un sujeto intersubjetivo y falible” que se ha encargado de defenderla frente a aquellos que se han identificado con los que describe como postestructuralistas⁴¹. Se refiere a Lyotard, a Derrida y a Foucault. Pero es con Richard Rorty, uno de los más conocidos neopragmáticos, con quien desea polemizar. A este le critica su concepción del lenguaje, que le lleva a los juegos de Wittgenstein, pero, además, le critica cierta frivolidad. Señala que asume una “posición antipragmática en su fondo” y “desestima cualquier imagen de racionalidad impuesta y trascendente”, lo que no equivale a la idea de racionalidad del autor quien, sin mucha algarabía recuerda “las culturas teóricas, que permiten dar razones y justificar con razonabilidad (78)”. Alicea pasa entonces a concluir que son estas las que impiden que todo valga, en una referencia al anarquista epistemológico Paul Feyerabend, que no menciona, pero que debemos suponer es a quien alude con la frase traducida de *Anything goes*.

Para el autor del libro son estas “pugnas sobre la racionalidad” (las que) han devuelto al pragmatismo un rol protagónico”. Ellas son “el malestar de la razón” (79). Para confrontar esta situación, el autor trae a colación lo que describe como “el amplio programa filosófico” que han desarrollado las “versiones neopragmáticas más ilustradas y balanceadas”. Consisten en “la racionalidad científica (¿Acaso no es la ciencia la “heroína de la modernidad”, según Alicea?) en

³⁹ Ibid., p. 75.

⁴⁰ Ibid., p. 76.

⁴¹ Ibid., p. 75.

su perspectiva histórica, la racionalidad práctica de la comunicación y la razonabilidad, y el reconocimiento de la historicidad de la razón” (79). Hay mucho aquí de la agenda habermasiana, como lo hay de Sellars y McDowell, lo que a fin de cuentas sugiere que el neopragmatismo no anda distante del quehacer filosófico de otras latitudes y puede tanto beneficiarse de ello como beneficiar a ellos con sus valiosas aportaciones. De todos modos, ante el malestar de la razón el autor cree “preciso defender el valor de la actividad filosófica como proyecto racional sobrio, insustituible en una cultura tristemente superficial y anti-intelectualista” (80).

El **cuarto** capítulo del texto, *Entre la utopía y lo absurdo*, está dedicado a Walter Benjamin, a quien antes ha llamado “figura tutelar”. De él también dice en las primeras páginas del texto que “utopía y absurdo son medulares en su obra”, anticipando que en él se da la tensión que marcará el libro (14). No se tiene más que recordar la última oración del texto de Herbert Marcuse, tan influyente en los sesenta y olvidado hoy, *El hombre unidimensional* que, citando a Benjamin, dice “Solo gracias a aquellos sin esperanza nos es dada la esperanza”, para saber del compromiso del crítico literario con la utopía. De la misma forma, se puede recordar su suicidio a destiempo en la frontera franco española, para entender por qué puede representar tan bien la temática fundamental del libro. Creo que es el capítulo más extenso porque no es mucho lo que a final de cuentas se ha escrito sobre Benjamin y por lo mismo hay mucho que explorar en él. Se hace referencia a su creatividad como crítico innovador, pero se le niega el título de filósofo, cosa que no ocurre con los otros estudiosos que identificamos con la llamada Escuela de Frankfurt, o Instituto de Investigación Social fundada en el 1923.

Dennis Alicea lo describe como de “vida zigzagueante”. Registra sus grandes amigos, Gershom Scholem, Bertolt Brecht y Theodor Adorno. Le reconoce haber convertido la crítica del arte en el arte de la crítica (84-86) y nos indica que “el arte de la prosa crítica debía conjugar para Benjamin

la musicalidad, el diseño arquitectónico y la destreza textil para hilar los fragmentos dispersos en una unidad significativa. Sutil, creativa e intuitiva, la forma de la crítica adquirió en él una inusitada renovación”⁴².

El autor le reconoce además su vínculo con el misticismo poético germano de los hermanos Schlegel, Novalis y Hölderlin y la convivencia en su crítica de Kant, del temprano Fichte y de Hegel. Vuelvo a citarle extensamente porque su escritura es mucho más precisa y rica que cualquier intento mío por parafrasearlo: “Los escritos de Benjamin están compuestos de constelaciones (de aquí el título del capítulo) que proponen nuevas formas de leer y mirar; pero esas imágenes que evocan una forma determinada aspiran a arrojar significados que eran invisibles, como si, de pronto, una luz iluminara una figura desde un lugar privilegiado mostrando su lado insospechado”⁴³.

Nos dice Alicea que lo político va surgiendo en Benjamin al leer a Lukács y familiarizarse con el surrealismo y movimientos afines. Profundizará entonces en Marx y asumirá una posición de crítica al capitalismo que, según su parecer, masifica y empobrece todo⁴⁴. Especula sobre la pérdida del Aura que ya en plena modernidad experimenta la obra de Baudelaire. De este modo irá planteando que en aquel momento histórico se vive cierta desintegración, todo ha acabado transformándose en mercancía y el mismo arte, desacralizado, deviene entretenimiento para las masas. A su vez, la política se *estetiza* con el fascismo emergente (...99ss.).

Alicea planteará entonces el reto que enfrentará el marxismo al intentar desarrollar la correspondencia cultural (supraestructural) de aquellas conquistas políticas revolucionarias. Es el

⁴² Ibid., p. 86.

⁴³ Ibid., p. 89.

⁴⁴ Ibid., p. 96

reto que tendrán también ante sí estudiosos como Antonio Gramsci, quien sí podrá desarrollar su “teoría de la hegemonía cultural” (100), en la cual, sin embargo, contrario a Benjamin, no tenía como “interés primario... las imágenes y las formas del arte” (100). Este interés de Benjamin sin embargo no será compensado por el desarrollo de una teoría sobre la cultura comparable a la del fundador, junto a Amadeo Bordiga, del Partido Comunista Italiano.

Por otro lado, Alicea nos indica que “lo místico-religioso para Benjamin era decisivo y penetraba los fundamentos de sus análisis críticos”. Este misticismo era “irreconciliable con cualquier marxismo materialista” (101). Aun así, según el autor, Benjamin, captó el espíritu de los tiempos. Ese tránsito literario que “va de la experiencia oral” y que nos ha traído hasta “las nuevas formas digitales”, fue diagnosticado por el autor de escritos como *Tesis sobre la historia*, las *Arcadas*, *Kafka*⁴⁵, etc. Comprendió, por ejemplo, la importancia de los escritos de Kafka, otro intelectual judío de entreguerras quien captó las complejidades de aquella época. A través del ensayo dedicado a este identifica una constelación con sus cuatro imágenes o vértices que le permiten, en un escrito inacabado como tantos otros, captar el anteriormente mencionado espíritu de los tiempos (105 ss). Algo que también intenta, según escribe el autor del libro, con “el proyecto de las Arcadas parisinas (108). Se trata, como señala Alicea, “de una formidable y ambiciosa exploración sobre el fetichismo... de las imágenes y fantasmagoría de la modernidad” (108). ¿Lo logró? “Quedó todo en un mosaico de cientos de páginas en fragmentos dispersos, una colección de notas, bosquejos, fichas y reflexiones” (108). Habría que ver si aquella tensión entre su misticismo y el materialismo de las especulaciones de Karl Marx, otro judío extraordinariamente influyente, fue lo que no se lo permitió. O lo absurdo, posibilidad que Dennis Alicea menciona al terminar el capítulo cuando se refiere al poder extraordinario de la barbarie. ¿Hubiera podido entonces atar todos aquellos cabos

⁴⁵ Ibid., p. 104.

sueltos de haber continuado viviendo, asunto que por otro lado no se le daba fácil por los problemas que experimentaba con su familia?

El **quinto** capítulo del libro consiste de lo que el autor llama aforismos de arte. Sobre el aforismo ya había escrito en *Los rostros de la crítica* hace algunos años lo siguiente. “La historia de la filosofía es testigo del recurrente esfuerzo de plasmar en una fórmula breve la esencia del pensamiento del filósofo”⁴⁶. Pero en su texto *Artesanía de la escritura filosófica* le había dedicado al tema un breve capítulo titulado, no sé si irónicamente, “La lógica del aforismo”. Digo irónicamente pues los dos pensadores que trae a colación para resaltar su genialidad aforística, Wittgenstein y Adorno, llegan al aforismo muy probablemente sin pensar mucho en la lógica, uno porque era disléxico y el aforismo se le dio extraordinariamente bien para expresar sus ideas, según nos lo dice Dennis; el otro porque entre el 1944 y el 1947, que es cuando los escribe, años terriblemente “angustiosos” para Adorno, no quería “contextualizar”, por decirlo de este modo, citando también a Alicea (81). Concluirá entonces el capítulo señalando que “la forma aforística es... contundente y aurática”, término, como sabemos, utilizado por Walter Benjamin para referirse a lo que se pierde en el arte en la época de la reproducción mecánica.

Volviendo al libro que reseñamos, una línea antes nos decía que, como Nietzsche, algunos filósofos habían “podido condensar el núcleo de su filosofía en algún aforismo preciso”. Allí había mencionado algunos casos de felices sentencias que habían quedado como “memorables”, cuestionando inteligentemente a quién o a qué respondía haber llegado a serlo.

⁴⁶ Alicea, D., *Los rostros de la crítica*, 2da. edición, San Juan: Callejón, 2018, p. 120.

Sabiendo esto, naturalmente el lector que ya conoce al autor queda advertido y busca entre aquellas breves oraciones, unas mucho más que otras, alguna expresión que nos revele “la esencia” de su pensamiento entorno a las artes, en plural como desde mi perspectiva convenía, desde la primera línea. Nos presenta estas como “metafísica de la experiencia humana, como “una forma peculiar de representación”, como “una experiencia totalizadora que atrapa lo cognitivo, lo emocional, las pasiones”, “relacionado con la estética” según Schiller adelantó y lo planteó con su obra Susan Sontag (5). La obra de arte puede representar un “nuevo ser” y una “realidad alterna” (7). Ella es además “objeto ontológico”, “metafísica de la experiencia”. Revela, pero también oculta (8).

El catálogo de referencias a expresiones de filósofos y novelistas es amplio. Va desde Camus, Sartre, Gadamer y Kafka a Joyce, Tolstoi y Luis Rafael Sánchez, lo que evidencia la infinidad de lecturas que Dennis ha llevado a cabo. Aun allí no pierde de vista el leitmotiv que acompaña los otros capítulos del libro al escribir que “sobre todo la novela, exhibe una tensión entre realidad y utopía”. Nos dice que “esos mundos posibles hilados” de los novelistas son “una de las formas de utopía” (26). Nos dice lo mismo al citar a Hegel cuando este afirma que el arte es “el equilibrio armonioso y el acuerdo de lo espiritual y la forma”. El arte expresaría lo divino (40). Pero el arte también se encuentra en la cerámica artesanal, según se puede observar en obras de Jaime Suárez, escribe (43). Añade que el arte sufre de prejuicios y no solo por el rechazo que sufren obras, como es el caso también de tantos carteles de la tradición boricua que continúan “fuera de los museos (45)”. El “elitismo museológico”, “el mercado”, la misma ignorancia con respecto al Caribe (44), son denunciadas por el autor, que menciona una pluralidad rica de artistas y autores puertorriqueñas que va desde José Luis González y Edgardo Rodríguez Juliá, hasta Consuelo Gotay y Ana Lydia Vega (42). Hacia el final no tiene más alternativa que hacer suya “la teoría de los juegos de lenguaje de Wittgenstein” (51). Concluye con el que creo que es su más logrado

aforismo, breve, de apenas dos oraciones. “Tanta gran obra es un fragmento de un cuadro más amplio que lo enmarca. Develar ese cuadro que ilumina y completa el fragmento es la aspiración, siempre inacabada, del juicio estético” (52). Va al punto. Es, como le gustaban a Nietzsche los aforismos, una saeta.

En el **sexto** y último capítulo titulado “Lo absurdo”, nuestro pensador responde personalmente muchas de las interrogantes que se ha planteado en los anteriores cinco capítulos. Comenzará por reconocer en Albert Camus, autor de libros que muchos han identificado con el existencialismo, pero sobre todo con respecto al tema de lo absurdo. No es el existencialismo ontológico de corte heideggeriano, por llamarlo de esta forma, el que el autor aborda. Tampoco es a través de la *Crítica de la razón dialéctica* sartreana, en torno a la cual se había mostrado justamente crítico en su *Artesanía de la escritura filosófica*⁴⁷. Sea como fuera reconoce la heterogeneidad del existencialismo, definiendo uno como religioso y otro como ateo, pero admitiendo que también hay una diferencia entre ellos de corte geográfico (137).

Lo absurdo para Alicea queda definido como aquello que se da “cuando las preguntas fundamentales quedan incontestadas y no es posible reducir el mundo a principios racionales” (134). Trae también a colación la definición que el mismo Camus ofrece en *El mito de Sísifo*: “lo absurdo nace de esta confrontación entre el llamamiento humano y el silencio irrazonable del mundo” (134).

¿Pero tendrá razón cierto existencialismo cuando asevera que la vida carece de sentido? (136). Porque no es así. No tendrá “un propósito o intención trascendente”, pero se puede vivir una

⁴⁷ Alicea, D., Op. Cit., p. 145.

existencia significativa (136). Podría haber inclusive una “relación causal externa que lo explique todo”, nos dice Dennis Alicea. Además, la interrogante en torno a “porqué el ser y no más bien la nada”, rescatada del racionalista Leibniz por el existencialismo metafísico de Heidegger es una invitación a encontrar significado (136). Alicea insistirá en que “elegir la absurdidad y declarar todo sin sentido, ante la incapacidad de hallar una finalidad trascendente o una inmanente fundacional es elegir un callejón sin salida” (141).

Según nos explica, el suicidio es contranatura, (150) y ante “una vida cotidiana sin rumbo” parece proponer la indiferencia estoica del personaje de Camus, Mersault (143). Critica el “nihilismo desenfrenado” y sostiene que “necesitamos significados porque son guías imprescindibles” (144), aunque no son, según escribe en otro lugar, “finales y excepcionales” (154). Con la misma seriedad recomienda rescatar la imaginación (156). Concluyendo, hace una apología de la pluralidad de diversas maneras, insistiendo en “significados plurales” (146) y confrontando lo que llama “enfoque bimodal” (154). Para una “vida significativa y llena”, nos recomienda entonces “no ser indiferente al mundo en que vivimos” (156).

Concluyo afirmando que la aportación original del libro de Dr. Alicea es que nos revela otra historia del desarrollo de la reflexión moderna que también conduce a una racionalidad comunicativa que garantiza la intersubjetividad tan necesaria para nuestros días. O, dicho de otro modo, que nos revela cómo esa intersubjetividad también es hija de las corrientes de pensamiento empíricas, analíticas, pragmáticas y sobre todo neopragmáticas. Por esta razón, escribe, que “mucho de lo que hoy se considera racionalidad aceptable proviene de modalidades del programa pragmático⁴⁸. Pensemos: la falibilidad del conocimiento y la centralidad de la vida práctica para

⁴⁸ Por esta razón es nos parecerá tacaño con Karl Popper.

la vida teórica; la mediación entre teorías, hechos y valores; el rol de la tolerancia en la vida práctica y teórica y su vínculo con las formas democráticas del poder; el pluralismo filosófico que no renuncia a los consensos; el coherentismo moderno y el holismo filosófico son ideas que, *con reticencia se reconoce*, provienen en buena medida del programa pragmático”⁴⁹.

¿Será cierto?

⁴⁹ Ibid., p. 79.