

Abril-juny 2018, vol. 103, núm. 2

<http://papers.uab.cat>

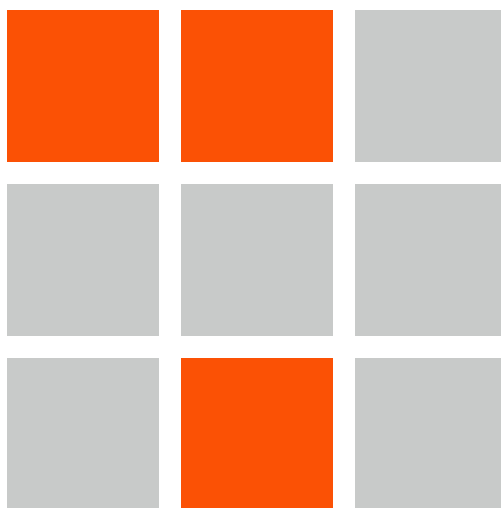
ISSN 2013-9004 (digital)

ISSN 0210-2862 (paper)

PAPERS

Revista de Sociologia

103/2



UAB

Universitat Autònoma de Barcelona

Servei de Publicacions

Redacció

Universitat Autònoma de Barcelona
Departament de Sociologia
08193 Bellaterra (Barcelona). Spain
Tel. 93 581 12 20. Fax 93 581 24 37
r.papers.sociologia@uab.cat

Intercanvi

Universitat Autònoma de Barcelona
Servei de Biblioteques
Secció d'Intercanvi de Publicacions
08193 Bellaterra (Barcelona). Spain
Tel. 93 581 11 93
sb.intercanvi@uab.cat

Administració i edició

Universitat Autònoma de Barcelona
Servei de Publicacions
08193 Bellaterra (Barcelona). Spain
Tel. 93 581 10 22. Fax 93 581 32 39
sp@uab.cat
http://publicacions.uab.cat

ISSN 2013-9004 (digital)
ISSN 0210-2862 (paper)
Dipòsit legal: B. 25.307-1983

Equip de redacció

José Antonio Noguera, director (UAB);
Maria del Mar Griera i Jordi Tena, coeditors (UAB);

Felipe Corredor, secretari editorial (UAB)

Consell de redacció

Manuel Aguilar-Hendrickson (UB),
Eva Anduiza Perea (UAB), Pau Baizán Muñoz
(UPF), Borja Barragué (UAM), Jordi Busquet
Duran (URL), Lorenzo Cachón (UCM), Inés
Calzada Gutiérrez (CCHS-CSIC), Xavier Coller
Porta (UPO), Antonio M. Jaime Castillo (UM),
María Jiménez Buedo (UNED), Francisco José
León Medina (UDG), Dulce Manzano (UCM),

Roger Martínez Sanmartí (UOC), Matilde
Massó (UDC), Analía Meo (Universidad de Buenos Aires),
Pau Miret Garmundi (CED-UAB), Gorka Moreno
(EHU), Almudena Moreno Minguez (UVA),
Joaquim Rius Uldemolins (UV), Leire Salazar
(UNED), Mauricio Salgado (Universidad Andrés Bello,
Chile), Mariona Tomàs (UB)

Bases de dades en què PAPERS està referenciada

- ARCE-FECYT
- CARHUS+
- CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas)
- Compludoc
- Dialnet (Unirioja)
- DICE (Difusión y Calidad Editorial de las Revistas Españolas de Ciencias Sociales y Jurídicas)
- DOAJ (Directory of Open Access Journals)
- Educ@ment
- Índice Español de Ciencias Sociales y Humanidades (ISOC-CSIC)
- IN-RECS (Índice de Impacto de Revistas Españolas de Ciencias Sociales)
- International Bibliography of the Social Sciences (IBSS)
- Latindex
- MIAR (Matriu d'Informació per a l'Avaluació de Revistes)
- RESH (Revistas Españolas de Ciencias Sociales y Humanas)
- RACO (Revistes Catalanes amb Accés Obert)
- SCOPUS de SciVerse
- Social Services Abstracts
- Socindex, Socindex Full Text
- Sociological Abstracts
- TOC Premier
- Ulrich's

PAPERS és una publicació del Departament de Sociologia de la Universitat Autònoma de Barcelona fundada l'any 1972. El seu objectiu és servir de mitjà de difusió d'idees i d'investigacions originals, en el camp de la sociologia i altres ciències socials afins (psicologia, ciència política, economia, antropologia).

L'acceptació d'articles es regeix pel sistema de censors. Es poden consultar les normes del procés de selecció i les instruccions per als autors a <http://papers.uab.cat/about/submissions#authorGuidelines>.

PAPERS. REVISTA DE SOCIOLOGIA es publica sota el sistema de llicències Creative Commons segons la modalitat:



Reconeixement - NoComercial (by-nc): Es permet la generació d'obres derivades sempre que no se'n faci un ús comercial. Tampoc es pot utilitzar l'obra original amb finalitats comercials.

Aquest volum ha rebut un ajut econòmic de:

Fundació
BancSabadell



Sumari

Papers. Revista de Sociologia
Abril-juny 2018, vol. 103, núm. 2, p. 149-302
ISSN 2013-9004 (digital), ISSN 0210-2862 (paper)
Les paraules clau són en llenguatge lliure
<http://papers.uab.cat>

Articles

- 153-173 **PENA-LÓPEZ, José Atilano; SÁNCHEZ-SANTOS, José Manuel** (Universidade da Coruña)
Capital social, confianza y modelos de asociacionismo en España. *Papers*, 2018, vol. 103, núm. 2, p. 153-173.
Palabras clave: confianza generalizada; capital social; capital social individual; asociacionismo en España
- 175-198 **FERNÁNDEZ-MELLIZO, María; MANZANO, Dulce** (Universidad Complutense de Madrid)
Análisis de las diferencias en la competencia digital de los alumnos españoles. *Papers*, 2018, vol. 103, núm. 2, p. 175-198.
Palabras clave: sociología de la educación; nuevas tecnologías; nivel socioeconómico; efecto escuela; compañeros; profesorado
- 199-227 **DÍAZ DE RADA, Vidal** (Universidad Pública de Navarra)
Encuestas presenciales con cuestionario de papel y ordenador. Una comparativa en preguntas de actitudes. *Papers*, 2018, vol. 103, núm. 2, p. 199-227.
Palabras clave: encuesta personal; encuesta con ordenador; modos de recogida de información; efectos de respuesta
- 229-253 **ORTIZ GARCÍA, Pilar** (Universidad de Murcia)
La construcción del discurso político del emprendimiento en España. Realidad e ideología. *Papers*, 2018, vol. 103, núm. 2, p. 229-253.
Palabras clave: emprendedor; Gobierno; política; economía; legislatura

- 255-279 **VENEGAS, Mar** (Universidad de Granada)
El romance adolescente. Un análisis sociológico de la política afectivosexual en la adolescencia. *Papers*, 2018, vol. 103, núm. 2, p. 255-279.
Palabras clave: romance adolescente; género; amor; sexualidad; adolescencia
- 281-302 **RÍOS, Jerónimo** (Universidad EAN); **GAGO, Egoitz** (Universidad Jorge Tadeo Lozano)
Realidades y desafíos de la paz territorial en Colombia. *Papers*, 2018, vol. 103, núm. 2, p. 281-302.
Palabras clave: guerrillas; Colombia; violencia directa; violencia estructural; paz territorial

ARTICLES

Capital social, confianza y modelos de asociacionismo en España

José Atilano Pena-López
José Manuel Sánchez-Santos

Universidade da Coruña. Facultad de Economía y Empresa. Departamento de Economía
atilano.pena@udc.es; jose.manuel.sanchez@udc.es



Recepción: 11-11-2016
Aceptación: 27-04-2017

Resumen

El presente trabajo estudia la estructura del asociacionismo en España con el objeto de contrastar su incidencia sobre la confianza generalizada. Con este objetivo se analizan, a partir de los datos de una encuesta sobre pertenencia asociativa realizada en España, el vínculo existente entre las redes de pertenencia asociativa de cada individuo y la confianza generalizada. Junto a la existencia de una evolución de la estructura asociativa hacia un predominio de formas más horizontales, los resultados ponen de relieve la influencia de las pertenencias múltiples en la generación de confianza generalizada, tal y como predice la hipótesis de Paxton (2007). En conjunto, tanto la integración en asociaciones abiertas como la influencia de factores personales ligados a la función de bienestar psicológico (Uslaner, 2002) han resultado significativos en la formación de la confianza generalizada.

Palabras clave: confianza generalizada; capital social; capital social individual; asociacionismo en España

Abstract. *Social capital, trust and models of associationism in Spain*

This paper studies the structure of associations in Spain in order to examine its influence on generalized trust. Using data from a survey conducted in Spain on associative belonging, the link between individuals' networks of associational membership and generalized trust is analyzed. The results highlight that the associative structure in Spain has evolved towards more horizontal forms and that multiple belongings play a role in generating generalized trust, as predicted by Paxton's hypothesis (2007). Both integration in open associations and personal factors linked to the role of psychological well-being (Uslaner, 2002) have proved significant in the formation of generalized trust.

Keywords: generalized trust; social capital; individual social capital; associations in Spain

Sumario

- | | |
|--|---|
| 1. Capital social y confianza generalizada | 3. Estructura del asociacionismo en España y confianza generalizada. Evidencia empírica |
| 2. Confianza generalizada y asociacionismo | 4. Conclusiones |
| | Referencias bibliográficas |

1. Capital social y confianza generalizada

El éxito del concepto de capital social está asociado en gran medida a su pre-sunta capacidad para situar el hecho económico dentro del entramado social, es decir, permite abordar la cuestión de la *embeddedness* o imbricación de lo económico en lo social¹. En esta línea, son numerosos los trabajos que estudian la influencia del capital social sobre variables tan relevantes como el crecimiento económico, la distribución de la renta, la calidad de la vida en general e incluso sobre la evolución de la estructura y de la identidad social (Dasgupta y Serageldin, 2001; Woolcock, 2001).

La investigación de capital social ofrece un complejo entramado conceptual que permite integrar diversas corrientes de investigación procedentes de la sociología, de la ciencia política y de la economía (Adler y Kwon, 2002; Sobel, 2002). Esta aproximación interdisciplinaria da lugar a una cierta falta de consenso básico (Millán y Gordon, 2004)². En una definición de síntesis, se trata de una forma de capital colectivo producto de un proceso de inversión individual y social de recursos y de tiempo materializado en redes y en normas que facilitan el funcionamiento social y cuantificado habitualmente

1. Obviamente, no es la única orientación que aborda este problema, aunque sí una de las de mayor progresión reciente. Junto a ella están la sociología de la economía, de raíz weberiana (Granovetter, 1973; Etzioni, 2007) y la economía institucional (Williamson, 2000). Para la primera, desde el punto de vista sociológico, es obvio que la acción económica no puede separarse de la búsqueda de aprobación, estatus, sociabilidad y poder, en tanto que, para la segunda, las instituciones y las redes de relaciones generadas son simples modos de reducción de costes de transacción e información.
2. La definición de Coleman (1988) y la interpretación crítica de Bourdieu (2001) adoptan una perspectiva individual o micro que considera que el capital social se refiere a aspectos de la estructura social, obligaciones y expectativas, canales de información, conjunto de normas y sistemas de sanción que condicionan los comportamientos individuales. Bourdieu, en clave marxista, pero sin abandonar este enfoque individual, plantea que el capital social es un instrumento para que individuos y grupos reproduzcan sus ventajas sociales mediante el dominio de redes de influencia. Putnam (1995), en cambio, opta por centrarse en aspectos sociales generales o «culturales», es decir, adopta un enfoque centrado en lo macrosocial o en rasgos de la sociedad en conjunto. Así, su visión del capital social se centra en la generación de comportamientos prosociales o que generan comunidad: rasgos o características de las organizaciones sociales como normas, redes y confianza que facilitan la cooperación y la coordinación para el beneficio mutuo. Las definiciones manejadas en la mayor parte de los estudios priman lo colectivo sobre lo individual (Bowles y Gintis, 2002; Paldam, 2000; Winter, 2001).

mediante la variable *confianza generalizada*. Por un lado, el capital social es propiedad del individuo, que se materializa en su agenda personal, de ahí la denominación en el mundo anglosajón de *rolodex*³ capital, que este emplea para extraer recursos. Por otro lado, el capital social es una propiedad del grupo que tiene rasgos de bien público, ya que todos los miembros perciben externalidades (positivas o negativas⁴) de esa red con la que están vinculados directa o indirectamente.

La corriente principal en la teoría del capital social supone la existencia de un vínculo directo entre confianza y participación asociativa, evaluadas ambas a nivel macro (Putnam, 1995, 2000). No obstante, dicha identidad entre confianza, redes asociativas y redes individuales dista de ser evidente (Morales y Mota, 2006: 102). De hecho, la denominada «controversia Olson-Putnam» (Pena y Sánchez, 2005, 2007) se centra precisamente en la ambigua relación entre ambas variables.

En un intento de profundizar en el estudio de esta cuestión, el objetivo del presente trabajo es estudiar la vinculación entre la confianza generalizada (proxy del capital social) y las redes asociativas que plantea la teoría del capital social. Para ello, adoptamos una perspectiva micro y analizamos el modo en que la extensión, la estructura y las características de la pertenencia asociativa de un individuo influye en que este manifieste o no confianza respecto a su comunidad de referencia. Siguiendo la perspectiva de Paxton (2007), buscamos contrastar en qué medida este vínculo es sólido en todos los casos o únicamente producto de un determinado tipo de asociaciones o de una particular configuración de las pertenencias asociativas.

El resto del trabajo se estructura como sigue. En el segundo apartado nos centramos en la teoría del capital social como base de nuestro análisis, en concreto, el estudio de la interrelación entre redes asociativas y confianza generalizada. En el tercero estudiamos la estructuración de las redes asociativas personales en España para, seguidamente, sobre la base de una encuesta, realizar un contraste de la interrelación entre las pertenencias asociativas, en particular el efecto de las pertenencias múltiples que propone Paxton y la confianza generalizada. Finalmente se exponen las principales conclusiones.

2. Confianza generalizada y asociacionismo

La confianza generalizada o despersonalizada es la percepción de que la generalidad de la sociedad es confiable. Se trata de un conjunto de expectativas aprendidas o confirmadas socialmente sobre el comportamiento de los otros, las organizaciones y las instituciones que lleva a los individuos a afirmar que la

3. Esta palabra alude a las populares agendas de teléfono de empresa compuestas por fichas dispuestas en un eje giratorio. Así, la mayor inversión en capital social de un individuo sería equiparable a una mayor agenda personal.
4. No todos los efectos del capital social tienen que ser necesariamente positivos. La corrupción puede ser considerada también una expresión de capital social (Pena y Sánchez, 2014).

mayoría de los integrantes de una comunidad determinada es confiable (Herrerros, 2003, 2008; Barber, 1983; Luhmann, 1988). Esta forma de confianza inespecífica, no estratégica y basada en una visión «benigna» de la sociedad proporciona, entre otras cosas, una disminución de los costes de transacción y una mayor capacidad de asociación con otros individuos provenientes de grupos ajenos (*bridge*) (Uslaner, 2002, 2008).

Las propuestas explicativas del desarrollo de la confianza generalizada parten de la confianza como un constructo derivado de las interacciones (Hardin, 2001). Los individuos confían en los otros en la medida en que mantienen un vínculo con ellos. No obstante, la confianza en el otro, más allá de grupos particularistas, no es inmediata. Esta podría provenir de un conocimiento inferido de los mismos a partir de las normas que esperamos que el otro cumpla (Hearn, 1997). Así, la homogeneidad social en normas, valores, intereses e identidades favorece la confianza, y la diversidad la perjudica (Hardin, 2001). Al mismo tiempo, la frecuencia de las interacciones eleva los niveles de confianza en las mismas e incrementa la confianza general (Sorrentino et al., 1995), al facilitar la comprensión de las señales enviadas por los demás (Bacharach y Gambeta, 2001)⁵. Del mismo modo, algunos autores sostienen que cuanto mayor sea la pertenencia de un individuo a algunas asociaciones, mayor tiende a ser su nivel de confianza general (Stolle, 2001).

Simplificando el entramado teórico, podemos dividir las propuestas explicativas sobre la confianza generalizada en dos grandes grupos en razón de la variable priorizada como determinante de dicha confianza. Por una parte, están aquellas posturas que enfatizan la existencia de una predisposición psicológica alterable por las experiencias cotidianas (Uslaner, 2002, 2008) y, por otra, aquellas que defienden que se deriva de un aprendizaje social (Paxton, 2007). La aparente contraposición entre ambas propuestas es solo parcial, dado que la causalidad de la confianza generalizada es múltiple y depende tanto de factores individuales como sociales.

Dentro del primer grupo de propuestas se encuadran tanto aquellos que consideran que la confianza generalizada tiene una base innata como aquellos que defienden que es aprendida en un momento concreto del proceso de desarrollo. En ambas posturas se defiende que las decisiones actuales están arraigadas en un aprendizaje previo frente al cual las experiencias actuales serían menos relevantes (Uslaner, 1999; Becker, 1996; Jones, 1996). No obstante, conviene puntualizar lo señalado por algunos autores que participan de esta perspectiva. Uslaner (2002, 2008) considera que la confianza es una función del bienestar psicológico y, en particular, el sentido de control sobre la propia vida es la base de comprensión de esta variable. En esta misma línea, otros estudios han evidenciado el peso que las variables de carácter estructural pueden tener en los niveles de confianza generalizada, bien del entorno inmediato o vecindario (heterogeneidad étnica del vecindario, seguridad percibida, etc.),

5. Los encuentros virtuales se han revelado como notablemente menos eficaces (Ostrom y Walker, 2003).

bien de las características nacionales (renta, diversidad cultural, esperanza de vida, etc.) (Delhey y Newton, 2005; Delhey et al., 2011). En suma, la confianza es un producto de la socialización del individuo en el que es crucial que este disponga de una red social personal de apoyo lo suficientemente sólida que garantice un bienestar subjetivo y un control sobre su entorno.

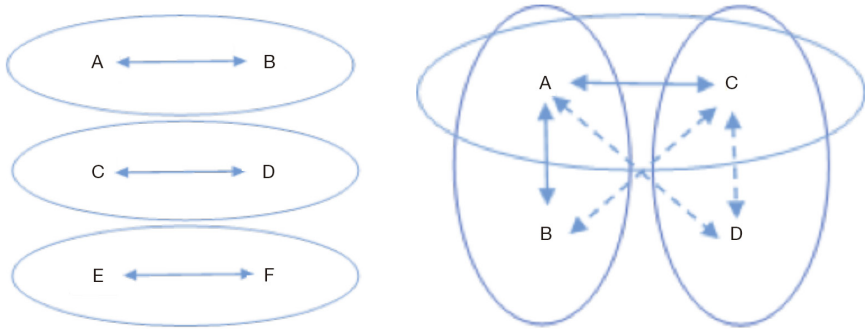
El enfoque centrado en el aprendizaje social, en cambio, sugiere que los individuos extrapolan de forma continua sus experiencias personales reiteradas a sus estimaciones generales (Hardin, 2001; Yosano y Hayashi, 2005). La confianza generalizada sería, así, el resultado de la suma de las experiencias individuales en los diversos dominios vitales (Glanville y Paxton, 2007; Burns y Kinder, 2000). Desde esta perspectiva, la pertenencia a asociaciones podría justificar un mayor nivel de confianza generalizada, puesto que las asociaciones multiplican las posibilidades de interacción. Dado que las normas se difunden a través de los grupos influenciando actitudes y conductas, la confianza arraigada en valores compartidos, cooperación y comportamientos predecibles es más probable que se difunda mediante el asociacionismo (Zucker, 1986; Marsden y Friedkin, 1993). En un sentido más amplio, la mera participación política ya genera este efecto, pero este se ve potenciado mediante la actividad asociativa (Morales, 2006). Por el contrario, aquellos que disponen de experiencias sociales más limitadas presentan una baja capacidad de predicción de comportamientos de aquellos ajenos a su propio grupo.

En definitiva, el que confía en los miembros de una determinada red asociativa adquiere la práctica de la confianza generalizada (Coleman, 1990). Ahora bien, este salto no es del todo inmediato, porque los mecanismos que generan confianza en grupos particulares no tienen por qué ser necesariamente efectivos a escala macrosocial (Stolle y Rochon, 1998). En este ámbito, la hipótesis sostenida por Paxton (2007) establece que este proceso de extensión se deriva de las interconexiones que existen entre las propias asociaciones. Por lo tanto, de acuerdo con esta hipótesis, sería la propia vertebración del asociacionismo —en particular, las pertenencias múltiples— la que permitiría una extensión de la percepción de confianza generalizada.

Un individuo que conecta dos asociaciones facilita la interconexión con una comunidad más grande y la transición de la confianza particular interna a una asociación a la confianza general. Así, en tanto que una cadena de asociaciones cerradas, facilita un número muy limitado de interconexiones entre individuos, la interconexión de asociaciones las multiplica, lo que facilita la generalización de valores y normas, así como la confianza general⁶ (véase la figura 1). Este argumento nos lleva a la distinción entre asociacionismo abierto y asociacionismo cerrado. El primero facilita la integración en un amplio

6. Interpretado desde la perspectiva de la psicología social, los individuos categorizan a los otros en dos grupos: nosotros y ellos (Hogg, 1992). Aquellos que se integran en el *nosotros* son percibidos en términos de confianza. Así, un individuo que se integra en diversos grupos tiende a generalizar la concepción del *nosotros* y, consecuentemente, a incrementar su percepción de confianza (Herreros, 2003).

Figura 1. Asociacionismo cerrado frente a asociacionismo abierto



Fuente: elaboración propia a partir de Paxton (2007).

entramado asociativo de naturaleza diversa y resulta beneficioso para la confianza general. El segundo, por el contrario, dificulta la integración en otras formas de asociacionismo y carece de efectos sobre la confianza generalizada. Una hipótesis análoga puede encontrarse en Herreros (2002). De acuerdo con este autor, la generalización de la confianza se debe a la aproximación o al amoldamiento de las preferencias derivado de las interacciones propias de la actividad asociativa y al efecto de extensión de los mismos derivados de los múltiples contactos ligados al asociacionismo. Ambos condicionantes dependen de la naturaleza de la organización. Es decir, la confianza generalizada no puede ligarse exclusivamente a la pertenencia a cualquier forma asociativa, sino solo a aquellas consideradas más abiertas⁷.

De este modo, la interconexión entre asociaciones originada por las pertenencias múltiples (Moody y White, 2003) permiten realizar transferencia de confianza entre entidades asociativas e incrementar la confianza generalizada. Consecuentemente, la confianza generalizada no se asienta únicamente en la multiplicidad de asociaciones y en la diversidad dentro de las mismas, como se derivaría directamente de las propuestas de Putnam (2000) o Granovetter (1973). En realidad, dicha confianza aparece más vinculada a la diversidad de grupos, a la diversidad dentro de los grupos y a las interconexiones en esa diversidad de grupos.

Llegados a este punto, se puede concretar la hipótesis de Paxton (2002, 2007) en los siguientes términos: una mayor incorporación de individuos a asociaciones interconectadas o abiertas tendrá un efecto positivo en la confianza generalizada y, por tanto, en la generación de capital social. Por el contrario, la pertenencia a asociaciones aisladas carece de efecto en términos de confianza generalizada.

7. Esta distinción está ligada a otras distinciones comunes en los estudios de capital social, los lazos débiles de Granovetter y la distinción entre *bonding* y *linking* planteada por Putnam (2000), pero se centra más en la naturaleza de las asociaciones que en la diversidad interna de dichas asociaciones.

La contrastación de esta propuesta explicativa exige controlar simultáneamente aquellas variables contextuales (satisfacción vital, nivel de ingresos y estudios, etc.) que pueden resultar un apoyo a las propuestas explicativas que señalan que tanto el entorno social de pertenencia como el bienestar subjetivo y material son determinantes decisivos en la confianza generalizada. A este respecto, es importante señalar que solo se trata de una aparente oposición entre ambas propuestas explicativas. Los niveles de asociacionismo guardan una relación igualmente con el bienestar subjetivo o la homogeneidad del entorno. La contrastación de esta hipótesis se enfrenta a un problema de endogeneidad que ha sido reiteradamente abordado por la literatura con evidencias contrapuestas. Teóricamente es posible argumentar tanto que la confianza genera una mayor propensión al asociacionismo como que el asociacionismo favorece la confianza generalizada. No obstante, la mayor parte de la evidencia empírica disponible ha puesto de relieve una vinculación causal unidireccional del asociacionismo hacia la confianza (Claibourn y Martin, 2000). En sentido contrario, merece la pena destacar los trabajos de Sonderskov (2011) y el más reciente de Ingen y Bekkers (2015). Este último llega a conclusiones muy relevantes sobre los efectos del asociacionismo, que, en cierta medida, disuelven la aporía. Aunque no hay evidencias concluyentes de que la causalidad vaya del asociacionismo a la confianza, el asociacionismo aglutina a aquellos individuos que presentan mayores niveles de confianza, de forma que se constituye como un *pool of democracy* con carácter bidireccional. No obstante, tal y como hemos señalado previamente, nuestro trabajo no se centrará en este problema de endogeneidad, sino en el carácter diferencial de las diversas formas de asociacionismo y, en particular, de su entrelazado y los vínculos existentes con la confianza generalizada. En última instancia, se trata de delimitar en qué contextos se está creando la confianza generalizada.

3. Estructura del asociacionismo en España y confianza generalizada. Evidencia empírica

La contrastación empírica de lo que hemos denominado «hipótesis Paxton» requiere una medición del nivel de pertenencia asociativa y, simultáneamente, el estudio de las interrelaciones entre las pertenencias a múltiples asociaciones. Además, también exige estudiar los niveles individuales de confianza general controlando el conjunto de variables sociodemográficas.

3.1. Pertenencia y múltiples pertenencias asociativas

La base de nuestra contrastación empírica es la encuesta sobre capital social y desigualdad en España, desarrollada por el grupo OSIM en 2011⁸. En ella se

8. La encuesta sobre capital social y desigualdad en España fue realizada en 2011 sobre un universo de personas mayores de 18 años residentes en España. El tamaño de la muestra fue de 3400 entrevistas individuales, y el error muestral de $\pm 1,7\%$ para datos globales, para un

Tabla 1. Pregunta sobre pertenencia a asociaciones

P7. Voy a leerle una lista de organizaciones voluntarias. Dígame, por favor, si es Vd. miembro de alguna de ellas. (Codificar cada respuesta negativa con un 1. Si es afirmativa, se pregunta si participa activamente, en cuyo caso se codifica con un 3, y si no es el caso, con un 2.)

	No pertenece	Pertenece	Participa activamente
V34 Organizaciones religiosas	1	2	3
V35 Organizaciones deportivas	1	2	3
V36 Organizaciones educativas, artísticas, musicales o culturales	1	2	3
V37 Sindicatos	1	2	3
V38 Partidos o grupos políticos	1	2	3
V39 Asociaciones de conservación, medioambientales, ecológicas y de derechos de los animales	1	2	3
V40 Asociaciones profesionales	1	2	3
V41 Las diversas ONG (servicios sociales, salud, derechos humanos, humanitarias)	1	2	3
V42 Otras (<i>anotar</i>):	1	2	3

Fuente: encuesta sobre desigualdad y capital social en España (2011).

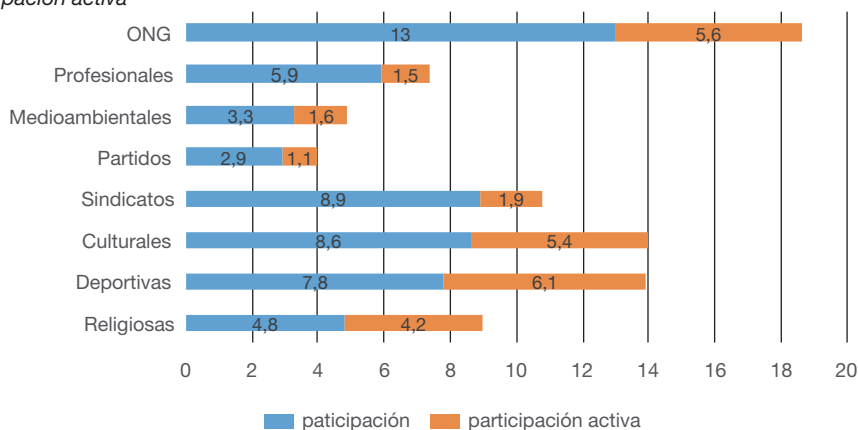
plantea un amplio conjunto de cuestiones relativas a las distintas expresiones del capital social individual, esto es, a las redes de relaciones de que dispone un individuo y, entre ellas, la pertenencia a los diversos tipos de asociacionismo (Yang, 2007). Concretamente, la pregunta fue planteada en los términos que se pueden ver en la tabla 1⁹.

Un primer análisis descriptivo nos permitirá aproximar tanto los niveles de participación asociativa actuales como la configuración de dicha participación. En el gráfico 1 se observan los niveles de pertenencia derivados de la encuesta. Uno de los aspectos más destacables de estos resultados es el predominio de las ONG, que, en la sociedad española, integran ya a un 18,6% de la población

nivel de confianza del 95,5% ($z = 2$) y suponiendo $P = Q = 0,5$. El trabajo de campo tuvo lugar entre noviembre y diciembre de 2011 mediante entrevista telefónica asistida por ordenador (Sistema CATI). La selección de hogares se hizo al azar. Se realizó a partir de listados telefónicos con selección fortuita de entrevistados por tablas aleatorias entre los miembros de cada hogar. Se optó por muestreo estratificado con afijación mixta: 1700 entrevistas por afijación simple para garantizar un mínimo de 100 entrevistas por comunidad autónoma y 1700 entrevistas por afijación proporcional al tamaño de cada comunidad autónoma. En cada una de ellas se realizó un reparto proporcional de las entrevistas por tamaño de municipio. Igualmente, se realizó una ponderación de los cuestionarios por sexo, edad y tamaño de cada comunidad autónoma. El cuestionario se encuentra disponible en la página web del grupo OSIM: <http://osimudc.es/>

9. En la encuesta se opta por una tipología del movimiento asociativo en ocho grupos siguiendo el esquema propuesto en la Encuesta Mundial de Valores. Este es casi idéntico a la Encuesta Europea de Valores, de forma que puede considerarse la clasificación más generalizada en su uso (Vázquez García, 2010). Además de su generalidad, esta tipología no adopta una postura teórica concreta y permite realizar múltiples agrupaciones de nivel superior en razón de los criterios adoptados.

Gráfico 1. Porcentaje de pertenencia a asociaciones distinguiendo *participación* de *participación activa*



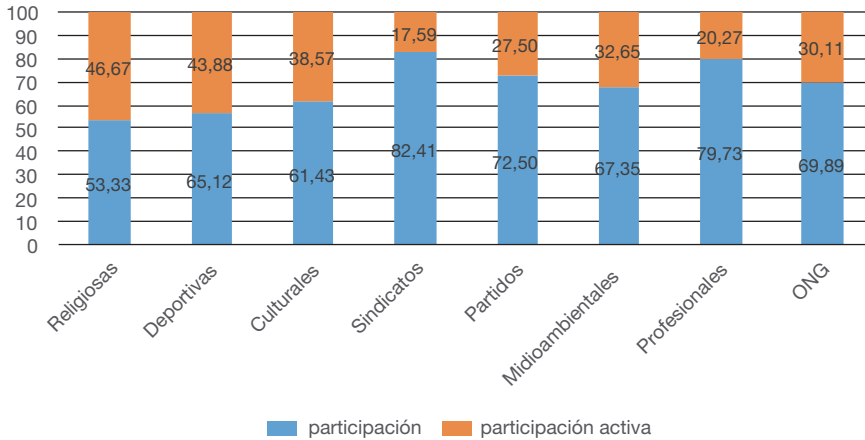
Fuente: elaboración propia a partir de la encuesta sobre capital social y desigualdad en España (2011).

mayor de 16 años, dato este que las situaría como el eje articulador del movimiento asociativo (Ariño, 2004). En el extremo opuesto se encuentra la escasa integración en el asociacionismo de corte político, un 4%. Los datos que reflejaba la Encuesta Mundial de Valores¹⁰ de 1995 señalaban un nivel de pertenencia a organizaciones religiosas próximo al 40%, a sindicatos por encima del 10% y a partidos en torno al 8%. Las organizaciones culturales y deportivas presentaban porcentajes equivalentes o muy próximos. Frente a estas, las ONG y las organizaciones humanitarias en general estaban por debajo del 10%. En contraste, de acuerdo con los datos más actuales, el asociacionismo de corte religioso muestra un nivel notablemente menor y se incrementa el peso de expresiones propias de una sociedad secular (las asociaciones deportivas, las culturales y las ONG). En lo que respecta al asociacionismo político, su evolución descendente se viene evidenciando desde finales de los años setenta, lo que parece revelar un constante proceso de desideologización del movimiento asociativo (Alberich, 2007).

En lo relativo a la evolución de la pertenencia asociativa, existe un amplio conjunto de estudios sobre el caso del asociacionismo en España (Marban, 2003; De la Torre, 2005; Pérez-Díaz, 2002; Ruiz Olabuénaga, 2005; Subirats, 1999). La amplia variabilidad de resultados derivada de problemas metodológicos (Ariño, 2007) hace extremadamente difícil reconstruir una serie temporal. Siguiendo un criterio de similitud metodológica, establecemos una comparación con las cifras que arrojan las encuestas del CIS¹¹. En este sentido, cabe destacar que en el período que va desde 1981, en el que se parte de cifras de pertenencia del 18%, se ha producido un crecimiento casi continuado hasta

10. La Encuesta Mundial de Valores (EMV) presenta el mismo sistema de clasificación que las organizaciones.

11. CIS, encuestas de ciudadanía y participación 2450, 2575 y 2632.

Gráfico 2. Porcentaje de participación activa según tipología asociativa

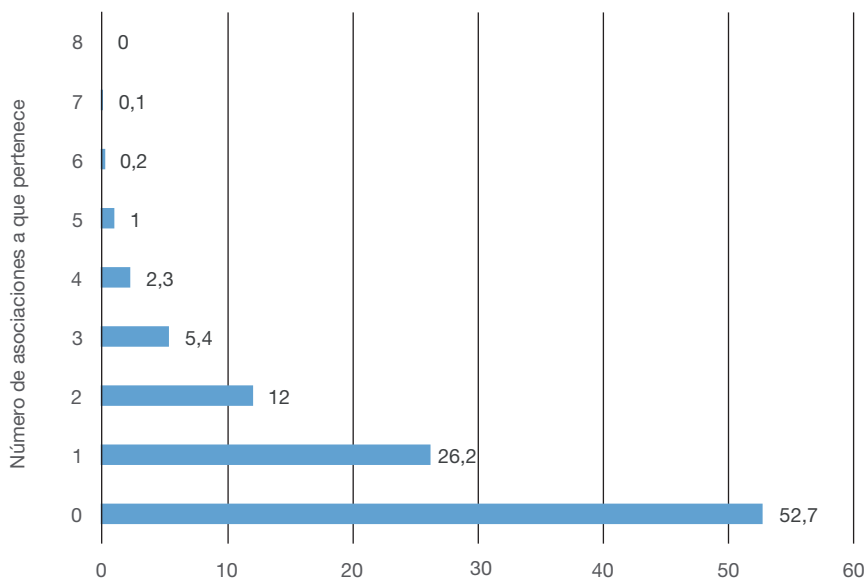
Fuente: elaboración propia a partir de la encuesta sobre capital social y desigualdad en España (2011).

el 47,3% que refleja nuestra encuesta. Igualmente, la participación múltiple ha experimentado un fuerte crecimiento desde el 4% en 1981 hasta el 20% en 2011. Ambos resultados son coherentes con la hipótesis de la modernización según la cual se ha producido una ampliación de la pertenencia y del crecimiento de la multifiliación, unida a una transformación en las formas de participación social (Ariño, 2006; Morales, 2003; Morales y Mota, 2006; Marcuello, 2007; Putnam, 2000; Norris, 2002).

Los resultados previos suponen exclusivamente la valoración de una pertenencia a los distintos tipos de asociaciones. Los datos sobre participación activa en las mismas exige realizar algunas puntualizaciones (véase el gráfico 2). La participación activa frente a la mera adscripción alcanza el 46,67% en las organizaciones religiosas, el nivel más elevado. Por el contrario, la participación en sindicatos (un 17,59%) y partidos políticos (un 27,5%) resulta sensiblemente inferior. Esto es, en el caso de las asociaciones religiosas, la adscripción social se ha reducido sustancialmente como consecuencia lógica del proceso de secularización¹², pero la vinculación de los adscritos es notablemente superior frente a otras expresiones tradicionales. En general, se hace patente una escasa participación activa en un amplio conjunto de asociaciones o la extensión de la denominada «participación de talonario» (*checkbook participants*).

Ahora bien, esta información es parcial en la medida en que todavía no se consideran las múltiples pertenencias, es decir, el hecho de que individuos se integren en diversos sistemas asociativos interconectando grupos. A este respecto, el primer dato remarcable es que más de la mitad de la población no está integrada en ninguna forma de asociación. Del grupo restante, solo un 20,3%

12. En particular, si tenemos en cuenta que tradicionalmente esta adscripción era parte de la identidad social en España.

Gráfico 3. Frecuencia de pertenencia a múltiples asociaciones

Fuente: elaboración propia a partir de la encuesta sobre capital social y desigualdad en España (2011).

de la población se integra en más de una asociación (véase el gráfico 3). Estas interrelaciones de pertenencias definen el conjunto más activo de ciudadanos interconectados por pertenencias múltiples.

Un simple análisis de las correlaciones existentes entre las respuestas a la participación en las diversas expresiones asociativas (tabla 2) pone de relieve la pérdida del carácter central que en su momento ocupó el asociacionismo religioso y la creciente importancia del asociacionismo cultural y de las ONG. Estas últimas presentan correlaciones más altas con cualquier forma asociativa.

Tabla 2. Correlaciones de Pearson entre las pertenencias a asociaciones

	Religiosas	Deportivas	Sindicatos	Partidos	Medioambientales	Profesionales	ONG
Deportivas	0,072**						
Sindicatos	0,009	0,075**					
Partidos	0,016	0,085**	0,272**				
Medioambientales	0,023	0,093**	0,108**	0,150**			
Profesionales	0,037*	0,170**	0,119**	0,113**	0,196**		
ONG	0,100**	0,102**	0,094**	0,113**	0,199**	0,119**	
Culturales	0,104**	0,160**	0,112**	0,164**	0,213**	0,195**	0,178**

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

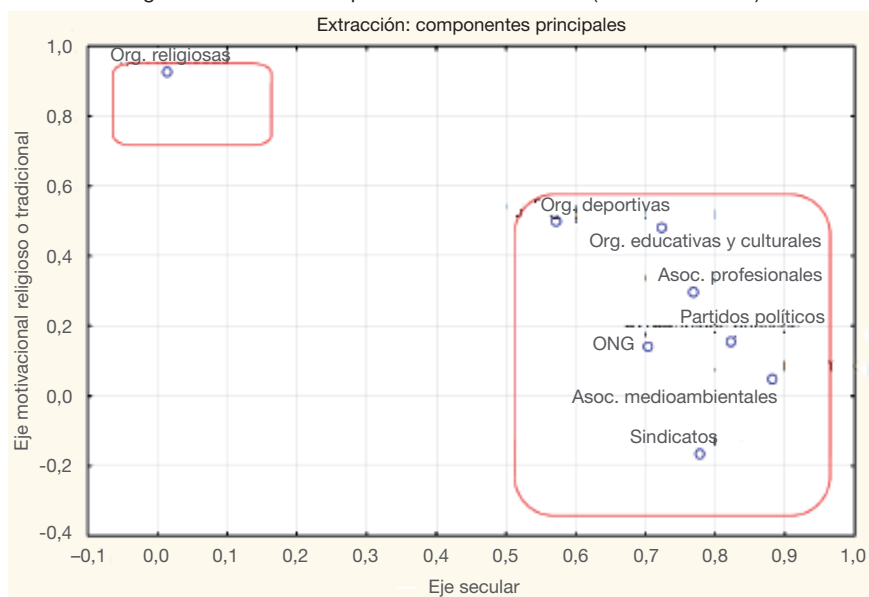
** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Fuente: elaboración propia a partir de la encuesta sobre capital social y desigualdad en España (2011).

En este sentido, dado que buscamos determinar la existencia de factores subyacentes en la pertenencia, hemos optado por utilizar una técnica de reducción de datos: el análisis de componentes principales. La aplicación de dicho método a este caso se encuentra con el problema de que se trata de variables no continuas binomializadas. Esta particularidad conlleva la necesidad de tomar como punto de partida las correlaciones tetracóricas existentes entre cada una de las variables integradas en la batería de preguntas (Freiberg et al., 2013) para construir los factores.

De este modo reducimos las pertenencias a múltiples formas de asociacionismo a un menor conjunto de variables (en este caso, dos) que recogen tanto la integración en múltiples asociaciones como las interrelaciones existentes entre las mismas. Por una parte, se encuentra la dimensión secular, donde puntúa fuertemente la pertenencia a sindicatos, partidos políticos o asociaciones profesionales, en general instituciones centradas en la defensa de un interés concreto. Frente a estas, la integración en el asociacionismo religioso coincide con la forma más tradicional de asociacionismo en España. En una posición intermedia se sitúan las asociaciones deportivas, las culturales y las ONG. Ahora bien, las cargas factoriales de estas últimas, aunque manifiestan peso en ambos factores, son superiores en el eje que hemos denominado «secular». Es decir, las interrelaciones entre las diversas formas de asociacionismo son más fuertes entre las emergentes y las formas políticas que entre estas y las religiosas. De hecho, estas últimas comienzan a mostrarse más aisladas de las expresiones restantes.

Trabajos previos han constatado la existencia de dos tríadas de redes asociativas para la realidad social española, cada una de las cuales se vincula a un modelo social: el mundo social de la Iglesia y su relación con la caridad y la asistencia social; el eje formado por Iglesia, cultura y deporte, y un modelo que podría calificarse como más moderno ejemplificado por el eje formado por sindicatos, cultura y deporte (Rodríguez et al., 2003). Aunque es aventurado afirmar que se constata una evolución en un sentido determinado, las evidencias derivadas de nuestro estudio ponen de relieve que existen cambios en las estructuras asociativas tradicionales que ya habían sido patentes en otros trabajos (Vázquez, 2010). En concreto, pese a que la Iglesia todavía representa un papel relevante en la sociedad civil española, su espacio centralizador de acción ha sido ocupado por otras instituciones civiles, en particular las ONG y las organizaciones culturales, y ello a pesar del desarrollo del estado benefactor y de la envergadura de la acción asistencial pública. Estas organizaciones configuran un espacio propio con un alto nivel participativo, incluida la participación activa, esto es, se trata de un asociacionismo de corte horizontal. En este caso es importante notar el alto nivel de relación entre estas expresiones asociativas y su incremento constante en las últimas décadas. El peso del asociacionismo religioso, ligado al cultural, a las ONG, etc., junto con el ideológico o instrumental, ha dejado paso al predominio de un asociacionismo expresivo pero desvinculado tanto de lo religioso como del más ideologizado (Rodríguez et al., 2003; Vázquez, 2010).

Gráfico 4. Cargas factoriales de las pertenencias asociativas (rotación varimax)

Fuente: elaboración propia a partir de la encuesta sobre capital social y desigualdad en España (2011).

3.2. Asociacionismo y confianza general en la sociedad española

Las dimensiones derivadas del Análisis de Componentes Principales (ACP) recogen los niveles de participación de cada individuo en los modelos asociativos anteriormente mencionados, de forma que pueden denominarse «dimensión asociacionismo religioso y secular». El primero de ellos presenta una muy baja integración en otros movimientos asociativos, frente al segundo que es de carácter abierto. Las correlaciones de Pearson (tabla 3) entre las dimensiones derivadas del ACP, los diversos indicadores de capital social y las variables sociodemográficas ponen de manifiesto una particular relación entre asociacionismo y la confianza generalizada¹³ acorde con la hipótesis de Paxton. En particular, los resultados revelan que no todas las formas de asociacionismo inciden del mismo modo en la generación de capital social. Concretamente, lo que hemos denominado «asociacionismo religioso» muestra una relación divergente con gran parte de las variables consideradas. A su vez, de la propia lógica del análisis de componentes prin-

13. La medición de la confianza se realiza mediante una pregunta estandarizada en la Encuesta Mundial de Valores: «En términos generales, ¿cree usted que es posible confiar en la mayor parte de la gente o que nunca se es demasiado cuidadoso en el trato con la gente?». Este interrogante ha venido siendo respondido durante cuatro décadas en un amplio conjunto de países. La cuestión que plantea no está exenta de controversias (Newton, 2001), aunque se ha convertido en el indicador proxy de capital social generalmente aceptado.

Tabla 3. Correlaciones de los indicadores del capital social individual

	Asociacionismo secular	Asociacionismo religioso tradicional
Tamaño del municipio	0,021	0,022
Tiempo de residencia	-0,131**	0,033
Confianza generalizada	0,131**	0,040
Satisfacción vital	0,050**	0,064**
Salud física	0,056**	0,023
Salud mental	0,046**	0,067**
Seguridad residencial percibida	0,072**	-0,002
Felicidad	0,058**	0,049**
Actividad	0,215**	-0,058**
Edad	-0,085**	0,084**
Sexo	0,106**	-0,013
Estado civil	0,079**	0,003
Número hogar	0,068**	-0,024
Nivel de estudios	0,247**	0,050**
Ingresos	0,250**	0,050*
Asociacionismo secular	1	-0,155**
Asociacionismo religioso	-0,155**	1

Fuente: elaboración propia a partir de los datos de la encuesta sobre desigualdad y capital social en España (2011).

cipales, se desprende que este tipo de asociacionismo guarda una relación inversa con las restantes formas de asociacionismo y una escasa relación con la confianza generalizada o la percepción de seguridad en el entorno. Este hecho puede ser explicado por la reconfiguración del sistema asociativo o su secularización progresiva. Estas formas asociativas antes predominantes se han ido aislando progresivamente de las restantes expresiones asociativas, envejecidas y ligadas a grupos sociales que presentan poca movilidad social y geográfica.

Por el contrario, el asociacionismo secular muestra correlaciones positivas con todas las expresiones macro del capital social (confianza y seguridad residencial percibida). Esta variable responde a la lógica de los procesos inversores (Glaeser et al., 2002), disminuye con la edad y el sexo (Muñoz, 2013) y se eleva con el nivel de ingresos y de educación. Una particularidad, aparentemente contraintuitiva, es que la estabilidad residencial muestra una relación inversa con la extensión de la red personal. Este hecho puede ser explicado por la mayor movilidad que presentan los individuos con un estatus y un capital social más elevados.

Con el objeto de profundizar en el análisis descriptivo, llevamos a cabo un análisis de regresión logística binaria (tabla 4) que nos permitirá identificar los factores potencialmente explicativos de la confianza generalizada. Para ello, junto a los factores derivados del ACP, se introdujeron variables sociodemo-

Tabla 4. Determinantes de la confianza generalizada (logit binomial, $n = 3400$)

	Modelo I	Modelo II	Modelo III
Constante	-3,66055***	-3,271***	-3,2251***
Tamaño del municipio	-0,0122		
Tiempo de residencia	0,0016		
Satisfacción vital	0,1041***	0,1428***	0,1416***
Salud física	0,0307		
Salud mental	0,0024		
Felicidad	0,1319		
Actividad	0,0547	0,0840	
Edad	0,0866	0,0271	0,1274***
Edad 2	0,0071	0,0150	
Sexo	0,0592	0,0521	
Nacionalidad	0,0980	0,1229	
Hijos	0,0051	0,0063	
Estado civil	-0,1977*	-0,1882*	-0,1903*
Número de miembros del hogar	-0,0089		
Ingresos del hogar	0,0934***	0,0845***	0,0974***
Nivel de estudios	0,2236***	0,2261***	0,2269***
Asociacionismo secular	0,5216***	0,5183***	0,5366***
Asociacionismo religioso	0,1415	0,1537	0,1479
Pseudo R ² *** McFadden	0,3981	0,3906	0,3900
Pseudo R ² corregido	0,3907	0,3856	0,3860
Log-verosimilitud	-1396,5	-1414,052	-1415,213
Predicción correcta	62,3%	62%	61,4%

* Significativo al 0,1.

** Significativo al 0,05.

*** Significativo al 0,01.

**** Como es obvio, este resultado no es interpretable como porcentaje de la varianza explicada, sino como mejoría relativa respecto a un modelo naïf en el que sólo figurase el término independiente. Esto es, se trata de modelos con capacidad explicativa relevante.

Fuente: elaboración propia a partir de los datos de la encuesta sobre desigualdad y capital social en España (2011).

gráficas y de entorno, así como variables de control que permitirían incorporar al análisis el papel de la predisposición psicológica a la confianza.

Los resultados de nuestras estimaciones confirman lo observado en el análisis de las correlaciones y evidencian la capacidad explicativa que presenta el asociacionismo abierto sobre la confianza generalizada. En este sentido, los resultados ofrecen evidencia favorable a lo propuesto por la hipótesis de Paxton. Ahora bien, igualmente reconocen capacidad explicativa a la propuesta de Uslaner, en tanto que sería sostenible que la confianza fuera también función del bienestar psicológico. De hecho, la confianza generalizada muestra una relación significativa con la satisfacción vital y con variables como el nivel de

estudios e ingresos, esto es, con las que están ligadas al control sobre el contexto. No obstante, esto solo supone la existencia de una interrelación entre las variables mencionadas, dado el problema de endogeneidad entre confianza y satisfacción vital.

En el modelo I optamos por introducir un amplio conjunto de variables potencialmente explicativas, eliminando aquellas con las que existe una fuerte identificación o relaciones endógenas (probabilidad de comportamiento oportunista o percepción de seguridad residencial). Sobre los resultados solo serían explicativas la satisfacción vital, el nivel de ingresos y de estudios y la participación en asociaciones abiertas. Dadas las potenciales multicolinealidades, en el modelo II hemos eliminado aquellas variables que presentaban muy baja significatividad. Los resultados son totalmente estables. En conjunto, la proxy del capital social (la confianza generalizada) se encuentra relacionada con factores de estatus como el nivel de ingresos o de estudios. Esto es, por variables ligadas al control del entorno social. Junto a ello, con un cierto componente endógeno, la satisfacción vital presenta una relación altamente significativa. Finalmente, tal y como predice la hipótesis de Paxton, no todas las formas de asociacionismo influyen en el capital social, sino exclusivamente aquellas que pueden calificarse como abiertas por su interrelación con otras.

En esta misma línea, cabe una reinterpretación de los resultados en razón de la denominada «controversia Olson-Putnam». Al igual que en la propuesta de Paxton, desde la perspectiva de Olson (1982), no todas las expresiones asociativas son favorecedoras de la generación de confianza generalizada, sino que grupos cerrados a la captura de intereses particulares pueden tener un carácter deletéreo del funcionamiento social. En trabajos previos (Pena y Sánchez, 2007) ya se había puesto de manifiesto que el asociacionismo de carácter horizontal presentaba rasgos de bien público frente a otras expresiones más verticales. Dicho de otro modo, el mismo resultado de interacción entre asociaciones puede ser reinterpretado en términos de la naturaleza de las asociaciones. En nuestra muestra este carácter de bien público es atribuible en la actualidad a las ONG y a las asociaciones culturales.

4. Conclusiones

Investigaciones previas han venido insistiendo en la vinculación del asociacionismo con la confianza mediante argumentos que inevitablemente son circulares, de forma que se establece una identidad no contrastada entre confianza y asociacionismo en cualquiera de sus formas y de su capital social. En este sentido, se contrasta en qué medida la pertenencia asociativa, en particular las múltiples pertenencias asociativas que propone Paxton, son determinantes de la confianza generalizada. Para esta hipótesis, solo el asociacionismo abierto que permite la interconexión de grupos es generador de confianza generalizada.

El análisis de los resultados de la encuesta realizada en España (OSIM, 2011) nos permite tanto contrastar la evolución del asociacionismo y de la participación en España como las interrelaciones entre las pertenencias asociativas.

Sobre los datos se aprecia tanto un sensible declive como una reestructuración. Así, se observa la extensión de formas de asociacionismo horizontal y abierto frente a la reducción del peso del asociacionismo tradicional. Los indicadores ligados al asociacionismo, igualmente, muestran una clara estructura bidimensional dependiente de la naturaleza de las organizaciones y que refleja una transición en los modelos asociativos.

En el estudio de la causalidad para el caso español, no todas las redes sociales son equiparables en la generación de capital social. Las relaciones funcionales observadas entre el principal indicador de capital social, la confianza generalizada y las dimensiones observadas apoyan la hipótesis de Paxton (2007) sobre la influencia de la integración en formas de asociacionismo abierto o interrelacionado con otras expresiones asociativas. Estas configuran una red amplia que pone en contacto (establece puentes) entre individuos de grupos diversos, transformando la confianza particular en percepción de confianza general. Para esta propuesta, el capital social no se deriva del asociacionismo en todas sus expresiones, sino exclusivamente aquel que puede calificarse como abierto por su interrelación con otros. En conjunto, la percepción de confianza general o de ausencia de comportamientos oportunistas se encuentra más relacionada con la educación y el acceso y la movilización de una red de lazos facilitada por la pertenencia a asociaciones abiertas que facilitan puentes entre grupos diversos. Este resultado fue obtenido controlando la influencia de otras variables que se han venido mostrando significativas, como el bienestar psicológico y la experiencia de seguridad y de control sobre el entorno (Uslaner, 2002). En este sentido, tal y como señalamos, no se trata de propuestas incompatibles. De un lado, es evidente que la experiencia de control sobre el medio que traduce la satisfacción vital está ligada a la confianza general, pero también la existencia de una activa interacción asociativa y la multiplicación de los contactos sociales ejercen una influencia directa sobre la misma.

El trabajar con datos de sección cruzada supone una limitación a la hora de establecer conclusiones sobre la dirección de causalidad para la contrastación de la hipótesis de Paxton. La existencia de este tipo de limitaciones orienta las futuras líneas de investigación que permitan superarlas. Del mismo modo, el carácter central de las ONG y de las asociaciones culturales introduce la posibilidad de extender el análisis a la naturaleza de las asociaciones generadoras de confianza como bienes públicos, tal y como propone Sonderskov (2011).

Referencias bibliográficas

- ADLER, P.A. y KWON, S.W. (2002). «Social capital: Prospects for a new concept». *Academy of Management Review*, 27 (1), 5-40.
<<https://doi.org/10.2307/4134367>>
- ALBERICH, T. (2007). «Contradicciones y evolución de los movimientos sociales en España». *Documentación Social*, 145, 183-210.
- ARIÑO, A. (2004). «Asociacionismo, ciudadanía y bienestar social». *Papers*, 74, 85-110.
<<https://doi.org/10.5565/rev/papers/v74n0.1088>>

- (2007). *Asociacionismo y voluntariado en España: Una perspectiva general*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- BACHARACH, M. y GAMBETTA, D. (2001). «Trust in signs». En: COOK, K. (ed.). *Trust in Society*. Nueva York: Russell Sage Foundation.
- BARBER, B. (1983): *The Logic and Limits of Trust*. New Brunswick: Rutgers University Press.
- BECKER, L. (1996). «Trust as non-cognitive security about motives». *Ethics*, 107, 43-61. <<https://doi.org/10.1086/233696>>
- BOURDIEU, P. (2001). «The forms of capital». En: GRANOVETTER, M. y SWEDBERG, R. *The sociology of economic life*. 2.ª ed. Oxford: Westview Press, 97-111. <<https://doi.org/10.1002/9780470755679.ch15>>
- BOWLES, H. y GINTIS, S. (2002). «Social capital and community governance». *Economic Journal*, 112 (483), 419-436.
- BURNS, N. y KINDER, D. (2000). *Social Trust and Democratic Politics*. Report to the National Election Studies Board. Based on the 2000 NES Special Topic Pilot Study.
- CLAIBOURN, M.P. y MARTIN, P. (2000). «Trusting and Joining: An Empirical Test of the Reciprocal Nature of Social Capital». *Political Behavior*, 22, 267-291.
- COLEMAN, J. (1988). «Social capital in the creation of human capital». *American Journal of Sociology*, 94, 95-120. <<https://doi.org/10.1016/b978-0-7506-7222-1.50005-2>>
- (1990). *Foundations of Social Theory*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- DASGUPTA, P. y SERAGELDIN, I. (2001). *Social capital: A multifaceted approach*. Washington: World Bank. <<https://doi.org/10.1596/0-8213-4562-1>>
- DELHEY, J. y NEWTON, K. (2005). «Predicting Cross-National Levels of Social Trust: Global Pattern or Nordic Exceptionalism?». *European Sociological Review*, 21 (4), 311-327. <<https://doi.org/10.1093/esr/jci022>>
- DELHEY, J.; NEWTON, K. y WELZEL, C. (2011). «How is general trust in “most people”?: Solving the radius trust problem». *American Sociological Review*, 76, 786-807. <<https://doi.org/10.1177/0003122411420817>>
- ETZIONI, A. (2007). *La dimensión moral: Hacia una nueva economía*. Madrid: Ediciones Palabra.
- FREIBERG, A.; STOVER, J. e IGLESIA, G. de la (2013). «Correlaciones policóricas y tetracóricas en estudios factoriales». *Ciencias Psicológicas*, VII (2), 151-164.
- GLAESER, E.; LAIBSON, D. y SACERDOTE, B. (2002). «An economic approach to social capital». *Economic Journal*, 112, 437-458. <<https://doi.org/10.1111/1468-0297.00078>>
- GLANVILLE, J.L. y PAXTON, P. (2007). «How Do We Learn to Trust?: A Confirmatory Tetrad Analysis of the Sources of Generalized Trust». *Social Psychology Quarterly*, 70, 230-242. <<https://doi.org/10.1177/019027250707000303>>
- GRANOVETTER, M. (1973). «The strength of weak ties». *American Journal of Sociology*, 78, 1360-1380. <<https://doi.org/10.1086/225469>>
- HARDIN, R. (2001). «Conceptions and Explanations of Trust». En: COOK, K.S. (ed.). *Trust in Society*. 1.ª ed. Vol. 2. Nueva York: Russell Sage Foundation, 3-39. The Russell Sage Foundation Series on Trust.

- (2002). *Trust and Trustworthiness*. Londres: Russell Sage Foundation.
- HEARN, F. (1997). *Moral Order and Social Disorder: The American Search for Civil Society*. Nueva York: Aldine de Gruyter.
<<https://doi.org/10.5860/choice.35-3601>>
- HERREROS VÁZQUEZ, F. (2002). ¿Por qué confiar?: *El problema de la creación del capital social*. Madrid: Centro de Estudios Avanzados en Ciencias Sociales. Instituto Juan March.
- (2003). «Las fuentes de la confianza social». *Revista Internacional de Sociología*, 35, 151-175.
<<https://doi.org/10.3989/ris.2003.i35.304>>
- (2008). «La confianza y la cooperación en la ausencia de Estado». *Revista Internacional de Sociología*, 46, 87-105.
- HOGG, M.A. (1992). *The social psychology of group cohesiveness: From attraction to social identity*. Nueva York: New York University Press.
- JONES, K. (1996). «Trust as an Affective Attitude». *Ethics*, 107, 4-25.
<<https://doi.org/10.1086/233694>>
- LUHMANN, N. (1988). «Familiarity, Confidence, Trust: Problems and Alternatives». En: GAMBETTA, D. (ed.). *Trust: Making and Breaking of Cooperative Relations*. Oxford: Blackwell, 94-107.
- MARBAN GALLEGU, V. (2003). «Actitudes y valores sobre la participación en la sociedad civil en España y Europa». En: RODRÍGUEZ CABRERO, G. (coord.). *Las entidades voluntarias de acción social en España*. Madrid: Fundación Foessa.
- MARCUELLO, C. (2007). *Capital social y organizaciones no lucrativas en España: El caso de las ONGD*. Madrid: Fundación BBVA.
- MARSDEN, P.V. y FRIEDKIN, N.E. (1993). «Network studies of social influence». *Sociological Methods & Research*, 22 (1), 127-151.
<<https://doi.org/10.1177/0049124193022001006>>
- MILLÁN, R. y GORDON, S. (2004). «Capital social: Una lectura de tres perspectivas clásicas». *Revista Mexicana de Sociología*, 66 (4), 711-746.
<<https://doi.org/10.2307/3541414>>
- MOODY, J. y WHITE, D. (2003). «Structural Cohesion and Embeddedness: A Hierarchical Concept of Social Groups». *American Sociological Review*, 68 (1), 103-127.
<<https://doi.org/10.2307/3088904>>
- MORALES, L. (2003). *Ever Less Engaged Citizens?: Political Participation and Associational Membership in Spain*. Barcelona: Institut de Ciències Polítiques i Socials. Working Papers, 220.
- (2006). *Instituciones, movilización y participación política: El asociacionismo político en las democracias occidentales*. Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.
- MORALES, L. y MOTA, F. (2006). «El asociacionismo en España». En: MONTERO, J.R.; FONT, J. y TORCAL, M. *Ciudadanos, asociaciones y participación en España*. Madrid: CIS, 77-104.
- MUÑOZ GOY, C. (2013). «Social capital in Spain: Are there gender differences?». *European Journal of Government and Economics*, 2 (1), 79-94.
- NEWTON, K. (2001). «Trust, Social Capital, Civil Society, and Democracy». *International Political Science Review*, 22 (2), 201-214.
<<https://doi.org/10.1177/0192512101222004>>
- NORRIS, P. (2002). *Democratic Phoenix: Reinventing Political Activism*. Cambridge: Cambridge University Press.

- OLSON, M. (1982). *The Rise and Decline of Nations: Economic Growth, Stagnation and Social Rigidities*. Yale: Yale University Press.
- OSIM, (2011). *Encuesta sobre desigualdad y capital social*, disponible en: <<http://osimudc.es>>
- OSTROM, E. y WALKER, J. (comps.) (2003). *Trust and Reciprocity: Interdisciplinary Lessons from Experimental Research*. Nueva York: Russell Sage Foundation.
- PALDAM, M. (2000). «Social capital: one or many?: Definition and measurement». *Journal of Economic Surveys*, 14 (5), 629-653.
<<https://doi.org/10.1111/1467-6419.00127>>
- PAXTON, P. (1999). «Is Social Capital Declining in the United States?: A Multiple Indicator Assessment». *American Journal of Sociology*, 105 (1), 88-127.
<<https://doi.org/10.1086/210268>>
- (2002). «Social Capital and Democracy: An Interdependent Relationship». *American Sociological Review*, 67, 254-277.
<<https://doi.org/10.2307/3088895>>
- (2007). «Association Memberships and Generalized Trust: A Multilevel Model across 31 Countries». *Social Forces*, 86, 47-76.
<<https://doi.org/10.1353/sof.2007.0107>>
- PENA LÓPEZ, J.A. y SÁNCHEZ SANTOS, J.M. (2005). «Actividad asociativa, confianza y generación de capital social: Evidencia empírica». *Ekonomiaz*, 59, 137-159.
- (2007). «The Olson-Putnam controversy: Some empirical evidence». *Economics Bulletin*, 26 (4), 1-10.
- (2014). «Does Corruption Have Social Roots?: The Role of Culture and Social Capital». *Journal of Business Ethics*, 12 (4), 697-708.
<<https://doi.org/10.1007/s10551-013-1789-9>>
- PÉREZ-DÍAZ, Víctor (2002). «From Civil War to Civil Society: Social Capital in Spain 1930s/1990s». En: PUTNAM, R. (ed.). *Democracies in Flux*. Nueva York: Oxford University Press.
<<https://doi.org/10.1093/0195150899.003.0007>>
- PORTES, A. (2000). «The two meanings of social capital». *Sociological Forum*, 15 (1), 1-12.
- PUTNAM, R. (1993). *Making democracy work: Civic traditions in modern Italy*. Princeton: Princeton University Press.
- (1995). «Bowling alone: America's declining social capital». *Journal of Democracy*, 6, 65-78.
<<https://doi.org/10.1353/jod.1995.0002>>
- (2000). *Bowling alone: The collapse and revival of American community*. Nueva York: Simon and Schuster.
<https://doi.org/10.1007/978-3-658-13213-2_95>
- RODRÍGUEZ, J.A.; BOSCH, J. y MÉRIDA, F. (2003). *El capital social como vertebrador de la sociedad*. Working Paper. Universidad de Barcelona.
- RUIZ OLABUÉNAGA, J. (2005). «El tercer sector español y sus campos de actuación». *Revista Electrónica del Tercer Sector*, 1. Fundación Luis Vives.
- SOBEL, J. (2002). «Can we trust social capital?». *Journal of Economic Literature*, 40 (1), 139-154.
<<https://doi.org/10.1257/jel.40.1.139>>
- SONDERSKOV, K.M. (2011). «Does Generalized Social Trust Lead to Associational Membership?: Unraveling a Bowl of Well-Tossed Spaghetti». *European Sociological Review*, 27 (4), 419-434.
<<https://doi.org/10.1093/esr/jcq017>>

- SORRENTINO, R.; HOLMES, J.G.; STEVEN, E. y SHARP, Ann (1995). «Uncertainty orientation and trust in close relationships: Individual differences in cognitive styles». *Journal of Personality and Social Psychology*, 68 (2), 314-327.
<<https://doi.org/10.1037/0022-3514.68.2.314>>
- STOLLE, D. (2001). «Getting to Trust: An Analysis of the Importance of Institutions, Families, Personal Experiences and Group Membership». En: DEKKER, Paul y USLANER, Eric M. *Politics in Everyday Life: Social Capital and Participation*. Londres: Routledge.
- STOLLE, D. y ROCHON, T. (1998). «Are All Associations Alike?». En: EDWARDS, B. y FOLEY, M. (eds.). «Beyond Tocqueville: Civil Society and Social Capital in Comparative Perspective». *American Behavioral Scientist*, 42 (1), 47-65.
<<https://doi.org/10.1177/0002764298042001005>>
- SUBIRATS, J. (ed.) (1999). *¿Existe sociedad civil en España?: Responsabilidades civiles y valores públicos*. Madrid: Fundación Encuentro.
- TORRE, Isabel de la (2005). *Tercer sector y participación ciudadana en España*. Madrid: CIS.
- USLANER, E.M. (1999). «Trust But Verify: Social Capital and Moral Behavior». *Social Science Information*, 38, 29-56.
<<https://doi.org/10.1177/053901899038001002>>
- (2002). *The Moral Foundations of Trust*. Cambridge: Cambridge University Press.
- (2008). «Trust as a moral value». En: CASTIGLIONE, D.; VAN DETH, J.W. y WOLLEB, G. (eds.). *The Handbook of Social Capital*. Nueva York: Oxford University Press, 101-121.
- VAN INGEN, Erik y BEKKERS, R. (2015). «Generalized trust through civic engagement?: Evidence from five national panel studies». *Political Psychology*, 36 (3), 277-294.
<<https://doi.org/10.1111/pops.12105>>
- VÁZQUEZ GARCÍA, Rafael (2010). *Compromiso cívico y democracia: Los efectos democráticos del asociacionismo sociopolítico en España*. Sevilla: Centro de Estudios Andaluces.
- WILLIAMSON, O. (2000). «The New Institutional Economics: Taking Stock, Looking Ahead». *Journal of Economic Literature*, 38 (3), 595-613.
<<https://doi.org/10.1257/jel.38.3.595>>
- WINTER, I. (2001). *Toward a Theorized Understanding of Family Life and Social Capital*. Melbourne: Melbourne University. Working Paper, 21.
- WOOLCOCK, M. (2001). «The place of social capital in understanding social and economic outcomes». *Canadian Journal of Policy Research*, 2 (1), 1492-1525.
- YANG, K. (2007). «Individual social capital and its measurement in social surveys». *Survey Research Methods*, 1 (1), 7-27.
- YOSANO, A. y HAYASHI, Nahoko (2005). «Social Stratification, Intermediary Groups, and Creation of Trustfulness». *Sociological Theory and Methods*, 20, 27-44.
- ZUCKER, L.G. (1986). «Production of Trust: Institutional Sources of Economic Structure, 1840-1920». *Research in Organizational Behavior*, 8, 53-111.

Análisis de las diferencias en la competencia digital de los alumnos españoles*

María Fernández-Mellizo
Dulce Manzano

Universidad Complutense de Madrid (UCM). Departamento de Sociología Aplicada
mfmellizosoto@edu.ucm.es; dnmanzano@edu.ucm.es



Recepción: 11-10-2016
Aceptación: 07-03-2017

Resumen

Este artículo examina los determinantes de la competencia digital entre los alumnos españoles. La literatura sobre este tema se ha centrado principalmente en el análisis del impacto de las características individuales y familiares de los estudiantes sobre sus propias habilidades tecnológicas. En este artículo se considera, sin embargo, que los análisis existentes desatienden la importancia de la relación entre el nivel socioeconómico de los jóvenes y su acceso a las TIC y subestiman el papel que desempeña el entorno escolar en dicha competencia. Por una parte, se constata cómo el acceso a los recursos tecnológicos fuera del centro educativo, en parte consecuencia del nivel socioeconómico de las familias, está relacionado positivamente con la competencia digital de los estudiantes. Por otra parte, se argumenta que, más que la infraestructura tecnológica de los centros, los compañeros y profesores tienen un papel relevante como «intermediarios» entre las nuevas tecnologías y la adquisición de habilidades tecnológicas por parte de los jóvenes. Mediante el uso de técnicas de regresión multinivel con datos procedentes de la encuesta *Survey of Schools: ICT in Education* (conocida como ESSIE), realizada en el año 2011 por la Comisión Europea, se ofrece evidencia empírica consistente mediante las predicciones teóricas: la influencia del nivel socioeconómico de las familias deja de tener significatividad estadística al incorporar una variable de acceso a recursos tecnológicos fuera del centro educativo, y el efecto de los compañeros y de los profesores en la competencia digital de los alumnos es significativo.

Palabras clave: sociología de la educación; nuevas tecnologías; nivel socioeconómico; efecto escuela; compañeros; profesorado

* Este trabajo forma parte del proyecto de investigación «La institución escolar en la era de la información: entre el aula sin muros y la educación sin escuelas» del Plan Nacional de I+D (ref: CSO2012-38678)

Abstract. *Analyzing differences in digital competence of Spanish students*

This article analyzes the factors that affect digital competence among students in Spain. The literature in this field has centered mainly on the impact of individual and family variables on students' ICT skills. This paper, however, presumes that studies in the field neglect the relationship between socioeconomic background and access to ICT, and underestimate school-level variables that are relevant for improving students' digital skills. The study shows that access to new technologies outside the school, in part due to families' socioeconomic level, is positively related to students' digital competence. Moreover, peer groups and teachers—rather than schools' technology infrastructure—are found to play a relevant role as “intermediaries” between ICT and the acquisition of digital skills. Using multi-level regression techniques and data from the *Survey of Schools: ICT in Education* (ESSIE) conducted by the European Commission in 2011, the paper presents empirical evidence consistent with the theoretical predictions: the influence of families' socioeconomic background loses statistical significance when access to ICT outside school is considered, and peers and teachers at school exert a significant effect on the digital confidence of students.

Keywords: sociology of education; new technologies; socioeconomic background; school effect; peers; teachers

Sumario

- | | |
|---|---|
| <p>1. Introducción</p> <p>2. Factores que explican la competencia digital de los estudiantes. Revisión de estudios previos e hipótesis de la investigación</p> <p>3. Metodología empleada</p> | <p>4. Resultados del análisis de la competencia digital de los estudiantes españoles</p> <p>5. Conclusiones</p> <p>Referencias bibliográficas</p> <p>Anexos</p> |
|---|---|

1. Introducción

En los últimos años, la disponibilidad de nuevas tecnologías en los centros educativos españoles se ha generalizado. Si en 2002 había trece alumnos por ordenador, en 2012 esta ratio ha bajado a tres alumnos por ordenador. Casi el 100% de los centros tiene actualmente conexión a Internet, y llegan al 86% los que disponen de conexión a ADSL (en 2002, este tipo de conexión solo existía en 6 de cada 10 centros). Un 80% de ellos tiene wifi y el 90% de las aulas cuenta con conexión propia a Internet¹. Además, su nivel de dotación tecnológica es alto en términos comparados. Para alumnos de grado 8 (el equivalente a segundo de ESO), la media de países de la Unión Europea ofrece una ratio de cinco alumnos por ordenador, frente a los tres alumnos por ordenador de España. La diferencia es más llamativa en relación con los portátiles conectados

1. Datos de la encuesta *Tecnología de la información en la enseñanza no universitaria*, del MEC. <<https://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/no-universitaria/centros/sociedad-informacion.html>>

a Internet: 14 alumnos por aparato en la UE frente a 7 alumnos en España. El 100% de los centros educativos españoles dispone de banda ancha, cifra que no es alcanzada por la media de la UE, que llega a un 95% de ellos².

Una de las justificaciones de la introducción de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en las escuelas es la mejora de la competencia digital de los estudiantes, puesto que se considera que dominar las nuevas tecnologías es básico en la sociedad de la información y que el centro docente puede desempeñar un papel en la enseñanza de esa destreza. Además, dada la desigualdad en el acceso a las nuevas tecnologías fuera del entorno escolar, la inversión dentro del mundo académico facilitaría que los alumnos en desventaja entraran en contacto con ellas y aprendieran a manejarlas. La expansión de las TIC en los centros educativos ha hecho que, efectivamente, la mayor parte de los estudiantes españoles tenga acceso a ellas. Sin embargo, pese a esta generalización, persisten importantes diferencias en la competencia digital entre los jóvenes españoles. El presente artículo se centra en el análisis sociológico de las causas que provocan dicha situación.

Diversos estudios parecen confirmar que estas diferencias en la competencia digital se explican en parte por las características individuales de cada joven y de su contexto familiar. Sin embargo, en la literatura existente, no se ha explorado suficientemente la relación entre el origen social de los estudiantes y su nivel de acceso a las TIC, además de cómo ambas influyen en la competencia tecnológica del alumno. Además, si bien existen análisis descriptivos, fundamentalmente a nivel agregado de país, sobre los efectos de algunos factores del entorno académico, como la titularidad del centro educativo o su infraestructura, la literatura no ha explorado de forma sistemática en qué medida las características tecnológicas del centro docente influyen en la competencia digital de los estudiantes. La contribución de este trabajo a la literatura es doble: indagar en la relación entre el nivel socioeconómico del joven y su grado de acceso a las TIC, además de explorar el papel que tiene el entorno escolar en su competencia digital, sobre todo los compañeros de clase y los profesores como intermediarios entre la tecnología y el estudiante. Se presentan aquí modelos con dos niveles (alumno y escuela) para el análisis de la competencia de los jóvenes en las nuevas tecnologías. Se explota una encuesta poco conocida, pero muy relevante para el objeto de nuestro estudio, realizada por la Comisión Europea en 2011 *Survey of Schools: ICT in Education* (ESSIE). Esta encuesta nos permite explorar en detalle una serie de indicadores subjetivos sobre la competencia de los alumnos en referencia a las nuevas tecnologías, así como ver la contribución relativa de las variables individuales y de las variables de centro educativo.

El texto se estructura tal como detallamos a continuación. En la siguiente sección, se hace una revisión de la literatura relevante sobre competencia digital

2. Datos del informe *Survey of Schools: ICT in Education. Benchmarking Access, Use and Attitudes to Technology in Europe's Schools*, de la Comisión Europea (European Commission, 2013).

y se formulan las hipótesis que se derivan de nuestro argumento teórico. A continuación, se presenta una descripción de la metodología, de los datos, de las técnicas y de las variables del análisis. El cuarto apartado incluye la presentación y la discusión de los resultados del estudio de la competencia de los estudiantes españoles en referencia a las nuevas tecnologías. La última sección incluye un breve resumen de las principales aportaciones del artículo y se plantean nuevas preguntas para futuras investigaciones.

2. Factores que explican la competencia digital de los estudiantes.

Revisión de estudios previos e hipótesis de la investigación

La investigación más reciente sobre nuevas tecnologías está poniendo el foco en el modo como los jóvenes utilizan las máquinas (Selwyn, 2004), si son capaces de sacar el mejor partido de las mismas y las diferencias entre ellos en cuanto a sus habilidades en el manejo de dichas tecnologías (Hatlevik y Christophersen, 2013). La competencia digital se refiere a la destreza con la que los estudiantes utilizan las TIC. La forma más adecuada de medir esta destreza es mediante indicadores objetivos, como, por ejemplo, las puntuaciones obtenidas en test específicos sobre competencia digital, ya sea a nivel teórico o, preferentemente, práctico. Desgraciadamente, este tipo de pruebas todavía no se hacen a gran escala y solo existen en determinadas zonas; por ejemplo: pruebas «teóricas», como en los Países Bajos (Kuhlmeier y Hemker, 2007), o «prácticas», como en Chile (SIMCE TIC, 2013; Claro et al., 2012), o, de nuevo, en los Países Bajos (Van Deursen y Van Diepen, 2013)³. PISA, por el momento, no incluye una medición de la competencia digital de los jóvenes. En PISA-ERA 2009 lo que se mide es la «lectura digital», que no es lo mismo que evaluar la destreza de los estudiantes al frente de los ordenadores (OECD, 2011). En PISA 2012 tampoco se mide la competencia digital en sí misma, sino que en esta ocasión los test para calcular las tres competencias clásicas (matemática, comprensión lectora y científica), además de una nueva competencia de resolución de problemas, se han hecho utilizando los ordenadores (OECD, 2014). En todo caso, un problema de los indicadores objetivos es que todavía no existe un consenso sobre qué se debe medir exactamente (Zhong et al., 2011).

A falta de indicadores objetivos de la competencia digital, muchas investigaciones sobre este tema utilizan indicadores subjetivos de la competencia digital basados en la percepción que los propios individuos tienen sobre sus habilidades en el uso de las TIC (Zhong et al., 2011; Van Braak y Kavadias, 2005; Hakkarainen et al., 2000; OECD, 2010a; OECD, 2010b; OECD, 2011). Uno de los más utilizados en los análisis empíricos es la confianza de los estudiantes en el manejo de las nuevas tecnologías, es decir, la autopercepción

3. Acaba de ver la luz (Frailon et al., 2014) la prueba ICILS (International Computer and Information Literacy Study), desarrollada por IEA en 2013 y que mide la competencia digital de los estudiantes. Esperamos que esta sea una buena herramienta de análisis de la competencia digital «objetiva».

de eficacia en este aspecto. Se trata de un indicador subjetivo, puesto que la información se obtiene a través de un cuestionario realizado a los jóvenes en el que se les pregunta sobre la confianza que tienen en referencia a hacer una serie de tareas con las nuevas tecnologías (crear una base de datos, navegar por Internet, mandar correos electrónicos, etc.). Obviamente, aunque dicho dato puede representar una buena aproximación a la competencia digital, por la evidencia existente se sabe que los alumnos declaran que tienen un nivel superior al real y que existe relación entre determinadas características acerca de ellos, como el género y la tendencia a inflar competencias; por ejemplo: los varones declaran mayor competencia digital de la que realmente tienen (Kuhlmeier y Hemker, 2007).

Existen pocos estudios que analicen los factores del desarrollo de las habilidades digitales. El déficit de este tipo de investigaciones es, todavía, más palpable en el caso de España, donde los trabajos disponibles son más bien de carácter descriptivo sobre las TIC en la educación (Sola y Murillo, 2011) y responden a otras preguntas de investigación (véase la revisión de Area, 2005). Las variables que más se han explorado son las relacionadas con las características individuales y familiares de los estudiantes. Varios artículos concluyen que, a mayor nivel educativo, mayor competencia digital (Van Deursen y Van Diepen, 2013) e, incluso, apuntan a que los jóvenes que cursan la rama académica frente a la profesional tienen mayores habilidades tecnológicas (Van Braak y Kavadias, 2005; Kuhlmeier y Hemker, 2007). Además, hay informes que señalan que, controlando por el nivel educativo, los estudiantes de menor edad presentan un mayor desempeño en TIC, algo que sugiere un peor rendimiento de los repetidores (Román y Murillo, 2013). Sobre la influencia del género, la mayoría de la literatura específica muestra una influencia positiva del hecho de ser varón sobre la competencia digital (Zhong et al., 2011; Vekiri y Chronaki, 2008; Imhof et al., 2007; Hakkarainen et al., 2000; Van Braak y Kavadias, 2005), aunque algunos analistas no encuentran dichas diferencias de género (Kuhlmeier y Hemker, 2007; Román y Murillo, 2013; Hatlevik y Christophersen, 2013). Por su parte, el nivel socioeconómico de las familias de los alumnos es otra variable que las investigaciones sobre competencia digital encuentran relevante (Zhong et al., 2011; Claro et al., 2012), ya sea destacando su vertiente más puramente económica (Román y Murillo, 2013), ya sea enfatizando su enfoque cultural (Hatlevik y Christophersen, 2013). Sin embargo, algunos artículos advierten acerca de que la influencia del entorno socioeconómico del alumno es, si cabe, moderada (Van Braak y Kavadias, 2005) o nula (Jung et al., 2005). Asimismo, algunos análisis muestran cómo el hecho de pertenecer a una minoría étnica disminuye la competencia digital de los estudiantes (Kuhlmeier y Hemker, 2007) o cómo los jóvenes que en casa hablan un idioma diferente al de la escuela tienen menores habilidades tecnológicas (Hatlevik y Christophersen, 2013).

También se ha explorado el impacto de variables relacionadas con las TIC en el hogar. En este sentido, varios artículos muestran cómo tener ordenador en el hogar aumenta la competencia digital de los alumnos (Zhong et al., 2011;

Kuhlmeier y Hemker, 2007; Claro et al., 2012; Livingstone y Helsper, 2007) e, incluso, cómo este efecto es evidente en el caso de estudiantes desfavorecidos (Malamud y Pop-Eleches, 2010). Sin embargo, hay artículos que cuestionan que el acceso a ordenador en el hogar aumente el desempeño de los jóvenes con las TIC (Vekiri y Chronaki, 2008). Respecto al uso (y a la frecuencia de uso de las TIC), mientras la mayoría de la literatura en este campo apunta a un efecto positivo en la competencia digital (OECD, 2011; Kuhlmeier y Hemker, 2007; Claro et al., 2012; Zhong et al., 2011), algunos muestran la ausencia de dicho efecto (Van Deursen y Van Diepen, 2013; Vekiri y Chronaki, 2008). Un problema de los análisis acerca del impacto del uso de las TIC en la competencia digital es que obvian la probable endogeneidad que supone tratar de explicar un comportamiento individual, como la competencia digital, mediante variables, como el uso o la frecuencia de uso de TIC, que pueden verse afectadas por dicho comportamiento. Es decir: el uso o una mayor frecuencia en el uso de las nuevas tecnologías podrían mejorar la destreza digital de los estudiantes, pero podría fácilmente suceder que aquellos que manejan mejor la tecnología simplemente sean los que la usen o la utilicen más frecuentemente.

Si bien hay investigaciones que muestran un efecto del nivel social de las familias en la competencia digital de los jóvenes y, en paralelo, determinados análisis muestran cómo el acceso a ordenador en el hogar también influye, no se han puesto en relación estos dos elementos. De hecho, uno de los problemas que tienen los estudios sobre rendimiento en competencias clásicas es que no encuentran que haya ningún efecto de los recursos familiares, como, por ejemplo, disponer de mesa de estudio propia (Hattie, 2009). Una primera hipótesis que queremos poner a prueba es si el acceso a TIC en el hogar (no solo a ordenador, sino también a una variedad de nuevas tecnologías) puede mediar en la relación entre el nivel socioeconómico y la competencia tecnológica:

H1: El origen social de los alumnos influye en su competencia digital a través del acceso que tienen a las TIC en el hogar.

El impacto de las variables escolares en la competencia digital de los alumnos se ha explorado en menor medida que las variables individuales y familiares, y los pocos análisis que incorporan el entorno escolar no coinciden en su importancia de cara al desarrollo de las habilidades tecnológicas. El papel de la titularidad del centro educativo no tiene un impacto en la competencia digital de los centros educativos para unos (Zhong et al., 2011), aunque para otros asistir a una escuela privada influye positivamente (Román y Murillo, 2013). Del mismo modo, según algunos informes (European Commission, 2013), la infraestructura tecnológica de los centros docentes no incide en la competencia digital de los estudiantes, aunque en otros los recursos tecnológicos de que disponen desempeñan un papel positivo en el desarrollo de habilidades tecnológicas (Zhong et al., 2011; Judge et al., 2004). El problema de una gran parte de dicha literatura es que a menudo se queda en un plano agregado (de país y/o de centros escolares) y no desciende al nivel individual, con lo que puede incurrir

en falacias de composición. Además, se trata de análisis fundamentalmente de carácter descriptivo y poco rigurosos desde un punto de vista metodológico.

El argumento propuesto parte del hecho de que el acceso a las TIC en los centros educativos se ha generalizado en los países desarrollados, como es el caso de España (Livingstone y Helsper, 2007). De ahí que se espere que el poder explicativo de la infraestructura tecnológica en la competencia digital de los estudiantes se haya reducido. Además, los recursos tecnológicos de las escuelas pueden ser necesarios para desarrollar la competencia digital de los alumnos, pero no suficientes. La segunda hipótesis es, por tanto:

H2: Actualmente, las diferencias entre la infraestructura tecnológica de los centros educativos no tienen un impacto significativo en la competencia digital del estudiante.

Sin embargo, el entorno académico desempeña un papel relevante que va más allá de la dotación de tecnología con la que cuenta la escuela. Es interesante plantearse qué ocurre en los centros docentes para que unos estudiantes aprendan a manejar las TIC de forma más eficaz que otros. Entre la tecnología del centro educativo y la competencia digital de los alumnos existen intermediarios que les enseñan a utilizarla y a sacarle partido, y que les ayudan con las dudas y los retos que se plantean. En este sentido, no solo se concede importancia a los profesores que están en contacto con los alumnos, sino también a sus compañeros. A menudo son estos, más que los profesores, los que introducen a los jóvenes en determinados programas y aplicaciones, y desempeñan un papel fundamental en la resolución de dudas y en el apoyo para manejar la tecnología.

La influencia de los compañeros del colegio en algunos comportamientos de los estudiantes ha sido un fenómeno bastante explorado (véase la revisión de Sacerdote, 2011; Coleman et al., 1966; Hanushek et al., 2003; Cebolla, 2007; Hattie, 2009). Se ha explorado tanto su efecto en el ámbito de la educación (rendimiento académico, abandono escolar, asistencia a universidad) como en otro tipo de comportamientos no formativos, tales como el abuso de las drogas o los embarazos no deseados. A pesar de los problemas de especificación de los análisis utilizados, derivados de la presencia de variables omitidas no observadas (fundamentalmente porque no suele haber una asignación aleatoria de los estudiantes a las escuelas) y de la reciprocidad de la relación entre iguales (Nechyba, 2006), las investigaciones realizadas describen una relación positiva entre los grupos de iguales y el rendimiento educativo de los alumnos. Coinciden en que es normalmente mayor que el de otras variables individuales, de escuela o relacionadas con el profesorado, sobre todo si se tiene en cuenta a los compañeros de clase y no a todos los alumnos del centro escolar (Burke y Sass, 2008; Betts y Zau, 2004). Se considera que los compañeros son fuente de motivación y de aspiraciones, así como de interacción directa en el aprendizaje. Los compañeros pueden ayudar a un alumno tanto dentro del centro educativo como fuera, porque ellos se convierten frecuentemente en los amigos con los que comparten ocio y diversión fuera de la escuela. Además, los compañeros pueden afectar

al propio proceso académico a través de sus preguntas y respuestas en clase o mediante su comportamiento, lo cual puede repercutir en el modo cómo el profesor enseña a la clase o, incluso, en qué les enseña.

Existe una escasa literatura que analiza estos efectos en la competencia digital del alumno. Sus conclusiones apuntan a la existencia de un efecto positivo del grupo de pares, que tendría el papel de ayudar con las TIC (Zhong et al., 2011; Vekiri y Chronaki, 2008), incluso algún estudio trata de definir qué es lo que puede importar del grupo de pares, que tengan acceso a las TIC o que las usen (Jung et al., 2005). El papel de los compañeros introduciendo programas y aplicaciones, así como ayudando con los retos tecnológicos, puede resultar crucial. Es de esperar que la competencia digital del estudiante mejore en la medida en que los compañeros muestren mayores destrezas con las nuevas tecnologías. Sin embargo, la relación causal entre competencia del alumno y competencia media de sus compañeros es probable que opere en ambas direcciones (problema de reciprocidad). Una solución es utilizar una variable sobre compañeros realmente exógena, es decir, que no esté afectada a su vez por la competencia del alumno, nuestra variable dependiente, y que tenga más que ver con características de los estudiantes o de sus familias que con su comportamiento (Manski, 1993). Consideramos que el acceso a la tecnología fuera del centro educativo por parte de los compañeros constituye un indicador exógeno que nos permite explorar bien el «efecto compañeros». En primer lugar, no hay razones para esperar que la competencia digital del alumno influya en el acceso medio a las TIC del grupo de clase, de modo que, si encontramos alguna relación entre ambas variables, podemos concluir que es la referente al grupo la que afecta al nivel de destreza digital de los estudiantes. En segundo lugar, suponemos que cuanto mayor sea el acceso medio a las TIC por parte de los compañeros, mayor será la competencia digital media de aquellos. Por tanto, nuestra tercera hipótesis es:

H3: Un mayor acceso a las TIC (fuera del centro educativo) por parte de los compañeros influye positivamente en el proceso de adquisición de la competencia digital del estudiante.

La literatura especializada en el impacto de los profesores acerca del rendimiento educativo (véase la revisión de Hanusheck y Rivkin, 2006; Rivkin et al., 2005; Hanusheck, 2011; Hattie, 2009) muestra que uno de los principales activos de las escuelas son los «buenos» profesores, aunque admite que se desconoce lo que mejora la calidad de aquellos, puesto que no lo hace ni su formación ni su experiencia ni su salario. Es decir, la calidad de los docentes influye en el rendimiento académico de los alumnos, pero no se sabe muy bien qué características observables definen su calidad. Pocos artículos examinan la influencia de los profesores en el desarrollo de las habilidades digitales de los estudiantes. Hay análisis que sugieren que el nivel tecnológico de los profesores incide en la confianza digital de los estudiantes, aunque a nivel agregado de país (Wastiau et al., 2013). Una especulación no contrastada empíricamente acerca de dicha cuestión se encuentra también en Owston (2007). Es de esperar que

la competencia digital del profesor, sea esta adquirida por formación específica en TIC o no, esté relacionada con la competencia digital de sus alumnos. Por consiguiente, la cuarta y última hipótesis es:

H4: La competencia digital de los profesores tiene un impacto positivo en el desarrollo de las habilidades tecnológicas del alumno.

3. Metodología empleada

3.1. Datos

Para testar nuestras hipótesis, utilizamos la encuesta realizada por la Comisión Europea en 2011, titulada *Survey of Schools: ICT in Education* (conocida como ESSIE). Se trata de un sondeo realizado en 31 países europeos, entre los que se encuentra España, que recoge información de las escuelas (a través de sus directores), de los profesores y de los estudiantes en tres niveles educativos (ISCED 1, ISCED 2 e ISCED 3). En el caso de ISCED 1 no recoge información de los alumnos, sino solo de los centros y de los profesores. En el caso de ISCED 3, incluye información tanto de ISCED 3A (rama académica) como de ISCED 3B (rama profesional). Comprende unas 300 escuelas por nivel dentro de cada país, atendiendo a estratos nacionales propios, y una clase en cada escuela, elegida de forma aleatoria, con un máximo de tres maestros, los que más contacto tienen con la clase (en caso de ISCED 1 solo un profesor, el tutor de la clase). En la clase elegida, todos los alumnos responden el cuestionario (salvo en ISCED 1). Se trata, por tanto, de un diseño muestral en dos etapas, en la primera de las cuales (para seleccionar los centros) la muestra está estratificada. Para el caso de España, el factor de estratificación de las escuelas ha sido la titularidad del centro educativo (más información en el informe técnico de la Comisión Europea —European Commission, 2013—)⁴. El número de observaciones para España es de 6.237 estudiantes, procedentes de segundo de educación secundaria obligatoria (ISCED 2), primero de bachillerato (ISCED 3A) y primero de formación profesional de grado medio (ISCED 3B).

La encuesta ESSIE tiene información muy detallada sobre la disponibilidad, el uso y la competencia digital de los alumnos, así como sobre la infraestructura tecnológica de los centros educativos. Además, incluye información muy rica sobre el uso, la competencia y la formación de los profesores en nuevas tecnologías, lo que constituye la aportación más novedosa de esta encuesta. De

4. Las matrices de datos se facilitan por separado, para cada nivel educativo y para cada población objetivo (directores, profesores, estudiantes). Para el análisis, se han fusionado las matrices de datos a fin de tener todos los niveles educativos (salvo el ISCED 1, que no tiene información de estudiantes) y también información acerca de los estudiantes, de las escuelas a las que asisten y de los profesores que les dan clase. Se ha optado por no ponderar los datos, puesto que la mayor parte de los comandos de STATA para estimar modelos multinivel no admiten ponderación, algo que no resulta excesivamente problemático cuando lo que se quiere es establecer relaciones entre variables y no predecir parámetros poblacionales.

esta manera, no solo se puede medir el efecto de características de las escuelas en la orientación de los jóvenes hacia las TIC, sino también el efecto de los profesores, algo que con otras bases de datos no es posible.

3.2. *Técnicas de análisis*

Para el análisis se han utilizado modelos de regresión multinivel con dos niveles (escuela y alumno). La regresión multinivel es adecuada por la naturaleza jerárquica de los datos que analizamos: estudiantes que se agrupan en escuelas (clases). Si no adoptáramos la lógica multinivel, podríamos incurrir en falacias interpretativas de la relación entre los datos (ecológica, atómica), así como en la violación del presupuesto de independencia de las observaciones en la regresión. Al correlacionar los residuos de los individuos anidados, lo lógico es adoptar una perspectiva multinivel. En todos los modelos realizados, de hecho, se rechaza la H_0 de que el ajuste de la estimación multinivel y la de un solo nivel es igual (χ^2 es significativo), con lo que se justifica la utilización de modelos multinivel (véase la tabla 1 y la discusión de los modelos que se ofrece más adelante). Dado que se selecciona una clase aleatoriamente en cada centro docente, el nivel de escuela y el de clase se solapan. Hablamos de «nivel escuela», pero se podría sustituir fácilmente por «nivel clase». De hecho, esta «limitación» de la muestra representa una ventaja para nuestro análisis, puesto que, a diferencia de muchos estudios existentes, contamos con información sobre el aula (todos los compañeros y los profesores que les dan clase).

La técnica estadística seleccionada es la del modelo de efectos aleatorios, ya que permite, a diferencia del modelo de efectos fijos, estimar el impacto de factores explicativos del entorno escolar que constituyen nuestras variables independientes de interés. El modelo de efectos aleatorios resulta adecuado, además, cuando no solo se quiere explicar la varianza en el nivel inferior (individual) controlando por el nivel superior, sino también explicar también la varianza en el nivel superior (agregado). Ello es posible con estos datos debido a que la selección de las unidades agregadas (escuelas) es también aleatoria. En particular, la estructura de los datos muestra que la media de la competencia digital de los estudiantes españoles difiere sustantivamente entre los centros educativos, con lo que nuestra variable dependiente se encuentra afectada por procesos intraescuela e interescuela (véase el gráfico 1 del anexo). Asimismo, en la discusión de los modelos ofrecida más adelante, se muestra que el test de Hausman no es significativo, una prueba de que la estimación a través de efectos aleatorios es recomendable frente a la de efectos fijos. Dentro de los modelos de efectos aleatorios, se utiliza en particular el modelo de intercepto aleatorio, puesto que no se está interesado en estimar efectos distintos en cada grupo (escuela)⁵.

5. Los modelos multinivel están explicados con mucho detalle en Snijders y Bosker (2000). Rabe-Hesketh y Skrondal (2012) ofrecen una pormenorizada ilustración de su análisis a través del programa STATA. En Cebolla (2013) encontramos una aplicación de estos modelos a las ciencias sociales en español.

Desde un punto de vista más sustantivo, los modelos multinivel permiten solucionar los problemas derivados de la distribución no aleatoria de alumnos y profesores entre los diferentes centros educativos (debido a la política de selección de profesorado y de escolares por parte de los centros docentes o a la propia elección de escuelas por parte de los profesores y de los alumnos), al poder controlar por variables individuales y de centro educativo, y así estimar tanto el «efecto compañero» como el «efecto profesor» (Hanusheck et al., 2003; Konstantopoulos, 2005; Rockoff, 2004).

3.3. Descripción de las variables del análisis

Una descripción de las variables utilizadas se encuentra en las tablas 1 y 2 del anexo (según la naturaleza de las mismas y el modo cómo se han introducido en la regresión)⁶. Responden al planteamiento analítico, a las hipótesis de la investigación y a la literatura referida en el apartado segundo. La variable dependiente del análisis, la competencia digital del estudiante, se ha medido a través de un indicador «subjetivo» de competencia, que procede de una escala realizada a partir de la confianza declarada del estudiante en una serie de tareas «operativas», entre otras: escribir en un procesador de textos, crear una base de datos, mandar un fichero por correo electrónico, usar hojas de cálculo, instalar *software* en el ordenador y editar un cuestionario en línea⁷ (European Commission, 2013).

Respecto a las variables independientes, las hemos agrupado de la siguiente manera:

a) Características del individuo y su familia

En el análisis tenemos en cuenta tanto el nivel educativo que se cursa como la edad o el género del individuo⁸. Otra característica individual incluida es el país de nacimiento (España frente a otro país), aunque hay que tener en cuenta que los nacidos fuera de España suponen el 12% de la muestra⁹. También se incluye el nivel educativo de la madre o del padre¹⁰, así como una aproximación al

6. Los datos se ofrecen sin ponderación, porque así han sido introducidos en los análisis multinivel.
7. Proviene de la respuesta a un total de doce cuestiones del tipo: «¿Qué grado de confianza tienes al realizar la siguiente tarea?». Y se ofrecen cuatro posibles respuestas: «Ninguna», «Un poco», «Algo» y «Mucho». La selección de preguntas proviene de un análisis factorial exploratorio previo.
8. No se ha incluido en el análisis el mes de nacimiento, que algunos autores utilizan como aproximación a la capacidad del individuo (véase Bernardi, 2014; Calero et al., 2007). No obstante, se ha comprobado que controlando el modelo final por esta variable no cambian significativamente sus resultados.
9. No se dispone de información sobre el país de nacimiento de los padres.
10. Se utiliza el nivel educativo de la madre en el caso en que el estudiante viva la mitad o más de su tiempo con la madre y el nivel educativo del padre en el caso en que viva menos de la mitad del tiempo con la madre.

nivel socioeconómico de la familia¹¹. Sin embargo, hay que notar que no hay padres en la muestra con niveles educativos bajos (menores a ISCED 4). Se utiliza adicionalmente una variable que refleja de alguna manera la estructura familiar: detecta qué estudiantes viven la mitad o más del tiempo con su madre (con o sin su padre), frente a los que viven más de la mitad del tiempo con su padre (y sin su madre). El 23% de los estudiantes de la muestra vive más de la mitad del tiempo con su padre (sin su madre).

Finalmente, se ha incluido la infraestructura tecnológica disponible para el alumno fuera del colegio. Se trata de una escala que se ha construido a través de varias preguntas sobre la disponibilidad para el uso en casa o fuera de la escuela (en casa de familiares o amigos, en una biblioteca pública o en un cibercafé) de tres tipos de tecnología: ordenador con Internet, portátil o tableta con Internet y móvil con Internet¹². Se aprecia en la muestra una media alta de acceso a las TIC fuera del ámbito académico (0,8 sobre 1). Entendemos que esta variable es exógena a la competencia digital del estudiante, puesto que la decisión de tener más o menos tecnología en casa no solo depende del gusto de uno de sus miembros. Además, a falta de aquella, también se acepta su acceso en otros lugares distintos al colegio.

Aunque la correlación entre el uso y la frecuencia de uso de las nuevas tecnologías y la competencia digital del estudiante es positiva y relativamente elevada, no se han incluido este tipo de variables en los modelos, por los problemas de causalidad implícitos en la relación entre el uso de las TIC y la competencia digital. La correlación entre la competencia digital del estudiante, por un lado, y el tiempo y la frecuencia de uso de TIC, por otro, es positiva (los valores oscilan entre 0,17 y 0,39, y la correlación es mayor si lo que se mide es la frecuencia de uso, más que el tiempo de uso, así como si el uso tiene lugar fuera del centro educativo y no en su interior).

b) Características del colegio (y de la clase)

Se incluye en el análisis la composición socioeconómica media del colegio, aproximada de acuerdo con la media del nivel educativo de la madre o el padre de los estudiantes del colegio. Asimismo, según las respuestas de su director, se introduce también el porcentaje de alumnos de la escuela que procede de hogares desfavorecidos desde un punto de vista económico¹³. Para complementar esta información, se utiliza adicionalmente la proporción de nacidos en España, así como la proporción de los que viven más con la madre (ambas son variables composición de características individuales y resultan de calcular

11. La encuesta no incluye los ingresos ni las ocupaciones de la familia del estudiante.

12. Proviene de la pregunta: «¿Cuál de los siguientes dispositivos está fácilmente disponible para que lo uses en casa o fuera del colegio (por ejemplo, en casa de familiares o amigos, en una biblioteca pública o en un cibercafé)?». Para cada dispositivo, la respuesta es dicotómica («Sí/no»).

13. Proviene de la pregunta: «Aproximadamente, ¿qué porcentaje de estudiantes de tu escuela proviene de hogares desfavorecidos económicamente?». Se admiten como respuestas: «Menos del 50%», «Del 50-70%», «76-90%», «Más del 90%».

la media para cada centro docente). Además, se utiliza otra información para caracterizar al colegio: su tamaño (a través del número de estudiantes que asisten), el tamaño del hábitat en el que está situada la escuela (medido por el número de habitantes) y su titularidad, distinguiendo entre público, privado y privado subvencionado o concertado.

Finalmente, se ha introducido tanto el nivel de infraestructura tecnológica del colegio como el nivel de acceso a las TIC por parte de los estudiantes fuera del centro docente. La primera, la infraestructura tecnológica del colegio, resulta de un análisis de clúster de un conjunto de variables relacionadas con el número de aparatos tecnológicos que hay en el colegio (en relación con el número de estudiantes), su estado, la conectividad de los equipos, la amplitud de banda o el mantenimiento de la tecnología. El análisis realizado arroja tres clústeres (European Commission, 2013):

- Alto nivel de equipamiento, navegación rápida, alta conexión.
- Nivel bajo de equipamiento, navegación lenta, algo de conexión.
- Nivel bajo de equipamiento, navegación lenta, sin conexión.

La segunda, el nivel de acceso a las TIC de los estudiantes fuera del centro, se trata de una variable composición que recoge la media de la infraestructura tecnológica a la que tienen acceso fuera del colegio (la variable individual descrita anteriormente).

No se ha incluido la competencia digital de los compañeros (clase), porque no se puede estimar su impacto en un análisis de regresión multinivel de efectos aleatorios cuya variable dependiente sea la propia competencia digital del estudiante. Si fuera así, no tendría sentido un modelo multinivel y sí, por el contrario, un modelo en un único nivel.

c) Características de los profesores de la clase

Las variables sobre los profesores son una media de los docentes (de uno a tres) que más contacto tienen con la clase en la que está el alumno. Se incluyen tanto su género (en realidad la proporción de profesoras de la clase) como su media de edad. Asimismo, consta la competencia digital del profesor y su frecuencia de uso de las TIC en clase, así como su formación en nuevas tecnologías. La competencia digital del profesor (la media de la clase), como en el caso de los estudiantes, mide la competencia «subjéctiva», aproximada por la confianza del propio educador en el manejo de nuevas tecnologías (habilidades operativas). Es el resultado de una escala realizada de la misma manera que la de la competencia digital de los estudiantes. La frecuencia de uso de las TIC en el aula por parte del profesor resulta de preguntar por el porcentaje del tiempo de clase en el que se han utilizado ordenadores y/o Internet en los últimos doce meses¹⁴. De nuevo, se trata de una media de la variable descrita para los educadores

14. Las respuestas posibles son: «Más del 75%», «Del 51-75%», «Del 25-50%», «Del 11-24%», «Del 6-10%», «Del 1-5%» y «Menos del 1%».

que tienen contacto con la clase. Finalmente, se ha utilizado la formación de los docentes en nuevas tecnologías (la media de los mismos) a través de una escala que medía la información sobre los cursos de informática, la formación en el uso pedagógico de las TIC, la participación en comunidades en línea relacionadas con el trabajo o el aprendizaje de nuevas tecnologías en el tiempo libre, entre otras, que han realizado los profesores en los últimos dos años¹⁵.

4. Resultados del análisis de la competencia digital de los estudiantes españoles

4.1. Resultados de los análisis de regresión multinivel

La tabla 1 muestra los resultados del análisis de regresión multinivel. Se han llevado a cabo varios modelos para ver la contribución relativa de cada conjunto de variables. El modelo 1 nos sirve para controlar por variables de la esfera individual (y familiar), y el modelo 2 añade una variable de acceso individual a las nuevas tecnologías. El modelo 3 nos sirve para ver la importancia de las variables de centro educativo. Y, por último, con el modelo 4 podemos ver la contribución de las variables relacionadas con los profesores de la clase.

De las variables incluidas en el modelo 1 resultan significativas la etapa en la que está matriculado el estudiante, el país en el que nació, el nivel educativo de sus padres y la persona con la que vive más tiempo. Si los jóvenes se encuentran en un curso más alto, su competencia digital aumenta. También es mayor la competencia de los que han nacido en España (un 88% de la muestra), tienen padres con mayor nivel educativo¹⁶ y viven la mitad de tiempo o más con sus madres (un 67% de la muestra). Por el contrario, el sexo¹⁷ o la edad no resultan variables significativas.

El modelo 2 añade la infraestructura tecnológica disponible para el estudiante fuera del colegio, que resulta ser significativa en términos estadísticos. Cuanta más tecnología esté disponible para el estudiante fuera del centro docente, mayor será su competencia digital. Resulta interesante observar que el nivel académico de los padres deja de ser una variable significativa al introducir esta nueva variable en el modelo, lo que puede reflejar que el acceso a la tecnología fuera del centro educativo influye en la competencia digital a través del nivel socioeconómico de origen del estudiante (lo que confirma la primera hipótesis).

El modelo 3 añade, a las anteriores variables individuales, diferentes características del colegio al que asiste el alumno. En primer lugar, comprobamos, en

15. Un total de once preguntas admiten solo dos respuestas: «Sí» o «No».

16. Se han hecho modelos diferentes para cada nivel educativo (no mostrados aquí). De la comparación entre los diferentes modelos obtenemos que, en niveles educativos más bajos (en 2.º de ESO), cuando los alumnos son más jóvenes, la influencia de su origen social es mayor (lo cual es consistente con lo que se sabe de la influencia del origen social en el logro educativo).

17. Entre los alumnos más jóvenes (2.º de ESO), el hecho de ser mujer ejerce un débil, pero significativo, impacto positivo en la competencia digital, que desaparece cuando los alumnos crecen.

Tabla 1. Modelos de regresión multinivel (2 niveles) de intercepto aleatorio para explicar la competencia digital de los estudiantes españoles

	M0 (modelo vacío)	M1 (+ variables individuales no tecnológicas)	M2 (+ acceso tecnología individual)	M3 (+ variables de colegio)	M4 (+ variables de profesores)
Nivel educativo: 1.º bachillerato (frente a 2.º ESO)		0,25***	0,231***	0,178***	0,148***
Nivel educativo: 1.º FPGM (frente a 2.º ESO)		0,129***	0,117***	0,106*	0,032
Hombre		-0,028	-0,030	-0,018	-0,025
Edad		0,008	-0,002	-0,002	-0,003
Nivel educativo madre/padre		0,018*	0,015	0,026**	0,025**
Nacido en España		0,128***	0,128***	0,150***	0,151***
Vive la mitad de tiempo o más con la madre		0,052**	0,052**	0,049*	0,049*
Infraestructura tecnológica fuera del colegio			0,349***	0,333***	0,343***
Media del colegio del nivel educativo madre/padre				0,031	-0,045
Media del colegio del país de nacimiento (proporción de nacidos en España)				-0,209	-0,203
Media del colegio acerca de la persona con quien viven (proporción de los que viven más con la madre)				0,152	0,173
Proporción de hogares desfavorecidos económicamente en el colegio				0,013	0,008
Tamaño del colegio				0,00004	0,00002
Privado no subvencionado (frente a público)				-0,007	-0,033
Privado subvencionado (frente a público)				-0,020	-0,029
Hábitat del colegio				-0,011	-0,00004
Infraestructura tecnológica del colegio				0,008	-0,010
Media del colegio de infraestructura tecnológica fuera del colegio				0,630***	0,593***
Género del profesor (proporción de profesoras de la clase)					0,064
Edad del profesor (media de la clase)					0,036
Frecuencia de uso de TIC del profesor en clase (media de la clase)					0,002
Formación en TIC del profesor (media de la clase)					-0,044
Competencia digital del profesor (media de la clase)					0,140***
Constante	2,696***	2,443***	2,156***	1,786***	1,347***
<i>N</i> alumnos	5.950	4.229	4.194	3.657	3.584
<i>N</i> escuelas	312	307	307	272	266
Varianza (constante) interescolar	0,056	0,037	0,034	0,032	0,028
Varianza (residual) intraescolar	0,45	0,42	0,411	0,411	0,411

Notas: * $p < 0,1$; ** $p < 0,05$; *** $p < 0,01$. En todos los modelos se rechaza la H0 de que la estimación multinivel y de un solo nivel ajustan igual (χ^2 significativo al 1%). Datos: ESSIE.

línea con nuestra segunda hipótesis, que el nivel de infraestructura tecnológica del centro educativo no ejerce un impacto significativo en la competencia digital del estudiante. En segundo lugar, comprobamos también que, sin embargo, la variable que mide el nivel de acceso a las TIC por parte de los estudiantes fuera del centro docente sí resulta significativa, de hecho es la única de las variables de colegio que muestra un impacto significativo en la competencia digital del estudiante. Se comprueba que cuanto mayor es el nivel medio de disponibilidad de TIC de los estudiantes del colegio al que asiste un alumno, mayor es su competencia digital, lo que confirma la tercera de nuestras hipótesis¹⁸. Se ha comprobado que este efecto se mantiene tras controlar diversas variables a nivel de centro que no resultan significativas, como su tamaño, su titularidad o el hábitat en el que se encuentra. También se mantiene el efecto controlando por determinadas variables, tampoco significativas, que reflejan la composición del alumnado del centro o de la clase, incluido su nivel socioeconómico, es decir, el nivel educativo medio de las madres o de los padres, la proporción de nacidos en España, la proporción de los que viven más con sus madres y la proporción de hogares desfavorecidos económicamente.

El modelo 4 incorpora variables acerca del profesor o de los profesores que tienen contacto con el alumno. De ellas, en línea con la cuarta hipótesis, resulta ejercer un impacto significativo la competencia digital del profesor (en realidad, la media de los profesores de la clase). A mayor competencia digital del profesor, mayor competencia digital del estudiante¹⁹. Ello es así controlando tanto por el género como por la edad del profesor, datos que no resultan significativos en la regresión. Del mismo modo, se controla también por la frecuencia de uso de las TIC en clase o la formación en TIC del profesor, variables que no tienen significatividad estadística. Se observa que, en el último modelo, la variable que mide el acceso a tecnología del grupo de compañeros pierde un poco de fuerza explicativa, algo que sucede también en otros estudios en los que se incluyen a la vez en la ecuación «efecto compañeros» y «efecto profesor» (Burke y Sass, 2008).

A la hora de comprobar la bondad del ajuste, el modelo vacío, M0, nos muestra cómo la varianza de la competencia digital de los estudiantes entre escuelas es menor que en el interior de cada escuela. De la comparación de cada modelo con el M0 podemos ver cómo ambas varianzas van reduciéndose. Para el caso de la varianza entre escuelas, la disminución es continua al ir ampliando las variables del modelo, aunque es evidente que la mayor reducción se produce al introducir las variables individuales y familiares (algo que sugiere que los centros son bastante homogéneos en su interior y apunta a la importancia de variables de centro). En el caso de la varianza en el interior de los centros, hay

18. Cuando los estudiantes son más jóvenes (2.º de ESO) reciben mayor influencia de sus pares que cuando alcanzan una edad más elevada, quizá debido a su mayor inmadurez y dependencia de los compañeros del centro escolar.
19. Se aprecia que alumnos con peor rendimiento educativo (en la rama de formación profesional) reciben más influencia de los profesores, posiblemente debido a que necesitan más ayuda de sus profesores para su aprendizaje, incluido el digital.

que advertir que, lógicamente, disminuye al incluir las variables individuales con M1 y M2, pero que, en cambio, no disminuye al incluir variables de centro y de profesor (M3 y M4).

De forma un poco más precisa, nuestro modelo final, M4, es más efectivo para reducir la varianza entre escuelas (consigue reducirla en un 50%) que para disminuir la varianza en el interior de la escuela (un 8%) respecto a M0. La varianza entre escuelas se reduce sobre todo al tener en cuenta las variables individuales no tecnológicas (un 33%), seguida de la introducción de las variables del profesor (un 12%) y, por último, el acceso a la tecnología fuera del centro (un 8%) y las variables de centro (un 7%). La varianza en el interior de las escuelas se reduce sobre todo por las variables individuales y familiares no tecnológicas (un 6%), más que por el acceso a la tecnología (un 2%). Consideramos el M4, el más completo, como un modelo que ajusta mejor, dado que reduce la varianza entre escuelas respecto al M3. Para juzgar la bondad del ajuste de M4 de una manera menos arbitraria, se han comparado los modelos entre sí a través de un contraste de la hipótesis nula de que M4, el modelo más completo, es igual al M3, que contiene menos variables. Al resultar el χ^2 significativo (al 1%), podemos rechazar H_0 y considerar que la bondad de ajuste de M4 es mejor que la de M3.

Para comprobar la especificación del modelo final (M4), hemos realizado el test de Hausman, mediante el cual comprobamos la posible endogeneidad del modelo y la idoneidad del método estadístico seleccionado (efectos aleatorios). Comprobamos que el modelo está bien especificado al constatar que χ^2 no es significativo, ya que se rechaza la H_0 de que no haya diferencias entre un modelo estimado con efectos aleatorios frente a un modelo estimado con efectos fijos. Finalmente, respecto al diagnóstico del modelo final (M4), el supuesto de que los residuos estandarizados se distribuyen normalmente se cumple en líneas generales, aunque se comprueba que algunos elementos situados en los extremos de la distribución se alejan ligeramente de esta pauta, sobre todo por la presencia de algunos colegios que se comportan de una forma extrema.

4.2. Discusión de resultados

El análisis empírico muestra evidencias de que el origen socioeconómico de los estudiantes influye en la habilidad con la que utilizan las nuevas tecnologías a través de los recursos de que disponen fuera del centro educativo. La literatura especializada había detectado ya que tanto el origen socioeconómico del alumno como su acceso a las TIC en el hogar influían en su destreza digital. Sin embargo, estos dos elementos no se habían relacionado en anteriores investigaciones, como sí que se ha hecho en el presente trabajo. Además, a diferencia de los estudios sobre rendimiento en competencias clásicas que no son concluyentes respecto al impacto de los recursos en el rendimiento, en competencia digital se ha corroborado cómo los medios tecnológicos a los que tiene acceso el alumno fuera del centro educativo le confieren una ventaja de cara al manejo de la tecnología.

Por otro lado, aunque la infraestructura tecnológica del centro no tiene, hoy día, un impacto significativo en la competencia digital del estudiante, otras variables relacionadas con el colegio al que asiste, como el acceso a las TIC del grupo de compañeros de clase o la competencia digital de sus profesores, sí que lo tienen. La generalización del equipamiento tecnológico en las instituciones docentes provoca que posiblemente este factor no sea suficiente para el desarrollo de la destreza digital de los alumnos. Sin embargo, la dotación tecnológica de los centros puede resultar necesaria para que los jóvenes obtengan ayuda y guía de sus compañeros y profesores. En este sentido, se puede decir que los estudiantes no están solos frente a las máquinas, puesto que entre la tecnología y ellos hay unos «agentes intermediarios». Los compañeros de clase transmiten conocimiento y proporcionan ayuda con las TIC. Del mismo modo, los docentes, a través de sus clases y de su ayuda, sirven de modelo y de apoyo para los jóvenes. Estos resultados contribuyen a ampliar la escasa literatura sobre efectos de los centros educativos en la competencia digital de los alumnos. Otros estudios, metodológicamente poco sofisticados, habían ya detectado que la infraestructura tecnológica de las escuelas y de los institutos no tenía un impacto significativo en la competencia digital de los estudiantes y que el papel de los compañeros y de los educadores podía ser relevante en desarrollarla. En este artículo se han testado, con éxito, estas hipótesis utilizando una metodología adecuada para ello.

Las implicaciones de los resultados obtenidos son tan evidentes como relevantes. A la luz de las conclusiones de esta investigación, tiene sentido plantearse tres tipos de medidas que pueden aumentar la competencia digital de los estudiantes e incluso reducir las diferencias existentes entre ellos: en primer lugar, facilitar su acceso a la tecnología, sobre todo a aquellos que pertenecen a niveles socioeconómicos más bajos (financiando su adquisición a las familias que lo necesiten, mejorando la dotación en bibliotecas o espacios públicos o ampliando los horarios de los centros educativos para que sus aparatos tecnológicos estén disponibles fuera del horario académico); en segundo lugar, fomentar el uso de las TIC en el colegio y en casa (a través de los deberes), dejando espacios para la colaboración y la ayuda entre los compañeros; en tercer lugar, incorporar la competencia tecnológica a las pruebas de selección del profesorado, para asegurarse de que acceden a la profesión docente personas con un mínimo de competencia digital. No obstante, a partir de la evidencia de que la infraestructura tecnológica de los centros no incide actualmente en la competencia digital de los alumnos, no se puede extraer la consecuencia práctica de dejar de invertir drásticamente en esta partida. Los recursos tecnológicos de los centros pueden no ser suficientes para aumentar las habilidades digitales de los estudiantes, pero sí necesarios para que compañeros y profesores ayuden a desarrollar dichas competencias. Eso sí, no parece que, por sí mismas, unas grandes inversiones en tecnología constituyan una política muy efectiva para mejorar la competencia digital de los estudiantes si, en cambio, se mantienen inalterados otros aspectos relacionados con ellos y con los docentes.

5. Conclusiones

Este artículo analiza los factores que influyen en la competencia digital de los alumnos, aspecto que ha ganado relevancia en el debate sociológico y educativo actual. La generalización de las TIC en los centros educativos no ha conseguido eliminar las diferencias en la competencia digital entre los jóvenes, que siguen siendo relevantes. La literatura que examina las variables que tienen incidencia en su habilidad tecnológica ha concedido mucha importancia a las variables individuales y familiares. Sin embargo, pese a que algunos estudios muestran que tanto el origen social de los jóvenes como su grado de acceso a las TIC en el hogar influyen en su nivel de competencia digital, apenas se ha profundizado en el dominio conjunto de estas dos variables. El presente análisis trata de dar respuesta a dicha laguna existente en la literatura y explora el papel de los recursos tecnológicos a disposición de los alumnos fuera de la escuela o del instituto. Además, las investigaciones disponibles hasta el momento han dejado a las variables de centro educativo reducidas a una influencia residual. En nuestro examen hemos explorado la influencia de las variables académicas más allá de la infraestructura tecnológica de los colegios.

Este trabajo ha abordado dichas cuestiones para el caso español mediante un análisis de la competencia digital, utilizando para ello un indicador «subjetivo» como es la confianza en el manejo de la tecnología. Hemos analizado, en particular, los factores explicativos de la competencia digital de los alumnos españoles, utilizando la base de datos ESSIE realizada en 2011 y aplicando técnicas de regresión multinivel. Se constata en el artículo que el origen socioeconómico del estudiante influye en su nivel de competencia digital a través del acceso a las TIC en el hogar, desigualdad de partida que la escuela tiene muchas dificultades para compensar, por mucho que las nuevas tecnologías se hayan generalizado últimamente en los centros educativos. No obstante, se observa que, más que la infraestructura tecnológica de las instituciones docentes, tanto el grupo de pares como los profesores son los que pueden ejercer una influencia sobre los jóvenes y tratar de cerrar dicha brecha digital.

De cara al futuro se plantean varias líneas de mejora y expansión de la investigación. Por un lado, la endogeneidad en la relación entre el uso individual de las TIC y la competencia digital, e incluso la reciprocidad de la relación entre los compañeros o con el profesor, podría resolverse con un tratamiento estadístico más adecuado, aunque evidentemente más complejo. Más complicado incluso, aunque también factible, resulta hacer frente al posible sesgo de selección de colegio por parte de las familias y de los profesores, tratando de corregir la existencia de variables relevantes omitidas. Desde un punto de vista sustantivo, explorar mejor la relación entre el uso (la frecuencia y el tipo de uso) y la competencia digital puede resultar una prometedora línea de investigación. Por otro lado, sería deseable expandir el análisis realizado para el caso español tanto como fuera posible, a fin de comprobar la validez de nuestros argumentos más allá de nuestras fronteras, lo cual es factible porque ESSIE incluye información acerca de treinta países europeos más. Finalmente, la nueva encuesta

ICILS desarrollada por IEA en 2013 ofrece la posibilidad de explorar los mismos argumentos utilizando un indicador objetivo de la competencia digital de los estudiantes.

Referencias bibliográficas

- AREA, M. (2005). «Las tecnologías de la información y comunicación en el sistema escolar: Una revisión de las líneas de investigación». *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 11 (1).
<<https://doi.org/10.7203/relieve.11.1.4194>>
- BERNARDI, F. (2014). «Compensatory Advantage as a Mechanism of Educational Inequality: A Regression Discontinuity Based on Month of Birth». *Sociology of Education*, 87 (2), 74-88.
<<https://doi.org/10.1177/0038040714524258>>
- BETTS, J. y ZAU, A. (2004). «Peer Groups and Academic Achievement: Panel Evidence from Administrative Data». *Third IZA/SOLE Transatlantic Meeting of Labor Economists*. Buch am Ammersee (Alemania).
- BURKE, M. y SASS, T. (2008). «Classroom Peer Effects and Student Achievement». *Federal Reserve Bank of Boston Working Papers*, 8 (5).
<<https://doi.org/10.2139/ssrn.1260882>>
- CALERO, J. et al. (2007). *Sociedad desigual, ¿educación desigual?: Sobre las desigualdades en el sistema educativo español*. Madrid: MEC.
- CEBOLLA, H. (2007). «Immigrant Concentration in Schools: Peer Pressures in Place?». *European Sociological Review*, 23 (3), 341-356.
<<https://doi.org/10.1093/esr/jcm008>>
- (2013). *Introducción al análisis multinivel*. Madrid: CIS. Cuadernos Metodológicos del CIS, 49.
- CLARO, M. et al. (2012). «Assessment of 21st Century ICT Skills in Chile: Test Design and Results from High School Level Students». *Computers & Education*, 59, 1042-1053.
<<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.04.004>>
- COLEMAN, J. et al. (1966). *Equality of Educational Opportunities*. US Department of Health, Education and Welfare. Office of Education. Recuperado de <<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED012275.pdf>>.
- EUROPEAN COMMISSION (2013). *Survey of Schools: ICT in Education. Benchmarking Access, Use and Attitudes to Technology in Europe's Schools*.
<<http://dx.doi.org/10.2759/94499>>
- FRAILLON, J. et al. (2014). *Preparing for Life in a Digital Age: The IEA International Computer and Information Literacy Study International Report*. Springer. Recuperado de <<http://springer.com>>.
- HAKKARAINEN, K. et al. (2000). «Students' Skills and Practices of Using ICT: Results of a National Assessment in Finland». *Computers & Education*, 34, 103-117.
<[https://doi.org/10.1016/s0360-1315\(00\)00007-5](https://doi.org/10.1016/s0360-1315(00)00007-5)>
- HANUSHEK, E.A. (2011). «The economic value of higher teacher quality». *Economics of Education Review*, 30 (3), 466-479.
<<https://doi.org/10.3386/w16606>>
- HANUSHEK, E.A. et al. (2003). «Does Peer Ability Affect Student Achievement?». *Journal of Applied Econometrics*, 18 (5), 527-544.
<<https://doi.org/10.3386/w8502>>

- HANUSHEK, E.A. y RIVKIN, S. (2006). «Teacher Quality». En: HANUSHECK et al. *Handbook of Economics of Education*. Vol. 2. Amsterdam: North-Holland.
- HATLEVIK, O.E. y CHRISTOPHERSEN, K. (2013). «Digital Competence at the Beginning of Upper Secondary School: Identifying Factors Explaining Digital Inclusion». *Computers & Education*, 63, 240-247.
<<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.11.015>>
- HATTIE, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Nueva York: Routledge.
- IMHOF, M. et al. (2007). «Computer Use and the Gender Gap: The Issue of Access, Use, Motivation, and Performance». *Computers in Human Behavior*, 23, 2823-2837.
<<https://doi.org/10.1016/j.chb.2006.05.007>>
- JUDGE, S. et al. (2004). «Digital Equity: New Findings from the Early Childhood Longitudinal Study». *Journal of Research on Technology in Education*, 36 (4), 383-396.
<<https://doi.org/10.1080/15391523.2004.10782421>>
- JUNG, J. et al. (2005). «The Influence of Social Environment on Internet Connectedness of Adolescents in Seoul, Singapore and Taipei». *New Media & Society*, 7 (1), 64-88.
<<https://doi.org/10.1177/1461444805049145>>
- KONSTANTOPOULOS, S. (2005). «Trends of School Effects on Student Achievement: Evidence from NLS:72, HSB:82, and NELS:92». *IZA Discussion Paper*, 1749.
<<https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00796.x>>
- KUHLMEIER, H. y HEMKER, B. (2007). «The Impact of Computer Use at Home on Students Internet Skills». *Computers & Education*, 49, 460-480.
<<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2005.10.004>>
- LIVINGSTONE, S. y HELSPER, E. (2007). «Gradiations in Digital Inclusion: Children, Young People and the Digital Divide». *New Media and Society*, 9 (4), 671-696.
<<https://doi.org/10.1177/1461444807080335>>
- MALAMUD, O. y POP-ELECHES, C. (2010). «Home Computer Use and the Development of Human Capital». *NBER Working Paper Series*, 15814.
<<https://doi.org/10.3386/w15814>>
- MANSKI, C. (1993). «Identification of Endogenous Social Effects: The Reflection Problem». *The Review of Economic Studies*, 60 (3), 531-542.
<<https://doi.org/10.2307/2298123>>
- NECHYBA, T. (2006). «Income and Peer Quality Sorting in Public and Private Schools». En: HANUSHECK, E.A. et al. *Handbook of Economics of Education*. Vol. 2. Amsterdam: North-Holland.
- OECD (2010a). *Are the New Millennium Learners Making the Grade?: Technology use and educational performance in PISA*.
<<http://dx.doi.org/10.1787/9789264076044-en>>
- (2010b). *PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do: Student Performance in Reading, Mathematics and Science*. Vol. I. París: OECD.
- (2011). *PISA 2009 Results: Students On Line. Digital Technologies and Performance*. Vol. VI. París: OECD.
<<http://dx.doi.org/10.1787/9789264112995-en>>
- (2014). *PISA 2012 Results: What Students Know and Can Do. Student Performance in Mathematics, Reading and Science*. Vol. I. París: OECD.
<<http://dx.doi.org/10.1787/9789264208780-en>>

- OWSTON, R. (2007). «Teachers Can Make a Difference: Professional Development as a Policy Option for Improving Student Learning with ICT». *CERI-KERIS International Expert Meeting On ICT and Educational Performance*. Corea del Sur.
- RABE-HESKETH, S. y SKRONDAL, A. (2012). *Multilevel and Longitudinal Modeling Using Stata*. Texas: Stata Press.
- RIVKIN, S. et al. (2005). «Teachers, Schools, and Academic Achievement». *Econometrica*, 73 (2), 417-458.
- ROCKOFF, J.E. (2004). «The Impact of Individual Teachers on Student Achievement: Evidence from Panel Data». *The American Economic Review*, 94 (2), 247-252.
<<https://doi.org/10.1257/0002828041302244>>
- ROMÁN, M. y MURILLO, J. (2013). «Estimación del efecto escolar para la competencia digital: Aporte del liceo en el desarrollo de las habilidades TIC en estudiantes de secundaria en Chile». En: SIMCE TIC. *Desarrollo de habilidades digitales para el siglo XXI en Chile: ¿Qué dice el SIMCE TIC?* Recuperado de <www.enlaces.cl>.
- SACRODOTE, B. (2011). «Peer Effect in Education: How Might They Work, How Big Are They and How Much Do we Know Thus Far?». En: HANUSHECK, E.A. et al. *Handbook of Economics of Education*. Vol. 3. Amsterdam: North-Holland.
- SELWYN, N. (2004). «Reconsidering Political and Popular Understandings of the Digital Divide». *New Media and Society*, 6 (3), 341-362.
<<https://doi.org/10.1177/1461444804042519>>
- SIMCE TIC (2013). *Desarrollo de habilidades digitales para el siglo XXI en Chile: ¿Qué dice el SIMCE TIC?* Recuperado de <www.enlaces.cl>
- SNIJEDERS, T.A.B y BOSKER, R. (2000). *Multilevel Analysis: An introduction to Basic and Advanced Multilevel Modeling*. Londres: Sage.
- SOLA, M. y MURILLO, J.F. (2011). *Las TIC en la educación: Realidad y expectativas. Informe anual 2011*. Barcelona: Fundación Telefónica / Ariel.
- VAN BRAAK, J. y KAVADIAS, D. (2005). «The Influence of Social-demographic Determinants on Secondary School Children's Computer Use, Experience, Beliefs and Competence». *Technology, Pedagogy and Education*, 14 (1), 43-59.
<<https://doi.org/10.1080/14759390500200192>>
- VAN DEURSEN, A. y VAN DIEPEN, S. (2013). «Information and Strategic Internet Skills of Secondary Students: A Performance Test». *Computers & Education*, 63, 218-226.
<<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.12.007>>
- VEKIRI, I. y CHRONAKI, A. (2008). «Gender Issues in Technology Use: Perceived Social Support, Computer Self-efficacy and Value Beliefs, and Computer Use Beyond School». *Computers & Education*, 51, 1392-1404.
<<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2008.01.003>>
- WASTIAU, P. et al. (2013). «The Use of ICT in Education: A Survey of Schools in Europe». *European Journal of Education*, 48 (1), 11-27.
<<https://doi.org/10.1111/ejed.12020>>
- ZHONG, Z. (2011). «From Access to Usage: The Divide of Self-reported Digital Skills among Adolescents». *Computers & Education*, 56, 736-746.
<<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.10.016>>

Anexos

Tabla 1. Descriptivos de las variables cuantitativas y cualitativas ordinales (modelos de competencia digital)

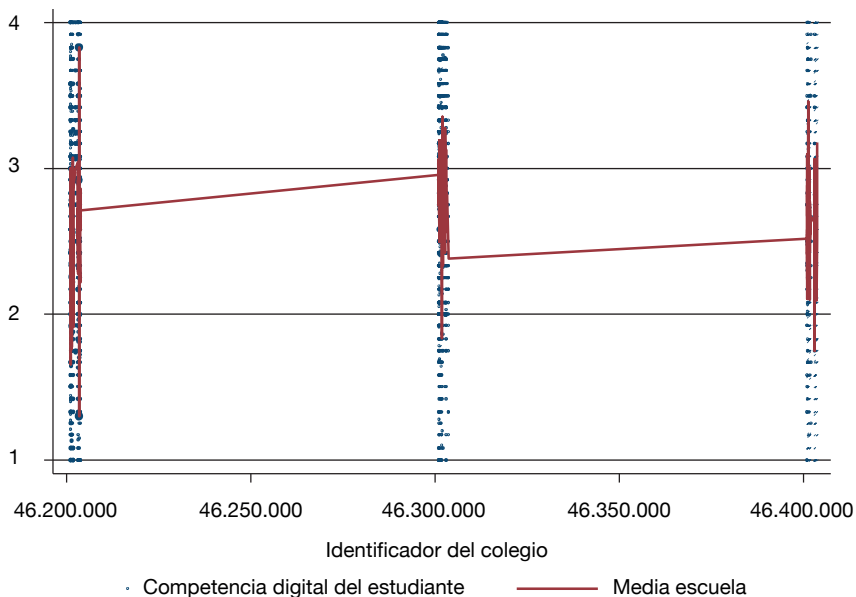
Variable	Tipo de variable	Observaciones	Media	Desviación típica		Mínimo	Máximo
Competencia digital	Cuantitativa continua	5.950	2,709	1,225	1 (menos competencia)	5 (más competencia)	
Edad (año de nacimiento)	Cuantitativa discreta	6.016	4,959	1,400	1 (nacido después del año 2000)	8 (nacido antes del año 1995)	
Nivel educativo madre/padre	Cualitativa ordinal	4.705	4,092	1,041	3 (ISCED 4)	6 (ISCED 6)	
Infraestructura tecnológica fuera del colegio	Cuantitativa continua	6.124	0,804	0,283	0 (menos tecnología)	1 (más tecnología)	
Media del colegio del nivel educativo madre/padre	Cuantitativa continua	6.229	4,065	0,438	3 (más bajo)	5,5 (más alto)	
Proporción de alumnos del colegio nacidos en España	Cuantitativa continua	6.237	0,880	0,115	0,25	1 (todos nacidos en España)	
Proporción de alumnos del colegio que viven más tiempo con la madre	Cuantitativa continua	6.231	0,759	0,128	0 (todos viven más con el padre)	1 (todos viven más con la madre)	
Proporción de hogares desfavorecidos económicamente en el colegio	Cuantitativa discreta	5.763	1,670	0,826	1 (menos del 50%)	4 (más del 90%)	
Tamaño colegio (n.º de estudiantes)	Cuantitativa continua	5.500	636,474	302,128	19	1.664	
Hábitat del colegio	Cuantitativa discreta	5.821	3,247	0,904	1 (menos de 3.000 habitantes)	5 (más de un millón de habitantes)	
Infraestructura tecnológica del colegio	Cuantitativa discreta	5.820	2,292	0,697	1 (menos tecnología)	3 (más tecnología)	
Media del colegio de infraestructura tecnológica fuera del colegio	Cuantitativa continua	6.236	0,804	0,091	0,333 (menos tecnología)	1 (más tecnología)	
Proporción de profesoras de la clase	Cuantitativa continua	6.115	0,525	0,344	0 (todos profesores)	1 (todas profesoras)	
Edad del profesor (media de la clase)	Cuantitativa continua	6.115	3,292	0,751	1 (más jóvenes)	5 (más viejos)	
Frecuencia de uso de TIC del profesor en clase (media de la clase)	Cuantitativa continua	6.084	4,036	1,362	1 (menos frecuencia)	7 (más frecuencia)	
Formación en TIC del profesor (media de la clase)	Cuantitativa continua	6.115	0,477	0,187	0 (menos formación)	1 (más formación)	
Competencia digital del profesor (media de la clase)	Cuantitativa continua	6.115	3,075	0,504	1,665 (menos competencia)	4 (más competencia)	

Datos: ESSIE (sin ponderación).

Tabla 2. Descriptivos de las variables cualitativas nominales (modelos de competencia digital)

Variable	Tipo	Observaciones	Valores	Frecuencias
Nivel educativo	Cualitativa nominal	6.237	1: ISCED 2 (2.º de ESO)	2.065
			2: ISCED 3A (1.º de bachillerato)	2.370
			3: ISCED 3B (1.º de FPGM)	1.802
Sexo	Cualitativa nominal dicotómica	6.023	0: Mujer	2.917
			1: Hombre	3.106
País de nacimiento	Cualitativa nominal dicotómica	6.009	0: Nacido fuera de España	721
			1: Nacido en España	5.288
Persona con quien vive	Cualitativa nominal dicotómica	4.799	0: Vive más tiempo con el padre	1.136
			1: Vive más tiempo con la madre	3.663
Titularidad del colegio	Cualitativa nominal	6.237	1: Público	4.475
			2: Privado no concertado	408
			3: Privado concertado	1.354

Datos: ESSIE (sin ponderación).

Gráfico 1. Descripción de la varianza interescolar e intraescolar en la competencia digital de los estudiantes españoles

Datos: ESSIE.

Encuestas presenciales con cuestionario de papel y ordenador. Una comparativa en preguntas de actitudes*

Vidal DÍaz de Rada

Universidad Pública de Navarra
vidal@unavarra.es



Recepción: 10-03-2016
Aceptación: 13-02-2017

Resumen

En este trabajo se compara la calidad de las respuestas obtenidas por un mismo cuestionario que es administrado en papel y con ordenador en dos muestras equivalentes. La medición de la calidad se realizará considerando el promedio de preguntas no respondidas en cada modalidad, así como el número de «no sabe» y «no responde» logrado por las preguntas de respuesta única y las multirrespuestas. El análisis de todo el cuestionario desvela que el número de «no sabe» es superior al de «no responde», pese a que el segundo es mayor en el cuestionario realizado en papel. En las preguntas de elección condicionada, de contestación única, el número de no respuestas es superior a los «no sabe» y aumentan sustancialmente en el cuestionario de papel. De las seis preguntas multirrespuesta solo tres presenta diferencias significativas, aunque los resultados no son concluyentes.

Palabras clave: encuesta personal; encuesta con ordenador; modos de recogida de información; efectos de respuesta

Abstract. *Face-to-face surveys using paper or a computer: Difference in attitudes*

This article examines the implications for data quality of using computer-assisted personal interviewing (CAPI) compared to paper-and-pencil interviewing (PAPI) in an electoral survey. Quality is measured by considering the average of unanswered questions in each modality and the number of non-responses in single-answer multiple choice questions. The analysis of the questionnaire as a whole reveals that the number of “don’t know” responses is higher than the “no answer” option, although the second is more frequent in PAPI. In forced choice questions requiring a single answer, the number of non-responses is greater than the “don’t know” responses; a figure that increases in PAPI. Of the six multiple choice questions, only three show significant differences, although the results are inconclusive.

Keywords: face-to-face survey; computer-assisted interview; data collection modes; response effects

* Este texto es parte de una investigación financiada por el Ministerio de Economía y Competitividad, referencia MTM2015-63609-R. El autor desea agradecer la mejora del trabajo original propuesto por el Consejo Editorial de *Papers* y por dos evaluadores anónimos. Agradecemos también el asesoramiento estadístico realizado por Antonio Pardo, de la Universidad Autónoma de Madrid.

Sumario

- | | |
|--|---|
| <p>1. Encuesta presencial asistida por ordenador</p> <p>2. La situación en España</p> <p>3. Diseño de la investigación: estudio postelectoral de las elecciones autonómicas y municipales (2011) en la Comunidad de Madrid (estudios CIS 2893 y 2894)</p> <p>4. Resultados</p> | <p>5. Conclusiones y discusión</p> <p>Referencias bibliográficas</p> <p>Anexo 1. Temática de las preguntas del cuestionario (estudios 2893 y 2894)</p> <p>Anexo 2. Distribución muestral considerando sexo, edad, tipo de familia, nivel de estudios, relación con la actividad, situación profesional y clase social (autoadscripción)</p> |
|--|---|

La encuesta presencial es el modo de recogida de datos mediante el cual un entrevistador administra un cuestionario estructurado (o parcialmente estructurado) frente a un entrevistado dentro de un período de tiempo limitado, generalmente en su hogar (De Leeuw, 2004). La aplicación de avances informáticos a la disciplina desarrolla la entrevista *computerizada* (Saris, 1991), que busca «integrar y automatizar al máximo el proceso de encuesta». De este modo, la recogida de datos está unida a la introducción de los mismos, con lo que se realizan simultáneamente tareas que antes eran efectuadas por separado. La primera aplicación de la encuesta personal asistida por ordenador (en adelante CAPI) se llevó a cabo en la encuesta de población activa (Netherlands Labour Force Survey) de los Países Bajos (Van Bastelaer et al., 1988). Se trata de una modalidad que se ha desarrollado fundamentalmente en Europa (Bergman et al., 1994), probablemente por el menor uso de la encuesta telefónica (Martin y Manners, 1995).

El objetivo de este trabajo es comparar la *calidad* de la información recogida mediante dos *modalidades*¹ (cuestionario de papel y cuestionario en ordenador), utilizando una investigación realizada por el Centro de Investigaciones Sociológicas (en adelante CIS) a la población con derecho a voto y residente en la Comunidad Autónoma de Madrid en mayo y junio de 2011. Se trata, concretamente, de los estudios 2893 y 2894 (CIS, 2011a y 2011b).

La medición de la calidad se llevará a cabo considerando el promedio de preguntas no respondidas en los cuestionarios realizados con cada modalidad, tema de una gran importancia en la investigación con encuesta, no solo por la pérdida (o no recogida) de una información en ocasiones muy valiosa y fundamental (Tabachnick y Fidell, 1989), sino también por las implicaciones que genera en el análisis de datos, especialmente cuando se trabaja con técnicas multivariantes. Bourque y Clark (1992) estiman que una regresión múltiple

1. El término *modalidades* se ha referido tradicionalmente a las encuestas presenciales, telefónicas y autoadministradas, aunque en las publicaciones más recientes se emplea también para las variantes de estas, como las encuestas telefónicas automáticas, las encuestas autoadministradas, etc. En el presente trabajo, dicho término será utilizado para comparar la encuesta presencial tradicional (papel) con la que utiliza un ordenador (CAPI).

con 25 variables, en la que cada una tuviera un 2% de casos sin respuesta, podría generar una reducción del 40% en el tamaño muestral total. En esta misma línea, Roth (1994) señala que la eliminación aleatoria del 10% de los casos de cada variable en una matriz de cinco variables implicaría perder el 59% de los casos.

El presente trabajo se ha estructurado en cinco partes, comenzando por una exposición de las ventajas del sistema CAPI frente al papel tradicional, sintetizada tras la revisión de la mayor parte de la literatura sobre el tema. Seguidamente hay un breve apartado sobre la situación en España, que plantea algunos interrogantes sobre el gran retraso de la investigación española en la adopción de esta tecnología. A continuación se describe la fuente de datos utilizada detallando la metodología y los objetivos de la investigación. En el cuarto apartado se presentan los resultados considerando el número total de no respuestas, la ausencia de respuesta en preguntas de respuesta única, el número de respuestas conseguidas en las preguntas de respuesta múltiple y las no respuestas en las preguntas finales del cuestionario. Esta exposición precede a las conclusiones.

1. Encuesta presencial asistida por ordenador

La característica esencial de esta modalidad es la sustitución del tradicional —y rígido— cuestionario (de papel) por un ordenador portátil, en cuya pantalla van apareciendo las diferentes preguntas del cuestionario (De Leeuw y Nicholls II, 1996; Couper y Hansen, 2002). Así, en vez de registrar las respuestas en el papel, la recogida de datos está unida a la introducción de los mismos, con lo que ambas tareas se realizan simultáneamente.

Es un modo de recogida de datos muy similar a la encuesta telefónica asistida por ordenador que permite aleatorizar las categorías de respuesta, disponer de ayudas a la codificación de preguntas abiertas, filtrar preguntas, etc. (De Leeuw y Nicholls II, 1996; Martin y Manners, 1995). Por ello se considera que la mayor ventaja del CAPI es que el entrevistador se concentra en el proceso de la entrevista, logrando así más interacción con el entrevistado (De Leeuw, 2004). Una de las mayores ventajas es que el ordenador realiza automáticamente los pertinentes «saltos» de preguntas originados por las «preguntas filtro», con lo que aumenta la calidad de la información recogida. Investigaciones realizadas en otros contextos dan cuenta de que el empleo del CAPI —frente al papel— supone una importante reducción de «saltos erróneos»: el 0,97% del cuestionario de papel se reduce al 0,02% en el cuestionario CAPI según Olsen (1992), mientras que otros sitúan estas cifras en el 4,6% y el 1,8% (Couper y Hansen, 2002). La complejidad del cuestionario explica las diferencias entre unos estudios y otros, aunque existe un acuerdo unánime en que esta es una de las principales ventajas del CAPI frente al cuestionario de papel.

Otras mejoras no menos importantes están relacionadas con la disposición de determinados *controles de consistencia* («preguntas de control») incluidos a lo largo del cuestionario que permiten localizar respuestas inconsistentes (Van Bastelaer et

al., 1988), al indicar al entrevistador que vuelva a realizar determinadas preguntas o, en su caso, que verifique la exactitud de ciertas respuestas (Couper y Hansen, 2002; Martin y Manners, 1995).

Este sistema también lleva a cabo un mayor control del trabajo de campo: el registro automático de la hora de comienzo y finalización de la entrevista permite conocer el ritmo de trabajo del entrevistador, si este cumple —por ejemplo— la recomendación del coordinador de campo de realizar entrevistas durante todo el día, al tiempo que proporciona registros precisos sobre el tiempo medio para responder al cuestionario. Esto último es esencial para realizar controles exhaustivos de las entrevistas «muy cortas» o «muy largas». El propio sistema, en función de las normas de la empresa, puede evitar que los entrevistadores editen la encuesta, siendo «cerradas» una vez terminada la entrevista (De Leeuw y Nicholls II, 1996; Hernández Moreno et al., 2011).

Evidentemente, no todo son ventajas. Existen algunos inconvenientes relacionados con el instrumento de recogida de datos (ordenador portátil o PDA), debido a que la pantalla tiene un menor tamaño que el papel, lo que puede producir errores en la grabación de las respuestas, principalmente cuando se trata de preguntas abiertas, aunque diversas investigaciones han demostrado que los errores por este motivo son mínimos. Así, tras revisar 16.000 cuestionarios, Dielman y Couper (1995) localizan una tasa de error del 0,095%, cifra que Kennedy et al. (1990) aumentan al 0,63%, y Lepkowski et al. (1995) al 1% en varias oleadas del *Panel of Income Dynamics*. Otros problemas están relacionados con el hecho de que los entrevistados pueden reaccionar negativamente ante la presencia del ordenador, pese a que diversas investigaciones (entre otros, CIS, 2012; De Leeuw y Collins, 1997; Lamas, 2002, 2003) han demostrado que esta reacción negativa es mínima y que ejerce poca influencia sobre la tasa de respuesta. Así, y aunque los entrevistadores que han participado en el estudio piloto del CIS consideran que un 60% de los entrevistados prefieren responder en papel (CIS, 2012), Baker et al. (1995) localizan sensaciones negativas únicamente en el 5% de los entrevistados, cifras que De Leeuw et al. (1995) reducen hasta el 1%-4%. Otros autores, como Martin y Manners (1995), dan cuenta de la indiferencia de los entrevistados en cuanto al uso de un ordenador durante la entrevista.

¿Cómo afecta este tiempo al coste total de la investigación realizada? Al ahorro de papel y fotocopias (o impresión del cuestionario) se contrapone el tiempo y el coste de «convertir» el cuestionario de «papel» en un cuestionario «visual». Este proceso no solo requiere una gran cantidad de tiempo, sino que además deberá ser realizado por personal especializado que generará un notable incremento en el coste total de la investigación. Así, por ejemplo, podemos indicar que el cambio de papel a CAPI del Estudio General de Medios supuso un aumento económico del 12% (Lamas, 2003). El ahorro en la introducción de datos es notable, aunque este es uno de los aspectos más económicos dentro del proceso de investigación con encuesta. No obstante, esta modalidad consigue una adecuada relación entre calidad y coste con grandes tamaños muestrales, puesto que con grandes muestras la menor duración de cada entre-

vista genera un importante ahorro de tiempo, y el coste de la preparación del cuestionario virtual queda más repartido entre todos los cuestionarios. Esto explica que este sistema de recogida de datos sea utilizado frecuentemente en las encuestas de panel, en las que un mismo cuestionario es aplicado durante un gran período de tiempo (Lamas, 2003; Schröpfer et al., 2010; Lynn, 2016). Pese a este mayor coste, más reducido actualmente por el descenso en el precio de los equipos informáticos, el argumento fundamental para utilizar el CAPI es la mejora en la calidad de los datos recogidos (Baker et al., 1995; Schröpfer et al., 2010): menos «contaminación» de unas preguntas por otras, menor índice de preguntas no respondidas, menos «deseabilidad social» en las respuestas, verificación de la coherencia del entrevistado a través de numerosos filtros, mayor estandarización de la entrevista, etc.

2. La situación en España

Vistas las mejoras y los inconvenientes que supone la utilización del sistema CAPI para optimizar la calidad de la respuesta, es el momento de analizar la implantación de este dispositivo en la investigación que tiene lugar en España. En unos encuentros del CIS realizados a principios del presente siglo, Jorge Clemente señalaba que una de las innovaciones más importantes que experimentará la encuesta presencial será la incorporación de los ordenadores portátiles, dando cuenta de que —en esos momentos— más de la mitad de los encuestadores de su empresa (Eco-Consulting) trabajaba con este equipamiento y destacando que esta será una de las áreas con más desarrollo futuro (CIS, 2002). Ahora bien, la estimación realizada por AEDEMO en el estudio sobre la industria de los estudios de mercado, mostrada en la tabla 1, desvela que esta predicción ha tardado en hacerse realidad.

La primera referencia al número de encuestas realizadas con CAPI tiene lugar en la edición del año 2003, donde se señala que, en el año 2002, un 6% de las encuestas realizadas por sus socios emplearon esa tecnología (Alós, 2003). En las siguientes ediciones no se hace ninguna referencia al tema, y es a partir del año 2005 cuando periódicamente se informa del número de dispositivos CAPI. En el año 2005 había, en las empresas españolas asociadas a AEDEMO, alrededor de 1.800 dispositivos CAPI, que, considerando que ese año se realizaron aproximadamente 3,276 millones de encuestas presenciales (Díaz de Rada y Portilla, 2015), supone alrededor de 1.820 encuestas por dispositivo; cifra que desciende a 717 en el año 2010. El análisis de la evolución de los dispositivos (tabla 1) revela un crecimiento sostenido durante todo el período, con aumentos notables en 2007 y 2006, y un leve repunte en los dos últimos años, lo que genera que el número de dispositivos se haya multiplicado por 2,5 en diez años². Sin entrar en la consideración de identificar el momento en el

2. No deja de resultar sorprendente este aumento en los dos últimos años, mucho más cuando desde el año 2014 se realizan en España más encuestas autoadministradas que presenciales (AEDEMO, 2015 y 2016).

Tabla 1. Número de dispositivos CAPI en las empresas españolas

	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2014	2015
Número de dispositivos CAPI	1.794	2.110	2.900	3.187	3.249	3.468	3.638	3.711	4.030	4.433
Incremento porcentual anual		17,6%	37,4%	9,9%	1,9%	6,7%	4,9%	2,0%	7,4%	10,3%

Fuente: AEDEMO, varios años.

cual España tiene «suficientes» dispositivos de este tipo, el crecimiento experimentado en los últimos tiempos desvela que, en el año 2011 —momento de realización de la investigación empleada en este artículo—, la mayor parte de las encuestas presenciales que tenían lugar en España se hacían con «papel y lápiz».

¿Qué factores pueden explicar esta situación? ¿Puede aludirse a la notable inversión en equipos o más bien al hecho de que el empleo del CAPI no genera los avances localizados en otros contextos? En esta línea, una exhaustiva búsqueda bibliográfica sobre el tema en nuestro idioma localiza una ausencia de investigaciones acerca de dicha cuestión, a excepción de los trabajos de Lamas (2002, 2003) con el Estudio General de Medios.

Un segundo factor que justifica la realización de este trabajo es el hecho de que las primeras aplicaciones del CAPI, como se ha señalado, se realizaron con cuestionarios sobre comportamientos, y esta temática ha predominado en la mayor parte de investigaciones sobre sus ventajas y desventajas. De hecho, la práctica totalidad de los hallazgos señalados en las páginas anteriores se han realizado en cuestionarios sobre comportamientos, y apenas existen estudios con cuestionarios sobre actitudes. Considerando que esta situación supone una importante carencia en las encuestas sobre el tema, ello unido a la ausencia de investigaciones en España, se plantea el presente trabajo, cuya hipótesis es que existen diferencias sustanciales en la calidad de respuesta al cuestionario según el modo de administración (papel tradicional o electrónico). Del gran número de indicadores de calidad existentes, este trabajo centra su atención en la cantidad de respuestas «no sustanciales» en preguntas, esto es el número de «no sabe» y «no responde», así como la adecuación o inadecuación en seguir las instrucciones de los filtros de preguntas, dos de los aspectos más destacados en la literatura sobre el tema.

Una gran parte de las investigaciones publicadas sobre el tema se han centrado en comparar la no respuesta total, desvelando tasas similares en PAPI y CAPI (entre otros, West y Groves, 2013; Pforr et al., 2015; Lynn, 2016). Las que se han ocupado de la no respuesta parcial (no respuesta en cada pregunta) lo abordan sin considerar las diferencias según el tipo de preguntas ni el efecto producido por el lugar del cuestionario donde están colocadas. Tan solo la comparativa entre cerradas y abiertas ha generado alguna discusión, y se ha llegado a la conclusión de que no hay diferencia en el número de respuestas proporcionadas (Couper y Hansen, 2002).

3. Diseño de la investigación: estudio postelectoral de las elecciones autonómicas y municipales (2011) en la Comunidad de Madrid (estudios CIS 2893 y 2894)

3.1. Fuente de datos

El universo es la población con derecho a voto en las elecciones autonómicas de la Comunidad de Madrid y que residía en esta comunidad entre el 27 de mayo y el 1 de julio del año 2011 (fechas de inicio y de finalización del trabajo de campo). La elección de los hogares donde se realizaron las entrevistas siguió el diseño habitual de los estudios llevados a cabo por el Centro de Investigaciones Sociológicas: diseño muestral en varias etapas en el que las unidades primarias (municipios) y las unidades secundarias (secciones censales) son elegidas de forma aleatoria proporcional, y las unidades últimas (individuos dentro de las viviendas) por rutas aleatorias y cuotas de sexo y edad.

Con la encuesta efectuada mediante papel y lápiz fueron respondidos 922 cuestionarios —de los 1.000 planificados— en 36 municipios entre el 27 de mayo y el 1 de julio (CIS, 2011a). Utilizando el ordenador se desarrollaron 455 entrevistas —de las 500 planificadas— en 24 municipios entre el 31 de mayo y el 20 de junio (CIS, 2011b). Es preciso indicar, tal y como se señala en la nota de investigación realizada sobre el estudio (CIS, 2012), que los mismos entrevistadores participaron en ambos estudios (p. 4) después de haber recibido formación específica de la aplicación informática. Estos trabajaron de forma exclusiva para este estudio durante los primeros cuatro días (p. 7) y las incidencias detectadas fueron de escasa relevancia (p. 12).

De dicha descripción se desprende que este diseño de investigación cumple las recomendaciones propuestas por Holbrook et al. (2003) para conocer los efectos de la modalidad de administración del cuestionario:

1. Un grupo debe ser entrevistado cara a cara, y un grupo diferente, mediante otra modalidad (con administración CAPI en el presente estudio). No debe entrevistarse a un mismo grupo utilizando ambas modalidades.
2. Ambas encuestas deben ser muestras representativas de un mismo universo.
3. Los entrevistados seleccionados mediante una modalidad deben ser entrevistados de esa forma. No es posible cambiar la modalidad de recogida de información con el fin de lograr la cooperación de las personas que muestran poca disposición a responder (o que han rechazado participar).
4. Deben emplearse entrevistas individuales con ambas modalidades.
5. Los entrevistados no deben tener capacidad decisoria para elegir cómo desean ser entrevistados, sino ser asignados por el diseño de investigación.
6. Los cuestionarios empleados deben ser idénticos (ver siguiente apartado).

3.2. El instrumento de medida

Se utilizó un cuestionario de 73 preguntas que fue respondido durante un promedio de 19 minutos en la encuesta con papel y lápiz. Casi una tercera

parte del cuestionario (22 preguntas) recogen información sociodemográfica, y el resto (51 preguntas) son específicas de la temática de la investigación — estudio postelectoral— («preguntas de contenido»). La mayoría de estas son de respuesta única (*forced choice*), presentan las categorías en formato vertical (formato abanico) y disponen de entre dos y nueve categorías de respuesta, aunque predominan las preguntas con cuatro y cinco. Hay también ocho preguntas de batería y seis preguntas de respuesta múltiple: dos dicotómicas, con seis y siete posibles respuestas, y el resto categóricas que limitan las respuestas a dos (8 variables). Además, el cuestionario cuenta con una escala de autodefinición de ideología política.

Las 95 variables respuestas proporcionadas por las preguntas «de contenido» (no sociodemográficas) se justifican porque un gran número de preguntas precisa de más de una respuesta (multirrespuestas y preguntas de batería³) y, por otro lado, por la no realización (*salto*) de determinadas cuestiones producida por la existencia de preguntas filtro. Es importante dedicar un espacio a este asunto por la simplificación de las tareas del entrevistador que supone el CAPI, especialmente cuando existen rutas complicadas. Este cuestionario dispone de ocho preguntas filtro (ver parte izquierda del cuadro 1) que condicionan la realización de quince preguntas contingentes (Alvira, 2011) o filtradas, tal y como se presenta esquemáticamente en el cuadro 1. El texto literal de cada pregunta está disponible en la página web del CIS (2011a).

Los filtros son identificados en el cuestionario de papel con una flecha que indica el salto de una categoría a una determinada pregunta contingente. Son preguntas que aparecen sangradas en el cuestionario, suelen tener el nombre de la pregunta que las filtra con una letra (*a, b, c, etc.*) y están colocadas dentro de un recuadro para facilitar su identificación (Azofra, 1999). Cuando terminan, suele aparecer un recuadro —para el encuestador— con el texto «a todas las personas entrevistadas». La mayor parte de los filtros son sencillos y resulta fácil su identificación, pero hay tres situaciones relativamente complejas en los cuestionarios utilizados.

1. La primera está referida a la pregunta 19, que condiciona la realización de seis preguntas (de la 19a a la 20b) en función de la respuesta obtenida. Así, por ejemplo, los que declaran que no pudieron votar (opción 1) deben «saltar» dos preguntas (preg. 19a, 19b), para ser preguntados por las razones que le impidieron votar (preg. 19c) y, posteriormente, saltar otras tres preguntas (sobre el voto) hasta la pregunta 21 (preg. 20, 20a y 20b).

Los que decidieron no votar saltan la pregunta de las razones que impiden votar (preg. 19c) y las tres preguntas sobre el voto.

3. En el apartado 3.c se analiza la influencia de las preguntas que producen más de una respuesta. Díaz de Rada (2015) ha llevado a cabo un análisis centrado en las preguntas de batería analizando el promedio de las no respondidas en cada modalidad; repetición de la misma respuesta en varios ítems de una pregunta y elección de las respuestas más fáciles (extremos de la respuesta y punto central).

Cuadro 1. Preguntas filtro y preguntas filtradas o contingentes

Número de pregunta filtro	Temática de la pregunta filtro	Temática de preguntas contingentes (no proceden)	Nombre de preguntas no respondidas	N.º de variables no respondidas
P13	Seguimiento de la campaña electoral a través de Internet.	Frecuencia seguimiento, tipo páginas web.	preg. 13a y 13b	6
P17	Decisión de voto en las elecciones autonómicas.	Partidos entre los que dudó (dos partidos).	preg. 17a	2
P18	Influencia en el voto de las movilizaciones del 15M.	Sentido en el que las ha considerado.	preg. 18a	1
P19	Participación electoral en las últimas elecciones autonómicas:			
	No pudieron votar	Razón por la que no votó. Momento de decisión de no votar.	preg. 19a preg. 19b preg. 20, 20a y 20b	6
	Decidieron no votar	Razón por la que no pudo votar. Momento decide, decisión, razón.	preg. 19c preg. 20, 20a y 20b (*)	4
	Votaron	Relacionadas con el «no voto».	preg. 19a, 19b y 19c (*)	4
	No responde	No preguntados en preg. 19a, 19b, 20a, 20b (*).		7
P20a	Voto últimas elecciones autonómicas.	Razón de voto a ese partido.	preg. 20b	1
P25	Recuerdo de voto últimas generales.	Partido al que votó.	preg. 25a	1
P32	Participación últimas elec. aut.	Momento de decisión de participar. Partido al que votó. Razón por la que votó a ese partido.	preg. 32a preg. 32b preg. 32c	3
P36	Participación electoral elec. aut.	Partido al que votó.	preg. 32a	1
Total	8	28		24

* No sumadas al haber sido consideradas anteriormente en la primera respuesta de la pregunta 19 (No pudieron votar) y primera opción de ml a segunda (razón por la que decidió no votar).

Fuente: elaboración propia con datos de los estudios 2893 y 2894 del CIS (año 2011). $N = 1.377$.

Los que votaron saltan las tres preguntas sobre las razones de no votar. Los que no responden saltan las preguntas sobre las razones por las que no votaron y las tres sobre el voto (ver cuadro 1).

- La segunda «situación compleja» es la existencia de un «doble filtro» en la pregunta 20, porque una pregunta filtrada (preg. 20a —partido al que votó en las elecciones autonómicas—) vuelve a realizar un segundo filtro (preg.

- 20b —razones de votar a un determinado partido—) con una pregunta «no sangrada», colocada al mismo nivel de margen.
3. Algo parecido sucede en la pregunta 32, porque una pregunta filtrada (preg. 32b —partido al que votó en las elecciones—) vuelve a realizar un segundo filtro (preg. 32c —razones de esta elección—).

Considerando que el cuestionario recoge información acerca de 95 variables, el número de respuestas oscilará entre 75 (mayor número de preguntas contingentes) y 92 (menor número). En el anexo 1 se muestra la temática de cada una de las preguntas, así como las preguntas filtro y las contingentes. Esta situación de saltos condicionados «complejos» en función de la respuesta es susceptible de producir muchos errores, por lo que —se plantea como hipótesis— existirán grandes diferencias entre la encuesta efectuada mediante papel y lápiz y la efectuada mediante el sistema CAPI, en la medida en que esta última realiza los saltos automáticamente, y prácticamente ni el entrevistado ni el entrevistador llega a percibirlos.

3.3. *Objetivos y técnicas de análisis utilizadas*

Para la medición de la calidad en la respuesta del cuestionario, se seguirán las aportaciones de las publicaciones más relevantes (entre otras, Holbrook et al., 2007; Heerwegh y Loosveldt, 2008; Heerwegh, 2009; Schaeffer et al., 2010; Saris et al., 2010; Stoop et al., 2010), que evalúan la respuesta con los siguientes indicadores:

- a) Número de *no respuestas* en el cuestionario (considerando «no sabe» y «no contesta») y constatar si varía en función del instrumento empleado en la recogida (PAPI/CAPI) o del nivel educativo, consecuencia del efecto *satisficing*-complacencia (Krosnick et al., 2002).
- b) Influencia del número de categorías en las preguntas de respuesta única.
- c) Número de respuestas proporcionadas a las preguntas multirrespuesta.
- d) Detectar el número de no respuestas en las partes finales del cuestionario, con el fin de localizar la presencia de un «efecto cansancio» diferente en función de la modalidad de administración.

No se consideran otros aspectos señalados por la literatura, como son el mayor número de respuestas a preguntas abiertas (McClamroch, 2011), al tratarse de un cuestionario con preguntas cerradas, y la mayor brevedad en responder el cuestionario (Watson y Wilkins, 2015; Böhme y Stohr, 2015), al no disponer de esta información.

Dichos indicadores de calidad proporcionan variables con métrica cuantitativa que precisarán de una comparación de los valores medios entre cada muestra, por lo que será utilizado un test de hipótesis —concretamente la diferencias de medias— para determinar si las desigualdades son significativas, tal y como se ha procedido en investigaciones similares (Schräpler et al.,

2010). Cuando se localice una diferencia se empleará la regresión múltiple, para conocer la influencia de las variables sociodemográficas y la modalidad empleada para administrar el cuestionario. Como términos independientes se consideran la modalidad del cuestionario (papel o electrónico), sexo, edad y nivel de estudios terminados, dentro de los rasgos sociodemográficos de los entrevistados. También la relación con la actividad, la situación profesional y el estatus socioeconómico —según la definición del CIS—, dentro de los rasgos socioeconómicos.

4. Resultados

El primer aspecto a estudiar es constatar que ambas muestras son equivalentes, ya que únicamente con muestras equivalentes podrá asegurarse que las diferencias obtenidas (entre ambas submuestras) estarán producidas por la modalidad utilizada en la recogida de información. El análisis de variables *sociodemográficas* —sexo, edad, tipo de familia y nivel de estudios terminados— no revela diferencias. De las variables *socioeconómicas* tan solo el estatus socioeconómico —según la definición del CIS— presenta alguna diferencia, producida fundamentalmente por el mayor número de entrevistas en papel realizadas en el estrato más alto (un 10% más) y por el menor número llevado a cabo en las viejas clases medias (un 6% menos). En el resto de categorías (nuevas clases medias, obreros cualificados y no cualificados), las distribuciones son muy similares, como puede apreciarse en el anexo 2. Las variables referidas al *comportamiento político* (abstención electoral y recuerdo de voto en las elecciones autonómicas de mayo de 2007) presentan distribuciones idénticas en ambos grupos (ver anexo 2). A excepción del estatus socioeconómico, las muestras son similares.

La exposición de resultados se organiza en cuatro partes. En primer lugar, se considera el número total de no respuestas producido por cada modalidad de recogida de información, diferenciando entre las preguntas de «contenido» y las sociodemográficas; para continuar con el análisis del segundo tipo de preguntas con más presencia en el cuestionario, las de respuesta única, que presentan las categorías en formato vertical (o formato abanico). El siguiente apartado se dedica al estudio del número de respuestas proporcionadas por las preguntas de respuesta múltiple. El análisis de la no respuesta en las preguntas finales del cuestionario precede a las conclusiones.

4.1. Análisis global del cuestionario. No respuesta parcial

En la tabla 2 se muestra el número medio de no respuestas conseguido en cada tipo de preguntas, diferenciando entre las sociodemográficas y el resto. El análisis del número de no respuestas en las primeras (sociodemográficas) muestra una distribución de frecuencias (número de no respuestas) entre el 0 y el 7; en la que más de la mitad de la población (un 55%) responde a todas las preguntas y un 30% deja únicamente una sin responder. Esto genera una *no respuesta*

Tabla 2. Número de preguntas no respondidas en cada cuestionario

Número medio de preguntas no respondidas				
	PAPI	CAPI	T de Student PAPI-CAPI	Promedio
Preguntas sociodemográficas				
No responde	0,630	0,420	4,618**	0,56
No sabe	0,110	0,100	0,544	0,11
Preguntas de contenido				
No responde	2,770	1,200	8,020**	2,25
No sabe	3,670	3,780	0,472	3,71
Preguntas contingentes				
No responde	0,335	0,281	1,272	0,317
No sabe	0,179	0,165	0,490	0,174
Porcentaje de preguntas no respondidas respecto al total de preguntas del cuestionario				
	PAPI	CAPI		Promedio
Preguntas sociodemográficas				
No responde	3,5%	2,3%		3,1%
No sabe	0,6%	0,5%		0,6%
Resto de preguntas				
No responde	4,1%	1,5%		3,2%
No sabe	4,6%	4,6%		4,6%

** Diferencia significativa al 0,01.

Fuente: elaboración propia con datos de los estudios 2893 y 2894 del CIS (año 2011). $N = 1.377$.

media de 0,67, producida fundamentalmente por el deseo manifiesto de no responder (0,56), comportamiento que es significativamente más frecuente en la entrevista con papel que cuando la entrevista se hace con ordenador (0,63 y 0,42, respectivamente). Cuando estos valores medios se comparan con el total de preguntas sociodemográficas (parte inferior de la tabla 2), se obtiene que un 3,7% de las preguntas queda sin responder, de las cuales la mayor parte (un 3,1%) tiene un origen en el deseo manifiesto de no responder, porcentaje que aumenta hasta el 3,5% en la encuesta realizada sobre papel.

Fue señalado en el párrafo anterior que un 30% de los entrevistados responde completamente al cuestionario excepto a una pregunta: el nivel de ingresos del hogar. Cuando no se considera esta pregunta, el promedio de no respuestas desciende hasta 0,23. Esta reducción es aún mayor en el caso de las entrevistas con ordenador (0,11), lo que implica que la falta de respuesta a esta pregunta ha sido superior en la entrevista realizada en papel que en la llevada a cabo con ordenador (un 33,5% y un 28,6%, respectivamente), en línea con los hallazgos realizados en otros contextos que dan cuenta de la adecuación del CAPI para la recogida de información sensible (Baker y Bradburn, 1992; De Leeuw y Nicholls II, 1996: 9; Waterton y Duffy, 1984).

El carácter *comportamental* de las preguntas sociodemográficas explica su escaso número de no respuestas, por lo que, a partir de este momento, la

atención se centrará en el resto de preguntas del cuestionario, dedicadas fundamentalmente a aspectos actitudinales e ideológicos. En estas la ausencia de respuestas aumenta notablemente, con un número que oscila entre el 0 y el 72. La cantidad de personas que responde todo el cuestionario no llega al 10% (un 9,6%), y la mitad de los entrevistados deja sin responder entre una y cinco preguntas. Estas magnitudes proporcionan un promedio de casi seis preguntas sin responder (exactamente un 5,96; segunda parte de la tabla 2), un 7,8% de las preguntas del cuestionario. El motivo de no proporcionar respuesta a estas preguntas se debe fundamentalmente al desconocimiento («no sabe»). En la tabla 2 se muestran escasas diferencias en este comportamiento según la modalidad utilizada en la entrevista. Investigaciones realizadas en otros contextos (entre otros, Groves et al., 2009; Lynn y Purdon, 1994) localizan una mayor respuesta en el CAPI, que es interpretada aludiendo a que algunos entrevistados consideran que el ordenador requiere una respuesta, mientras que un entrevistador que utilice papel y lápiz puede dejar sin responder algunas cuestiones (Lynn y Purdon, 1994).

En estas preguntas se observa un escaso número de «no responde», que desciende significativamente en las entrevistas realizadas con CAPI. Aunque en ocasiones esta situación se explica por las señales sonoras que emiten los equipos cuando alguna pregunta queda sin responder (De Leeuw y Nicholls II, 1996), no es atribuible a este caso, porque los aparatos utilizados no disponían de esta funcionalidad, ya que se deseaba que los dos cuestionarios fueran similares (CIS, 2012).

Un análisis en detalle del comportamiento de los encuestadores en las preguntas filtro desvela que todas se han administrado correctamente en ambas modalidades, algo que puede deberse a la pericia de los encuestadores del CIS y la formación específica que han recibido para este estudio (CIS, 2012). Respecto a la presencia de respuestas «no sabe» o a la existencia de preguntas sin contestación, en la tercera parte de la tabla 2 puede observarse que los cuestionarios CAPI consiguen un menor número de no respuestas en preguntas contingentes, diferencia que no llega a ser significativa en ninguno de los dos aspectos considerados⁴.

Explicar las diferencias en la no respuesta teniendo en cuenta únicamente la modalidad empleada en la recogida implica una perspectiva notablemente reducida a la hora de abordar el problema, por lo que se ha procedido a evaluar la influencia de los rasgos sociodemográficos en la no respuesta, atendiendo por separado al número de respuestas «no responde» y «no sabe». Para ello, se han elaborado dos regresiones considerando el número de «no sabe» y «no responde» como términos dependientes y, como independientes, la modalidad empleada en la administración del cuestionario —sexo, edad, nivel máximo de estudios alcanzado, relación con la actividad, situación profesional y estatus socioeconómico—. Se busca *controlar* la influencia de los rasgos sociodemográficos de los entrevistados siguiendo una metodología empleada en otras

4. Más adelante se profundizará en esta diferencia.

Tabla 3. Modelo de regresión de la influencia de variables sociodemográficas y modalidad de recogida en el número de preguntas no respondidas en una regresión binomial negativa

	Modelo 1: «No responde»			Modelo 2: «No sabe»		
	Coefficientes	Error estándar	OR	Coefficientes	Error estándar	OR
Intersección	-0,270	0,2601	0,764	0,983	0,1876**	2,673
Modalidad de recogida						
(Ref.: CAPI)	0,879	0,0976**	2,409	-0,014	0,0581	0,986
Variables sociodemográficas						
Sexo: varones (Ref.: mujeres)	-0,071	0,0829	0,931	-0,226	0,0624**	0,797
Edad	0,006	0,0034*	1,006	0,002	0,0025	1,002
Nivel de estudios (Ref.: superiores)						
Primarios y menos	0,404	0,1512*	1,498	0,905	0,1152**	2,471
Secundarios	0,132	0,1198	1,141	0,395	0,0954**	1,485
FP y equivalentes	-0,156	0,1492	0,856	0,353	0,1106**	1,423
Univ. (tres años)	-0,115	0,1647	0,891	0,285	0,1205*	1,33
Variables socioeconómicas						
Relación con la actividad (Ref.: ama de casa)						
Ocupados	0,040	0,1448	1,040	-0,098	0,1024	0,906
Parados	0,166	0,1637	1,180	0,009	0,1170	1,009
Jubilados	-0,189	0,1488	0,828	-0,212	0,1042*	0,809
Estudiantes	-0,264	0,2825	0,768	-0,081	0,1886	0,922
Situación profesional	0,024	0,1716	1,024	0,045	0,1280	1,046
Estatus socioeconómico (Ref.: clase alta/media alta)						
Obreros no cualificados	0,262	0,1448	1,300	0,115	0,1080	1,122
Obreros cualificados	0,134	0,1290	1,143	-0,045	0,0961	0,956
Viejas clases medias	-0,021	0,2154	0,979	0,022	0,1536	1,022
Nuevas clases medias	0,066	0,1144	1,068	-0,069	0,0857	0,933
Razón verosimilitudes (G^2_{0-1})	157,295**			187,663**		
Pseudo R ²	0,0310			0,0415		
Número de casos	1278			1278		

OR Razón de razones.

* Relación significativa al 0,05.

** Relación significativa al 0,01.

Fuente: elaboración propia con datos de los estudios 2893 y 2894 del CIS (año 2011). $N = 1.377$.

investigaciones que comparan modalidades visuales y orales (entre otras, Messer y Dillman, 2011; Messer et al., 2012).

En la tabla 3 se presentan los modelos construidos para cada una de las modalidades de falta de respuesta. Comparando ambos modelos se observa

que el modo de administración de la encuesta influye significativamente en la intensidad del «no responde», caso distinto de lo que sucede con el «no sabe». Con relación al modelo 1, y en base a los coeficientes obtenidos, se observa que la intensidad con la que los entrevistados dejan preguntas sin responder aumenta un 41% cuando se utiliza un cuestionario de papel (PAPI). Además del modo de administración, también influye la edad, aunque con intensidad menor, indicando que el número de no respuestas aumenta un 0,6% con cada año cumplido. La escasa influencia del nivel de estudios pone en cuestión los planteamientos de la teoría de la complacencia (*Survey Satisficing*), que explica la baja calidad del cuestionario considerando el nivel educativo de los entrevistados (Krosnick et al., 2002). La modalidad de recogida presenta más relevancia que el nivel de estudios de los entrevistados.

Respecto al modelo que estudia la intensidad de la respuesta «no sabe» (modelo 2), la modalidad de administración no presenta una influencia significativa. El modelo apunta que las características que influyen en el número de respuestas «no sabe» son el sexo del entrevistado y su nivel de estudios. Considerando el primero, es más probable que se produzca un número menor de respuestas «no sabe» en hombres que en mujeres. En el nivel de estudios, la intensidad con la que se recurre al «no sabe» es significativamente inferior en universitarios que en aquellos que poseen menos estudios (hasta secundarios). La interacción entre ambas variables no arroja resultados significativos.

El bajo poder explicativo de ambos modelos, en línea con lo logrado en investigadores similares (entre otros, Messer et al., 2012; Zhang y Conrad, 2014), indica el escaso efecto de las variables sociodemográficas en el número de preguntas no respondidas.

Resumiendo, baja no respuesta en variables sociodemográficas y notablemente superior en las preguntas de contenido específicas de la temática de la investigación, referidas a un estudio postelectoral autonómico. En estas últimas, la mayor parte de la no respuesta se produce por desconocimiento («no sabe») y no existe diferencia entre las modalidades. En los deseos manifiestos de no responder es donde se encuentran más diferencias entre el PAPI y el CAPI. El primero duplica los valores del segundo.

4.2. Calidad en la respuesta de preguntas de respuesta única con categorías presentadas en formato vertical

Tras el análisis de todo el cuestionario se centrará la atención a las 36 preguntas de respuesta única (*forced choice*) que presentan las categorías de contestación en sentido vertical (formato abanico). El número de categorías varía entre dos y nueve, aunque algo más de la mitad (21 preguntas) tienen cuatro y cinco opciones de respuesta (cuadro 2). Además, debe tenerse en cuenta que la mitad de estas preguntas han sido contestadas con ayuda de una tarjeta de respuesta que fue mostrada al entrevistado, tal y como puede verse en el cuadro 2.

En la tabla 4 se presenta el número medio de no respuestas diferenciando las declaraciones manifiestas de no responder y las respuestas «no sabe»,

Cuadro 2. Clasificación de las preguntas de respuesta única con categorías verticales, considerando el número de categorías y el empleo de tarjetas de respuesta en la entrevista

Número de categorías	Con tarjeta	Sin tarjeta	Total
Dos	Ninguna	P13 y P33	2
Tres	Ninguna	P7 y P8	2
Cuatro	P13a, P20, P22 y P32a	P10, P18, P21 y P23	8
Cinco	P19, P19b, P25, P29, P30 y P32	P1, P2, P3, P4, P6, P9 y P20a	13
Seis	P12 (3 respuestas) y P18a	P25a y P36a	4
Siete	P17, P20b y P32c	P32b	4
Ocho y más	P19c, P31 y P36		3
Número total de preguntas:	18	18	36

Fuente: elaboración propia con datos de los estudios 2893 y 2894 del CIS (año 2011). $N = 1.377$.

considerando el número de categorías y el empleo o no de tarjetas. Comenzando con las preguntas aplicadas con ayuda de tarjetas, la comparación de las columnas «promedio» vuelve a destacar la baja cifra de respuestas «no sabe», notablemente inferior al «no responde» en las preguntas con cuatro, cinco y seis categorías; situación que cambia en las preguntas con siete y más categorías. Este hecho puede estar ocasionado por la presencia de un efecto última *opción* generado por una administración «oral» en lugar de «visual» (utilizando tarjetas), puesto que los encuestadores han señalado que menos de la mitad de las entrevistas (exactamente un 45%) emplearon todas las tarjetas de respuesta (Tourangeau et al., 2013).

La comparación entre modalidades únicamente desvela diferencias en el «no responde»: la aplicación mediante papel y lápiz presenta magnitudes de no respuesta más elevadas que la aplicación con CAPI, aunque solo tres presentan diferencias significativas: las que tienen cuatro, cinco y siete categorías. La diferencia en estas últimas pudiera estar causada por no administrar todas las tarjetas, aspecto que no es posible corroborar al no disponer de información sobre la correcta aplicación de tarjetas en la administración CAPI.

En las preguntas sin tarjetas, el número de «no sabe» es también inferior a la no respuesta, excepto en las preguntas con tres categorías (ver columnas «promedio»). La comparación entre administraciones desvela que únicamente hay diferencia en la no respuesta, y esta vuelve a ser menor en las preguntas realizadas con CAPI, aunque la diferencia solo es significativa en las preguntas con cinco y menos categorías de respuesta.

El análisis específico de las preguntas contingente muestra una *ligera* respuesta menor en el cuestionario CAPI (menor no respuesta), diferencia que únicamente llega a ser significativa en las preguntas filtro de cinco categorías; precisamente en la «ruta compleja» que mostraba la pregunta 9 y también en las «rutas semicomplejas» de la pregunta 20 y 32. Este hallazgo supone dar «un paso más» a lo señalado en el apartado anterior, donde la consideración conjunta de las «faltas de respuesta» (excepto los *no procede*) de estas preguntas no presentaba diferencias según la modalidad. En este caso,

Tabla 4. Promedio de no respuestas (diferenciando «no sabe» y «no responde») en las preguntas con respuesta única con categorías verticales (comparación limitada a preguntas de contenido, sin considerar las sociodemográficas)

Aplicadas con tarjeta (administración visual)						
Número de categorías	No responde			No sabe		
	Promedio	PAPI	CAPI	Promedio	PAPI	CAPI
Cuatro	0,0813	0,104	0,035**	0,0000	0,000	0,000
Cinco	0,1351	0,173	0,057**	0,1053	0,108	0,099
Seis	0,0269	0,029	0,022	0,0000	0,000	0,000
Siete	0,0363	0,048	0,043**	0,0973	0,099	0,094
Ocho y más	0,0668	0,074	0,053	0,1285	0,115	0,156
Aplicadas sin tarjeta (administración oral)						
Número de categorías	No responde			No sabe		
	Promedio	PAPI	CAPI	Promedio	PAPI	CAPI
Dos	0,1206	0,132	0,097*	0,0000	0,000	0,0000
Tres	0,0203	0,028	0,004**	0,2665	0,281	0,2370
Cuatro	0,0399	0,049	0,022*	0,0218	0,019	0,0264
Cinco	0,1503	0,168	0,114*	0,0712	0,078	0,0570
Seis	0,1830	0,182	0,185	0,0632	0,072	0,0462
Siete	0,1009	0,102	0,099	0,0000	0,000	0,0000
Preguntas contingentes (considerando el número de categorías de las preguntas filtro)						
Número de categorías	No responde			No sabe/no recuerda		
	Promedio	PAPI	CAPI	Promedio	PAPI	CAPI
Dos	0,0000	0,0000	0,0000	0,0000	0,0000	0,000
Cuatro	0,0203	0,0203	0,0163	0,0501	0,0530	0,044
Cinco	0,0741	0,0944	0,0330**	0,1110	0,1190	0,107
Seis	0,1830	0,1846	0,1822	0,0632	0,0716	0,046
Siete	0,0428	0,0434	0,0400	No ofrecida		

* Diferencia significativa al 0,05 en el de promedio de respuestas «no sabe» y «no responde».

** Diferencia significativa al 0,01 en promedio de respuestas «no sabe» y «no responde».

Fuente: elaboración propia con datos de los estudios 2893 y 2894 del CIS (año 2011). $N = 1.377$.

considerar las preguntas diferenciando el número de categorías produce una mejor respuesta (menor número de «no respuestas») en los cuestionarios respondidos con CAPI.

4.3. Calidad en la respuesta en preguntas de respuesta múltiple

En tercer lugar se presentan las preguntas con menos presencia en el estudio utilizado. El cuestionario cuenta con seis preguntas de respuesta múltiple, dos con respuestas sí/no sobre un conjunto de categorías (dicotómica) y cuatro donde se ofrece un conjunto de categorías y, tras responder, se le plantea al entrevistado si tiene alguna otra respuesta (categórica limitada a dos respuestas). Conviene tener en cuenta que, en la mayor parte de las preguntas —excepto

en la pregunta 16 y la 17a (múltiple dicotómica y categórica respectivamente)—, los entrevistados contaban con una tarjeta donde se mostraban todas las categorías de respuesta.

El análisis de este tipo de preguntas se centrará específicamente en el número de respuestas conseguidas por cada modalidad, planteando como hipótesis que los entrevistados por ordenador proporcionan más. El análisis de la primera pregunta dicotómica, donde los entrevistados podrían dar hasta cinco respuestas, desvela un mayor número de respuestas en la modalidad CAPI, una diferencia baja pero significativa. En la pregunta siguiente (preg. 16), el entrevistado puede dar hasta siete respuestas y, aunque el CAPI consigue más respuestas, la diferencia no llega a ser significativa (tabla 5). Es posible que la no utilización de tarjetas de respuesta pueda explicar las diferencias con la pregunta 13b.

De las preguntas multirrespuesta categórica tan solo dos —de cuatro— presentan una diferencia significativa según la modalidad de entrevista. En los partidos entre los que dudó a la hora de votar (preg. 17a), los entrevistados con CAPI o no responden o dan dos respuestas y desciende notablemente el número de entrevistados que proporcionan —únicamente— una respuesta. En la pregunta sobre las razones por las que no votó en las últimas elecciones autonómicas (preg. 19a), el cuestionario tradicional recoge más respuestas, quizás influenciado por la utilización de una tarjeta con las respuestas, que no fue empleada en la pregunta 17a. En el resto de aspectos, las diferencias son escasas y no significativas. En suma, resultados no muy concluyentes en las preguntas multirrespuesta categórica.

4.4. Influencia del «efecto cansancio» en cada modalidad y reducción de los efectos de deshabilitación social

El último de los aspectos señalados en el apartado 2.c era detectar el número de no respuestas en las partes finales del cuestionario con el fin de localizar la presencia de un «efecto cansancio» que pudiera ser diferente según la modalidad de administración utilizada. Para llevar a cabo este aspecto, el cuestionario fue dividido en cuatro partes⁵ (de aproximadamente 24 variables cada una), con el fin de comparar la última y la penúltima parte con las dos primeras. Un análisis del cuestionario no desvela grandes diferencias entre el número de categorías en las preguntas de cada parte.

Con el fin de comparar el mismo número de preguntas, el promedio de no respuestas en cada parte fue dividido entre el número de preguntas, con lo que se obtuvieron valores comparables. Considerando que el objetivo es conocer hasta qué punto el *cansancio* produce un mayor número de no respuestas, en la tabla 6 se muestra el número promedio de «no responde» de la primera mitad, el tercer cuarto y el último cuarto.

5. Considerando únicamente las preguntas de contenido, excluyendo las preguntas sociodemográficas por su menor respuesta, tal y como se ha señalado en el apartado 4.a.

Tabla 5. Número de respuestas proporcionado por las preguntas de respuesta múltiple (porcentajes de columna)

Multirespuesta dicotómica (media de respuestas)				
	PAPI	CAPI	T de Student PAPI-CAPI	Promedio no respuest.
Preg. 13b: Seguimiento de la campaña mediante Internet** Media de respuestas	1,618	1,81	2,03*	1,704
Preg. 16: Forma de seguimiento de la campaña electoral: vio por televisión propaganda electoral, leyó folletos, cartas, etc. Media de respuestas	2,292	2,41	1,41	2,330
Multirespuesta categórica (porcentajes verticales)				
	PAPI	CAPI	Chi cuadrado PAPI-CAPI	Promedio
Preg. 17a: Partidos entre los que dudó en las elecciones autonómicas del año 2011***	7,726*			
Ninguna respuesta	6,0%	11,7%		7,7%
Una respuesta	9,8%	1,3%		7,3%
Dos respuestas	84,2%	87,0%		85,1%
<i>N</i>	184	77		261
Preg. 19a: Razones por las que no votó en las últimas elecciones autonómicas****	5,960			
Una respuesta	11,1%	23,4%		15,4%
Dos respuestas	86,8%	74,0%	5,909*	82,4%
<i>N</i>	144	77		221
Preg. 24: Temas más importantes para el nuevo gobierno de la comunidad				
Ninguna respuesta	2,1%	0,7%		1,6%
Una respuesta	3,5%	3,5%		3,5%
Dos respuestas	94,5%	95,8%		94,9%
<i>N</i>	922	455		1.377
Preg. 31a: Autodefinición política: conservador, democristiano, liberal, etc.				
Ninguna respuesta	13,4%	15,6%		14,2%
Una respuesta	49,1%	45,5%		47,9%
Dos respuestas	37,4%	38,9%		37,9%
<i>N</i>	922	455		1.377

* Significación al 0,05.

** Respondida únicamente por los 385 entrevistados (un 28% de la muestra) que siguió la campaña mediante Internet.

*** Respondida únicamente por los que dudaron entre varios partidos, entre un partido y abstenerse, y entre un partido y votar en blanco, un 19% de la muestra (261 entrevistados).

**** Respondida únicamente por los que declararon haberse abstenido, un 16% de la muestra (221 entrevistados).

Fuente: elaboración propia con datos de los estudios 2893 y 2894 del CIS (año 2011). *N* = 1.377.

En el número de «no responde» se aprecia un aumento progresivo a medida que aumenta el cuestionario: de un promedio de 0,0068 preguntas sin responder en la primera mitad a 0,067 en la última parte del cuestionario. Considerando las modalidades, el aumento a medida que transcurre la entrevista es muy superior en el caso del cuestionario tradicional que en el CAPI. Destaca el bajo número de no respuestas del CAPI en la primera mitad.

No se realiza el análisis con las preguntas «no sabe» por las diferentes temáticas abordadas en cada parte del cuestionario, lo que dificulta notablemente la comparación. Así, la primera mitad se ocupa de la valoración del gobierno de la comunidad y del seguimiento de la campaña electoral, mientras que las otras dos están referidas a la votación en los diferentes comicios, valoración de líderes e identificación de los problemas más relevantes.

5. Conclusiones y discusión

La correcta utilización de la encuesta precisa conocer en detalle sus límites y potencialidades (Sánchez Carrión, 2012), motivo por el cual se ha planteado este trabajo que compara la calidad de las respuestas obtenidas mediante un cuestionario que es administrado en papel y con ordenador en dos muestras equivalentes. La medición de la calidad se ha realizado considerando el promedio de preguntas no respondidas en cada modalidad (diferenciando entre «no sabe» y «no responde»), la ausencia de respuesta en preguntas de respuesta única y el número de respuestas logrado por las preguntas de respuesta múltiple, así como las no respuestas en las preguntas finales del cuestionario.

El análisis del cuestionario al completo desvela una alta respuesta en las preguntas sociodemográficas —el 30% deja sin responder una pregunta y un 15% más de una—, pero cuando esta tiene lugar, está generada —fundamentalmente— por un deseo de no responder. El promedio de preguntas no respondidas es 0,67 —un 3,7% del cuestionario— y las preguntas peor respondidas fueron: persona que aporta más ingresos al hogar (65 entrevistados, un 6,1%), creencia religiosa (52 entrevistados, un 3,8%) y autodefinición de clase social (43 entrevistados, un 3,1% de la muestra). En todas ellas la no respuesta es significativamente mayor en el cuestionario PAPI.

En el resto de preguntas del cuestionario, centradas fundamentalmente en aspectos actitudinales e ideológicos, se produce un gran aumento de la falta de respuesta, con un promedio de (casi) seis preguntas sin responder. El motivo de no proporcionar respuesta en estas preguntas se produce fundamentalmente por desconocimiento («no sabe»), cifra que no varía en función de la modalidad de recogida. Solo el rechazo a responder («no responde») es significativamente distinto cuando se comparan el sistema PAPI y el CAPI, siendo menor en el segundo. El análisis de regresión ha desvelado que la modalidad de recogida y —en menor medida— la edad son las únicas variables que presentan relación con el número de «no respuestas». En las respuestas «no sabe» el nivel de estudios es la variable con más influencia. En ellas, las personas con menos estudios presentan un mayor número de no respuestas debido al desconocimiento.

Tabla 6. Número de preguntas no respondidas en cada parte del cuestionario

Preguntas de contenido	Número medio de «no responde» por pregunta			Promedio
	PAPI	CAPI	T de Student PAPI-CAPI	
Primera mitad	0,0094	0,0014	4,906**	0,0068
Tercer cuarto	0,0221	0,0147	3,117**	0,0196
Cuarta parte	0,0779	0,0340	9,856**	0,0674

* Diferencia significativa al 0,05.

** Diferencia significativa al 0,01.

Fuente: elaboración propia con datos de los estudios 2893 y 2894 del CIS (año 2011). $N = 1.377$.

No hay diferencia entre las modalidades a la hora de aplicar correctamente las preguntas filtro, y la comparación de las no respuestas en las preguntas contingentes desvela un ligero menor número de no respuestas en los cuestionarios CAPI, diferencia que no llega a ser significativa.

El análisis de las 36 preguntas de respuesta única con categorías dispuestas en sentido vertical desvela que la falta de respuesta se caracteriza por elevadas elecciones de «no responde». Son preguntas que presentan entre tres y nueve categorías, si bien más de la mitad tienen cuatro y cinco. Las encuestas de papel y lápiz presentan más no respuestas que las realizadas con CAPI, aunque solo tres muestran diferencias significativas: cuatro, cinco y siete categorías en las preguntas con tarjeta, y tres, cuatro y cinco en las que no tienen tarjeta.

En las preguntas de respuesta múltiple el análisis se centró en el número de respuestas proporcionado por cada modalidad, considerando que los entrevistados por ordenador proporcionarían más respuestas. De las seis preguntas multirrespueta solo tres presentan diferencias significativas, una dicotómica y dos categóricas. En la pregunta multirrespueta dicotómica el CAPI proporciona más respuestas, pero en las dos multirrespuetas categóricas no se ofrecen resultados consistentes.

Se ha constatado también un aumento de preguntas no respondidas a medida que aumenta el tiempo de duración de la entrevista y el cuestionario tradicional consigue el doble de no respuestas que el cuestionario CAPI.

Es importante considerar que la literatura muestra un gran acuerdo en que el cambio en la modalidad tiene mayores efectos con cuestionarios complicados y con grandes tamaños muestrales. Consideramos que el presente cuestionario no cumple ninguna de estas premisas, al haberse respondido —en la modalidad tradicional— en 19 minutos y, además, porque tan solo dispone de 9 preguntas filtro, y de estas únicamente 1 presenta una «ruta compleja». Esto puede explicar la gran similitud entre las modalidades. El hecho de que el cuestionario CAPI no informe sobre el tiempo necesario para responderlo, ni que disponga de las incidencias habituales en los estudios del CIS, deja el análisis incompleto, al no proporcionar información del tiempo necesario de respuesta —menor en la totalidad de literatura analizada— y el número de intentos realizados para hacer la entrevista.

Sin desdeñar la importancia de la información incluida en los estudios 2893 y 2894 del Centro de Investigaciones Sociológicas, hay varios aspectos que,

desgraciadamente, no pueden analizarse y que se quedan a la espera de que otros investigadores lo hagan. Considérense, entre otros, las mejoras en la gestión del trabajo de campo (AIMC, 2002; Lamas, 2002, 2003), la reacción de los entrevistados, en especial respecto a la satisfacción con la entrevista (Lamas, 2003) y las mayores posibilidades de ser reentrevistados, así como la mejora en la colaboración de colectivos *difíciles* (Lamas, 2002). Otro ámbito de interés es considerar hasta qué punto el cuestionario administrado mediante ordenador está menos afectado por efectos de respuesta como primacía, recencia, *satisficing*, etc., así como los posibles efectos con determinadas temáticas, como los temas sensibles. Dichos aspectos han sido investigados en otros contextos y han demostrado la mejora del CAPI frente al tradicional cuestionario de papel y lápiz. No menos importante es el (posible) ahorro de tiempo que suponen las entrevistas efectuadas con CAPI y el asunto del coste, fundamentalmente en el aumento de costes fijos (compra de equipos) y la necesidad de personal más formado para introducir el cuestionario en los equipos.

Algunos de estos aspectos han sido analizados por el Centro de Investigaciones Sociológicas y, aunque las incidencias de campo acontecidas en el cuestionario CAPI no están disponibles, hay una interpretación de estos en el trabajo *Estudio piloto: Implantación del CAPI. Postelectoral elecciones autonómicas y municipales 2011 de la Comunidad de Madrid*, que puede ser descargado directamente de la página web del CIS (http://www.cis.es/cis/opencms/ES/12_NotasInvestigacion/Investigaciones/2012/NotaInvestigacion0007.html).

Sintetizando, la mayor parte de la «no respuesta» en las preguntas de opiniones y actitudes se ha producido por «no sabe», y son respuestas que apenas varía en función de la modalidad de administración utilizada, sino que están relacionadas con el nivel de estudios y el sexo del entrevistado. El número de respuestas «no sabe» desciende en los entrevistados con estudios más elevados y en los varones. La decisión de no responder es ligeramente inferior (un 2,2%) y presenta diferencias según la modalidad utilizada, siendo siempre superior en las encuestas de papel y lápiz. El análisis en detalle considerando el tipo de preguntas no presenta grandes variaciones con esta tendencia general, ni aún cuando se analizan las tres preguntas filtro que presentan filtros más *complejos*.

Referencias bibliográficas

- ALÓS, J. (2003). «Industria de los estudios de mercado en España 2002: Crecimos un 9%». *Investigación y Marketing*, 80, 76-78.
- ALVIRA, Francisco (2011). *La encuesta: Una perspectiva general metodológica*. Madrid: CIS. Cuadernos Metodológicos, 35.
- ASOCIACIÓN ESPAÑOLA DE ESTUDIOS DE MERCADO, MARKETING Y OPINIÓN (AEDEMO) (2015). *Estudio de la industria de los estudios de mercado*. Recuperado el 1 de julio de 2015, de <http://www.aedemo.es/aedemo/index.php?option=com_content&task=blogcategory&id=37&Itemid=207>.
- (2016). *El sector de la investigación de mercados en España 2015*. Recuperado el 15 de noviembre de 2016, de <<http://www.aneimo.com/datosmercado.php>>.

- ASOCIACIÓN PARA LA INVESTIGACIÓN DE LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN (AIMC) (2002). «El EGM de PAPI a CAPI». *Línea Abierta* (octubre).
- AZOFRA, María José (1999). *Cuestionarios*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas. Cuadernos Metodológicos, 26.
- BAKER, Reginald P. y BRADBURN, Norman M. (1992). *CAPI: Impacts on data quality and survey cost*. Information Technology in Survey Research Discussion paper 10.
- BAKER, Reginald; BRADBURN, Norman M. y JOHNSON, Robert A. (1995). «Computer assisted personal interviewing: An experimental evaluation of data quality». *Journal of Official Statistics*, 11 (4), 413-431.
- BERGMAN, Lars R.; KRISTIANSSON, Karl-Erik; OLOFSSON, Anita y SÄFSTRÖM, Margaretha (1994). «Decentralised CATI versus paper and pencil interviewing: Effects on the results in the swedish labour force surveys». *Journal of Official Statistics*, 10 (2), 181-195.
- BÖHME, Marcus y STOHR, Tobias (2015). «Household Interview Duration Analysis in CAPI Survey Management». *Field Methods*, 26 (4), 390-405.
<<https://doi.org/10.1177/1525822X14528450>>
- BOURQUE, Linda B. y CLARK, Virginia A. (1992). «Processing Data: The Survey Example». *Paper Series on Quantitative Applications in the Social Sciences 07-085*. Newbury Park, CA: Sage University.
- CENTRO DE INVESTIGACIONES SOCIOLOGICAS (2002). *Nuevas líneas de Investigación Social Aplicada para el estudio de la sociedad española*. Encuentros CIS, Ávila, 2001. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- (2011a). *Postelectoral elecciones autonómicas y municipales 2011: Comunidad de Madrid. Piloto CAPI*, estudio CIS 2894. Recuperado el 14 de abril de 2013, de <http://www.cis.es/cis/opencm/ES/1_encuestas/estudios/resBusqueda.jsp?nEstudioMin=2893&nEstudioMax=2894&mesIni=&anioIni=&mesFin=&anioFin=&muestraIni=&muestraFin=&publicado=3&cualitativo=3&ptitulo=&pcontenido=&ambito=0&universo=0&sexo=0&edad=0&btnBuscarE=Buscar>.
- (2011b). *Postelectoral elecciones autonómicas y municipales 2011. Comunidad de Madrid*. Estudio CIS 2893.
- (2012). *Informe breve estudio piloto implantación CAPI: Postelectoral elecciones autonómicas y municipales 2011. Comunidad de Madrid*. Recuperado el 1 de enero de 2013, de <http://www.cis.es/cis/opencms/ES/12_NotasInvestigacion/Investigaciones/2012/NotaInvestigacion0007.html> (en línea).
- COUPER, Mick P. y HANSEN, Sue Ellen (2002). «Computer assisted interviewing». En: GUBRIUM, Jaber F. y HOLSTEIN, James A. (eds.). *Handbook of Interview Research: Context and Methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- DE LEEUW, Edith (2004). *New technologies in data collection, questionnaire design and quality*. San Sebastián: Instituto Vasco de Estadística / Eustat.
- DE LEEUW, Edith y COLLINS, Martin (1997). «Data collections methods and survey quality: An overview». En: LYBERG, Lars E.; BIEMER, Paul; COLLINS, Martin; DE LEEUW, Edith D.; DIPPO, Carthyn; SCHWARZ, Norbert y TREWIN, Dennis (eds.). *Survey Measurement and Process Quality*. Nueva York: Wiley.
- DE LEEUW, Edith D.; HOX, Joop J. y SNIJKERS, Ger (1995). «The effect of computer-assisted interviewing on data quality: A review». *International Journal of Market Research*, 37, 325-344.
- DE LEEUW, Edith y NICHOLLS II, William (1996). «Technological innovations in data collection: Acceptance, data quality and cost». *Sociological Research Online*,

- 1 (4). Recuperado el 13 de abril de 1999, de <http://www.socresonline.org.uk/index_by_issue.html>.
<<https://doi.org/10.5153/sro.50>>
- DÍAZ DE RADA, Vidal (2015). «Calidad de los datos de preguntas de batería en encuestas presenciales: Una comparación de un estudio con cuestionario en papel y en formato electrónico». *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 152, 167-178.
<<https://doi.org/10.5477/cis/reis.152.167>>
- DÍAZ DE RADA, Vidal y PORTILLA, Idoia (2015). «Encuestas telefónicas: Estrategias para mejorar la colaboración». *Perspectiva Empresarial*, 2 (1), 97-115.
<<https://doi.org/10.16967%2Frpe.v2n1a7>>
- DIELMAN, Lynn y COUPER, Mick P. (1995). «Data quality in a CAPI survey: Keying errors». *Journal of Official Statistics*, 11 (2), 141-146.
- GROVES, Robert M. et al. (2009). *Survey Methodology*. Nueva York: Wiley.
- HEERWEGH, Dirk (2009). «Mode differences between face-to-face and web surveys: An experimental investigation of data quality and social desirability effects». *International Journal of Public Opinion Research*, 21, 111-120.
<<https://doi.org/10.1093/ijpor/edn054>>
- HEERWEGH, Dirk y LOOSVELDT, Geert (2008). «Face to face versus web surveying in a high internet coverage population». *Public Opinion Quarterly*, 72 (5), 836-846.
<<https://doi.org/10.1093/poq/nfn045>>
- HERNÁNDEZ MORENO, Antonio; MUÑOZ CONDE, María y BOHÓRQUEZ BAÑA, Rosa (2011). «Procesos de validación, depuración e imputación en las encuestas a hogares del Instituto Estadístico de Andalucía». *Metodología de Encuestas*, 13, 55-70.
- HOLBROOK, Allyson L.; GREEN, Melanie C. y KROSINICK, Jon A. (2003). «Telephone versus face-to-face interviewing of national probability samples with long questionnaires». *Public Opinion Quarterly*, 67, 79-125.
<<https://doi.org/10.1086/346010>>
- HOLBROOK, Alyson L.; KROSINICK, Jon A.; MOORE, David y TOURANGEAU, Robert (2007). «Response order effects in dichotomous categorical questions presented orally: The impact of question and respondent attributes». *Public Opinion Quarterly*, 71, 325-348.
<<https://doi.org/10.1093/poq/nfm024>>
- KENNEDY, Jean More.; LENGACHER, E. y DEMERATH, L. (1990). «Interviewer entry errors in CATI interviews». *International conference on measurement errors in surveys*. Arizona: Tucson.
- KROSINICK, J.A.; HOLBROOK, A.L.; BERENT, M.K.; CARSON, R.T.; HANEMANN, W.M.; KOPP, R.J.; MITCHELL, R.C.; PRESSER, S.; RUUD, P.A.; SMITH, V.K.; MOODY, W.R.; GREEN, M.C. y CONAWAY, M. (2002). «The Impact of "No Opinion" Response Options on Data Quality: Non-Attitude Reduction or an Invitation to Satisfice?». *Public Opinion Quarterly*, 66 (3), 371-403.
<<https://doi.org/10.1086/341394>>
- LAMAS, Carlos (2002). *Las entrevistas personales con ordenador: La experiencia del EGM*. II Congreso de Investigación mediante Encuestas. Santiago de Compostela, 26 de septiembre.
- (2003). *The EGM conversion to CAPI was completed*. 2003 EMRO Conference. Kuopio, Finlandia, mayo.
- LEPKOWSKI, James M. et al. (1995). «Exploring mode differences in interviewer entry errors». *Proceedings of the Joint Statistical Meeting of the American Statistical Association, section on Survey Research Methods*. Alexandria, VA: American Statistical Association.

- LYNN, Peter (2016). «Targeted Appeals for Participation in Letters to Panel Survey Members». *Public Opinion Quarterly*, 80 (3), 771-782.
<<https://doi.org/10.1093/poq/nfw024>>
- LYNN, Peter y PURDON, Susan (1994). «Time series and lap-tops: The change to computer assisted interviewing». En: JOWELL, Rogert (ed.). *The British Social Attitudes*. Aldershot: Dartmouth, 141-155.
- MARTIN, Jean y MANNERS, Tony (1995). «Computer assisted personal interviewing in survey research». En: LEE, Raymond M. (ed.). *Information technology for the social sciences*. Londres: UCL Press.
- MCCLAMROCH, Kristi J. (2011). «Evaluating the Usability of Personal Digital Assistants to Collect Behavioral Data on Adolescents with Paradata». *Field Methods*, 23 (3), 219-242.
<<https://doi.org/10.1177/1525822X11405826>>
- MESSER, Benjamin L.; EDWARDS, Michelle L. y DILLMAN, Don A. (2012). «Determinants of Item Nonresponse to Web and Mail Respondents in Three Address-Bases Mixed-Mode Surveys of the General Public». *Survey Practice*, 5 (2). Recuperado el 25 de mayo de 2015, de <<http://www.surveypractice.org/index.php/SurveyPractice/article/view/45/pdf>>.
- MESSER, B.L. y DILLMAN, D.A. (2011). «Surveying the general public over the internet using address-based sampling and mail contact procedures». *Public Opinion Quarterly*, 75, 429-457.
<<https://doi.org/10.1093/poq/nfr021>>
- OLSEN, Randall J. (1992). *The Effects of Computer-Assisted Interviewing on Data Quality*. Colchester: Universidad de Essex.
- PFORR, Klaus; BLOHM, Michael; BLOM, Annelies G. et al. (2015). «Are Incentive Effects on Response Rates and Nonresponse Bias in Large-scale, Face-to-face Surveys Generalizable to Germany? Evidence from Ten Experiments». *Public Opinion Quarterly*, 79 (3), 740-768.
<<https://doi.org/10.1093/poq/nfv014>>
- ROTH, Philip L. (1994). «Missing Data: A Conceptual Review for Applied Psychologists». *Personal Psychology*, 47, 537-560.
<<https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1994.tb01736.x>>
- SÁNCHEZ CARRIÓN, Juan Javier (2012). «La encuesta, herramienta cognitiva». *Papers*, 97 (1), 169-192.
- SARIS, Willem (1991). *Computer Assisted Interviewing*. Newbury Park, CA: Sage. Quantitative Research Methods Series, 63.
- SARIS, Willem; REVILLA, Melanie y KROSNICK, Jon A. (2010). «Comparing questions with agree/disagree response options to question with item-specific response options». *Survey Research Methods*, 4 (1), 61-79
<<https://doi.org/10.18148/srm/2010.v4i1.2682>>
- SCHAEFFER, Nora Cate; DYKEMA, Jeniffer y MAYNARD, Douglas W. (2010). «Interviewers and interviewing». En: MARSDEN, Peter V. y WRIGHT, James D. (eds.). *Handbook of Survey Research*. 2.ª ed. Bingley (Reino Unido): Emerald Group Publishing Limited.
- SCHRÄPLER, J.P.; SCHUPP, J. y WAGNER, G.G. (2010). «Changing from PAPI to CAPI: Introducing CAPI in a longitudinal study». *Journal of Official Statistics*, 26 (2), 239-269.
- STOOP, Inkele; BILLIET, Jaak; KOCH, Achim y FITZGERALD, Rory (2010): *Improving survey response: Lessons learned from the European Social Survey*. Nueva York: Wiley.

- TABACHNICK, Barbara G. y FIDELL, Linda S. (1989). *Using Multivariate Statistics*. Nueva York: Harper & Publishers.
- TOURANGEAU, Roger; CONRAD, Frederic G. y COUPER, Mick P. (2013). *The Science of Web Surveys*. Nueva York: Oxford University Press.
- VAN BASTELAER, Alois; KERSSEMAKERS, Frans y SIKKEL, Dirk (1988). «Data collection with Hand-held computers: Contributions to questionnaire design». *Journal of Official Statistics*, 4, 141-154.
- WATERTON, J.J. y DUFFY, J.C. (1984). «A comparison of Computer Assisted Personal Interview and traditional methods in the collection of self-report alcohol consumption data in a field survey». *International Statistical Review*, 2, 173-182.
<<https://doi.org/10.2307/1403100>>
- WATSON, Nicole y WILKINS, Roger (2015). «Design Matters The Impact of CAPI on Interview Length». *Field Methods*, 27 (3), 244-264.
<<https://doi.org/10.1177/1525822X15584538>>
- WEST, Brady T. y GROVES, Robert M. (2013). «A Propensity-Adjusted Interviewer Performance Indicator». *Public Opinion Quarterly*, 77 (3), 740-768.
<<https://doi.org/10.1093/poq/nft002>>
- ZHANG, Chan y CONRAD, Frederic (2014). «Speeding in Web Surveys: The Tendency to answer fast and its association with straightlining». *Survey Research Methods*, 8 (2), 127-135.

Anexo 1. Temática de las preguntas del cuestionario (estudios 2893 y 2894)

Rasgos sociodemográficos

- Sexo.
- Edad alcanzada.
- Situación de convivencia actual del entrevistado.
- Estado civil.
- Máximo nivel de estudios alcanzado.
- Religiosidad y frecuencia de asistencia a oficios religiosos.
- Persona que aporta más ingresos al hogar.
- Situación laboral (relación con la actividad): trabajada, parados, jubilado, estudiante, trabajo doméstico no remunerado.
- Ocupación u oficio.
- Situación profesional: asalariado, empresario, autónomo, ayuda familiar, cooperativista, otros.
- Titularidad (privado/estatal) del lugar de trabajo (administración pública, empresa pública, empresa privada, organización sin ánimo de lucro, servicio doméstico y otros).
- Actividad principal de la empresa u organización donde trabaja la persona que aporta más ingresos al hogar.
- Clase social.
- Nacionalidad española (de nacimiento o adquirida con posterioridad).
- País de nacimiento.
- Número de teléfono (para comprobación de la entrevista).

Resto de preguntas del cuestionario

- Evaluación de la situación económica y política de la Comunidad de Madrid y de España actualmente.
- Valoración retrospectiva de la labor que está llevando a cabo el actual gobierno autonómico de la Comunidad de Madrid (4 años): educación, sanidad, seguridad ciudadana...
- Valoración retrospectiva de la gestión del gobierno autonómico de la Comunidad de Madrid, de la política del gobierno central respecto a la Comunidad de Madrid (4 años) y de una posible gestión si gobernase el PSOE.
- Valoración de la gestión del gobierno central.
- Interés por la campaña electoral de las elecciones autonómicas de la Comunidad de Madrid de 2011.
- Utilidad de diversos aspectos de la campaña electoral: informarse sobre los programas, conocer a los candidatos y candidatas, ver las diferencias entre los partidos y decidir el voto.
- Frecuencia en el seguimiento de información política y electoral a través de medios de comunicación.
- **P. 13:** Frecuencia en el seguimiento de la campaña electoral en Internet.
- **P. 13a:** Tipología de páginas de Internet que consulta en el seguimiento de la campaña electoral.
- Frecuencia con la que ha hablado de las elecciones durante la campaña electoral con la familia y los amigos o amigas.
- Valoración de la campaña electoral de partidos políticos en las elecciones autonómicas de la Comunidad de Madrid de 2011.
- Forma de seguimiento de la campaña electoral: vio propaganda electoral por televisión, leyó folletos, cartas, etc.
- **P. 17:** Decisión de voto en las elecciones autonómicas de la Comunidad de Madrid de 2011.
- **P. 17a:** Partidos entre los que dudó en las elecciones autonómicas de la Comunidad de Madrid de 2011.
- **P. 18 y 18a:** Influencia y sentido de las movilizaciones del 15M en las elecciones autonómicas de la Comunidad de Madrid de 2011.
- **P. 19:** Participación electoral en las elecciones autonómicas de la Comunidad de Madrid de 2011.
- **P. 19a, 19b y 19c:** Razones para no ir a votar o que le impidieron ir en las elecciones autonómicas. Momento de la decisión de no votar.
- **P. 20, 20a y 20b:** Momento de la decisión de voto en las elecciones autonómicas de la Comunidad de Madrid de 2011. Recuerdo de voto en las elecciones autonómicas y razones para votar a algún partido político.
- Temas, autonómicos o nacionales, que más influyeron sobre su decisión de voto en las elecciones autonómicas de la Comunidad de Madrid de 2011.
- Decisión respecto de haber conocido antes los resultados de las elecciones autonómicas.
- Valoración de los resultados de las elecciones autonómicas de la Comunidad de Madrid de 2011.

- Problemas que deberían ser más importantes para el gobierno autonómico de la Comunidad de Madrid.
- **Preg. 25 y 25a:** Participación electoral en las elecciones generales de marzo de 2008. Recuerdo de voto.
- Conocimiento y escala de valoración de líderes políticos nacionales y autonómicos: Esperanza Aguirre, Tomás Gómez, Gregorio Gordo, Luis de Velasco, Mariano Rajoy y José Luis Rodríguez Zapatero.
- Cercanía hacia partidos políticos de la Comunidad de Madrid: PP, PSOE, IU y UPyD.
- Acuerdo con distintas frases sobre la política: esté quien esté en el poder siempre busca sus intereses, los políticos y las políticas se preocupan de la gente como Ud., y la persona entrevistada está mejor informada que la mayoría de la gente.
- Sentimiento nacionalista de la Comunidad de Madrid.
- Preferencia entre diferentes alternativas de organización territorial del Estado en España.
- **Preg. 32:** Participación electoral en las elecciones municipales de la Comunidad de Madrid de 2011.
- **Preg. 32a, 32b y 32c:** Momento de la decisión de voto en las elecciones municipales de la Comunidad de Madrid de 2011. Recuerdo de voto en las elecciones municipales y razones para votar a algún partido político.
- Valoración de los resultados de las elecciones municipales de la Comunidad de Madrid de 2011.
- Autodefinición de su ideología política.
- Escala de autoubicación ideológica y de partidos políticos de la Comunidad de Madrid.
- **Preg. 36a y 36b:** Participación electoral y recuerdo de voto en las elecciones generales de 2008 y en las elecciones autonómicas de la Comunidad de Madrid de 2007.

Anexo 2. Distribución muestral considerando sexo, edad, tipo de familia, nivel de estudios, relación con la actividad, situación profesional y clase social (autoadscripción)

		Modalidad		
		Papel	Electrónica	Subtotal
Sexo	Hombre	47,6%	47,9%	47,7%
Chi cuadrado: 0,011	Mujer	52,4%	52,1%	52,3%
Signif.: 0,917	Número de casos	922	455	1.377
Edad por cuotas	18-24 años	8,6%	8,8%	8,6%
Chi cuadrado: 0,360	25-34 años	22,0%	22,0%	22,0%
Signif.: 0,996	35-44 años	21,3%	22,0%	21,5%
	45-54 años	17,9%	16,7%	17,5%
	55-64 años	12,6%	12,5%	12,6%
	65 y más años	17,7%	18,0%	17,8%
	Número de casos	922	455	1.377

Anexo 2. Distribución muestral considerando sexo, edad, tipo de familia, nivel de estudios, relación con la actividad, situación profesional y clase social (autoadscripción) (*continuación*)

		Modalidad		
		Papel	Electrónica	Subtotal
Tipo de familia	Vive solo	10,3%	11,6%	10,7%
Chi cuadrado: 6,389	Solo con sus hijos	6,8%	6,2%	6,6%
Signif.: 0,270	Pareja	62,5%	63,3%	62,7%
	Con familia origen	15,2%	14,1%	14,8%
	Otra situación	5,2%	4,8%	5,1%
	Número de casos	922	455	1.377
Nivel estudios terminados	Sin estudios	2,8%	3,8%	3,1%
Chi cuadrado: 2,701	Primarios	14,4%	15,3%	14,7%
Signif.: 0,746	Secundarios	35,9%	38,3%	36,7%
	Form. prof. y equivalentes	13,4%	12,2%	13,0%
	Medios Universitarios	9,3%	8,0%	8,8%
	Superiores	24,1%	22,6%	26,6%
	Número de casos	916	452	1.368
Relación con la actividad	Trabaja	53,5%	51,9%	53,0%
Chi cuadrado: 2,526	Parado	15,8%	17,1%	16,2%
Signif.: 0,640	Jubilado o pensionista (anteriormente ha trabajado)	15,6%	15,1%	15,4%
	Estudiante	4,9%	3,8%	4,5%
	Trabajo doméstico y jubilados que no han trabajado	10,2%	12,2%	10,8%
	Número de casos	916	451	1.367
Situación profesional	Asalariados	87,1%	84,8%	86,3%
Chi cuadrado: 1,313	Empresarios y profesionales	12,9%	15,2%	13,7%
Signif.: 0,252	Número de casos	899	448	1.347
Estatus socioeconómico (Fuente: CIS, 2013)	Clase alta o media-alta	33,1%	23,3%	29,9%
Chi cuadrado: 22,624	Nuevas clases medias	27,3%	30,9%	28,5%
Signif.: 0,000	Viejas clases medias	7,6%	13,0%	9,4%
	Obreros cualificados	20,1%	23,3%	21,2%
	Obreros no cualificados	11,8%	9,4%	11,0%
	Número de casos	889	437	1.326
Voto/no elecciones	Fue a votar y votó	76,7%	75,2%	76,2%
Chi cuadrado: 5,611	No tenía edad para votar	4,6%	5,5%	4,9%
Signif.: 0,468	Fue a votar pero no pudo hacerlo	0,4%	0,0%	0,3%
	No fue a votar. No pudo	2,7%	4,4%	3,3%
	Prefirió no votar	10,8%	10,8%	10,8%
	No recuerda	4,1%	3,7%	4,0%
	No contesta	0,7%	0,4%	0,6%
	Número de casos	922	455	1.377
Recuerdo de voto	PSOE	29,0%	34,5%	30,8%
Chi cuadrado: 8,605	PP	40,0%	37,1%	39,1%
Signif.: 0,197	IU	8,2%	9,1%	8,5%
	Otro	2,5%	2,6%	2,6%
	En blanco	2,5%	1,2%	2,1%
	No recuerda	6,4%	3,5%	5,4%
	No contesta	11,3%	12,0%	11,5%
	Número de casos	707	342	1.049

La construcción del discurso político del emprendimiento en España. Realidad e ideología

Pilar Ortiz García

Universidad de Murcia. Departamento de Sociología
potizg@um.es



Recepción: 29-09-2016
Aceptación: 13-02-2017

Resumen

El objetivo de este artículo es conocer las claves que conforman el discurso parlamentario sobre el emprendimiento. La hipótesis de partida es que existe una construcción institucional de dicho discurso marcada por las distintas posiciones ideológicas de los grupos parlamentarios y por su posición respecto al Gobierno de la nación. Para ello se ha utilizado la metodología cualitativa de análisis de discurso, con la que se han estudiado las intervenciones de los parlamentarios recogidas en el Diario de Sesiones del Congreso de los Diputados en las legislaturas VIII, IX y X en España. Los resultados de la investigación muestran que la posición del Gobierno determina un discurso hegemónico que otorga un significado al emprendimiento cuyas claves son el énfasis en la responsabilidad del individuo en el crecimiento económico y la superación de la crisis; la identificación del emprendimiento con la consecución de objetivos sociales —una retórica con la que se consigue «neutralizar» el discurso crítico de la oposición— y la reiteración persuasiva, que proyecta en la sociedad una imagen que no se corresponde con la realidad del emprendimiento en España.

Palabras clave: emprendedor; Gobierno; política; economía; legislación

Abstract. *Analysis of political speeches on entrepreneurship in Spain: Reality and ideology*

The aim of this article is to determine the key elements of parliamentary discourse on entrepreneurship in Spain. We hypothesize that the institutional construction of discourse is marked by the different ideological positions of the parliamentary groups and their position with respect to the national government. To achieve this goal, we have used a qualitative discourse analysis methodology to study the interventions of members of the lower house of parliament published in the Journal of Sessions of the Congress of Deputies (*Diario de Sesiones del Congreso de los Diputados*) in the VIII, IX and X legislatures in Spain. The results show that the government's position determines a hegemonic discourse whose key elements place emphasis on individual responsibility for economic growth and to overcome the crisis, associate entrepreneurship with social goals—a rhetoric which seeks to “neutralize” the critical discourse of the opposition—and persuasive repetition, which projects an image to society that does not correspond to the reality of entrepreneurship in Spain.

Keywords: entrepreneur; government; politics; economy; legislature

Sumario

1. Introducción	4. Metodología
2. Marco teórico: el discurso sobre el emprendimiento como argumento ideológico	5. Resultados
3. La realidad del emprendimiento en España	6. Conclusiones
	Referencias bibliográficas

1. Introducción

La dispersión semántica en torno al concepto de emprendedor es amplia, ello hace necesaria una breve introducción que contribuya a aclarar el objeto a que se referirá este artículo. Dicha dispersión tiene su origen en las distintas concepciones sobre esta figura y el fenómeno que desencadena su actividad (Ararat, 2010). La literatura sobre el tema alude, por una parte, a una concepción económica del hecho emprendedor que entronca con la tesis schumpeteriana (1957). Para esta línea teórica, el emprendedor es el motor del desarrollo económico y, como tal, es el impulsor del progreso social a partir de la innovación constante. La segunda acepción es la psicológica, cuyo desarrollo teórico está centrado en el individuo. Esta perspectiva analiza el emprendimiento a partir de las dimensiones del comportamiento y los rasgos personales que permiten identificar esta figura (McClelland, 1961).

Por último, desde una perspectiva sociológica, se concibe el fenómeno emprendedor como la manifestación del cambio social y de la integración de las fuerzas económicas y sociales. Esta línea —de raíces weberianas¹— ha sido una de las menos exploradas. No obstante, a partir de los años ochenta emergen un conjunto de estudios académicos sobre el tema desde muy diversas vertientes. Algunas de estas investigaciones han analizado la influencia de la movilidad, tanto social como geográfica, en la propensión al emprendimiento (Hagen, 1968). Otros estudios combinan factores de personalidad con aspectos sociales, tales como la disponibilidad de recursos económicos o personales, como es la existencia de redes sociales (Gibb y Ritchie, 1982; Ajzen, 1988; Burt, 2000). Finalmente, algunos trabajos relativizan la determinación del empresario en la acepción schumpeteriana del término (como actor individual, visionario e intuitivo), para enfatizar en el hecho emprendedor como una combinación de factores que operan a largo plazo (Giraudeau, 2007). No obstante, la perspectiva sociológica no ha sido una de las más trabajadas, lo que ha propiciado un tratamiento del tema de forma «asocial» y «atemporal»

1. En la *Ética protestante y el espíritu del capitalismo* (Weber, 1999: 69) se puede identificar la figura del emprendedor en la burguesía de ética calvinista que protagoniza las iniciativas empresariales de «nuevo estilo». Una ética que «encarna cualidades éticas específicas», como son la «racionalidad», la «firmeza de carácter», la «clara visión» y la «capacidad de acción», atributos todos ellos que no han perdido vigencia en la definición de esta figura.

(Pereira, 2007: 19), de ahí la oportunidad de los estudios que adoptan esta perspectiva.

La débil línea trazada entre lo que se conceptualiza como emprendimiento y empresa o emprendedor y empresario se ha puesto de manifiesto por autores que, como Veciana (2005: 34), manifiestan su «perplejidad» ante el cambio lingüístico que desplaza la palabra *empresario* en pro de la utilización del concepto de emprendedor. Cabe preguntarse por la diferencia entre ambos términos que, para el autor, es escasa. No obstante, se puede establecer —siguiendo a este mismo autor— que la diferencia estriba en parámetros que tienen que ver con el resultado de la acción. Según esto, el emprendedor sería aquel cuyo resultado de la acción es la creación de una empresa o de nuevos puestos de trabajo, lo que remite a una acepción dinámica del concepto; mientras que el concepto de empresario contendría una acepción estática. En esta dirección, Pereira (2007) indica que lo que da sentido al término *emprendedor* es el continuo proceso innovador. El movimiento, la búsqueda de oportunidades, la innovación, en definitiva, son los atributos que acompañan al «espíritu emprendedor».

Este significado resulta de especial interés en el análisis del contexto en el que se emplea el término *emprendedor* y el discurso que se despliega sobre el emprendimiento. La perspectiva sociológica orienta la investigación hacia la construcción de una realidad provista de la dimensión espacio y de la dimensión tiempo. El espacio es el de la economía postfordista, donde la flexibilidad, la estrategia proactiva, la innovación y la activación concurren con una política de impulso a la iniciativa emprendedora (Serrano y Crespo, 2002; Crespo y Serrano, 2013). El tiempo es el de la crisis económica. Se trata de un momento en el que el emprendimiento se constituye en solución ideológica ante la ineficacia de las iniciativas públicas en la crisis del empleo. Desde este punto de vista, el énfasis puesto en el desarrollo del espíritu emprendedor obedecería más a la «subjetividad de juicios y creencias» (Ararat, 2010) que al producto de una realidad en términos de oportunidades y desarrollo de iniciativas que redunden en el desarrollo social y económico, verdadero sentido del reclamado espíritu (García, 2006).

Este artículo tiene como objetivo indagar en la construcción de esta realidad a partir del discurso político en torno al emprendimiento desarrollado en España, coincidiendo con el estallido de la crisis —dimensión temporal— y con la emergencia de políticas flexibles —dimensión espacial— en un mercado de trabajo aquejado de un elevado desempleo.

2. Marco teórico: el discurso sobre el emprendimiento como argumento ideológico

El emprendimiento como práctica económica y social ha despertado un gran interés en los últimos años. Su análisis ha inundado los foros económicos, educativos y políticos. Al calor de esta emergencia, en el ámbito académico se han creado cátedras universitarias en cuyo seno se observan y analizan las variables que determinan las tasas de emprendimiento, se explotan los resultados de encuestas de amplia proyección geográfica, como el Global Entrepreneurship

Monitor (GEM), y se realizan propuestas para incentivar un espíritu emprendedor entre los estudiantes.

La realidad socioeconómica se ha llenado de anglicismos con los que denominar distintas tipologías de emprendedor y de negocio (*business angel, startup*) o entornos propicios para el emprendimiento (*ecosistema emprendedor*). Todo ello ha ido gestando la idea de que la actividad emprendedora es la estrategia adecuada para propiciar el desarrollo económico y una acción a impulsar en cualquiera de sus formas. Esta presunción no ha impedido, sin embargo, el desarrollo de algunas tesis críticas sobre lo que supone el emprendimiento y su capacidad para generar riqueza. Resulta difícil discernir entre dos realidades que tienen un mismo fin: el empleo. Una primera realidad es la que lleva a iniciar una actividad animada por las expectativas del mercado: es el emprendimiento motivado por la oportunidad; la otra es la que, desde el pesimismo ante las posibilidades de empleo, lleva al emprendimiento como forma de autoempleo, lo que corresponde a un emprendimiento por necesidad. Desde esta perspectiva, Jones y Spicer (2009: 109) consideran que «el emprendizaje promete la innovación social y la mejora» en un discurso que adolece de problemas éticos, pues lo que hacen es «glorificar una suerte de soberanía individual autista en un mundo en que, debido a la socialización del trabajo, los emprendedores necesitan, más que nunca, a los otros» (Jones y Spicer, 2009: 114).

No obstante, los planteamientos críticos no son predominantes en el análisis del emprendimiento, sino aquellos que enfatizan en las bondades de la actividad y el espíritu que la acompaña, un espíritu a impulsar como exponente de innovación y cambio permanentes.

La introyección social del «espíritu emprendedor» se convierte en una prioridad en las estrategias políticas a través de la educación y el despliegue de actividades que sensibilizan sobre su importancia en el ámbito económico. Las reglas discursivas del nuevo paradigma conectan con las claves del nuevo escenario económico y *managerial*, en el que, junto a la flexibilidad y el fomento de las iniciativas individuales, el emprendizaje es el nuevo modelo a seguir (Alonso y Fernández, 2011), y la empleabilidad, la alternativa a la crisis de la sociedad salarial (Moruno, 2016).

Este discurso exonera de la responsabilidad de generar actividad económica y empleo a los agentes institucionales y la traslada a una sociedad civil cuyos individuos —generalmente jóvenes— deben asumir la iniciativa emprendedora que lleve al crecimiento y a la riqueza. Individuos innovadores, creativos y flexibles (Gertler y Wolfe, 2002; Gardner, 1995). El corolario de dicha traslación es que el desempleo constituye una consecuencia de la falta de este espíritu o de esta iniciativa emprendedora que, en último extremo, los poderes públicos han de potenciar. Desde esta premisa, no existiría un problema de empleo, sino de falta de emprendedores. El «discurso activador» se ha instalado en las políticas europeas y españolas de orientación para el empleo (Crespo y Serrano, 2013) bajo la premisa de que la potenciación de las competencias del individuo, esto es, «el trabajo sobre uno mismo», conduce al empleo (Serrano et al., 2012). Este paradigma de la activación, sin embargo, no está exento de paradojas, ya que,

al mismo tiempo que promueve la autonomía y la independencia individual, insta a la supeditación a los dictados del mercado (Santamaría y Serrano, 2016).

Dicha práctica discursiva ha cobrado una especial fuerza en el contexto de la última crisis económica y en el escenario de postcrisis. Las recetas neoliberales sobre recuperación económica apuntan hacia una reducción del papel del Estado, en la convicción de que será la iniciativa privada la que asumirá el protagonismo de la innovación, el crecimiento y el empleo. Este discurso ha sido especialmente contundente entre los políticos conservadores, que animan a emprender una «cruzada» contra los «enemigos de las empresas»². La crisis económica actual ha propiciado de nuevo el debate en torno a la intervención de los poderes públicos en la economía y, al mismo tiempo que se demanda la puesta en marcha de políticas activas de empleo³, se la ve como un obstáculo para el desarrollo de la iniciativa privada, especialmente en el escenario político, en el que la gobernabilidad se encuentra mediatizada por la dicotomía entre el espacio público y el privado (Calvo y Lerma, 2009) como representación de los extremos ideológicos socialdemócrata y liberal.

Las prácticas económicas de corte liberal operadas sobre el mercado de trabajo español (Ortiz, 2013, 2014) en los últimos años, configuran el contexto propicio para la emergencia de un discurso en el que el emprendimiento es visto como una salida pragmática a la contracción del mercado laboral.

Como parte del discurso social, el discurso político resulta clave en la configuración de significados construidos ideológica y «persuasivamente», en torno a los cuales se organizan los debates y se genera opinión pública (Guerrero y Vega, 2014). Dicho discurso, que representa una realidad determinada (en este caso, la bondad del emprendimiento como solución a la crisis de empleo), legitima la acción política a la vez que convence y construye la realidad social. Las representaciones sociales que se manejan en el discurso político en torno al emprendimiento simbolizan el crecimiento económico del «moderno» capitalismo «proactivo» frente al que podría denominarse «reactivo», impulsado por la acción de los poderes públicos.

En esta estrategia ideológica resulta interesante analizar la organización del significado, esto es, las redes conceptuales y los modelos de pensamiento que se activan en la construcción del sentido del discurso que busca «modelizar» la praxis social (Charaudeau, 2003). Avanzando en este argumento, se puede decir que, para que la tematización política del emprendimiento tenga los resultados esperados en la práctica social, es importante no solo que los argumentos tengan la suficiente solidez y coherencia, sino que además el discurso se acompañe de elementos persuasivos que legitimen su bondad frente a otros discursos alternativos (Cejudo, 2008). El lenguaje sobre el emprendimien-

2. Mariana Mazzucato, en *El Estado emprendedor* (2014: 50), recoge esta expresión del primer ministro británico David Cameron en 2011 en alusión a la necesidad de remover los obstáculos de la iniciativa privada, especialmente los que plantean los «burócratas de los departamentos gubernamentales».
3. En cumplimiento de las directrices en política de empleo marcadas por la estrategia *Europa 2020* y la Estrategia Europea de Empleo.

to, connotado positivamente, adquiere una dimensión performativa sobre la acción de los individuos.

El discurso social, modelizado por el discurso político, adopta y normaliza conceptos que han sido ideologizados a partir de redes significantes que dotan de contenido a prácticas, agendas y programas políticos (Guerrero y Vega, 2014). El discurso en torno al emprendimiento forma parte de esta secuencia en la que aparece ligado a los conceptos más genéricos de desarrollo y empleabilidad, dentro de la paulatina consolidación de las políticas de empleo del paradigma de la activación. Ello refuerza el significado de un término que también aparece vinculado a la educación (bajo la premisa de que el emprendedor puede ser «formado», trascendiendo las explicaciones psicologistas sobre el origen del comportamiento de este) o al progreso y la democracia, especialmente en las economías en desarrollo. Esta instrumentalización, ya analizada en realidades diferentes (Vega, 2014; Angenot, 2010), adopta en el escenario económico español el carácter de «oportunidad», a la vez que de condición para alcanzar objetivos socialmente irrenunciables, como es el empleo.

Esta premisa coloca el discurso sobre el emprendimiento en el escenario político como objetivo de gobierno. Ello explicaría que, independientemente de la ideología del partido gobernante, el emprendimiento y las prácticas conducentes a su promoción son «patrimonializadas» por el partido que se encuentra en el poder. La posición de gobierno otorga un papel privilegiado a sus agentes, que disponen de la capacidad para «construir» lo que se considera relevante de la realidad social, de tal forma que el discurso funciona como un mecanismo de reproducción del poder y del «dominio social» (Van Dijk, 1999). Esta premisa orienta el presente estudio. El análisis crítico de discurso ha sido utilizado en investigaciones que buscan desvelar las relaciones de poder o las posiciones ideológicas de sus emisores. Su uso permite revelar dichas relaciones tal como se manifiestan —de forma más o menos explícita— a través del lenguaje (Fairclough y Wodak, 1997). Esta orientación investigadora trasciende el análisis textual para adentrarse en la relación entre lenguaje y sociedad, dejando constancia de las modificaciones en el discurso como parte de procesos de transformación social. Tal como analizaría Fairclough (2002), los cambios en las relaciones de trabajo han venido acompañados de desarrollos discursivos que los legitiman. En este sentido, uno de los ejes que articulan el cambio en las políticas de empleo en un contexto de crisis es la activación de los individuos a partir de la promoción de la empleabilidad y el emprendimiento (Serrano y Crespo, 2002), por lo que el análisis del discurso político que acompaña a dicha estrategia se convierte en un objeto de interés.

3. La realidad del emprendimiento en España

El último informe GEM-España 2015 pone de manifiesto que la tasa de actividad emprendedora⁴ (TEA) viene experimentando un moderado crecimiento

4. Esta tasa mide las iniciativas emprendedoras con menos de tres años y medio de vida en el mercado sobre la población de 18 a 64 años.

desde 2013. En dicho año el TEA fue de un 5,2%, un año más tarde crecía hasta un 5,5% y en 2015 subió dos décimas más, situándose en un 5,7%. Este pequeño crecimiento estuvo motivado principalmente por el incremento de emprendedores nacientes (de 0 a 3 meses). No obstante, España se encuentra por debajo de la media europea (de un 6,9%).

En cuanto a las características de este emprendimiento, la *oportunidad* prima sobre la *necesidad* u otras razones como motivo para iniciar una actividad (un 73,5% y un 24,9% respectivamente en 2015), aunque desde 2009 aumentó el porcentaje de los que decían emprender por necesidad como posible huella de los efectos de la crisis, que ha hecho del emprendimiento una salida para los desempleados. Asimismo, en 2015 se mantiene el perfil eminentemente masculino entre los emprendedores (un 6,4% de TEA masculina frente a un 5,0% de TEA femenina). En cuanto al tipo de empresa creada, el emprendimiento ha sido especialmente activo en el *sector orientado al consumo* (un 51,1%) y promovido por una sola persona, si se tiene en cuenta que cinco de cada diez nuevos negocios pertenecen a autoempleados. Se trata de negocios poco competitivos y con escasa innovación y proyección de crecimiento (un 10,6% representa a iniciativas completamente innovadoras en producto o servicio y un 8,5% no tienen competencia en su mercado principal). Además, un escaso porcentaje (un 11,9%) utiliza tecnologías de menos de un año en el mercado o son de base tecnológica media o alta (un 7,9%). Por último, su capacidad exportadora no es elevada, a la vista de que ocho de cada diez manifiestan no tener vocación internacional durante sus primeros tres o cuatro años de existencia.

Los datos no resultan esperanzadores de cara a impulsar el crecimiento económico. Por otra parte, la encuesta 2015 recoge información sobre los valores y las actitudes emprendedoras de la población. De estos datos se deducen dos aspectos: por una parte, que la intención emprendedora de la población española es muy baja: solo un 6,1% manifiesta dicha intención en los tres años siguientes (porcentaje que además desciende respecto a 2014, en que era del 8%), un hecho significativo teniendo en cuenta que se trata de unos años en los que se atisbaba la recuperación económica. El segundo aspecto destacable es que, si bien el 45,3% de la población encuestada se considera con habilidades para el emprendimiento, un porcentaje similar a este (un 43,1%) no lo haría por miedo al fracaso de la experiencia, lo que denota una predisposición poco favorable hacia una actividad que tiene como premisa una dosis importante de riesgo.

Estos datos vienen a corroborar los obtenidos en la encuesta sobre el emprendimiento entre los jóvenes realizada por el Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS) en 2012⁵, que ratifican su escasa disposición a crear una empresa (el 60% de los jóvenes no lo ha pensado nunca).

Los esfuerzos institucionales para fomentar la «iniciativa o espíritu emprendedor» cobraron especial importancia en España a partir de la publicación de

5. CIS (2012), *Actitudes de la juventud en España hacia el emprendimiento*, estudio número 2938 (marzo-abril).

las directrices europeas⁶, que persiguen dicho objetivo con su introducción en los ámbitos educativo⁷ y económico. Desde 1997, la Estrategia Europea de Empleo ha tenido un importante papel en la orientación de las políticas laborales de los estados miembros. En la actualidad, esta iniciativa forma parte de la estrategia de crecimiento Europa 2020. En el caso de España y en el marco de este programa, se han implementado diversas iniciativas de lucha contra el desempleo y/o de promoción de empleo a partir de estrategias que conjuguen la flexibilidad requerida por el actual sistema productivo, con la seguridad propia de un empleo de calidad⁸, especialmente en colectivos vulnerables en el mercado laboral, como son los jóvenes. A estas iniciativas pertenecen la Estrategia de Emprendimiento y Empleo Joven 2013-2016 y el sistema de Garantía Juvenil de 2013, que recoge los planteamientos de la Comisión Europea sobre el tema.

En el ámbito económico la legislación ha sido profusa y, a la norma general⁹, se suman las reglamentaciones de las comunidades autónomas. La Ley 14/2013 ha despertado algunas controversias en la evaluación de su eficacia, y algunos estudios (Ruiz et al., 2014) evidencian que la acción de los gobiernos —y la legislativa en particular— no es una condición suficiente para la generación de iniciativas emprendedoras. Según Estrín et al. (2013), la estructura de incentivos creada desde los gobiernos no solo determina la elección por emprender o no, sino el tipo de negocio en el que hacerlo. Así pues, iniciativas que pretendan fomentar el autoempleo generarán un emprendimiento de características determinadas, distinto de aquellas que se orienten a potenciar el emprendimiento «estratégico». Por otra parte, puede resultar ineficaz una única estrategia de políticas públicas que no tenga en cuenta las distintas formas de emprendimiento. En este sentido, la conclusión del análisis de Ruiz et al. (2014: 48) es que la Ley 14/2013, al adolecer de esta ausencia de discriminación sobre la heterogeneidad del emprendimiento, ofrece dudas razonables sobre su eficacia.

Este planteamiento resulta de especial interés si se tiene en cuenta que la normativa, en su preámbulo, alude a la oportunidad de la ley ante la grave crisis económica y del empleo —especialmente a la elevada tasa de desempleo juvenil—, una situación que debe ser transformada a través de la educación en el emprendimiento y con una normativa que impulse «ganancias de pro-

6. Dichas directrices están recogidas en enero de 2013 en el Plan de Acción sobre Emprendimiento 2020, del Parlamento Europeo, y que supone una revisión y actualización de la Small Business Act, de abril de 2011.
7. Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero; BOE núm. 52, de 1 de marzo de 2014, que establece el currículo básico de la Educación Primaria; Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación; BOE núm. 307, de 24 de diciembre de 2002, que indica los objetivos a desarrollar en la ESO relacionados con la cultura emprendedora; Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), y BOE núm. 106, de 4 de mayo de 2006, que integra la formación en habilidades emprendedoras.
8. Al respecto, es necesario hacer mención de la Comunicación de la Comisión Europea de 2007 sobre *flexibilidad*.
9. La Ley 14/2013, de 27 de septiembre, de apoyo a los emprendedores y su internacionalización. BOE núm. 233, de 28 de septiembre de 2013.

ductividad», por lo que, según la tesis expuesta, la ley estaría promoviendo un emprendimiento «reactivo» o de «baja intensidad». Es decir, se legisla sobre el emprendimiento como «reacción» ante el problema del desempleo, no tanto porque constituya el puntal del desarrollo estratégico del país.

4. Metodología

El análisis de discurso ha sido el método de carácter cualitativo utilizado para identificar los códigos usados en los textos que han servido de base para analizar el significado del emprendimiento. El análisis ha partido de una perspectiva estructural, según la cual los sistemas semiológicos construyen lo social a través de relatos, textos y discursos (Alonso y Fernández, 2006; Olaz, 2008). Siguiendo esta premisa, en el análisis de discurso se han cumplido los siguientes principios:

1. *Principio de formalización.* Se trata de reunir relatos para construir una estructura. En este estudio los relatos objeto de análisis son las intervenciones de los representantes de los distintos grupos parlamentarios en los debates de los plenos del Congreso de los Diputados, recogidos en su Diario de Sesiones.
2. *Principio de permanencia.* Se pretende encontrar las diferencias de forma que vienen atestiguadas por las diferencias de sentido (Barthes, 1990: 288-289). En este estudio se ha realizado una búsqueda en los textos a partir de la raíz *emprend-*, lo que ha permitido registrar las distintas formas derivadas: *emprender, emprendedores, emprendedor y emprendimiento.*
3. *Principio de pluralidad.* Este principio se ha cumplido a partir del establecimiento de las variables susceptibles de conferir significados diferentes al término *emprendimiento*: el grupo parlamentario (se trata de comprobar si la variable *ideología* es determinante del significado otorgado a *emprendimiento*); la posición de poder, esto es, si el parlamentario pertenece a un partido político que se encuentra en el gobierno o en la oposición y, por último, la legislatura, en este caso se han analizado las tres últimas: VIII (2004-2008), IX (2008-2011) y X (2011-2015).
4. *Disposiciones operativas.* Para cumplir este principio, los textos se han trabajado a través del software para el análisis cualitativo de datos ATLAS.ti 7. Ello ha permitido analizar los documentos primarios a varios niveles. En un primer nivel, las herramientas llamadas *examinador de palabras, consulta de citas y tabla de coocurrencia* han servido para realizar un *análisis descriptivo* e interpretativo de los textos a partir de la codificación y la categorización de la información, identificando uno o más pasajes de texto con un tema y relacionándolo con el código del concepto descrito. De esta operación han resultado un total de 306 códigos. En un segundo nivel, se ha realizado un *análisis relacional* a partir de la construcción de «redes semánticas de códigos», lo que ha supuesto el establecimiento de vínculos útiles para conocer las construcciones de significado en torno al emprendimiento.

Justifican la elección de los discursos parlamentarios de estas tres legislaturas el hecho de que el objeto de este trabajo es indagar sobre cómo se ha construido el discurso en torno al emprendimiento, partiendo de la hipótesis de que la posición institucional o de gobierno es determinante a la hora de conferir significado a este término, unido a los de *desarrollo, empleo y salida de la crisis*. Esta hipótesis ha sido confirmada en otros estudios que concluyen que, cuando no existe un consenso sobre un significado —como es el caso del emprendimiento—, se convierte en algo impuesto, dictado por la autoridad dominante y naturalizado (mito) (Barthes, 1974). Sin embargo, este mito explicita la ideología dominante, aquella que impone el discurso de quien ostenta una posición que le permite obtener capacidad de difusión.

Por último, la elección de estas tres últimas legislaturas responde a la concurrencia de medidas de carácter legislativo o estratégico, como la Ley de emprendedores a que se ha hecho referencia anteriormente, así como directrices de carácter europeo, como la publicación del *Plan de acción sobre emprendimiento 2020: Relanzar el espíritu de empresa en Europa*, que han incluido en la agenda política y económica el emprendimiento como estrategia a impulsar.

5. Resultados

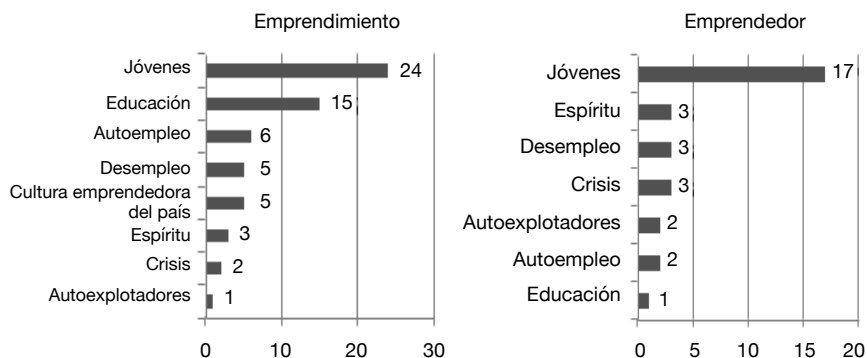
En el análisis descriptivo sobre los términos relacionados con el emprendimiento se han obtenido un total de 239 citas correspondientes a las intervenciones de los parlamentarios de distinto signo político a lo largo de las tres legislaturas analizadas (tabla 1). La intensificación del número de citas en la última legislatura muestra la dimensión alcanzada por el discurso sobre emprendimiento, al mismo tiempo que coincide con la tramitación de la legislación sobre el tema hasta la aprobación de la Ley 14/2013. Los términos *emprendimiento* y *emprendedor* en sentido estricto son los más recurrentes (citados en un 34,7% y en un 38,1%, respectivamente).

Tabla 1. Intervenciones sobre emprendimiento de los parlamentarios en el Congreso de los Diputados en las legislaturas VIII, IX y XI

	Legislatura VIII	Legislatura IX	Legislatura X	Total	%
Emprendedor	19	7	57	83	34,7
Emprendedores	0	0	33	33	13,8
Emprender	0	0	8	8	3,3
Emprendimiento	5	9	77	91	38,1
Emprendedor (de responsabilidad limitada)	0	0	13	13	5,4
Emprendedor/Emprendimiento (social)	0	0	5	5	2,1
Emprendedores/Emprendimiento (colectivos)	0	0	4	4	1,7
Emprendeduría	0	0	1	1	0,4
Emprendizaje	0	0	1	1	0,4
Totales	24	16	199	239	
%	10,0	6,7	83,3	100,0	100,0

Fuente: elaboración propia a partir del Diario de Sesiones del Congreso de los Diputados.

Gráfico 1 y 2. Coocurrencia de los códigos *emprendimiento* y *emprendedor* con otros códigos del discurso parlamentario (n^o*)



* Número de veces que coinciden los códigos en los distintos fragmentos del discurso.

Fuente: elaboración propia a partir del Diario de Sesiones del Congreso de los Diputados.

5.1. Análisis de coocurrencia y redes semánticas

El análisis de coocurrencia pone en relación los códigos coincidentes en los distintos fragmentos del discurso. En este caso, indica de qué otros términos se habla cuando se hace referencia a *emprendimiento* y a *emprendedor*. Como se pone de manifiesto en los gráficos 1 y 2, existe una vinculación entre estos conceptos y el de *jóvenes* (en 24 ocasiones coincidente con el término *emprendimiento* y en 17 con *emprendedor*), un colectivo al que va dirigido en su mayor parte el discurso sobre emprendimiento.

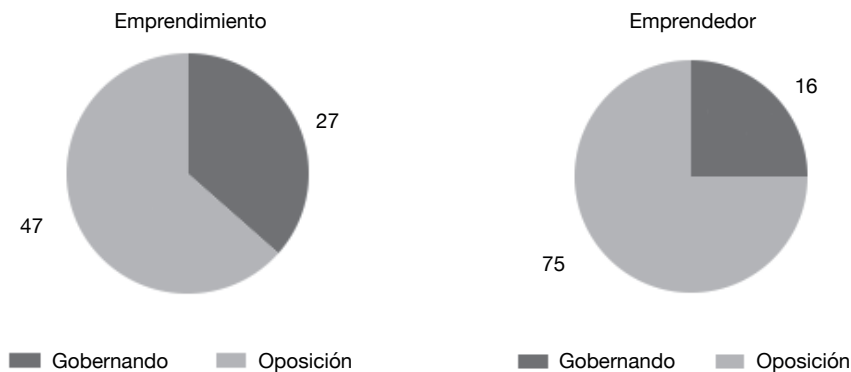
Asimismo, aparece una coincidencia frecuente entre los términos *educación* y *emprendimiento*. Ambos se encuentran vinculados con el código *desempleo* (en mayor medida, en relación con el *emprendimiento*), al igual que con el de *autoempleo*, una vinculación que muestra el sentido otorgado a la acción de emprender, estrechamente relacionada con el problema del paro y el contexto de «crisis». Los códigos *espíritu emprendedor* y *cultura emprendedora*, que aparecen en el discurso connotados de un sentido de carencia, presentan una menor coocurrencia, aunque su frecuencia en el discurso parlamentario sobre el tema es importante (en 23 ocasiones el primer término y en 19 el segundo).

La coocurrencia entre los términos analizados y la posición de gobierno del parlamentario (gráficos 3 y 4) evidencia el peso del discurso sobre emprendimiento entre los partidos de la oposición aunque, como pondrá de manifiesto el análisis interpretativo, entre esta última adquiere distintos sentidos, en unas ocasiones reivindicativo y en otras escéptico, especialmente cuando se hace referencia a las acciones gubernamentales en la promoción del emprendimiento.

Estableciendo el término *emprendimiento* como núcleo de significado¹⁰ del presente estudio, el análisis de *redes semánticas* permite visualizar las

10. Con el significado que le otorga Barthes (1974: 17) a los «núcleos de sentido» como unidades narrativas mínimas que componen la comunicación.

Gráfico 3 y 4. Coocurrencia de los códigos *emprendimiento* y *emprendedor* con posición de poder del discurso parlamentario (nº*)



* Número de veces que coinciden los códigos en los distintos fragmentos del discurso.

Fuente: elaboración propia a partir del Diario de Sesiones del Congreso de los Diputados.

relaciones establecidas entre dicho término y otras variables, tales como la ideología y el grupo parlamentario de los intervinientes en el discurso. Estas variables, junto con la posición de poder, guiarán el análisis interpretativo. El grupo parlamentario (en adelante GP) que reitera en mayor medida el término en las intervenciones de sus miembros es el GP Popular, seguido del GP Convergencia i Unió y del GP Socialista. Con menor frecuencia, aparece en los discursos de los parlamentarios del GP Vasco, GP Mixto y Esquerra (figura 1). Los resultados ponen de manifiesto la importancia que adquiere el concepto en la última legislatura (X), en la que el Partido Popular ostenta el gobierno del país y en la que se tramita la Ley 14/2013 sobre esta materia.

Figura 1. Red semántica de los códigos *emprendimiento* y Grupo Parlamentario

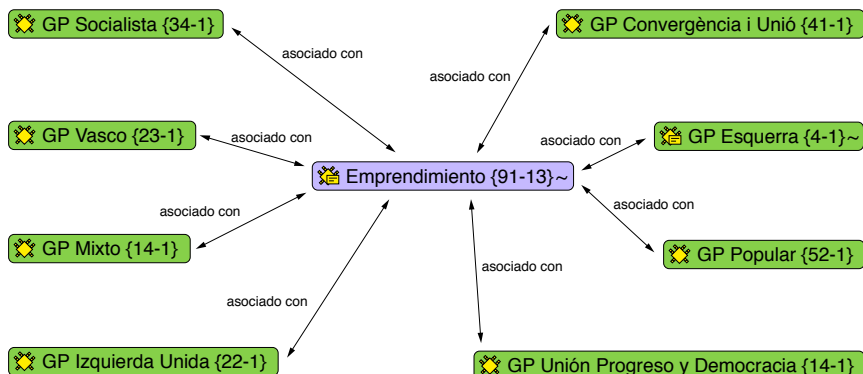
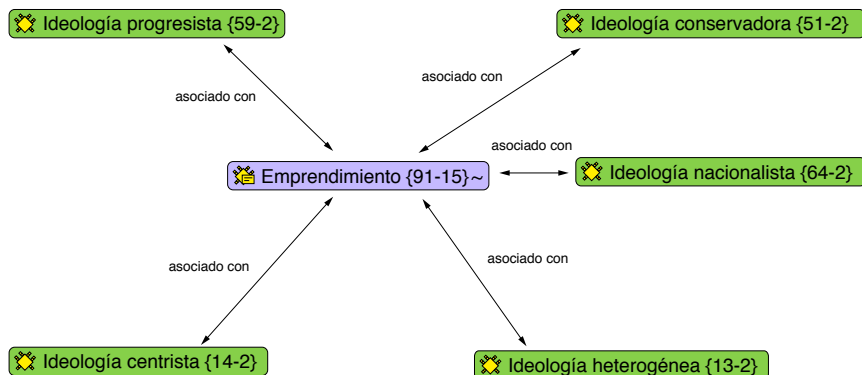


Figura 2. Red semántica de los códigos *emprendimiento* e *ideología*

En la figura 2 están representadas las asociaciones del núcleo de significado con la ideología de acuerdo con la categorización siguiente de los GP: *progresista* (Socialista, Izquierda Plural y Esquerra); *conservadora* (Popular); *nacionalista* (Bloque Nacionalista Galego; catalán: CiU, y vasco: EAJ/PNV), y *heterogénea* (GP Mixto, y Unión, Progreso y Democracia).

Esta *red* permite realizar una agrupación interesante acerca de las intervenciones de los distintos grupos y muestra la importancia que adquiere el concepto en el discurso de los grupos nacionalistas, aunque sigue poniendo de manifiesto su significatividad para el grupo de ideología conservadora (Popular), con un número de citas (52) coincidentes prácticamente en cantidad con la unión de los partidos categorizados como *progresistas* (59).

En síntesis, el concepto de emprendimiento adquiere una especial relevancia en el discurso de los parlamentarios durante la X legislatura. Dicho concepto aparece especialmente asociado a *jóvenes*, *educación*, *autoempleo* y *desempleo*.

Las iniciativas puestas en marcha sobre esta materia por el Gobierno en 2013 (especialmente la Estrategia de Emprendimiento y Empleo Joven, en la que se enmarca el Sistema de Garantía Juvenil, cuyo objetivo fue la mejora de la empleabilidad de los jóvenes, así como facilitar su entrada en el mercado de trabajo), explican en gran medida el debate parlamentario en torno a su oportunidad y efectividad. Los parlamentarios en la oposición y los de ideología conservadora y nacionalista —especialmente CiU— son los que en mayor medida recurren a este término en su discurso sobre el tema.

5.2. Análisis interpretativo del discurso desde los ejes posición de gobierno e ideología

Un segundo nivel de análisis trata de interpretar la lógica narrativa del discurso recogido en el Diario de Sesiones del Congreso de los Diputados teniendo en cuenta las posiciones de los actores sociales. En este caso, se trata de decodi-

ficar los símbolos que aluden a este aspecto de la realidad social —que es el emprendimiento— y comprobar en qué medida se encuentra marcado por la posición de poder y por la ideología de sus actores.

La posición de poder resulta una variable de especial interés en la decodificación del significado del emprendimiento. El análisis muestra un discurso en clave positiva emitido desde una posición de gobierno y un discurso crítico que procede de la oposición.

El discurso del partido en el gobierno tiene como clave enfatizar la función del emprendimiento como alternativa a los problemas de desempleo y precarización estructural del trabajo. Se trata de un discurso que maneja la premisa *neoliberal*, que sitúa al individuo —especialmente a los jóvenes— en el centro de la responsabilidad del crecimiento. Este discurso lleva implícita la idea de que los desempleados lo son por su poca iniciativa. Es el discurso del Partido Popular en el gobierno en la X legislatura:

La estrategia de emprendimiento y empleo responde a la voluntad firme del Gobierno de abordar de forma urgente y decidida el problema del desempleo juvenil. (Báñez, GP Popular, 260313, página 7)

La utilización en el discurso de términos connotados positivamente, tales como *valientes*, *riqueza* o *futuro* junto a *autoempleo*, *emprender* y *emprendedores* ejemplifica el uso de la estrategia de activación que responsabiliza al individuo, ya no solo de su futuro, sino del de su país:

Estamos haciendo lo que tenemos que hacer, apoyar el empleo de los jóvenes, pero también dándoles oportunidades para que se animen, a esos que son valientes que quieren emprender por su cuenta, a iniciar una actividad económica, a los jóvenes emprendedores, con una batería de medidas que también lo harán posible, porque el autoempleo es el camino de las grandes empresas, de la riqueza y del empleo futuro de nuestro país. (Báñez, GP Popular, 270213, página 20)

No obstante, el protagonismo otorgado al emprendedor trasciende la ideología y el partido para instalarse en el *imaginario colectivo* del partido en el poder. De nuevo la utilización del emprendimiento junto a términos identificados con la activación permanente (*dinámico*, *cambio*, *progreso*, *movilidad social*, *crecimiento*) marca una estrategia discursiva cuyo efecto sociolingüístico es la segmentación de los individuos en función de su protagonismo o no en un proyecto emprendedor. Es el caso del GP Socialista en la VIII legislatura:

Ya en el presente y en el futuro inmediato la economía española va a tener como protagonistas a aquellas personas que desarrollan un proyecto emprendedor; estas forman un colectivo dinámico, exigente y muy abierto al cambio y al progreso, además contribuyen de un modo excepcional a la movilidad social y al crecimiento. El Gobierno confía también de una forma muy especial en los jóvenes y en los emprendedores de este país, porque queremos que se reconozca su esfuerzo y su labor. (Clos i Matheu, GP Socialista, 210307, página 12198)

Señorías, la sociedad está cambiando y es necesario preparar a nuestros jóvenes para una sociedad en la que van a tener que ser más que nunca actores de su vida profesional [...] Nadie duda de que el fomento del espíritu emprendedor constituye un elemento esencial para favorecer la productividad y la creación de empleo. (Tomás, GP Socialista, 270606, página 9471)

En la construcción del discurso, la reiteración y la retórica en torno a la educación en el nuevo paradigma del emprendimiento y la cultura que lo acompaña, desempeñan un papel clave, especialmente desde una posición de gobierno, una postura que se torna reivindicativa entre los partidos de la oposición, como se observará al analizar el discurso crítico del GP Socialista en la IX legislatura:

[...] Tenemos que abordar un cambio radical de nuestra cultura colectiva en todo aquello relacionado con el ámbito del emprendimiento y del autoempleo, no solo para acceder al mercado de trabajo, sino también para contribuir de forma decidida a la nueva economía que seguro construiremos tras la crisis y con la recuperación económica. (Luena, GP Socialista, 060509, página 16)

La respuesta a propuestas como esta es el escepticismo desde partidos de la oposición, como es el caso de diputados del GP Popular, en este momento en la oposición en la misma legislatura:

Su proposición inicial era fomentar y educar en la iniciativa emprendedora, y suena a tan poco que realmente no creemos que la situación que vive la juventud emprendedora de España se merezca este intento de manipulación. Los jóvenes empresarios, señores socialistas, saben lo que quieren, lo saben y nos lo hacen llegar a todos. (Uriarte, GP Popular, 060509, página 16)

La posición de gobierno determina el sentido del discurso que, cuando se ostenta el poder, adopta los argumentos relativos a la carencia de espíritu emprendedor y la necesidad de fomentar medidas que lo incentiven de tal forma que constituya la vía principal de creación de empleo. Se trata de un discurso construido a partir de códigos cuyo efecto es la transmisión de la idea de déficit y carencia individual (de espíritu emprendedor), a ello responde la aparición de términos tales como *funcionarios* o *defraudaba*. Sin embargo, en la oposición no se vislumbra como solución. Así se pone de manifiesto cuando el GP Popular interviene desde una posición de gobierno en la X legislatura:

Si preguntabas ya a los adolescentes, o ya no digo más, a los universitarios, en su inmensa mayoría querían ser funcionarios. Algunos apostaban: yo quiero ser abogado del Estado o quiero ser diplomático, si estabas en el campo universitario [...] pero sin duda a mí me defraudaba bastante pensar en un país donde muy pocos se manifestaban con ese espíritu emprendedor que, insisto, hace que los países despeguen, sean punteros y además tengan algo que es fundamental: una actividad económica asentada en unos pilares de grandes valores de cultura empresarial. (Álvarez, GP Popular, 120314, página 3)

En este argumento insiste un parlamentario del mismo grupo en dicha legislatura:

Señor ministro, la iniciativa emprendedora y el espíritu emprendedor de un país son aspectos clave para su desarrollo económico. En España esta iniciativa emprendedora entre los jóvenes no es habitual [...] Es necesario por tanto contribuir a este fomento del empleo joven desde todas las direcciones posibles. (Ares, GP Popular, 280514, página 21)

El emprendimiento se une de forma indisociable al empleo, al desarrollo y a la riqueza en la retórica argumental de los partidos en el gobierno, independientemente de su signo político (legislatura X con el Partido Popular en el gobierno y IX con este mismo partido en la oposición en las citas siguientes):

Para nosotros los auténticos protagonistas de esa creación de empleo son precisamente los emprendedores, pero el emprendedor entendido en el amplio sentido de la palabra. (Madrazo, GP Popular 250713, página 17)

En ese nuevo modelo competitivo y moderno la iniciativa emprendedora es un elemento clave para generar empleo, riqueza y bienestar social. (Álvarez, GP Popular, 140410, página 16)

A diferencia de la postura institucional, el sentido del discurso en los grupos de la oposición adquiere un carácter eminentemente crítico que se concreta en diversos aspectos. Uno de los más importantes hace referencia a la utilización del emprendimiento como estrategia de creación de empleo, una crítica en la que coinciden parlamentarios de distintas formaciones y que adquiere un carácter marcadamente ideológico entre los parlamentarios progresistas —como es el caso de Izquierda Plural— en torno a la figura del emprendedor, que en realidad es considerado como la «víctima» de un capitalismo dominante que acaba en el individuo como responsable de su empleo (de ahí la profusión de la palabra *autoempleo*), por lo que resulta un «autoexplotador» de sí mismo. En este sentido se recogen los fragmentos de discurso correspondientes a la última legislatura:

Pensamos que el problema del empleo en estos momentos no depende de convertir a los trabajadores que pierden su trabajo en autoexplotadores de sí mismos, que es el concepto que desgraciadamente se da cuando se trata del emprendimiento [...]. El concepto *emprendedor*, visto como todo aquello que es iniciativa empresarial, nos parece positivo, pero el abuso que se está haciendo en estos momentos en este país y, especialmente, en esta Cámara del emprendedor como esa figura mágica, como esa especie de autoexplotador de sí mismo que ante la carencia de otro margen de maniobra posible decide iniciar una senda en la selva de una economía asfixiada, la verdad es que no lo podemos compartir. (Cosubiela, GP Izquierda Plural, 080513, página 24)

Este discurso crítico frente a la fórmula emprendedora desvela la realidad laboral española, marcada por la precariedad y la individualización de la

relación profesional, especialmente entre el colectivo más joven, así como las causas estructurales que han llevado a esta situación. Los códigos que maneja este discurso transmiten esta visión: *involuntario, obligado, externalización de riesgos* o *capitalismo dominante*:

Recuerden lo que está pasando con la figura del autoemprendedor. Lo define muy bien Ulrich Beck, filósofo alemán: se está convirtiendo en el autoexplotador de sí mismo al servicio involuntario, obligado, de una estrategia de externalización de riesgos que ha puesto en marcha el modelo de capitalismo dominante que controla mercados y productos y externaliza la producción hacia abajo, donde encuentras al autoexplotador. (Coscubiela, GP Izquierda Plural, 230914, página 21)

El discurso de la oposición presenta una doble vertiente de carácter ideológico entre los partidos que se sitúan más a la izquierda de la escala (como se comprobaba en los anteriores fragmentos) y de índole más «instrumental» —como vía de crítica a la política económica del gobierno de los populares— entre los demás partidos que evidencian la distancia entre el discurso y la realidad (X legislatura):

Convertir en paradigma de la creación de empleo y de creación de riqueza el emprendimiento nos parece, desde una perspectiva fenomenológica, discutible [...] Lo que pasa es que el decaimiento de la contratación por las empresas ordinarias de trabajadores dependientes está provocando el florecimiento de otros instrumentos como el emprendimiento [...] Esto no puede ser un paradigma, un sustituto de la creación de empleo o del acceso al mercado de trabajo a través de la contratación, cuyo decaimiento es indudable y se está notando en las abultadas cifras de desempleo que, en contra de la opinión que usted manifiesta, no se terminan de corregir. (Olabarría, GP Vasco, 190913, páginas 4-5)

A veces da la sensación de tener un papel cuasi mágico a base de repetir muchas veces la palabra *emprendedores*, como si por ello fuesen a surgir. Pero hay una gran distancia entre la retórica y la realidad. (Anchuelo GP UPyD, 230413, página 19)

La denuncia sobre el abuso del término *emprendimiento* es una constante en el discurso parlamentario de la oposición. De nuevo la posición de gobierno, por encima de la ideología, es un factor determinante de la postura crítica, aunque es necesario matizar que entre partidos de ideología conservadora, como el Popular (estando en la oposición), no se ha observado esta postura crítica, y ha sido especialmente insistente desde una posición de gobierno en la última legislatura:

Respecto al tema de los emprendedores, a muchos les parecerá que está de moda y que ahora toca hablar de emprendedores. Nosotros nos lo hemos

tomado muy en serio, no hablamos por hablar de emprendimiento. (Morán¹¹, 250413, página 16)

No sé por qué tienen ustedes tanta tirria a la palabra *emprendimiento*, a los emprendedores, porque los que crean de verdad empleo y riqueza en cualquier país, también en España, son las empresas, los emprendedores. (Báñez, GP Popular, 260313, página 33)

En el discurso de la oposición que, como puede resultar obvio, plantea una postura crítica frente a la del Gobierno, es especialmente destacable su diagnóstico sobre la reiteración «exagerada» del concepto *emprendimiento* y la bondad que lo acompaña, como si la mera reiteración fuese capaz de activar la acción emprendedora. En este sentido se pronuncian parlamentarios socialistas y de UPyD en la última legislatura:

Respecto a la estrategia de emprendimiento y empleo joven en las últimas semanas parece que la palabra *emprendimiento* se ha convertido en una especie de fórmula mágica del Gobierno, como si por su mera repetición hasta el infinito fuese a surgir de la nada ese emprendimiento [...]. (Anchuelo, UPyD, 260313, página 18)

[...] Y por ello sabemos que las referencias al emprendimiento son —permítanme, como diríamos en gallego— abafantes; esto es, dificultan la respiración hasta el ahogo. Miren, emprendimiento hasta en la sopa, o si me lo permiten, hasta en la filosofía, donde aparece como tema central. Y dejaré que por mí hablen los filósofos, atiendan. Esto es —y aquí inicio la cita— «una muestra más del desmesurado afán que tiene el Ministerio por introducir en el currículum la ideología económica neoliberal en su versión más grosera». (Meijón, GP Socialista, 120314, página 7)

Los discursos se entrelazan y se comparten en muchas intervenciones, aunque en función de la orientación ideológica se utilicen con más profusión unos argumentos u otros. Ello determina una percepción y una descripción que son distintas de la realidad sobre el mercado de trabajo y el emprendimiento en España. El optimismo es una seña de identidad en el discurso desde el poder, a la vez que se convierte en un arma de exhibición de resultados políticos, especialmente entre los parlamentarios de ideología conservadora (legislatura X):

España es un país que está pletórico de emprendedores [...]. España es un país donde realmente se puede decir que existen esos emprendedores en cada uno de los puntos de nuestro territorio. (Montoro, GP Popular, 170713, página 10)

El desmantelamiento del discurso optimista del gobierno conservador viene por parte de la oposición, en este caso UPyD y el PNV, que inciden en dos claves del discurso crítico: el hecho de que no se emprende «por decreto» (espe-

11. Secretario general de Universidades.

cialmente se enuncia el escenario normativo «caótico», al igual que los límites y sesgos de la ley de emprendimiento, como reflejan los siguientes fragmentos de discurso de la última legislatura) y el desplazamiento de las responsabilidades de la crisis de empleo desde las instituciones hasta los individuos:

Enésima propuesta sobre el apoyo a los emprendedores. Realmente hay una diferencia grande entre la realidad que tienen los emprendedores de apoyo en nuestro país y el número de iniciativas legislativas, que a veces da la sensación de tener un papel cuasi mágico a base de repetir muchas veces la palabra *emprendedores*, como si por ello fuesen a surgir. Pero hay una gran distancia entre la retórica y la realidad. (Anchuelo, UPyD, 230413, página 19)

Hoy en día la precarización laboral de la que el Gobierno popular es el principal culpable —se habla ya de una nueva clase social, los precaristas— está llevando a que las prestaciones sociales que se reciben sean mucho más débiles, a que estén mucho más erosionadas, y esto está provocando la quiebra de ese contrato social de la modernidad. No es casual que tomen fuerza en nuestra sociedad conceptos como la empleabilidad o el emprendizaje que sobre todo inciden en la responsabilidad de la persona individual, que incide en elementos individuales de responsabilidad frente a los estructurales o sociales. (Sánchez, GP Vasco, 120214, página 56)

El argumentario en torno al emprendimiento y las medidas —tanto económicas como legislativas— que lo acompañan alimentan la idea de que la acción está garantizada (emprendimiento) a partir de los medios (las medidas). Sin embargo, esto supone una suerte de acoplamiento entre el estímulo y la respuesta que obvia el entorno y descontextualiza el proceso emprendedor. Ello se explicita en el discurso de los parlamentarios de la oposición, tal es el caso de la siguiente intervención (legislatura X):

Creemos que el Gobierno parte de un error en el diagnóstico de la crisis. Argumentar a estas alturas que la causa de la alta tasa de desempleo juvenil hay que buscarla en algunas deficiencias de nuestro modelo de relaciones laborales y en la ausencia de mayor iniciativa emprendedora entre los más jóvenes que ha impedido el autoempleo es, por ser bondadosos, permítanme, señorías, una soberana tontería. La actividad productiva responde al pulso de la demanda. No hay actividad emprendedora que valga si no hay expectativas de realizar la producción de bienes y servicios. La orientación de la política económica en forma de austericidio es el principal enemigo de los emprendedores. (García, GP Izquierda Plural, 250713, página 11)

El discurso crítico adquiere tintes de ironía y dobles sentidos que tienen como objetivo cuestionar la política gubernamental en la dirección de impulsar al emprendimiento y al empleo joven (X legislatura):

Quiero expresar al Gobierno mi agradecimiento por el gran trabajo que está haciendo en materia de emprendimiento. Realmente cientos de miles de inmi-

grantes están hoy emprendiendo el camino de vuelta a casa; cientos de miles de mujeres despedidas están emprendiendo la vuelta al hogar, al trabajo doméstico, a los cuidados; cientos de miles de jóvenes están emprendiendo el camino de la emigración [...] Hacen falta emprendedores, sí, pero yo diría que lo que hace falta es que haya muchos emprendedores que la emprendan a tortas sociales, porque la situación a la que estamos llegando es tremendamente grave y muy extrema. (Cuadra, GP Mixto, 140313, páginas 42-43)

El emprendimiento se convierte en un «arma arrojadiza» en manos de los parlamentarios en la oposición para cuestionar la eficacia de las medidas y, en general, de la política económica del Gobierno, especialmente en la última legislatura:

Señor ministro, cuando esta mañana ha citado a Schumpeter, yo pensaba por un momento que iba a citar a Laffer, pero no lo ha hecho. Dijeron que iban a bajar los impuestos y han subido y de qué manera, la mayor subida de la democracia. Dijeron que con ustedes iba a venir el crédito a las pymes y a los emprendedores, y en el tiempo que llevan gobernando el crédito está decreciendo a una tasa del 7% —anteriormente se decrecía a una tasa del 2%—. (Saura, GP Socialista, 170713, página 24)

Para terminar, el señor ministro¹² citaba a Schumpeter. Una de las grandes ideas de Schumpeter era la destrucción creativa. El problema en la política económica de nuestro país es que en la parte de destrucción se ha avanzado mucho, pero en la parte creativa, como la que hoy nos ocupa, se suele ser mucho menos ambicioso. (Anchuelo, GP UPyD, 170713, página 28)

La desmitificación del emprendimiento forma parte del discurso de la oposición, de la misma forma que la reiteración sobre sus bondades lo hace del discurso desde el Gobierno, en un intento por «construir» una realidad que no tiene su reflejo en los datos sobre actividad emprendedora.

6. Conclusiones

El análisis sobre el discurso en torno al emprendimiento ha puesto de manifiesto la relativa indeterminación semántica del concepto. Frente a esta, el discurso político ha ido construyendo su significado en un proceso en el que la posición respecto al poder y la ideología operan como un «reductor» de dicha indeterminación.

El contexto en el que se desarrolla el discurso se ha revelado un factor explicativo por dos razones: una es de carácter temporal y la otra, de índole ideológica. En cuanto a la primera, una vez asumida la situación de crisis económica del país, es momento de soluciones, y el emprendimiento forma parte de la solución al problema más importante: el desempleo, especialmente

12. En referencia al ministro de Hacienda, Cristóbal Montoro.

el juvenil. La intensificación de alusiones al concepto de emprendimiento en la X legislatura (en la que se aprueba legislación clave sobre la materia) prueba este hecho.

Discurso e ideología

En cuanto a la razón ideológica, el análisis ha puesto de manifiesto la recurrencia al concepto, especialmente por parte de los parlamentarios de ideología conservadora, como los del GP Popular, en una posición de gobierno en esta última legislatura. En su discurso, el emprendimiento se vincula a otros significantes tales como jóvenes, educación y autoempleo, y se reivindica como remedio a los problemas de desempleo. El emprendimiento aparece como la solución —ideológica— frente a otras alternativas. La opción es una suerte de capitalismo «proactivo» con el individuo y la iniciativa individual como protagonistas, frente a la idea de unas estrategias «reactivas» que sitúan el peso de la acción en las políticas públicas y en el Estado.

El emprendedor es identificado con el joven «dueño de su futuro», y el corolario de esta identificación es que la ausencia de «espíritu emprendedor» es la causante de los bajos niveles de empleo entre este colectivo. Ante este hecho, la educación en dicho espíritu y el fomento de la cultura emprendedora se convierten en acciones prioritarias.

Frente a esta posición, entre los parlamentarios de ideología progresista se desarrolla un discurso de carácter crítico que desvela la representación ideológica que encubre el uso del término *emprendimiento* (matizado, no obstante, por la posición de gobierno, como es el caso del GP Socialista cuando ha ocupado dicho cargo). En concreto, una concepción del capitalismo del ego (Beck, 2000) en el que surge la figura del empresario de sí mismo (Martínez y Amigot, 2015), aquel que descarga sobre sí la «coerción de explotación y autoopresión». Se trata de la figura del emprendedor precario o *emprendeudor*, un perfil que incorpora la subjetividad propia de los postulados financieros, según los cuales la asunción de costes y de riesgos es parte de la forma «de ser» de la nueva fuerza de trabajo (Moruno, 2016).

La persuasión e insistencia en el término *emprendimiento*, que entra de lleno en la agenda política, parece indicar una estrategia que busca «modelizar» el comportamiento. En particular, el discurso político persuade, posibilita y justifica la acción política (Lamizet, 2002), especialmente desde una posición de gobierno. Este hecho es constatado en el discurso de los parlamentarios que, desde posiciones críticas, aluden al abuso del concepto, por otra parte, poco identificado con la realidad social.

Discurso y posición de poder

La posición estratégica de gobierno marca el discurso hegemónico del emprendimiento alrededor de la idea de que los individuos van a desempeñar un papel fundamental en la creación de condiciones para que la sociedad pueda superar

la crisis y crecer. Este discurso político vincula la noción de emprendimiento con la consecución de objetivos sociales (coincidiendo con otros estudios sobre el tema, como el de Vega, 2014). De esta forma, se consigue una neutralización del discurso crítico —en el que el emprendimiento es un concepto polémico— y la transformación de la incertidumbre de significados en una «certeza monolítica» (Larraín, 2010). Este discurso que llama a la «movilización» concuerda ideológicamente con el neoliberalismo económico, que sitúa la «carga de la prueba» o responsabilidad del crecimiento sobre el individuo. Renueva —de esta forma— el viejo esquema taylorista («Se trata de intentarlo») evocando al más actualizado espíritu emprendedor («Just do it»). El individuo ha de llegar a la meta por sí mismo. Será su responsabilidad, también, el fracaso y, con él, el de un proyecto de crecimiento económico y social.

Frente a este discurso, el argumento de la oposición suele ser crítico (practicado también por los parlamentarios de los grupos Popular y Socialista cuando se encuentran en dicha posición), aunque no es monológico, sino que adquiere un doble carácter. El análisis muestra una crítica «instrumental» que recoge la carencia de una política eficaz en la promoción de medidas a favor del emprendimiento (un discurso protagonizado por los partidos nacionalistas, especialmente de los parlamentarios de CiU), a la vez que se utiliza como «arma» crítica frente a la política gubernamental (sea del signo que sea). Junto a este se observa un discurso más ideológico, como es el protagonizado por los partidos progresistas, especialmente Izquierda Plural, que «denuncia» la deriva hacia un capitalismo de individualidades en el que el emprendimiento encubre una política encaminada a la *autoexplotación*.

En futuros trabajos puede resultar útil realizar un análisis sobre el tema a partir de los documentos de los distintos partidos políticos, tales como programas, informes o ponencias en congresos. También será oportuno profundizar en aspectos como la representación del sujeto —especialmente el sujeto en clave económica— en el ideario político de los partidos.

Referencias bibliográficas

- AJZEN, Icek (1988). *Attitudes, Personality and Behaviour*. Chicago: Dorsey.
- ALONSO, Luis E. y FERNÁNDEZ, Carlos (2006). «Roland Barthes y el análisis del discurso». *Empiria*, 12, 11-35.
<<https://doi.org/10.5944/empiria.12.2006.1131>>
- (2011). «La innovación social y el nuevo discurso del *Management*: Limitaciones y alternativas». *Arbor*, 187 (752), 1133-1145.
<<https://doi.org/10.3989/arbor.2011.752n6009>>
- ANGENOT, Marc (2010). *El discurso social: Los límites históricos de lo pensable y lo decible*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- ARARAT, Jaime A. (2010). «La ideología del emprendimiento: Una mirada desde el análisis crítico del discurso». *Ad-Minister*, 17, 5-33.
- BARTHES, Roland (1974). «Introducción al análisis estructural de relatos». En: BARTHES, Roland y TODOROV, Tzvetan (eds.). *Análisis estructural del relato*. Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo.

- (1990). *La aventura semiológica*. Paidós: Barcelona.
- BECK, Ulrich (2000). *Un nuevo mundo feliz: La precariedad del trabajo en la era de la globalización*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- BURT, Ronald (2000). «The Network Structure of Social Capital». En: SUTTON, Robert I. y STAW, Barry M. (eds.). *Research in Organizational Behavior*. Greenwich, CT: JAI Press.
- CALVO, Ricard y LERMA, Ignasi (2009). «Políticas activas de empleo en tiempo de crisis: Una visión crítica desde lo local». *Lan Harremanak*, 20-21, 227-250.
- CEJUDO, Guillermo (2008). *Discurso y políticas públicas: Enfoque constructivista*. Documento de Trabajo n.º 205. Méjico: Centro de Investigación y Docencia Económicas.
- CENTRO DE INVESTIGACIONES SOCIOLOGICAS (2012). *Actitudes de la juventud en España hacia el emprendimiento*, 2938 (marzo-abril).
- CHARAUDEAU, Patrick (2003). *El discurso de la información*. Barcelona: Gedisa.
- COMISIÓN EUROPEA (2007). *Hacia los principios comunes de la flexibilidad: Más y mejor empleo mediante la flexibilidad y la seguridad*. Bruselas.
- (2013). *Plan de acción sobre emprendimiento 2020: Relanzar el espíritu de empresa en Europa*. Bruselas.
- CONSEJO EUROPEO (1997). *Estrategia Europea de Empleo*. Luxemburgo.
- CRESPO, Eduardo y SERRANO, Amparo (2013). «Las paradojas de las políticas de empleo europeas: De la justicia a la terapia». *Universitas Psychologica*, 12 (4), 1111-1124. <<https://doi.org/10.11144/javeriana.upsy12-4.ppee>>
- Diario de Sesiones del Congreso de los Diputados. Recuperado de <<http://www.congreso.es/portal/page/portal/Congreso/Congreso>> [Consulta: 5 octubre 2015].
- ESTRIN, Saul; KOROSTEVA, Julia y MICKIEWICZ, Tomasz (2013). «Which institution encourage entrepreneurial growth aspirations?». *Journal of Business Venturing*, 28 (4), 564-580. <<https://doi.org/10.1016/j.jbusvent.2012.05.001>>
- FAIRCLOUGH, Norman (2002). «Language in new capitalism». *Discourse & Society*, 13 (2), 163-166. <<https://doi.org/10.1177/0957926502013002404>>
- FAIRCLOUGH, Norman L. y WODAK, Ruth (1997). «Critical discourse analysis». En: VAN DIJK, Teun (ed.). *Discourse as social interaction*. Londres: Sage.
- GARCÍA, Domingo (2006). «Discurso oficial y adversidad: Implantación de la modalidad emprendedora en México». *Trayectorias*, 21 (8), 139-151.
- GARDNER, John (1995). *Self-Renewal: The Individual and the Innovative Society*. Nueva York: WW Norton & Company.
- GEM (2015). *Informe GEM España 2015*. Recuperado de <<http://www.cise.es/wp-content/uploads/InformeGEM2015.pdf>> [Consulta: 26 diciembre 2016].
- GERTLER, Meric y WOLFE, David (2002). «Innovation and Social Learning: An Introduction». En: WOLFE, David y GERTLER, Meric (eds.). *Innovation and Social Learning: Institutional Adaptation in an Era of Technological Change*. Basingstoke: Palgrave MacMillan.
- GIBB, Allan y RITCHIE, John (1982). «Understanding the process of starting small businesses». *European Small Business Journal*, 1 (1), 26-46. <<https://doi.org/10.1177/026624268200100102>>
- GIRAUDEAU, Martin (2007). «Le travail entrepreneurial, ou l'entrepreneur schumpétérien performé». *Sociologie du Travail*, 49, 330-350. <<https://doi.org/10.1016/j.sotra.2007.06.025>>

- GUERRERO, Néstor y VEGA, María J. (2014). «Reflexiones teóricas y metodológicas sobre política, ideología y discurso». *V Congreso Uruguayo de Ciencia Política*. Montevideo.
- HAGEN, Evertt (1968). *The economics of development*. Irwin Press: Dorsey.
- JONES, Campbell y SPICER, André (2009). *Unmasking the Entrepreneur*. Cheltenham: Edward Elgar.
- LAMIZET, Bernard (2002). «Semiótica de lo político». *DeSignis*, 2, 97-108.
- LARRAÍN, Jorge (2010). *El concepto de ideología: Postestructuralismo, Postmodernismo y Postmarxismo*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- MARTÍNEZ, L. y AMIGOT, P. (2015). «Una aproximación al discurso europeo sobre la educación emprendedora a nivel superior: ¿Cambiar la mentalidad para generar empleo?». *Arxius*, 32, 99-110.
- MAZZUCATO, Mariana (2014). *El Estado emprendedor: Mitos del sector público frente al privado*. Barcelona: RBA.
- MCCLELLAND, David C. (1961). *The achieving society*. Nueva York: The Free Press.
- MINISTERIO DE EMPLEO Y SEGURIDAD SOCIAL (2013). *Estrategia de emprendimiento y empleo joven 2013-2016*.
- (2013). *Plan Nacional de Implantación de la Garantía Juvenil en España*.
- MORUNO, Jorge (2016). *La fábrica del emprendedor: Trabajo y política en la empresa-mundo*. Madrid: Akal.
- OLAZ, Ángel (2008). *La entrevista en profundidad*. Oviedo: Septem Ediciones.
- ORTIZ, Pilar (2013). «Cambios en la legislación laboral y contratación temporal en España». *Cuadernos de Relaciones Laborales*, 31 (1), 141-165.
<https://doi.org/10.5209/rev_crla.2013.v31.n1.41644>
- (2014). «El trabajo a tiempo parcial: ¿Una alternativa para la mujer en tiempos de crisis?». *Sociología del Trabajo*, 82, 73-92.
- PEREIRA, Fernando (2007). «La evolución del espíritu empresarial como campo de conocimiento: Hacia una visión sistémica y humanista». *Cuadernos de Administración*, 20 (34), 11-36.
- RUIZ, José; CABELLO, Carmen y MEDINA, Raúl (2014). «La Ley de Emprendedores y la creación de empresas: Una visión desde el observatorio GEM». *Universia*, 8 (3), 45-61.
- SANTAMARÍA, Elsa y SERRANO, Amparo (2016). *Precarización e individualización del trabajo: Claves para entender y transformar la realidad laboral*. Barcelona: Editorial UOC.
- SCHUMPETER, Joseph A. (1957). *Teoría del desenvolvimiento económico*. México: Fondo de Cultura Económica.
- SERRANO, Amparo y CRESPO, Eduardo (2002). «El discurso de la Unión Europea sobre la sociedad del conocimiento». *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 97, 189-207.
<<https://doi.org/10.2307/40184369>>
- SERRANO, Amparo; FERNÁNDEZ, Carlos J. y ARTIAGA, Alba (2012). «Ingenierías de la subjetividad: El caso de la orientación para el empleo». *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 138, 41-62.
<<https://doi.org/10.5477/cis/reis.138.41>>
- VAN DIJK, Teun (1999). «El análisis crítico del discurso». *Anthropos*, 186, 23-36.
<<https://doi.org/10.14409/texturas.v1i1.2769>>
- VECIANA, José (2005). *La creación de empresas*. Barcelona: La Caixa.
- VEGA, María J. (2014). Discurso político y construcción social de sentido. Nociones de emprendedor-emprendimiento en el programa de gobierno y mensaje 21 de

mayo 2012 de Sebastián Piñera, en *Trayectos teóricos en semiótica*. Recuperado de <http://aucip.org.uy/docs/v_congreso/ArticulospresentadosenVcongresoAucip/AT15-PoliticaCulturaIdeologiaDiscursos/Guerrero-Vega_ReflexionesTeoricas.pdf> [Consulta: 14 septiembre 2015].

WEBER, Max (1999). *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. Barcelona: Península.

El romance adolescente. Un análisis sociológico de la política afectivosexual en la adolescencia

Mar Venegas

Universidad de Granada. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología
mariter@ugr.es



Recepción: 12-02-2016
Aceptación: 16-02-2017

Resumen

El análisis sociológico del romance adolescente se inicia en el marco de los estudios culturales de los años setenta del siglo XX, sin llegar a consolidarse como línea de investigación. Desde la década de 1990, la sociología desarrolla una línea de trabajo sobre amor y sexualidad de interés para el estudio del romance adolescente. El presente artículo enlaza con la exploración acerca de esa temática en el marco de dichas contribuciones teóricas. A partir de ellas, es definido como espacio social y cultural constituido por las siguientes dimensiones que guían la investigación: la cultura de clase, género y etnia; el grupo de amistad; la atracción sexual; las prácticas sexuales; y las prácticas afectivas y la formación de pareja. Con este marco de fondo, el objetivo del artículo es analizar dichas dimensiones constitutivas del romance adolescente para conocer los modelos de masculinidad y feminidad presentes en él y, por ende, el tipo de relación que se establece en torno a estos modelos en términos de poder y (des)igualdad. Los datos en los que se profundiza proceden de un análisis basado en dos estudios de caso realizados en la ciudad de Granada (Andalucía, España). El examen muestra la tendencia de los chicos hacia una masculinidad hegemónica o viril, mientras que las chicas tienden a la feminidad del amor romántico. Del análisis se concluye la persistencia de un doble estándar de género, donde masculinidad y feminidad se complementan en el romance adolescente según una lógica patriarcal, desigualitaria, que dificulta la formación de relaciones democráticas, basadas en el respeto mutuo y la igualdad.

Palabras clave: romance adolescente; género; amor; sexualidad; adolescencia

Abstract. *Adolescent romance: A sociological analysis of the politics of young people's sexuality and relationships*

The sociological study of adolescent romance began with cultural studies in the 1970s. However, it was not a consolidated line of research until the 1990s, when love and sexuality became a topic of interest for the study of adolescent romance in the field of sociology. This article investigates adolescent romance in the framework of these theoretical contributions, which define it as a social and cultural space consisting of the following dimensions: the culture of class, gender and ethnicity, friendship groups, sexual attraction, sexual practices, and affective practices and couple formation. Within this framework, the objective of this paper is to analyse the dimensions that define adolescent romance in order to identify the models of masculinity and femininity present in it. Based on this analysis, the type of relationship established in terms of power and (in)equality is studied. The data were drawn from two case studies carried out in the city of Granada (Andalusia, Spain). The data show the tendency of boys toward hegemonic or virile masculinity, while girls tend to embrace romantic love. Drawing on this analysis, the paper concludes that a gendered double standard persists where masculinity and femininity are complementary in adolescent romance following a patriarchal logic that hinders the formation of democratic, egalitarian relationships based on mutual respect.

Keywords: adolescent romance; gender; love; sexuality; adolescence

Sumario

- | | |
|---|----------------------------|
| 1. Amor, sexualidad y romance | 4. Conclusiones |
| 2. Metodología de la investigación | Referencias bibliográficas |
| 3. El romance adolescente: análisis y discusión de los resultados | |

1. Amor, sexualidad y romance

El romance ha sido un tema de investigación residual para la sociología, especialmente en España. Hasta la década de 1990 no encontramos en sociología una línea de investigación sólida en torno a amor y sexualidad, en la que se puede insertar el estudio del romance. Esta línea parte del análisis de las modificaciones acontecidas en el nivel microsociológico de las relaciones y de las prácticas, «la transformación de la intimidad» (Giddens, 2004), para explicar los grandes cambios macrosociológicos y estructurales que tienen lugar durante el siglo XX y se prolongan hasta la actualidad (Beck y Beck-Gernsheim, 2001, 2012; Giddens, 2004; Gómez, 2004; Bauman, 2005; Bourdieu, 2005; Castells y Subirats, 2007; Carmona, 2011; Venegas, 2013a):

- Cambios derivados de la incorporación de las mujeres a la educación formal y, con ello, al mercado laboral, con lo que protagonizan importantes procesos de movilidad profesional.

- Cambios en la sexualidad, gracias a una liberación concretada en el uso de métodos anticonceptivos y nuevos valores sexuales que hacen posible la separación entre amor, sexualidad, reproducción y placer.
- Cambios en los modelos de familia, con el aumento de los divorcios, las familias recompuestas, los hogares monomarentales y monoparentales, las parejas de hecho, el matrimonio entre personas del mismo sexo y el cambio de nombre en el DNI de personas transexuales.
- Cambios en los modelos de afecto, cuya clave está, ahora, en compatibilizar libertad, igualdad, autonomía e independencia con amor y sentido de pertenencia.

El resultado de esos cambios es, según señala la literatura disponible, la fugacidad en las relaciones de pareja, la falta de compromiso, los fallos de comunicación (Bauman, 2005) o la individualización creciente, principalmente entre las clases medias (Beck y Beck-Gernsheim, 2001; Bauman, 2005; Urrea et al., 2006; Carmona, 2011). Estos avances teóricos sobre amor y sexualidad en las parejas, desde un enfoque de género, se refieren, por lo general, a la edad adulta, quedando fuera del análisis las relaciones en la adolescencia, que es, sin embargo, el período de iniciación de las relaciones afectivosexuales.

Por su parte, los primeros estudios en torno al romance adolescente datan de la década de 1970, en el marco de los estudios culturales. Sus aportaciones son fundamentales para la observación acerca del romance, si bien no podemos afirmar que se haya consolidado una línea de investigación sobre este tema con posterioridad a dichos estudios. Así, desde la llamada *teoría de la resistencia*, Paul Willis (1988) será pionero en el análisis de las prácticas de resistencia al sistema educativo (y social) de los chicos de clase obrera que, en última instancia, suponen el análisis de la construcción de su masculinidad de clase. Unos años más tarde, Willis (2003) actualiza su análisis sobre la masculinidad juvenil de clase obrera a la luz de los cambios sociales acontecidos desde la década de 1970. Sin embargo, Willis no incorpora a las chicas en su estudio, vacío que es criticado por Angela McRobbie (1978), quien extiende ese análisis materialista de la cultura a las chicas adolescentes y jóvenes de clase obrera que, según ella, encarnan la cultura patriarcal de su entorno. McRobbie señala la solidaridad del grupo de pares y la «ideología del romance» como los dos espacios de resistencia de estas chicas frente al «rol femenino tradicional», al que ellas se adaptan convirtiéndose en objeto de atracción de los chicos. En estos espacios, el modelo de género queda anclado en la cultura de clase:

La cultura de las chicas adolescentes de clase obrera puede ser vista como una respuesta a las condiciones materiales impuestas sobre ellas como resultado de su posición de clase, pero también como indicador y respuesta de su opresión sexual como mujeres. Ambas están salvadas y cerradas dentro de la cultura de la feminidad. (P. 108)¹

1. Traducción del original en inglés al castellano realizada por la autora de este artículo.

Así pues, la resistencia es una estrategia de construcción de significados que dota de sentido a la vida cotidiana frente a las determinaciones estructurales de clase y género. La resistencia es una producción cultural que toma, en este caso, la forma de ideología del romance. Ahora bien, como señalan las teorías de la resistencia, dicha producción de significados conduce, en última instancia, a la reproducción de la posición social de partida.

Esta línea de análisis es retomada más tarde por Holland y Eisenhart (1990) en su «cultura del romance». También ellas observan que es el grupo de pares el que introduce a las mujeres en un mundo de romance donde ser atractivas para los hombres resulta fundamental. Es lo que llaman «sexual auction block» (p. 8), que podríamos traducir como *espacio de la subasta sexual*². La paradoja radica, según Weiler (1988, cf. Holland y Eisenhart, 1990), en que las chicas se benefician del atractivo sexual para escapar, mediante la fantasía o el matrimonio, a la pesadez de la escuela o del trabajo, una resistencia al mundo capitalista que, a largo plazo, se traduce en un recrudescimiento de la cultura patriarcal. Con ello se continúa con el debate abierto por McRobbie (1978) sobre si la cultura del romance y las relaciones sexuales son realmente un intento por resistir a la subordinación o si, como plantea Giroux (1983a, cf. Holland y Eisenhart, 1990), son parte del problema. Las autoras pretenden superar estas limitaciones y contradicciones de la teoría de la resistencia optando por la teoría de la práctica, y proponen seguir estudiando la forma en que mujeres y niñas responden al sexismo y compararlo con otros grupos en desventaja.

Los estudios de McRobbie (1978) y Holland y Eisenhart (1990) constituyen el principal referente teórico de este trabajo. En los quince años posteriores a este segundo estudio no ha habido una amplia producción de investigación y conocimiento sobre el romance adolescente desde la sociología (sí más desde la psicología y la psicología social, disciplinas que quedan fuera del alcance de este estudio), salvo algunos trabajos (Gómez, 2004; Urrea et al., 2006; Clair, 2007a, 2007b; Jones, 2010; Carmona, 2011). La revisión de todos estos textos y sus aportaciones permite proponer una definición de romance adolescente como un espacio social y cultural constituido por una serie de dimensiones que guían el análisis de la investigación presentada en este artículo, a saber:

- La *cultura de clase, género y etnia*.
- El grupo de pares o *grupo de amistad*.
- La *atracción sexual*.
- Las *prácticas sexuales*.
- Las *prácticas afectivas y la formación de pareja*.

El artículo parte de esta definición para analizar el romance entre las adolescentes y los adolescentes del estudio. El romance es, en definitiva, el espacio

2. En esta propuesta se observa un paralelismo con las teorías del intercambio (Lévi-Strauss, 1969; cf. Rubin, 1975), del tráfico (Rubin, 1975) o del intercambio de los bienes simbólicos (Bourdieu, 2005). Para saber más sobre esta cuestión, véase Venegas (2010).

sociocultural que comprende las relaciones y las prácticas afectivosexuales. Lo afectivosexual ha sido ampliamente investigado desde la perspectiva educativa, pero para el estudio del fenómeno sociológico es necesario definir un objeto de naturaleza sociológica. Por otro lado, a diferencia de trabajos como los de Willis (1988, 2003), McRobbie (1978) y Holland y Eisenhart (1990), centrados en el análisis de *chicos*, el primero, y *chicas y mujeres*, los segundos, esta investigación toma como unidad de análisis las *relaciones* de género, que, como ha señalado ampliamente la literatura feminista (Connell, 1987, 2002; Butler, 1997; Skeggs, 1997), están mediadas por el poder. Por ello se ha buscado un concepto de naturaleza sociológica que pudiera remitirnos al estudio de relaciones y de prácticas afectivosexuales socioestructuralmente contextualizadas. De ahí la opción por el término *politics* procedente de la literatura feminista anglófona (*sexual politics, gender politics*), que se refiere a «the principles relating to or inherent in a sphere or activity, especially when concerned with power and status» (Soanes y Stevenson, 2008: 1110). Traducido como *política afectivosexual*, este término ofrece un espacio conceptual de naturaleza sociológica, al partir de la consideración de que el poder está presente en todas las relaciones y estructuras sociales (Connell, 2002), así como en los discursos (Foucault, 1989; Butler, 1997), a lo que la literatura revisada se refiere también en términos de «negociación sexual» (Carmona, 2011). Así pues, la política afectivosexual se define en esta investigación como el «conjunto de principios, mediados por el poder, relativos a las relaciones afectivosexuales, que se concretan en cuatro dimensiones relacionales: género, sexualidad, afectividad y cuerpo» (Venegas, 2011a: 565)³.

Cabe hacer una última consideración sobre la literatura revisada. Al describir los modelos de masculinidad y feminidad dominantes, esto es, caracterizados por un sistema patriarcal de dominación de género, encontramos dos referentes de interés para este trabajo. Connell (1987) habla de «masculinidad hegemónica» y de «feminidad enfatizada», donde Bourdieu (2005) habla de «virilidad como nobleza» y «ser femenino como ser percibido». La masculinidad se define como virilidad y dominación; la feminidad, como subordinación y construcción de una subjetividad a través de la percepción de una mirada masculina garante de los valores tradicionales de virilidad. Esa mirada normativa de un otro masculino (Venegas, 2006) está presente también en el análisis de la feminidad que hacen McRobbie (1978) y Holland y Eisenhart (1990). Se trata, en definitiva, de un análisis sobre la desigualdad de género en el seno de la política afectivosexual.

Con este marco teórico de fondo, el objetivo del presente artículo es analizar las dimensiones que constituyen el romance adolescente para conocer los modelos de masculinidad y feminidad presentes en él y, en consecuencia, el tipo de relación que describen esos modelos en términos de poder y (des) igualdad.

3. Para conocer en mayor profundidad la construcción teórica y epistemológica del término *política afectivosexual*, véase Venegas (2011a).

2. Metodología de la investigación

Para investigar la política de las relaciones afectivosexuales adolescentes, un objeto de estudio de difícil acceso para la investigación social, se han seguido las experiencias presentes en la literatura revisada (Urruzola, 1991; Barragán, 1999; Gorrotxategui y De Haro 1999; Gómez, 2004), que optan por una metodología de investigación-acción, desde el respeto por la persona (Reiss, 2005) y la consideración de la agencia social de los sujetos (Venegas, 2011a, 2011b, 2013a).

La pertinencia de esta metodología para investigar la política afectivosexual radica en la necesidad de reflexionar, desde la investigación sociológica, sobre el objeto de estudio (la política afectivosexual), mediante la praxis de ese objeto de estudio (educando las relaciones afectivosexuales), facilitando el acceso a la intimidad de los sujetos. Ahora bien, esta orientación aplicada de la investigación no exime de, ni es incompatible con, un trabajo epistemológico y ontológico sistemático y científico (Venegas, 2011c). Esta propuesta está próxima a la investigación-acción colaborativa de Elliott (1993, 1994) y al planteamiento de Kemmis (2007) sobre la investigación-acción como una práctica para el cambio de prácticas: «práctica, prácticos/as, y condiciones de la práctica son transformadas tanto como reproducidas de una ocasión a otra» (Kemmis 2007: 5)⁴.

Esta metodología permite, pues, dar cobertura al objetivo general de la investigación (exploratoria), que consistía en analizar los valores, las normas y las prácticas sobre género, sexualidad, amor y cuerpo, para estudiar los procesos de socialización y subjetivación que tienen lugar en torno a ello en la adolescencia, como procesos microsociológicos que se corresponden con procesos macrosociológicos de reproducción y cambio, respectivamente, teniendo en cuenta las perspectivas comparativas de clase social, género y etnia.

La tesis de partida de la investigación relativa al objeto de este artículo es que clase social, género y etnia establecen los parámetros estructurales de la política afectivosexual adolescente que delimitan los modelos de masculinidad y feminidad existentes en ella. El análisis que presenta este artículo aborda esta tesis de investigación.

El trabajo de campo se ha realizado en dos colegios de sendos barrios de la ciudad de Granada (Andalucía, España), uno de clase obrera (curso 2005-2006), y otro de clase media⁵ (curso 2006-2007), en concreto el grupo clase de cuarto de ESO de ciencias sociales y humanas de cada colegio, considerados como dos estudios de caso, al tratarse de una «recogida sistemática de información suficiente sobre un contexto social [...] particular [...] de manera que permita a quien investiga entender efectivamente cómo opera o funciona» (Berg, 2001: 225)⁶. Con ello, lejos de buscar conclusiones generalizables, se han buscado dinámicas subyacentes a cada caso, tal como señala Elliot (1993).

4. Una versión más amplia de la metodología de investigación acción de esta investigación puede encontrarse en Venegas (2011b).
5. Se ha seguido la clasificación hecha por el Ayuntamiento de la ciudad en función de las características socioculturales y demográficas de los barrios.
6. Traducción del original en inglés al castellano realizada por la autora de este artículo.

La investigación comprende dos fases. Cada fase se corresponde con una técnica de producción de datos. Se ha empezado diseñando e implementando un curso de diez sesiones sobre educación afectivosexual en el aula, en horario de tutorías, a partir de la pasación de un cuestionario de evaluación inicial (Venegas, 2014). Todas las sesiones han sido grabadas, evaluadas y analizadas.

A continuación, se ha empleado la técnica de la entrevista personal, semiestructurada y en profundidad (Valles, 1997), cuyo protocolo se ha diseñado a partir del marco teórico de la investigación (Venegas, 2011a). Para acceder a toda la población de cada caso, se ha entrevistado a cada miembro de los dos casos estudiados. En total son 42 sujetos: 12 chicas y 30 chicos de entre 15 y 18 años. El caso de clase obrera se compone de 7 chicas y 7 chicos. El de clase media tenía una sobrerrepresentación de chicos, 23, frente a 5 chicas, por lo que un primer análisis de esas 23 entrevistas ha permitido seleccionar 8 como las representativas del caso.

La primera fase de la investigación ha sido clave para el desarrollo de la segunda, al facilitar el acceso a la intimidad de los sujetos. El nivel de detalle y profundidad de las entrevistas personales no hubiera sido factible de no haber contado con esa fase previa de trabajo en el aula. A su vez, esas prácticas educativas han permitido delimitar mejor el protocolo de entrevista, así como triangular datos relativos a las dimensiones de la política afectivosexual. Si el análisis de las dinámicas de grupo y los debates en clase han permitido acceder al imaginario colectivo adolescente sobre el fenómeno investigado, las entrevistas personales han hecho posible, partiendo de ese imaginario colectivo, profundizar en la experiencia individual. Además, como investigación-acción, este proyecto contenía en sí mismo también el valor aplicado de la investigación social en el ámbito educativo, en tanto que práctica para el cambio de prácticas. Acción educativa e investigación sociológica se han ido retroalimentando a lo largo de los siete años que ha comprendido este proyecto, con un total de tres años de trabajo empírico en los dos centros educativos antes mencionados.

Este artículo tiene como objetivo analizar solamente los datos de las entrevistas relativos a las dimensiones que definen el romance adolescente, antes señaladas, no para elaborar conclusiones generalizables, sino para explorar las dinámicas subyacentes a cada caso. El tratamiento de las entrevistas se ha llevado a cabo mediante el programa NVivo para análisis cualitativo. Las relaciones investigadas son todas heterosexuales, pues así las han referido los sujetos de la investigación en las entrevistas.

3. El romance adolescente: análisis y discusión de los resultados

3.1. *La cultura de clase, género y etnia*

Como en estudios anteriores (McRobbie, 1978; Willis, 1988; Holland y Eisenhart, 1990), esta investigación evidencia que clase social y género *moldean las experiencias de los sujetos* en el romance adolescente, pues ocupan un espacio central en el devenir sujeto (Skeggs, 1997; Youdell, 2006; Venegas, 2017). Esta

investigación incorpora, además, la pertenencia étnica. La siguiente cita ilustra la presencia de estos tres principios de estructuración social en el romance adolescente⁷:

Me arrepiento [...] No te voy a contar, porque me da vergüenza [...] Ella es más adelantá que yo [...] Me puso la mano en las partes prohibidas de las niñas [...] Yo digo: «Si me ha dejao que le toque esto, me dejará que le toque otras cosas» [...] Yo creo que la primera vez de ella no ha sío, ¡eh! Porque no le salía sangre ni ná de eso [...]. Luego me sentí sucio. [...] Es como si yo sintiera que no lo tenía que haber hecho, porque no la quiero. No... no. Yo sé que mi vida no la voy a compartir con ella [...]. No fue como las parejas, que se ponen... [...]. No era lo que yo creía. [...] Yo nunca hubiera abusao de ella. Yo con eso soy muy cuidadoso [...]. Es sucio y no hice apenas ná. [...] Yo placer no sentí. Yo sentí que, que eyaculé, y ya está. Pero ella tampoco tuvo que sentir ná, ¿no? Porque se echa un agua, ¿no? [...] Pero es que, cuando estoy con ella, me siento bien y me gusta. ¿Qué es lo que me pasa? [...] No la quiero. A lo mejor, la dignidad se la he quitao yo y yo no le correspondo. ¿Tú me entiendes? Por eso me siento sucio. (Raúl⁸, 17 años, clase obrera, mestizo)

Los valores, las creencias, las normas, los prejuicios y los estereotipos presentes en esta cita dan cuenta de una socialización en un modelo de género (la masculinidad), de clase (la obrera) y de etnia (predominantemente la gitana) que orienta las prácticas de los sujetos que viven en este contexto, donde la sexualidad, según los datos observados en las entrevistas, es considerada tabú, legítima solo en relaciones estables donde hay amor (también en Carmona, 2011); los genitales suelen ser denominados con eufemismos; «la primera vez» (esto es, la primera relación coital) es idealizada y estereotipada, y la práctica de la sexualidad se entiende como algo espontáneo, que no requiere de aprendizaje. Este modelo podría explicar la frustración de los sujetos socializados en él, cuando sus primeras experiencias sexuales coitales, lejos de ser «lo que yo creía», resultan carentes de placer. La socialización bajo valores sexuales patriarcales como «la dignidad» (o sea, honor, virginidad y honra) lleva a vivir la mezcla entre amor, deseo, frustración y arrepentimiento con malestar. Así se ha visto en este análisis, como en otros similares (Urrea et al., 2006; Carmona, 2011), donde la socialización sexual marcadamente patriarcal es más frecuente en contextos de clase obrera, y su frecuencia se observa también entre la población de etnia gitana del estudio. En la misma línea, se observa la centralidad de la virginidad de las chicas en el contexto de clase obrera y etnia gitana del estudio: perder la virginidad suele implicar un conflicto familiar fuerte, especialmente cuando los padres no aceptan a la pareja de su hija:

7. En lo que sigue, el análisis de las entrevistas se acompaña de *verbatim* procedentes de las mismas y que contienen los datos ilustrativos del análisis.
8. A fin de mantener el anonimato de las personas entrevistadas, todos los nombres utilizados aquí son ficticios. Para cada sujeto, se señalan nombre, edad, clase social y pertenencia étnica.

Ha habido muchos problemas en mi casa, [...] me han echao muchas veces de mi casa. [...] Cuando empecé con este niño, pues mala [experiencia], porque me hubiera gustao no haberlo hecho, no haber cometido ese error. (Yoli, 17 años, clase obrera, gitana)

En el caso de clase media, varias entrevistas dan muestra de cierto cuestionamiento de este modelo de sexualidad patriarcal y estereotipado:

«¡No, un beso no, que me puedo quedar embarazá!». Y le digo: «¿Que te quedas...?». ¡Uf! Y he oído cosas... Que si se sentaba en la misma silla (eso se lo dicen los padres, ¿verdad?), que si te sientas en la misma silla que otro, conmigo, que te puedas quedar embarazá. Y le digo: «No te lo creas. O que si te haces una pajilla, que te quedas ciego, y yo: «Eso no pasa. Mira todos como ven. Que los ciegos no es que estén enganchaos, que es que tienen un problema de vista, ¡joe!». Entonces, oyes cada cosa. [...] «Que mi novio me ha hecho sexo oral y no sé si me puedo quedar embarazá», y dices: «¿Qué me estás contando?». La gente que tiene todavía una mentalidad mu... (Alberto, 15 años, clase media, caucásico)

La tendencia hacia una sexualidad que se vive de forma más libre y abierta, hallada en varias entrevistas del caso de clase media, podría alinearse con las posturas que señalan un proceso de individuación creciente entre las clases medias (Beck y Beck-Gernsheim, 2001; Bauman, 2005; Carmona, 2011).

Clase, género y etnia se muestran en las entrevistas como los vectores que definen los *proyectos vitales* de estas y estos adolescentes (también en McRobbie, 1978; Holland y Eisenhart, 1990; Urrea et al., 2006), estableciendo las condiciones materiales en que se configuran sus formas de relación (Moreno, 2008, cf. Carmona, 2011). Un fenómeno clave observado en las entrevistas de esta investigación es que cuanto más alta es la posición del sujeto en la estructura de clases, más se proyecta la carrera educativa a largo plazo, incluyendo estudios universitarios, lo que pospone la formación de familia: «Hay cosas más importantes que eso [la pareja], por ejemplo: lo que estudias» (Jose, 15 años, clase media, caucásico). La proyección de los estudios, la formación de pareja y otros proyectos vitales relacionados ocupan un lugar central en estos procesos (también en McRobbie, 1978; Holland y Eisenhart, 1990). Las entrevistas realizadas en el caso de clase obrera ofrecen una visión diferente al testimonio anterior:

CARMEN (15 años, clase obrera, gitana): Una amiga mía, el año pasao estaba en esta escuela y, claro, tenía un novio, y el novio se la llevó, se la llevó, ¿no? dicen. Y ahora la ha dejao preñá, y ahora la niña vive con su novio. Y ya tiene el niño y tó. Y ahora, el niño, la niña está, claro, ya está casá con él, ¿no? Claro, con su familia será. Ahora, el niño está tol día gamberreando por ahí y la niña está harta cuernos, con el niño y en la casa. Y ahora el novio por ahí.

ENTREVISTADORA: ¿Y eso es frecuente en el barrio?

CARMEN: Con ella yo conozco a dos, sí. Es que ná más que con que te cases ya con tu edad, ¿qué haces? Ya no disfrutas. Tienes una niña con 15 años casá.

Y el novio tol día gamberreando. Claro, yo pa mí que le pega y tó, porque yo veo a la niña con moraos y tó.

En las entrevistas donde aparece un romance temprano entre las chicas de clase obrera, más frecuentemente entre las de etnia gitana, este ocupa el lugar que debería de ocupar la importancia de la educación formal en la configuración del proyecto vital (también en McRobbie, 1978; Holland y Eisenhart, 1990; Urrea et al., 2006), donde se dibuja una paradoja: el romance confiere prestigio y estatus en el grupo de amistad, pero la falta de formación anula las posibilidades de emancipación, asertividad y autoestima de las chicas. El resultado es la reproducción de un modelo de relación patriarcal, en que se ha observado, a veces, una potencial situación de violencia de género.

La sociología de la educación ha mostrado que la prolongación de los estudios retrasa la formación de pareja y de familia. En este estudio, se ha observado que, para la clase obrera, es una posibilidad de movilidad social ascendente, mientras que para la clase media legitima su reproducción social. Así, cuando Bárbara habla del tipo de chico que busca para formar una familia en el futuro, señala que:

Me insinúan [sus padres], como diciendo: «Búscate un novio en la universidad, cuando ya estés en la universidad, porque ahí es donde vas a encontrar a lo mejor, a tus amigas mejores, a tu pareja». Dice [su madre]: «Pero hombre, tampoco te voy a decir, a mí no me gusta que me traigas a la casa a un barrendero, porque si lo quieres, lo quieres, y eso... Que me traigas a un yo qué sé, a un médico. Que eso me da igual. Mientras seas tú la que lo quiera, no sé qué». Me dice: «hombre». Como diciendo, como diciendo [ríe]: «Si me traes a alguien que esté más...», dice: «pos mejor». (Bárbara, 15 años, colegio de clase obrera, caucásica)

Pero Bárbara no quiere ir a la universidad, quiere ser peluquera. En general, las entrevistas muestran que la posibilidad de elegir y proyectar está muy determinada por la posición de clase. Se ha observado que una socialización que permite romper con las normas tradicionales promueve un pensamiento más abierto, indicativo de cambio social. Un claro ejemplo de ello lo ofrece la entrevista con una de las chicas del colegio de clase media, que procede de una familia con una posición económica bien acomodada, donde madre y padre desarrollan profesiones liberales de alta cualificación:

Yo, de chica, pues decía que no me quería casar y que yo quería tener a mi niña de los congelados [...] Paso de casarme, así es que yo tengo mis novios y eso, pero yo quiero vivir con mis niños y que no tenga que depender de un padre y por eso la quiero congelada. (Victoria, 15 años, clase media, caucásica)

Victoria no cuestiona la maternidad, pero el hecho de que proyecte una maternidad autorreferencial, sin necesidad de una pareja estable que le ayude a procrear, es indicativo de cambios en el modelo de género (feminidad, mater-

nidad) que, según la tesis de partida de este artículo, están estrechamente vinculados a la pertenencia étnica y de clase de los sujetos.

3.2. *La atracción sexual*

Según los datos procedentes de las entrevistas, la atracción-elección describe un espacio similar al de la «subasta sexual» (Holland y Eisenhart, 1990) o el «mercado de los bienes simbólicos» (Bourdieu, 2005), donde las chicas parecen priorizar su cuerpo como objeto de atracción, mientras que los chicos enfatizan sus bienes materiales:

Yo creo que también me influye mucho el qué dirán de la gente, ¿no? No me influye muchísimo, pero yo creo que también te puede influir, porque, a lo mejor, si tú te arreglas, y tú te ves guapa o lo que sea y luego sales a la calle... «Ay, pues mira, que te has puesto el rosa con el azul, y esto con lo otro no pega.» Tienes que tener un poco de decir: «Pues mira, pues habré hecho eso», pero también tienes que decir por dentro: «Pues si a mí me gusta, ¿por qué no lo voy a llevar puesto? ¿No?». Y, si te arreglas, yo qué sé. Si me arreglo, pienso más en la persona con la que voy a estar, para que me vea mejor, más guapa. (Mónica, 16 años, clase obrera, caucásica)

Que le han dicho a la niña sin venir a cuento, pa llamar la atención: «Es que tengo moto» [...]. ¿Es que tú, aunque tengas moto, eres más guapo o eres más feo? [...] Tonterías de que te quedas flipao. [...] Yo no puedo con ese niño que llegue a la puerta del colegio un día y me diga: «Déjame la moto que le dé una vuelta a la niña», y cogerla un momentillo y te la llevas tú pa que te dé una vuelta a ningún sitio. ¿Pa qué quieres la moto? [...] Hay mucha gente por ahí que vacila de cosas que no tienen. (Javi, 17 años, clase media, caucásico)

Esas marcas diferenciales de género evidencian la mirada normativa de un otro, masculino, que representa el control que ejercen las normas de género sobre el amor, la sexualidad y el cuerpo, principalmente sobre los sujetos mujer (Venegas, 2006). Las chicas del caso de clase obrera de esta investigación denuncian sentirse vigiladas, sentir que fallan o sufrir el qué dirán (Skeggs, 1997), sobre sus cuerpos (Bartky, 1988) o su relación con el modelo ideal de belleza (Wolf, 1991). Un «ser femenino como ser percibido» (Bourdieu, 2005), para el que resulta difícil romper con las normas.

Así, las entrevistas muestran una secuenciación diferente según se trate de chicos o chicas. Los chicos dan prioridad a la atracción física: «Lo primero que te atrae es el físico, ¿no? Luego también cómo sea, porque, a lo mejor, está mu buena, pero si es una antipática y de tó, nada» (Jorge, 16 años, clase obrera, caucásico). Para las chicas, en cambio, la atracción corporal se muestra en los datos como consecuencia de la atracción personal:

Mi expareja es totalmente distinto [a mi modelo ideal]... No es un niño que diga: «¡Qué guapo!», pero empezó a gustarme por cómo era, por cómo me

llevaba con él [...]. Como yo lo quería, tampoco me importaba demasiado. [...] Dices: «Ahora lo veo hasta guapo». (Mónica, 15 años, clase media, caucásica)

Por otro lado, los datos dan muestra también de una orientación hacia experimentación y placer sexuales mayor entre los chicos que entre las chicas: «Ahora mismo, buscas una niña guapa [...] Pero muchas veces solo quieres a esas mujeres pal tema del sexo» (Jose, 15 años, clase obrera, caucásico), con lo que se posterga la estabilización de la pareja a una edad más avanzada:

Sexo sin compromiso. Te ves una vez, pun, lo haces y te olvidas. Po sí, ahora mismo, sí. [...] Por lo menos con veinticinco o por ahí ya empezaré a decir: «Bueno, vamos a ponernos serios, ya el tonteo, ya se acabó». [...] Ahora, hay más niñas, es la época de conocer a más niñas y de ir conociéndote tú a ti mismo a través de ellas. (Alberto, 15 años, clase media, caucásico)

3.3. *El grupo de amistad*

El grupo de amistad (o grupo de pares) delimita un espacio central en la construcción de género y sexualidad en la adolescencia, así como del propio romance adolescente (McRobbie, 1978; Willis, 1988; Holland y Eisenhart, 1990; Reiss, 2005; Holfve-Sabel, 2011; Messer et al., 2011), por lo que su análisis requiere una atención especial (Venegas, 2013b) a partir de los datos de las entrevistas. Define los márgenes del control y la construcción de la norma entre sus miembros (Clair, 2007a, 2007b). Establece procesos de liderazgo en función de la experiencia sexual (Korkiamäki, 2011; Venegas, 2011c, 2013b). Para las chicas, ofrece apoyo afectivo y un aprendizaje compartido sobre sexualidad (McRobbie, 1978; Holland y Eisenhart, 1990). En los chicos, se construye en torno a la «masculinidad hegemónica» (Connell, 1987) o «virilidad como nobleza» (Bourdieu, 2005). De este diferencial de género, patriarcal, se derivan muchos de los procesos conflictuales implicados en el romance adolescente dentro del grupo de amistad que han sido hallados en las entrevistas:

Discusiones porque no te pongas esa farda [...] si yo estoy contigo no me gusta que te pongas una farda [...] vayas enseñando ahí tó. Que prefiero un pantalón, que no lo prohíbo pero que en pantalón se va más a gusto [...]. Por ejemplo, vas a la discoteca, si vas con tu novio y llevas falda, o una de dos, o estás tol día bailando con ella, o te estás arriesgando a tener una pelea, porque a lo mejor tu novia no va en busca de ná, pero si a lo mejor hay alguno que está más bebío y se sobrepasa con ella... (Jose, 15 años, clase obrera, caucásico)

Según los datos analizados, celos, posesión, control y otros conflictos en la pareja reflejan la necesidad de los chicos de imponer su autoridad para mantener el respeto y el liderazgo en el grupo de amistad, donde la sexualidad define las jerarquías de prestigio y poder. En esas dinámicas, los datos suelen mostrar a los chicos como sujetos de deseo, mientras que las chicas aparecen más bien como objetos de deseo. Esos datos muestran la pervivencia de un

modelo patriarcal que se manifiesta en dos sentidos opuestos. Uno, relativo a los modelos femeninos de deseo sexual en el grupo:

Estaba así bailando y dice mi amigo: «Esa está buena». Y yo: «Será pa ti». Porque si se lía con una que es un cardo y está to borracho, le iba a caer una durante to el año impresionante; hasta que se me olvide: «Que tas comío una más fea que tó». Así se iba tranquilo. [...] Entre los amigos sí decimos que si es fea: «La vín, qué fea es esa, no sé qué» y tú vas y te la comes, pos «compae, tú eres tonto». (Tony, 17 años, clase media, mestizo)

Otro, huyendo precisamente de esos modelos al dar prioridad a un tipo de chica «más invisible» y que, por tanto, no suele ser objeto de deseo masculino:

A mí nunca me gustan las niñas mu perfectas, que van como si fueran las reinas. A mí me gustan rellenicas, que sean normales. [...] No una de esas que van por ahí y se fijan tós en ella. Una persona que no llame la atención, que sea pa ti solo, [...] que no vayas ahí con la gente y se metan tó los niñatos: «¡Guapa!, no sé qué», que vayas con ella, que no presumas de niña, que sea como a ti te guste, no como te digan los demás. [...] Aunque la niña sea mu guapa y el niño sea mu guapo, pa que digan los niños: «Ná más que usarla y ya está». (Guillermo, 17 años, clase obrera, caucásico)

Las entrevistas muestran también cómo esta masculinidad hegemónica o viril ejerce una presión sobre los chicos hacia la negación y ocultación de sus sentimientos:

La [pareja] que yo tengo ahora, le cuesta [...]. Me decía que no me quería querer ni que yo le quisiese a él [...]. Que te demuestre lo que se ha guardado porque no quería decírtelo, aunque en verdad lo ha sentido pero ha intentado demostrar otra cosa y que ahora ya podía... Un poco tonto. (Laura, 18 años, clase media, caucásica)

Según se observa en las entrevistas, esta masculinidad patriarcal se despliega en la adolescencia a dos niveles. Por un lado, mediante actitudes homófobas, más presentes entre los chicos que entre las chicas de la investigación, sobre todo de clase obrera: la masculinidad es virilidad y no se aceptan divergencias. Por otro lado, en la restricción de la libertad de sus parejas, reproduciendo esquemas de dominación y subordinación con un doble estándar de género:

Estábamos en la discoteca en el viaje de estudios y se subió a la barra. Eso a mí no me hizo gracia. [...] No ha podío ser [...] porque se ha abrazao a otros niños. Yo sé que son sus amigos y que es normal, pero no me gusta. [...] Si yo le doy un abrazo a una niña, ellas son como mis hermanas. [...] Y yo noto que no me quiere, porque si me quisiera de verdad, ya vería lo que hace. (Raúl, 17 años, clase obrera, mestizo)

Pese a ello, algunas chicas ofrecen muestras de resistencia a través de prácticas que afirman su autonomía: «Mi novio me dice: “Eso no me gusta, no te

lo pongas”, y yo le digo: “Si no te gusta, pues no lo mires”» (Belén, 15 años, clase media, caucásica).

Las entrevistas muestran que el grupo de amistad es también el espacio de experimentación para definir la orientación sexual propia, si bien esta experimentación suele silenciarse por temor a la presión social y al rechazo:

No lo sabe mi madre. Yo me he enrollao con una amiga mía, pero no porque me gustara, sino porque pillamos una borrachera impresionante, porque era la primera vez que yo bebía. Entonces, pues yo qué sé, y le digo: «¿A que no te atreves?», pero somos mu amigas íntimas. Pero vamos, nos enrollamos y ya está. Le digo: «¿A ti te ha gustao?». Dice: «No». Yo digo: «A mí tampoco». Y digo: «Pues ya está». Vamos, que fue una tontería de niños haciendo el tonto. (Bárbara, 15 años, clase obrera, caucásica)

Asimismo, los datos dan cuenta de que el grupo de amistad es el espacio de relaciones afectivas intensas por excelencia en la adolescencia. Cuando hay un problema entre dos jóvenes que forman parte de uno mismo, el grupo entero se hace partícipe de ello: «Ha creao conflicto en que, amigas de ella, porque ella lo trató mal a él, [...] han discutío con ella» (Jose, 15 años, clase obrera, caucásico). Asimismo, son frecuentes las «parejas recompuestas»⁹, a pesar de existir una especie de norma implícita de posesión, honor y fidelidad por la que esas relaciones recompuestas entre miembros del grupo son penalizadas. Esta norma está fuertemente impresa en el imaginario adolescente:

Como estamos en el mismo grupo. [...] Ella era mi novia, la que está en la clase, luego cortó conmigo y salió con él. Nos peleamos yo y él. Y ahora él no está con ella y yo ahora me hablo con él. Yo ahora me hablo con ella y me hablo con él, pero él, sin embargo, no se habla con ella. [...] Hablamos tós bien menos ellos dos. [...] Yo, por ejemplo, tengo un amigo que es mu amigo mío, que somos como hermanos, desde que estamos en preescolar estamos juntos, y si él ha salío con una novia y la deja, yo a las dos semanas no voy a estar con ella. Y si salgo, sería discreto, no como él, que venía, a veces, venían ellos y se daban besos delante mía. Yo eso lo veo mal. (Jose, 15 años, clase obrera, caucásico)

Finalmente, el grupo sostiene otra regla implícita en referencia a las experiencias sexuales (también en Jones, 2010) desde un doble estándar de género: a las chicas les resta «capital simbólico», mientras que en el caso de los chicos es sinónimo de «virilidad» (Bourdieu, 2005):

Algunas niñas que son un poco putas, que a lo mejor llegan un día y se lían con uno, y al día siguiente, con otro, y al día siguiente, con otro. (Sergio, 15 años, clase media, caucásico)

Cuanto más ligués, es mejor, más macho eres. Tú me entiendes, ¿no? O... te lo tienes hasta que inventar pa que no quedes en ridículo. (Raúl, 17 años, clase obrera, mestizo)

9. Haciendo un uso libre del concepto de familias recompuestas de Giddens (2004).

3.4. *Prácticas sexuales*

Se entiende aquí por *prácticas sexuales* todas aquellas relacionadas con la sexualidad como fenómeno social y relacional, en que el cuerpo puede estar implicado o no. Los datos procedentes de las entrevistas de este estudio dan muestra de una presión internalizada por las chicas, principalmente las de clase obrera, sobre la necesidad de «hacerlo bien», como también Skeggs (1997) analiza en su trabajo. Una chica respetable ha de saber mantenerse en su sitio e, igualmente, hacer que el chico se mantenga en el suyo, pues la sexualidad esporádica, sobre todo las prácticas coitales, están socialmente penalizadas (ver también Holland et al., 1994). En cambio, la pareja estable es el espacio legítimo para la práctica de una sexualidad progresiva socialmente aceptada:

Yo veía que me tocaba el culo. Digo: «Bueno, es mi novio. ¿Por qué no?». Hombre, no le dejaba tocar mis partes de aquí, porque yo se lo decía, yo le decía que me respetara y tó. (Bárbara, 15 años, clase obrera, caucásica)

Por su parte, los chicos de las entrevistas construyen un discurso con contradicciones. Por un lado, se premia la poca experiencia sexual de las chicas; por otro, los chicos se quejan de ello:

Con mis años, como tú no te echas novia, es mu difícil que chingues, porque, con mis años, tú te echas una novia y tú te tiras tus ocho meses con ella y ya po cae. Y si estás de un rollo de una noche o estás de rollo, po esas no siempre caen. [...] Porque son niñas a lo mejor de diecisiete años o por ahí. Si tienes veintitrés años, porque mi primo me lo ha dicho: «Tú vas a la discoteca y tú ya no te lías, tú te la llevas, te la tiras y ya está», porque ya eres más grande, pero ahora, con estos años, es más difícil hacer eso. (Tony, 17 años, clase media, mestizo)

Discursos como el de la cita anterior, presentes en muchos de los chicos entrevistados, permiten esbozar la imagen que construyen los adolescentes sobre la sexualidad. Un placer deseado, pero inaccesible a su edad, donde la chica es mero objeto sexual al que el chico «se tira» si tiene suerte y ella «cae». La chica es concebida en términos patriarcales de pasividad sexual y cosificación. El chico tiene, entonces, que convencerla:

A lo mejor, pa tirarme a una que era un cañón, me tenía que tirar la vida. [...] Me costaba a lo mejor estar una fiesta entera pa que cayera. Pues que le den por culo. Yo tenía mi grupo de amigos y ya pasaba de ella, y yo creo que cuanto más pases de ellas, mejor. (Tony, 17 años, clase media, mestizo)

Este doble estándar de género que atraviesa el imaginario afectivosexual adolescente es hallado también por Carmona (2011) en su estudio. Los datos analizados aquí sitúan a las chicas en el punto de mira, donde la honra es un bien preciado que les confiere valor social o las pone en cuestión. Así, las chicas se muestran en las entrevistas en la disyuntiva de resolver el conflicto entre ser

sexualmente activas y deseables, para gozar de prestigio en el grupo de amistad, pero sin llegar a perderlo por perder el honor debido a un exceso de actividad sexual. Un criterio negativo para las chicas, al que no se ven sometidos los chicos en ningún caso:

Es una niña más suelta. [...] Una niña de esta que se enrolla con un niño cuando lo ve. Ella querrá hacerlo así, yo qué sé. A veces, ha tenido novios formales y eso. Yo, porque ella se enrolle con un niño así no le voy a decir «ya no soy tu amiga». Tampoco es eso. (Bárbara, 15 años, clase obrera, caucásica)

CHICA: ¿Qué le veis?

CHICO: ¿Que qué le veo? Que es una puta. Que nos la follamos entre tres y la niña que se deja. ¿Pues qué le vamos a ver? Eso te lo digo a ti, se lo digo a la otra, a..., y puede ser que me des una hostia.

CHICA: Pues sí.

CHICO: Se lo dices a ella y va directa pa mi casa, pero corriendo.

(Conversación reproducida por Belén, 15 años, clase media, caucásica)

Los chicos, pero también las chicas de este estudio, mantienen esa dicotomía entre las mujeres «buenas», que no tienen apetito ni realizan prácticas sexuales, y las «malas», que son promiscuas (Simón, 1997). A esta forma de presión sobre las chicas se suma, también, la ejercida directamente por los chicos para mantener relaciones sexuales o para imponer su voluntad sobre ellas, como denuncian también Holland et al. (1994):

El niño tenía ya 19 años y decía: «A mí eso es lo que menos me importa. Yo quiero estar contigo no por lo otro [practicar el coito], sino que yo quiero estar contigo por lo que eres tú». [...] Las niñas de mi clase, yo sé que muchas veces les han dicho: «Si no haces esto, pos lo dejamos». A mí eso, por ejemplo, no me lo han dicho nunca. Yo qué sé, yo creo que por esa parte, que no me han, que no me han forzado ni ná. (Inma, 16 años, clase obrera, caucásica)

Las entrevistas muestran la pervivencia de la vieja creencia en una mayor disponibilidad de los chicos para la práctica sexual, mientras que las chicas tienen menos deseo sexual o son más pasivas (también en Jones, 2010; Carmona, 2011). De ahí esa tendencia, entre las adolescentes y los adolescentes del estudio, a que el chico de la pareja espere a que la chica esté preparada para mantener relaciones coitales, y la chica se vea sometida a la presión por mantenerlas. Esta cuestión aparece en los datos como ocupando el lugar central de las relaciones sexuales entre adolescentes. Las chicas portan el discurso del recato y los chicos, el de la promiscuidad. Pero si las chicas han de mantenerse asexuales y los chicos, activos, ¿cómo podrán chicas y chicos entenderse correctamente en sus relaciones afectivosexuales? Este modelo es contradictorio y reproduce un doble estándar de género, lo que problematiza las relaciones entre adolescentes. Las chicas, en tanto que objeto de mayor juicio moral, destacan en sus entrevistas la importancia de tener una pareja que respete sus decisiones, sus ritmos.

Las presiones a que dicen verse sometidas son una preocupación continua en sus relaciones y las muestran como una preocupación central en ellas. Ahora bien, las entrevistas revelan también experiencias de chicos que, por amor a su pareja y miedo a perderla, se adaptan a las necesidades y a los ritmos de sus parejas. En cualquier caso, en las entrevistas se observa una creencia común, compartida, sobre la existencia de una diferencia natural, genital, entre mujeres y hombres, que justifica la prisa, el deseo y la proclividad de los hombres a la práctica sexual, ausente en las chicas, como también Carmona (2011) halla en su estudio:

Me dejó por eso. Me dijo: «Es que como no lo hemos hecho». [...] Y yo le dije: «Pero, vamos a ver, si sabes que a mí me da igual». [...] «Yo en eso no te meto prisa porque lo entiendo, ¿no? Es que no es lo mismo yo que tú». (Paco, 17 años, clase media, caucásico)

3.5. *Prácticas afectivas y formación de parejas*

Aunque se hayan separado aquí para sistematizar el análisis, las prácticas afectivas y las sexuales están intrínsecamente relacionadas en el romance adolescente. Las entrevistas evidencian una diferencia fundamental entre tener «un rollo», una relación esporádica, o una pareja, una relación estable. El *rollo* es un tipo de pareja eventual, que permite autonomía y libertad individual, al mismo tiempo que se mantiene una relación afectivosexual en que es más fuerte el vínculo sexual que el afectivo. El tipo de pareja estable basa su estabilidad en el equilibrio entre la dimensión afectiva y la sexual. El *rollo*, o *transa* (Jones, 2010), no implica compromiso, ni dar explicaciones ni fidelidad. La pareja es mucho más vinculante en todos los sentidos:

En uno así también coges más confianza al estar con ella, pos te gusta, estás... No que en la otra es un rollo, pos dices: «Es un rollo, pos ya está». Tampoco te importa mucho. (Jorge, 16 años, clase obrera, caucásico)

Las entrevistas ofrecen una imagen de las relaciones afectivas en el romance adolescente caracterizadas por el conflicto. Como se veía también al analizar las dinámicas afectivosexuales en el seno del grupo de amistad, celos, posesión y control son, a menudo, las formas que adopta la afectividad en la pareja adolescente:

Discusiones porque no te pongas esa farda, no vayas con tus amigos a este lao. Te peleas porque no puedes ir con tus amigos porque se mosquea. Que, de pronto, leen el móvil. Que, a lo mejor, tengas un móvil de una niña y te lo borre. (Jose, 15 años, clase obrera, caucásico)

Los datos muestran mayor conflictividad cuando chocan los principios y los valores nucleares internalizados durante la socialización, sobre todo familiar. De las dos parejas que existen en el momento de hacer las entrevistas, una en

cada estudio de caso, la de clase obrera ofrece ejemplos especialmente ilustrativos de dicha cuestión. A lo largo de su entrevista, el chico construye un discurso caracterizado por valores patriarcales, tradicionales y conservadores. Por su parte, la chica construye un discurso fruto de una socialización familiar más liberal, abierta, democrática e igualitaria. Cada miembro de esta pareja adolescente porta, pues, una imagen diferente de lo que es una relación de pareja¹⁰.

Para la sociología que investiga esta temática, el reto de las parejas en la sociedad actual radica en compatibilizar libertad e independencia individual con entrega y sentido de pertenencia (Beck y Beck-Gernsheim, 2001; Giddens, 2004; Bauman, 2005; Bourdieu, 2005; Castells y Subirats, 2007; Venegas, 2013a). Entre el grupo de adolescentes de esta investigación, el amor se muestra, a menudo, como paradoja entre un flujo de emociones, afectos y sentimientos positivos que enriquecen a la pareja, pero que suele incurrir también en control, dependencia y dominación o subordinación con un sesgo de género:

Ella sabe que me da coraje. Que no es lo mismo una niña que un niño. Yo a un amigo se lo cuento tó y él piensa lo mismo de ella. Y yo noto que no me quiere, porque si me quisiera de verdad, ya vería lo que hace. (Raúl, 17 años, clase obrera, mestizo)

Son bastantes los sujetos de la investigación que tienen pareja en el momento de hacer la entrevista o que la han tenido con anterioridad. En algunos casos, se trata de una pareja de la infancia. En otros, son parejas adolescentes, donde la sexualidad cobra mayor presencia y visibilidad y ocupa un espacio central: «Dicen que es el cincuenta por ciento de la relación y yo no sé si es verdad o es mentira, pero si no funciona eso...» (Tony, 17 años, clase media, mestizo).

Como tendencia generalizada en esta investigación, cuando las entrevistas a los chicos han llegado a un grado de complicidad y sinceridad suficientes, los chicos han roto con la norma social que impide a los hombres mostrar sus sentimientos, para reconocer que el amor es cosa de personas:

Me enamoré de una niña, ¿no? Yo qué sé, estuve saliendo con ella y cambié mucho. Antes estaba con mis amigos y ya no estaba. Antes me vestía de chándal y tó eso, ahora no, ahora quería ir siempre mu bien arreglao, quería estar siempre con ella. [...] Cambiamos mucho cuando queremos a alguien. Estás con tus amigos y te comportas como un niño chico. A lo mejor tienes novia y te comportas como un tío de 40 años. Es la verdad, mi madre me lo decía. Cuando estuve saliendo yo con una niña, pasaba por la puerta y me decían: «Niño, estás apollardao. Estás despistao, estás distrafo». (Sergio, 17 años, clase obrera, caucásico)

Las entrevistas de los chicos llegan incluso a reconocer que, en el amor, los hombres también sufren:

10. Véase aquí la primera cita recogida en el apartado «3.1. Clase, género y etnia».

Yo se lo dije, que lo había pasao mu mal, ¿no? Lo que pasa es que se lo dices a una niña y como que parece que las que tienen únicamente sentimientos son ellas.

[...]

Hubo otro día que intenté con mi novia, bueno, no lo intenté, pasó así..., y no tenía preservativo ni ná. [...] La otra vez, lo intentamos y no entró, [...] estamos tumbaos y me dice, dice: «Es que te tengo que decir una cosa». Me vuelvo y yo: «Tú verás lo que me va a decir», y dice: «Quiero que sea contigo. ¿Me quieres?». Me quedo así y al principio no lo pillé y de pronto no lo pilló y dice: «Que sí, que quiero que sea contigo», y de seguidas me vino un flash así y dije: «Hostias, no sé qué». Muchas veces había soñao con eso, pero nunca creía que me lo iba a decir ese día. Y me dice: «Que quiero que sea contigo». Y yo: «¿Tú estás segura?». Y me dice: «Sí». Y digo: «¿Estás segura?». «¡Que sí, que sí!» Y lo intentamos y no pasó na y luego justamente el día que no lo intentamos no sé qué, que la tenía casi dentro, sabes, tenía la puntilla aún así y na, le dije que no. Bueno, no le dije que no, la retiré, ¿sabes? ¿Me entiendes? [...] Tú empiezas haciendo cosillas, ¿no? Así, como de niños, no sé qué, pero luego, ya a lo que pasas es algo más serio, no es... cualquier tontería y ya es algo más. Es como un paso más. (Paco, 17 años, clase media, caucásico)

Por tanto, la «masculinidad hegemónica» (Connell, 1987), o «virilidad como nobleza» (Bourdieu, 2005), establece los valores y las normas del modelo de masculinidad dominante en que se socializa a los hombres. Sin embargo, en la intimidad de la política afectivosexual, los chicos reconocen sentir, amar y sufrir, porque son actos humanos. Las marcas de género imponen modelos, se puede llorar o no, expresar los sentimientos o no, sin embargo esas marcas no dan cuenta de una esencia masculina y otra femenina, más bien al revés. Son imposiciones sociales y culturales que prescriben prácticas generizadas.

El enamoramiento aparece en las entrevistas como estado de metamorfosis en la cotidianidad de una persona. Cuando alguien se enamora, los ritmos de sus prácticas, en general, se ven alterados para adaptarlos a los de la persona amada, si bien también aquí se distingue entre la pareja estable y la eventual, prefiriendo el segundo tipo, porque la adolescencia se entiende como un momento para vivir, conocer, ser libre e independiente y disfrutar, y el compromiso queda relegado al futuro:

Yo no me he enamorado, porque si yo hubiera estao enamorado, me seguiría gustando esa persona. A lo mejor no es que te enamores, sino que te gusta esa persona dos meses, cortas, y al mes ya te gusta otra. Si estuviera enamorado no me pasaría eso [...]. Te atrae físicamente [...]. Y si te enamoras, yo qué sé, en mu pocos casos. [...] Pregúntale a cualquier niña, le gusta hoy un niño, y dentro de un mes le gusta otro. Y a un niño le gusta hoy una y mañana otra, eso es así. (Jose, 15 años, clase obrera, caucásico)

La otra pareja de este estudio, en el caso de clase media, permite también hacer un análisis comparativo de las interpretaciones que chica y chico hacen de su relación, donde se ponen en evidencia las marcas de género. El chico plantea que:

Creo que ni me gustaba. Fue también un poco, no pa olvidarme de mi ex, porque yo ya lo tenía asumío, pero fue también un poco pa salir, pa decir: «Bueno, ya soy libre» [...]. No me gusta y a parte porque no me daba na tampoco, yo la veía mu paraílla y yo po no soy paraílla [...]. Digo: «Con quien quieras, que yo ya sabes que yo es rollo». Y se lo dejé bien claro, entre comillas *rollo*, y punto y se acabó [...]. Y me dice: «Es que el otro me dice cosas bonitas». «¡Coño! Yo también te puedo decir cosas bonitas», y entonces le solté una cosa, en las clases parecía que es que me había enamorado de ella y digo: «A ver, que no, que es rollo, que yo te dije eso». (Alberto, 15 años, clase media, caucásico)

Por su parte, la chica afirma que:

Dije: «Va a ser un rollo y ya está», pero fueron más días. [...] Un día le faltó recitarme un poema. Te lo prometo, fue una cosa impresionante y, claro, al día siguiente, que yo no me lo explico si no es que es un mentiroso. [...] Luego, el día que pasamos juntos, te lo prometo, el más intenso y el más bonito. (Victoria, 15 años, clase media, caucásica)

Para cada miembro de esta pareja la relación tiene un significado diferente. Su interpretación, lejos de ser individual o aislada, refleja los modelos de género en relación con el amor. El chico sostiene el discurso de la promiscuidad como criterio de virilidad. La chica sostiene la ideología del romance que ha definido, históricamente, el modelo de feminidad (el amor romántico), al que apuntan también otras investigaciones (McRobbie, 1978; Holland y Eisehnart, 1990; Carmona, 2011). Él se muestra enamorado como estrategia de conquista para «un rollo». Para ella, esas palabras, su actitud y su comportamiento son muestras de amor que podrían llevar a consolidar la relación. Sin embargo descubre que era solo una farsa para tener relaciones sexuales con ella. Por eso no solo se siente engañada, defraudada y desconcertada, sino también presionada para hacer algo que no quiere. A menudo, las chicas del estudio relatan esta presión de los chicos para tener relaciones coitales con ellas sin que ellas estén seguras o lo deseen (también en Jones, 2010). Pese a todo, la chica justifica la actitud del chico aludiendo a discursos biologicistas sobre la tendencia más pasiva de las mujeres y más activa de los hombres respecto a la sexualidad:

El quería así, algo más, y yo no... La parte sexual. [...] Si hubiera estado más tiempo saliendo o algo... Pero yo, así al tun-tun, mi primera vez y con un rollo que llevo. Él no me quiere ni yo a él. [...]. Yo dije: «Si quieres algo más, que te buscas a otra». [...] «Bueno, yo espero» [...]. Y al día siguiente me dijo: «Mira, no...». Yo me quedé tó pillá. [...] Me molesta pero como las niñas somos más cerradas para eso y ellos más..., pues yo lo entiendo. Fastidia pero lo entiendo. (Victoria, 15 años, clase media, caucásica)

4. Conclusiones

Este trabajo ha buscado contribuir al estudio sociológico de las relaciones afectivosexuales en la adolescencia partiendo de las pocas investigaciones previas

existentes (McRobbie, 1978; Willis, 1988; Holland y Eisenhart, 1990; Gómez, 2004; Urrea et al., 2006; Clair, 2007a, 2007b; Jones, 2010; Carmona, 2011), la mayoría de las cuales hablan de romance adolescente.

En base a ello, este trabajo, a diferencia de los primeros (McRobbie, 1978; Willis, 1988; Holland y Eisenhart, 1990), toma las relaciones de género como unidad de análisis y las entiende, siguiendo la literatura feminista (Connell, 1987, 2002; Butler, 1997; Skeggs, 1997), como mediadas por el poder. De ahí que introduzca la expresión *política afectivosexual* para referirse al romance adolescente como objeto de estudio sociológico. Así, la política de las relaciones afectivosexuales en el romance adolescente se define como espacio social y cultural constituido por una serie de dimensiones tales como la cultura de clase, género y etnia, el grupo de amistad, la atracción sexual, las prácticas sexuales, las prácticas afectivas y la formación de pareja, tal como han sido analizadas en el apartado anterior, con el objetivo de investigar estas dimensiones para conocer los modelos de masculinidad y feminidad presentes en ello y, consecuentemente, las relaciones y prácticas afectivosexuales que se establecen en torno a estos modelos en términos de poder y (des)igualdad.

Junto a los análisis hechos por estudios anteriores desde las perspectivas de la clase social y el género, este trabajo ha incorporado también la pertenencia étnica y, a diferencia de los clásicos que han estudiado a los chicos, o a las chicas, este ha analizado las relaciones de género. Asimismo, a diferencia de los estudios anteriores, esta investigación parte de la praxis de la educación afectivosexual para investigar la política afectivosexual como objeto de estudio sociológico a través de una metodología de investigación acción.

A tenor de los datos analizados en el apartado anterior, es posible concluir señalando la reproducción de un modelo de romance adolescente donde masculinidad y feminidad se complementan según una lógica patriarcal, desigualitaria, en las relaciones afectivosexuales adolescentes investigadas. Esto es así en tanto que los datos analizados muestran una tendencia general entre los chicos a identificarse con la masculinidad hegemónica (Connell, 1987) o viril (Bourdieu, 2005), mientras que las chicas tienden mayoritariamente a identificarse con la feminidad enfatizada (Connell, 1987), basada en el ideal del amor romántico (Luengo y Rodríguez, 2009).

El romance adolescente analizado aquí muestra un tipo de relación en que resulta difícil establecer una comunicación fluida en la pareja, basada en el diálogo abierto, exento de miedos, tabúes, estereotipos, cesiones ante presiones, y que capacite para tomar decisiones reflexivas y críticas para actuar en consecuencia.

Estas conclusiones podrían servir de base para plantear que el principal reto que tiene la población adolescente para formar parejas más democráticas e igualitarias radica en aprender a crear un espacio de consenso entre la libertad y la independencia, por un lado, el compromiso, por otro, y el respeto mutuo, como principios fundamentales en la pareja, valores que también la literatura revisada señala como grandes retos para las parejas actuales (Beck y Beck-Gernsheim, 2001; Bauman, 2005).

Dando un paso desde el análisis sociológico hasta un posicionamiento feminista, cabría apoyarse en la evidencia empírica analizada como fundamento científico sobre el que justificar la necesidad de desarrollar políticas de educación afectivosexual, inexistentes en España (Parker et al., 2009), para promover, desde la propia educación formal, un modelo de relaciones inspirado en valores democráticos, el respeto, la igualdad, el reconocimiento de la diversidad y la defensa de la justicia social. Una ausencia de educación afectivosexual, o una forma incorrecta de la misma, deriva en una política afectivosexual basada en temores, estereotipos y falsas creencias, como han puesto de manifiesto los datos analizados en este artículo.

Ello suele conducir a situaciones de conflictividad en la pareja o, incluso, a problemas mayores, como la violencia de género, como muestran los estudios publicados recientemente en España (Díaz-Aguado y Carvajal, 2011; Díaz-Aguado, 2013; Lourido, 2013). La Ley de salud reproductiva y sexual y de interrupción voluntaria del embarazo, aprobada en España en 2010 (Jefatura del Estado, 2010), incluía, entre sus principios y propuestas, esta necesidad de implementar la educación afectivosexual desde el propio sistema educativo. Los cambios políticos posteriores han dejado este tema paralizado por el momento. Será necesario, pues, continuar trabajando en esta línea de investigación en sociología.

Referencias bibliográficas

- BARRAGÁN, Fernando (1999). *Programa de Educación Afectivo-Sexual: Educación Secundaria*. Sevilla: Junta de Andalucía.
- BARTKY, Sandra Lee (1988). «Foucault, Femininity, and the Modernization of Patriarchal Power». En: DIAMOND, Irene y QUINBY, Lee (eds.). *Feminism and Foucault: Reflections on Resistance*. Boston: Northeastern University Press.
- BAUMAN, Zygmund (2005). *Amor líquido: Acerca de la fragilidad de los vínculos humanos*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- BECK, Ulrich y BECK-GERNSHEIM, Elisabeth (2001). *El normal caos del amor*. Barcelona: Paidós.
- (2012). *Amor a distancia: Nuevas formas de vida en la era global*. Barcelona: Paidós.
- BERG, Bruce L. (2001). *Qualitative Research Methods for the Social Sciences*. Boston: Allyn and Bacon.
- BOURDIEU, Pierre (2005). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.
- BUTLER, Judith (1997). *The psychic life of power: Theories in subjection*. Stanford: Stanford University Press.
- CARMONA, Mariela (2011). «¿Negocian las parejas su sexualidad?: Significados asociados a la sexualidad y prácticas de negociación sexual». *Estudios Feministas*, 19 (3), 801-821.
<<https://doi.org/10.1590/s0104-026x2011000300008>>
- CASTELLS, Manuel y SUBIRATS, Marina (2007). *Mujeres y hombres: ¿Un amor imposible?* Madrid: Alianza Editorial.
- CLAIR, Isabelle (2007a). «La division genrée de l'expérience amoureuse: Enquête dans des cités d'habitat social». *Sociétés & Représentations*, 2 (24), 145-160.
<<https://doi.org/10.3917/sr.024.0145>>

- (2007b). «Amours adolescentes: Dans des quartiers d'habitat social». *Informations Sociales*, 8 (144), 118-125.
- CONNELL, Robert William (1987). *Gender and Power: Society, the Person, and Sexual Politics*. Stanford: Stanford University Press.
- (2002). *Gender*. Cambridge: Polity Press.
- DÍAZ-AGUADO, M.^a José (2013). *La evaluación de la adolescencia española sobre la igualdad y la prevención de la violencia de género*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad.
- DÍAZ-AGUADO, M.^a José y CARVAJAL, M.^a Isabel (2011). *Igualdad y prevención de la violencia de género en la adolescencia*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad.
- ELLIOTT, John (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- (1994). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- FOUCAULT, Michel (1989). *Historia de la sexualidad*. Vol. I. Madrid: Siglo XXI.
- GIDDENS, Anthony (2004). *La transformación de la intimidad: Sexualidad, amor y erotismo en las sociedades modernas*. Madrid: Cátedra.
- GÓMEZ, Jesús (2004). *El amor en la sociedad del riesgo*. Barcelona: El Roure.
- GORROTXATEGUI, Mayte y HARO, Isabel M.^a de (1999). *Materiales didácticos para la prevención de la violencia de género*. Málaga: Gobierno de Andalucía.
- HOLFVE-SABEL, Mary-Anne (2011). «Gender attitudes in school have changed mainly in peer relational factors over a period of 35 years». *Gender and Education*, 23 (1), 73-86.
<<https://doi.org/10.1080/09540251003675466>>
- HOLLAND, Dorothy C. y EISENHART, Margaret A. (1990). *Educated in Romance*. Londres: University of Chicago Press.
- HOLLAND, Janet; RAMAZANOGLU, Caroline; SHARPE, Sue y THOMSON, Rachel (1994). «Power and Desire: The Embodiment of Female Sexuality». *Feminist Review*, 46, 21-38.
<<https://doi.org/10.2307/1395415>>
- JEFATURA DEL ESTADO (2010). «Ley Orgánica 2/2010, de 3 de marzo, de salud sexual y reproductiva y de la interrupción voluntaria del embarazo». *Boletín Oficial del Estado*, 55 (4 de marzo de 2010), 21001-21014.
- JONES, Daniel Eduardo (2010). «Bajo presión: Primera relación sexual de adolescentes de Trelew (Argentina)». *Revista Estudios Feministas*, 18 (2), 339-358.
<<https://doi.org/10.1590/s0104-026x2010000200004>>
- KEMMIS, Stephen (2007). «Action Research as a Practice-Changing Practice». En: *Investigación-acción participativa: Reflexiones y experiencias*. Segovia: Escuela Universitaria de Magisterio de Segovia y Collaborative Action-Research Network. Recuperado de <<http://hera.fed.uva.es/congreso/comunicaciones.htm>> [Consulta: 22 junio 2008].
- KORKIAMÄKI, Riikka (2011). «Support and Control among “Friends” and “Special Friends”: Peer Groups’ Social Resources as Emotional and Moral Performances amidst Teenagers». *Children & Society*, 25, 104-114.
<<http://dx.doi.org/10.1111/j.1099-0860.2009.00262.x>>
- LOURIDO, Mariola (2013). «El 60% de las chicas recibe insultos machistas de parejas y amigos en el móvil». *Cadena Ser* (18 de noviembre de 2013). Recuperado de <http://www.cadenaser.com/sociedad/articulo/chicas-recibe-insultos-machistas-parejas-amigos-movil/csrsrpor/20131118csrsrsoc_2/Tes>.

- LUENGO, Tomasa y RODRÍGUEZ, Carmen (2009). «El mito de la “fusión romántica”: Sus efectos en el vínculo de la pareja». En: AEPS (ed.). *Anuario de Sexología*, 11, 19-26.
- MCROBBIE, Angela (1978). «Working Class Girls and the Culture of Femininity». En: *Women Take Issue*. Londres: Hutchinson / Centre For Contemporary Cultural Studies.
- MESSER, Lynne C.; SHOE, Erin; CANADY, Megan; SHEPPARD, Barbara K. y VINCUS, Amy (2011). «Reported adolescent sexual norms and the development of a social marketing campaign to correct youth misperceptions». *Journal of Children and Poverty*, 17 (1), 45-63.
<<https://doi.org/10.1080/10796126.2011.539197>>
- PARKER, Rachael; WELLINGS, Kaye y LAZARUS, Jeffrey W. (2009). «Sexuality education in Europe: An overview of current policies». *Sex Education: Sexuality, Society and Learning*, 9 (3), 227-242.
<<http://dx.doi.org/10.1080/14681810903059060>>
- REISS, Michael (2005). «Managing Endings in a Longitudinal Study: Respect for Persons». *Research in Science Education*, 35, 123-135.
<<https://doi.org/10.1007/s11165-004-3436-z>>
- RUBIN, Gayle (1975). «The traffic in women: Notes on the “Political Economy” of sex». En: REITER, Rayna R. *Toward and anthropology of women*. Londres: Monthly Review Press, p. 157-210.
- SIMÓN, M. Carmen (1997). «Cuerpo pensado, cuerpo vivo: Normas y transgresiones en la España del siglo XIX». *Arenal*, 4 (1), 39-57.
- SKEGGS, Beverly (1997). *Formations of Class and Gender: Becoming Respectable*. Londres: SAGE Publications.
- SOANES, Catherine; STEVENSON, Angus (2008). *Concise Oxford English Dictionary*. Oxford: Oxford University Press.
- URREA, Fernando; HERRERA, Hernán Darío; BOTERO, Waldor y REYES, José Ignacio (2006). «Afecto y elección de pareja en jóvenes de sectores populares de Cali». *Estudios Feministas*, 14 (1), 117-148.
<<https://doi.org/10.1590/s0104-026x2006000100008>>
- URRUZOLA, M.ª José (1991). ¿Es posible coeducar en la actual escuela mixta?: *Una programación curricular de aula sobre las relaciones afectivas y sexuales*. Bilbao: Maite Canal.
- VALLES, Miguel (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: Síntesis.
- VENEGAS, Mar (2006). «La mirada normativa del “otro”: Representaciones del cuerpo femenino y construcción de la identidad corporal a través de la experiencia del cuerpo como espacio de sumisión y resistencia». En: MUÑOZ, Ana M.ª; GREGORIO, Carmen y SÁNCHEZ, Adelina (eds.). *Cuerpo de mujer: Miradas, representaciones e identidades*. Granada: Universidad de Granada.
- (2010). «La maldición de ser niña: Estructuralismo, postestructuralismo y teoría de la práctica en género y sexualidad». *Papers: Revista de Sociología*, 95 (1), 139-156.
<<https://doi.org/10.5565/rev/papers/v95n1.675>>
- (2011a). «Un modelo sociológico para investigar las relaciones afectivosexuales». *Revista Mexicana de Sociología*, 73 (4), 559-589.
- (2011b). «Educación afectivosexual y coeducación en secundaria». En: JIMÉNEZ, Magdalena; ROBLES, Victoria; AÑAÑOS, Fani y POZO, Francisco J. (eds.). *Educación para la igualdad: Reflexiones y propuestas* (edición digital en CD-ROM). Granada: Nativola.

- (2011c). «La investigación acción educativa en educación afectivosexual: Una metodología para el cambio social». *EMPIRIA: Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, 21, 39-61.
<<https://doi.org/10.5944/empiria.21.2011.859>>
 - (2013a). *Amor, sexualidad y adolescencia: Sociología de las relaciones afectivosexuales*. Granada: Comares.
 - (2013b). «Sex and relationships education and gender equality: Recent experiences from Andalusia (Spain)». *Sex Education: Sexuality, Society and Learning*, 13 (5), 573-584.
<<http://dx.doi.org/10.1080/14681811.2013.778823>>
 - (2014). «Investigar las relaciones afectivosexuales: El diseño de un cuestionario abierto». *EMPIRIA: Revista de Metodología en Ciencias Sociales*, 28, 183-212.
<<https://doi.org/10.5944/empiria.28.2014.12126>>
 - (2017). «Devenir sujeto: Una aproximación sociológica». *Convergencia: Revista de Ciencias Sociales*, 73 (1), 13-36.
- WILLIS, Paul (1988). *Aprendiendo a trabajar*. Madrid: Akal, 1977.
- (2003). «Foot Soldiers of Modernity: The Dialectics of Cultural Consumption and the 21st-Century School». *Harvard Educational Review*, 73 (3), 390-415.
- WOLF, Naomi (1991). *El mito de la belleza*. Barcelona: Emecé Ediciones.
- YOUDELL, Deborah (2006). «Subjectivation and performative politics — Butler thinking Althusser and Foucault: Intelligibility, agency and the raced-nationed-religioned subjects of education». *British Journal of Sociology of Education*, 27 (4), 511-528.
<<https://doi.org/10.1080/01425690600803160>>

Realidades y desafíos de la paz territorial en Colombia

Jerónimo Ríos

Universidad EAN
jrriosie@universidadean.edu.co

Egoitz Gago

Universidad Jorge Tadeo Lozano
egoitz.gago@utadeo.edu.co



Recepción: 11-09-2016
Aceptación: 11-03-2017

Resumen

El objetivo principal de esta investigación pasa por responder a la siguiente pregunta: ¿cuáles son las condiciones y las posibilidades de establecer una paz territorial en Colombia? Fruto de que la dimensión territorial de la concordia se erige como uno de los conceptos más importantes del acuerdo de paz del Gobierno colombiano con las FARC y de la negociación con el ELN, de lo que se trataría sería de describir las realidades y las posibilidades de establecer una paz en clave local.

Lo anterior implica analizar las dinámicas de violencia directa y de violencia estructural que actualmente presenta el país, para lo cual se recurre a la utilización de seis regiones diferenciadas desde las que extraer conclusiones al respecto. Para ello se integran datos cuantitativos provenientes de 246 encuestas realizadas a los alcaldes y a las alcaldesas colombianos entre 2014 y 2015. De otra parte, para abordar la violencia directa, se incorporan, además, cifras facilitadas ex profeso por el Observatorio de Derechos Humanos y Derecho Internacional Humanitario adscrito a la Presidencia de la República y por la Oficina de Naciones Unidas contra la Droga y el Delito. Por su parte, la violencia estructural se analiza tomando en cuenta las cifras oficiales del Departamento de Prosperidad Social y el Departamento Nacional de Estadística.

El resultado más relevante es el de mostrar cómo en varias regiones de Colombia, especialmente en el sur y en el oriente, el problema de la violencia directa y estructural se presenta con especial notoriedad, lo cual supone uno de los principales desafíos a efectos de consolidar la paz negociada recientemente con las FARC y la que, muy posiblemente, dentro de medio plazo, tendrá lugar con el ELN.

Palabras clave: guerrillas; Colombia; violencia directa; violencia estructural; paz territorial

Abstract. *Realities and challenges of territorial peace in Colombia*

The main objective of this paper is to answer the following question: What are the conditions and possibilities of territorial peace in Colombia? Given that the territorial dimension of peace constitutes one of the most important cornerstones of the Colombian government's peace agreement with the FARC and negotiations with the ELN, this paper attempts to describe the realities and challenges of local peace processes in Colombia. To achieve these aims, the dynamics of direct violence and structural violence in six regions of the country were analyzed. Quantitative data were drawn from 246 surveys of Colombian men and women mayors conducted from 2014 to 2015. To address direct violence, figures provided by the Observatory on Human Rights and International Humanitarian Law of the Office of the President and the United Nations Office on Drugs and Crime were used. Structural violence was analyzed based on official figures of the Department of Social Prosperity and the National Department of Statistics. The most relevant finding is that several regions of Colombia, especially in the south and in the east, the problem of direct and structural violence is particularly pressing. This situation is very likely to be one of the main challenges to consolidating the peace process negotiated recently with the FARC and which, quite possibly, will also take place with the ELN in the medium term.

Keywords: guerrilla; Colombia; direct violence; structural violence; peacebuilding

Sumario

- | | |
|--|--|
| 1. Introducción | 5. Violencia estructural e institucionalidad local en Colombia |
| 2. Metodología de la investigación | 6. Conclusiones |
| 3. Estado de la cuestión y marco teórico | Referencias bibliográfica |
| 4. La violencia directa en Colombia | |

1. Introducción

El siguiente trabajo tiene como propósito reflexionar sobre el alcance de uno de los términos más repetidos a lo largo de los casi cuatro años de diálogo que el Gobierno colombiano ha mantenido con las FARC: la *paz territorial*. Así, la paz territorial es un concepto acuñado por el comisionado de paz del equipo negociador e implica que los supuestos para la desactivación de la violencia directa y la intervención sobre los aspectos estructurales, culturales y simbólicos que tienen lugar en Colombia pasan, necesariamente, por una contextualización, una comprensión y un diseño en clave estrictamente territorial. Esto en tanto que se asume que las dinámicas locales exigen mecanismos de acción particulares y diferenciales.

Es por lo anterior que el siguiente trabajo busca indagar acerca de cuáles son esas lógicas regionales y cómo se integran con la presencia de grupos guerrilleros, como las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC) y el Ejército de Liberación Nacional (ELN). Es decir, se trataría de entender las dinámicas de violencia directa y estructural, así como su relación con el acti-

vismo guerrillero. Todo ello en base a cifras oficiales de muy diversa índole e incorporando datos de un profundo trabajo de campo en el que se encuesta a una muestra representativa de 246 alcaldías —sobre las 1.123 que tiene el país—. Encuestas que, junto con diferentes aspectos analizados y relacionados con la violencia, darán cuenta de cómo, desde la perspectiva local, se percibe el conflicto y cuáles son las necesidades de intervención para construir una paz duradera e integral en Colombia.

Con base en lo expuesto, el trabajo se organiza en cuatro apartados. En el primero de ellos, se abordan los aspectos metodológicos a modo de pregunta de investigación, hipótesis, factores, fuentes de información y demás aspectos del diseño investigativo. En el segundo, se presenta un estado de la cuestión y un marco teórico que tienen como finalidad identificar la literatura más relevante al respecto, así como precisar y delimitar conceptualmente algunos de los elementos, enfoques y componentes teóricos más relevantes. En tercer lugar, estaría el análisis de los aspectos de la violencia más relacionados con la dimensión local. Un análisis que busca entender el conflicto en su clave regional y, particularmente, en relación con las principales dinámicas de violencia directa y de violencia estructural del mismo. Dinámicas que, en inicio, no solo deben permitir identificar las particularidades regionales, sino también el alcance y el sentido de las diferentes percepciones que las alcaldías brindan con respecto a los problemas, las demandas, las necesidades y los desafíos de una eventual paz territorial. Finalmente, en las conclusiones, además de servir de corolario a las consideraciones expuestas, se trata de plantear posibles vías expeditas que permitan continuar con una línea de investigación que debe ser trascendental en el horizonte inmediato de Colombia, frente al cual las investigaciones científicas y la universidad tendrán mucho que aportar.

2. Metodología de la investigación

La pregunta de partida que confiere sentido a esta investigación sería: ¿cuáles son las condiciones que permiten la materialización de la paz territorial? Inmediatamente, de esta pregunta se derivan otras posibles, como: ¿cuáles son las particularidades de la violencia directa y estructural en términos regionales?, ¿cuáles son las principales debilidades, amenazas y posibilidades percibidas desde la institucionalidad local?, ¿cuál es el nivel de correspondencia entre una y otra? Asimismo, todo conduce a una pregunta realizada en clave prospectiva: ¿cómo se pueden entender, dadas las circunstancias actuales, las posibilidades de abordar un proceso efectivo de posconflicto armado y construcción integral de paz?

Es decir, el punto de partida pasaría por advertir la imposibilidad de entender la construcción de paz bajo parámetros estrictamente homogéneos, *top-down*. Pero también de advertir las realidades locales y cómo, en según qué casos, la violencia directa y estructural afectan a la referida aspiración de una paz duradera y sostenible.

Los factores que deben permitir identificar cuál es la realidad particular que acompaña al conflicto armado son dos: la violencia directa y la violencia estruc-

tural. La violencia directa es entendida como la violencia manifiesta, derivada de los grupos armados intervinientes en el conflicto —en este caso, las FARC y el ELN—, y la violencia estructural está relacionada con las condiciones socioeconómicas. Así, tendencias mayores de violencia directa y estructural, correspondidas con demandas desde la institucionalidad local, deberían ser elementos de necesaria atención para comprender las posibilidades reales de alcanzar una paz territorial en los términos en que se plantea el Gobierno en Colombia.

No obstante, trabajos de estas características siempre adolecen de dificultades metodológicas de diversa índole por la complejidad que supone *operacionalizar* un concepto tan intrincado y multifactorial como es el de violencia. Concepto que, para este caso, se reduce al número de acciones armadas unilaterales protagonizadas por las FARC y el ELN.

Una segunda complejidad, relacionada con la anterior, suele corresponderse con la fuente de información, habida cuenta de que, mayormente, los datos suelen provenir de fundaciones u observatorios de la sociedad civil. Sin embargo, en esta ocasión, los datos proceden de la fuente más confiable que existe sobre violencia directa en el conflicto colombiano: el Observatorio de Derechos Humanos y Derecho Internacional Humanitario, adscrito a la Presidencia de la República (ODHDIH). Esta entidad permitió, expresamente, el acceso a su banco de datos sobre acciones guerrilleras, las cuales se encuentran desglosadas municipalmente desde el 1 de enero de 1998 y hasta el 31 de diciembre de 2012, más los mismos datos referentes al año 2015¹.

Una tercera debilidad de utilizar la violencia directa como medidor es que la dimensión latente y cultural de la misma queda desatendida, empero también es cierto que este tipo de enfoques metodológicos son los que permiten de mejor manera llevar a cabo análisis de tendencias y comprensiones de la violencia en clave regional como las que se propone este trabajo.

En lo que respectaría a la violencia estructural, esta entendida, como plantea Galtung (2003), a modo de condiciones institucionales y socioeconómicas de injusticia y de exclusión social, es operacionalizada a través de algunos indicadores de impronta socioeconómica, como el índice de calidad de vida, el coeficiente de Gini, el umbral de pobreza o los ingresos per cápita por unidad familiar. Todos ellos son obtenidos de las bases oficiales y de acceso público que publican anualmente tanto el Departamento de Prosperidad Social como el Departamento Nacional de Estadística. Sin embargo, aquí también se pueden apreciar dificultades en cuanto a su tratamiento, en la medida en que se deja de lado la dimensión política, cultural y simbólica, puesto que la violencia estructural se reduce estrictamente a aspectos socioeconómicos.

La escala geográfica de todo el análisis propuesto busca trascender más allá de divisiones estrictamente administrativas —departamentales o muni-

1. Esto es así porque los datos de 2013 y 2014, que se corresponden con los años de mayor importancia en el progreso del diálogo de paz, son confidenciales y su acceso fue denegado por parte del Ministerio de Defensa.

ciales—. De este modo, se recurre a escenarios regionales organizados por aspectos afines que permitan abordar con complejidad, pero de manera factible, un análisis profundo de la heterogeneidad que acompaña al conflicto armado colombiano a nivel local. Así, y tomando como referencia multitud de trabajos que ya han recurrido a este tipo de (re)construcciones espaciales, como Betancourt (1991), Fals Borda (1996) o el PNUD (2003), podemos decir que se diferencian, al menos, seis regiones.

Seis regiones que, *ad intra*, comparten similitudes en su relación con el conflicto armado, pero también respecto a sus aspectos estrictamente geográficos, culturales y socioeconómicos. Por un lado, estaría la región norte, que comprende lo que tradicionalmente se conoce como la región Caribe o de la costa atlántica, conformada por los departamentos de Córdoba, Sucre, Bolívar, La Guajira, Cesar, Atlántico y Magdalena. Se trata de una zona con una marcada idiosincrasia cultural propia y que incluso se mantiene en lo que respecta al conflicto armado colombiano, en tanto que estos siete departamentos fueron objeto de disputa y presencia de los bloques Córdoba y Norte de las AUC, del Bloque Caribe de las FARC y del Frente de Guerra Norte. En segundo lugar, estaría la región occidental, que se articula en torno al departamento de Antioquia y que sumaría los tres departamentos del Viejo Caldas —Caldas, Quindío y Risaralda— y Chocó. Esta región comportaría toda el área de influencia del Bloque Noroccidental de las FARC, el cual se extiende, *stricto sensu*, sobre estos cuatro departamentos, toda vez que el Frente de Guerra Occidental y el Darío Ramírez Castro, igualmente, condensaron su activismo en estos departamentos. En el oriente del país se encontrarían los departamentos de Norte de Santander, Arauca, Santander, Casanare y Boyacá, si bien, como se observará, Norte de Santander y Arauca responden a particularidades locales más similares entre sí que con respecto al resto de departamentos. Esta región se plantea como tal por ser el escenario de control del Frente de Guerra Oriental del ELN, sin duda el más poderoso de la guerrilla, y por encontrarse, igualmente, los frentes más activos de los bloques Magdalena Medio (frente 33) y Oriental (frentes 45, 10 y 28 de las FARC). En el centro del país estarían los departamentos de Cundinamarca, Meta, Tolima, Huila y Valle del Cauca, en la región que imbrica la cordillera andina con el inicio de los Llanos Orientales (Meta) y el Pacífico colombiano (Valle del Cauca). Asimismo, la región sur la conformarían los departamentos de Cauca, Nariño, Putumayo o Caquetá, por ser cuatro departamentos que comparten la zona de influencia de los frentes más activos de los bloques Sur y Occidental (frentes 6, 8, 14, 15, 29, 32, 48, 63), igualmente caracterizada por una condición selvática, fronteriza y cocalera compartida. La última región sería la amazónica y estaría integrada por Vaupés, Vichada, Guaviare, Amazonas y Guainía, que, además de presentar los menores niveles de activismo armado, conformarían la parte central de la denominada «región amazónica» en Colombia.

Violencia directa y violencia estructural, de la misma manera son analizadas no solo con base en datos e indicadores descritos, sino, igualmente, atendiendo a las percepciones locales que son recogidas y representadas a lo largo de un

Tabla 1. Distribución por regiones de la muestra y la población municipal

	Número de municipios encuestados	Porcentaje de la muestra sobre el total
Región norte	40	21,73%
Región occidental	56	26,90%
Región central	59	21,77%
Región oriental	61	22,67%
Región sur	30	22,20%
Total	246/1.123	21,90%

Fuente: elaboración propia.

trabajo de campo que, como se señalaba, incorpora 246 alcaldías encuestadas sobre un total de 1.123. Un ingente trabajo de campo que fue posible gracias al apoyo brindado por la Organización de Estados Iberoamericanos —OEI Colombia y la Federación Colombiana de Municipios (FCM)—. Ambas entidades colaboraron en el acceso a la mayoría de las alcaldías, al permitir acudir a diferentes encuentros nacionales y regionales de alcaldías colombianas, tanto en 2014 como en 2015.

Para la distribución y selección de la muestra, se hizo uso de un muestreo aleatorio simple, de manera que la distribución de alcaldías encuestadas fue la siguiente: 40 municipios de la región norte, 56 municipios de la región occidental, 59 municipios de la región central, 61 municipios de la región oriental y, finalmente, 30 municipios de la región sur².

De acuerdo con estos datos, el volumen de la muestra sería considerable, si bien, en términos de rigor metodológico, el ideal para unos parámetros de análisis sobre un nivel de confianza del 95% y un error en la estimación muestral del 5% hubiera sido de 286 alcaldías. Es decir, cuarenta alcaldías más de las finalmente trabajadas, lo cual, si bien permite mantener niveles de confianza del 95%, engrosa en medio punto la posible desviación en el error muestral. No obstante, esta vicisitud no debiera restar valor al trabajo de campo realizado, en buena medida porque la complejidad del objeto de estudio, la dificultad en el acceso a fuentes, la renuencia, en muchas ocasiones, a participar en trabajos de este tipo, así como problemas de accesibilidad, disponibilidad o el propio hecho del fin del mandato municipal (para noviembre de 2015) hicieron que, finalmente, por razones de tiempo y de efectividad, se decidiese acotar la investigación con el total de cuestionarios disponibles.

En lo que respectaría a la metodología de la encuesta, conviene precisar que todas las encuestas fueron realizadas a alcaldes y a alcaldesas del país, a quienes se garantizó en todo momento la confidencialidad y el anonimato de

2. Dados los problemas de accesibilidad, de la región amazónica, conformada por Vaupés (3 municipios), Vichada (4 municipios), Amazonas (2 municipios) y Guainía (1 municipio), solo se consiguió encuestar a un alcalde. Sea como fuere, tanto el número de municipios como la presencia marginal de grupos armados hizo que, finalmente, se desestimase su análisis.

Tabla 2. Medición de la confiabilidad de la muestra de alcaldes objeto de estudio (N tamaño del universo): 1.123; p (probabilidad de ocurrencia): 0,5

Nivel de confianza (alfa)	1-alfa/2	Z (1-alfa/2)	Fórmula empleada
90%	0,050	1,64	$\frac{N = n_0}{1 + n_0/n} \text{ donde: } n_0 = p^*(1-p)^* \left[z(1-\alpha/2) / d \right]^2$
95%	0,025	1,96	
97%	0,015	2,17	
99%	0,005	2,58	

Matriz de tamaños muestrales para un universo de 1,123 con una p de 0,5

Nivel de confianza	d (error máximo de estimación)									
	10,0%	9,0%	8,0%	7,0%	6,0%	5,0%	4,0%	3,0%	2,0%	1,0%
90%	63	77	96	122	160	217	306	449	673	962
95%	88	107	132	167	216	286	391	547	765	1005
97%	107	129	158	198	253	332	445	604	813	1025
99%	145	174	211	261	327	418	540	699	884	1052

Fuente: elaboración propia.

las respuestas. Es por ello que los desgloses son estrictamente departamentales o regionales, sin entrar en los datos específicos en referencia a municipios. El total de preguntas fueron catorce y, en todo momento, el cuestionario fue socializado previamente a su aplicación con la propia FCM, a efectos de evitar problemas de comprensión o de contenido y optimizar los niveles de adecuación en la respuesta.

3. Estado de la cuestión y marco teórico

Los estudios sobre el conflicto colombiano aglutinan un ingente volumen de trabajos académicos de diferente enfoque, objeto e interpretación. Es decir, abunda una prolija literatura sobre la historia del conflicto armado, ya sea desde sus orígenes (Fals Borda et al., 1962; Oquist, 1978; Sánchez y Meerens, 1983) o bien desde el devenir de los diferentes actores involucrados. Hay trabajos que se centran en las guerrillas de las FARC (Pécaut, 2008; Aguilera, 2010); en el ELN (Medina, 1996, 2011); en el EPL (Calvo, 1986), o en el M-19 (Lara, 2014).

Un segundo gran bloque de trabajos se concentra en otros actores concomitantes, ya sean los cárteles o el paramilitarismo (Medina, 1990; Ronderos, 2014). Y otros muchos aportes ponen su atención en las fuentes de financiación de los diferentes grupos armados, tanto de las guerrillas (Bejarano y Pizarro, 2001) como de los paramilitares (Reyes, 2009; Romero, 2011), siendo especialmente preponderante la atención por el impacto del narcotráfico.

Una tercera vía de trabajos centraría su atención en las políticas de seguridad llevadas a cabo en la gestión del conflicto armado interno. Existen investigaciones que analizan las políticas de seguridad nacional (Blair, 1993; Leal,

1994), mientras que otras atienden a las políticas de cooperación internacional, especialmente el Plan Colombia (Otero, 2010; Rojas, 2015) y los Laboratorios de Paz de la Unión Europea (Barreto, 2016).

Finalmente, habría trabajos en perspectiva regional que tienen como principal intención explicar las relaciones entre violencia y territorio, bien con base en recursos económicos y control de enclaves estratégicos (PNUD, 2003; Echandía, 2006; Salas, 2015), bien tratando de profundizar en dinámicas de estricto carácter regional (Torres, 2011; Vásquez et al., 2011).

Sin embargo, y como se puede observar, la línea sobre trabajos de posconflicto armado es relativamente nueva y, por su actualidad, ofrece posibilidades para realizar análisis de todo tipo, si bien hasta el momento predominan los esfuerzos mayormente generalistas y de escasa profundidad académica. Trabajos recientes, como el de Morales (2015) o Ávila y Valencia (2016), incurren más en elementos normativos y deontológicos de la construcción de paz, mientras que otros, como los de López de la Roche (2015) o Cárdenas (2015), se encuentran más próximos a los análisis del discurso. Expresado de otro modo, hasta el momento, los trabajos de investigación de mayor profundidad y rigor científico-social estarían por llegar.

Sea como fuere, cualquier intento de investigar un conflicto armado como el colombiano, especialmente en lo que respecta a la investigación para la paz, debe tener, como punto de partida, de algún modo, una definición de paz que, ni mucho menos, resulta sencilla de acotar.

Al respecto, y a grandes rasgos, siguiendo la clasificación que plantea Harto de Vera (2004: 164-198), cabe identificar, al menos, cuatro grandes clasificaciones que ordenan los enfoques que dominan la investigación para la paz. En el primero de los planteamientos, Curle (1976) o Eide (1974) distinguen entre corrientes minimalistas, intermedias y maximalistas. Serían corrientes minimalistas aquellas que entienden la paz como la ausencia de guerra, especialmente en la esfera internacional. Las corrientes intermedias irían más allá, al entender la paz tanto como la ausencia de guerra como la ausencia de amenazas a la misma, mientras que el enfoque maximalista abogaría por la comprensión de la paz como la ausencia de violencia directa, estructural y cultural, bajo una óptica tanto nacional como internacional. Este enfoque maximalista, además, comprende la paz como un instrumento.

Un segundo enfoque, planteado por Boulding (1977), propondría un planteamiento igualmente tridimensional, pero dual a su vez, en cada una de sus categorías. El propio Boulding, desde la negación de la violencia como instrumento, considera que las estructuras son resultados naturales de un proceso constante de interacción y de evolución que, según su interpretación, pueden ser objeto de «relativa predicción». De ahí su autopercepción como evolucionista, aunque esta posición permita opciones, igualmente, que no rechazan la violencia, como las invocadas por Hardin (1983). En un segundo grupo estarían los planteamientos que interpretan las estructuras en términos dialécticos, propiamente marxistas, ya sean en clave nacional, cultural o económica, y que, por extensión, como factor de cambio, casi siempre acogen de buen grado el

recurso de la violencia como factor de transformación. Quizá teóricos como Schmid (1968) representarían a la escasa excepción dentro de este enfoque. Por último, desde el estructuralismo «más ortodoxo», se entendería que la estructura, a pesar de todo, termina siendo estática espacio-temporalmente. Esto es, de acuerdo con autores como Rummel (1998) o Galtung (2003), quienes coinciden, especialmente, en su rechazo a la violencia como medio para obtener la paz. Frente a ellos se encontrarían referentes weberianos o elitistas, que no terminarían por rechazar el empleo de la violencia como medio de transformación.

Un tercer intento de clasificación de las diferentes teorías sobre la resolución de conflictos sería el planteado por Røling (1984) y Dedring (1981), quienes basan su conceptualización en función de los métodos de análisis empleados, distinguiendo entre *cualitativos* y *cuantitativos*. Esto se entiende, en buena medida, por la marcada influencia de la ciencia política estadounidense, desde la cual los trabajos cuantitativos, con dosis de tratamiento estadístico y matemático, serían denominados «enfoques duros», frente a los estudios simbólicos o discursivos sobre la violencia o la paz, que, con técnicas de investigación cualitativa, serían categorizados como «enfoques blandos».

Por último, estarían los enfoques planteados por Miall et al. (2015), que, como en los casos anteriores, responden a un intento de clasificación tripartita. En primer lugar, se encontraría la corriente de tipo realista, basada en términos estrictamente de paz negativa y modelos cuantitativos y que tiene como referencia las aportaciones de Rapoport (1960) y Boulding (1962). En un segundo enfoque se encontraría el planteamiento estructuralista, impulsado por Galtung desde la década de 1960 y que, sumando la noción de paz positiva, aboga por el recurso a métodos cualitativos de análisis. Finalmente, el enfoque pluralista, planteado por Azar (1990), trataría de integrar ambas posiciones bajo la noción de «conflicto social prolongado». Esto es, un intento de señalar que, en muchos casos, los conflictos son multidimensionales en sus factores, desarrollos y actores, de modo que el origen y la forma de resolución terminan por converger en una frontera difusa e imprecisa que impide utilizar parámetros estancos de análisis o intervención.

Es con base a lo expuesto que este trabajo se aproximaría más a la dimensión maximalista y estructuralista, que concibe la paz no solo como la ausencia de guerra, tal y como la perciben los enfoques minimalistas y más conservadores, sino como la ausencia de las condiciones estructurales (socioeconómicas) y culturales (símbolos y valores) que sostienen y retroalimentan la violencia. Dicho de otro modo, se trataría de entender la paz como la ausencia tanto de violencia directa como estructural o cultural, si bien, particularmente, el trabajo se concentra en las dos primeras dimensiones y descarta la tercera por limitaciones estrictamente metodológicas.

Más allá de la clásica noción de paz positiva, resulta imprescindible conferir a la misma mayores visos de realidad, tal y como sugiere Muñoz (2000), es decir, entendiendo la paz como un escenario dinámico, en continua construcción, y no solo en términos ideales de Galtung. De lo que se trata es de des-

mitificar la paz y, por extensión, de abandonar las ideas de perfección, utopía, lejanía y totalidad que acompañan a la paz, toda vez que la imposibilitan. Todo lo contrario, la paz positiva debe entenderse en términos realistas, como un proceso inacabado, sustentado por continuas dialécticas tanto posibilistas como reformistas, pragmáticas y transformadoras. Dialécticas que son particulares en cada situación local, habida cuenta de que las expresiones de la violencia directa y estructural asumen diferentes causas y representaciones. Es por ello que la noción de paz territorial a la que alude el Gobierno colombiano, en la teoría, se ajustaría perfectamente a la intrincada y heterogénea realidad que caracteriza al conflicto armado interno.

Así, hablar de paz territorial supondría reconocer que la paz debe materializarse sobre la base de un enfoque de derechos con perspectiva territorial. Igualmente, implica reconocer las realidades de exclusión social, marginalidad, falta de oportunidades y debilidad institucional que impera en buena parte del país y que son un sustento sobre el que, necesariamente, se debe intervenir si de desactivar el conflicto armado se trata.

Quizá es por ello que, desde hace meses, el mismo gobierno viene emplazando a un proceso de construcción de paz bajo dinámicas participativas y de enfoque diferencial territorial, desde las cuales se puedan construir acciones que permitan, regionalmente, recomponer el país a través del proceso de paz. Una cuestión que engarza con la paz positiva, pero que requiere comprender cómo y cuáles son las dinámicas de la violencia a nivel local. Se trata de operar en términos de realidad y deseabilidad, de manera que un buen análisis de los niveles de violencia directa y estructural, unido a una comprensión de los retos y de los desafíos de la institucionalidad local, deben aportar a la factibilidad de un proceso integral de construcción de paz.

4. La violencia directa en Colombia

El conflicto colombiano, aunque tiene su origen formal a mediados de los años sesenta, cuando aparecen las estructuras guerrilleras como las FARC y el ELN, lo cierto es que hunde sus raíces en los años cuarenta e, incluso, en los años treinta, por ser cuando aparecen las primeras guerrillas campesinas, inspiradas por las luchas agrarias del momento (Gillhodès, 1972). Lo cierto es que este conflicto es el más longevo y violento de todo el hemisferio occidental, al dejar consigo más de 200.000 víctimas mortales. Incluso en algún momento, especialmente a inicios de la década pasada, tales fueron los niveles de violencia exhibidos, que Colombia pasó a consolidarse como el «Estado fallido» latinoamericano por antonomasia (Rotberg, 2004).

La verdad es que, para aquel entonces, tales consideraciones no resultaron cuestión baladí. Una guerrilla como las FARC superaba los 70 frentes de guerra y controlaba más de 350 municipios del país, gracias a los cerca de 18.000 efectivos, 60.000 colaboradores y unos ingresos que superaban los 1.500 millones de dólares anuales. Además, el ELN, la segunda guerrilla del país, a finales de los años noventa, llegaba casi a los 5.000 combatientes y ejer-

cía el control efectivo sobre unos 150 municipios. Por si fuera poco, en más de 200 municipios, casi todos en el norte del país, se habían consolidado los grupos paramilitares —desde septiembre de 1997, organizados en torno a las siglas AUC (Autodefensas Unidas de Colombia)— e, igualmente, aglutinaban a más de 12.000 integrantes (Ríos, 2017).

De hecho, bajo esta coyuntura, solo entre 1998 y 2002, se produjeron en Colombia 17.818 infracciones al Derecho Internacional Humanitario y 17.043 violaciones a los derechos humanos. La violencia política y social se cobró 18.595 víctimas en estos cinco años y las muertes producidas por acciones bélicas ascendieron a 14.342 (Otero, 2007: 14). Es más, el número de desplazados llegó a los mayores niveles de la historia de Colombia, pues solo entre 1998 y 2002 se produjeron, según CODHES (2011: 18), 729.928 casos de desplazamiento forzado. Una tesis que, sin embargo, permitirá entender cómo y bajo qué circunstancias se produce la llegada de Álvaro Uribe a la presidencia del país y cómo bajo su mandato tienen lugar buena parte de las transformaciones que caracterizarán a las dinámicas de la violencia derivada del conflicto en el transcurso de la última década.

Una vez que llega Álvaro Uribe al poder, se inicia en Colombia toda una política de seguridad que tiene como *leitmotiv* la confrontación armada y el debilitamiento de las guerrillas como nunca antes se había llevado a cabo. Durante ocho años consecutivos, se destinó un 5% del PIB a seguridad y defensa, a lo que se sumaron otros 8.000 millones de dólares provenientes de la cooperación estadounidense a través del Plan Colombia. Entre otras cosas, ello permitió que, entre 2002 y 2010, la Policía Nacional colombiana pasara de los 110.000 miembros a los 160.000 y que las fuerzas militares se incrementaran de 203.000 a 270.000 integrantes. A su vez, se experimentaron otros tantos avances notables en lo que tuvo que ver con modernización, organización, coordinación, distribución y disposición de recursos (Ministerio de Defensa, 2010: 68).

Transcurridos estos ocho años, entre 2002 y 2010, y resultado de todo lo anterior, se destruyeron 20.062 laboratorios cocaleros y se incautaron 1.233 toneladas de marihuana, 5,3 toneladas de heroína y 1.269 toneladas de cocaína. Si en 2002 la superficie de coca era de 130.364 ha, en 2010 la superficie había disminuido a 58.073 ha (UNODC, 2013). De igual manera, las FARC redujeron su pie de fuerza a poco más de 8.000 efectivos con presencia en 166 municipios, mientras que el ELN veía mermado el número de efectivos a menos de 2.000 sobre apenas 27 municipios (ODHDIH, s. f.).

La gran mayoría de todo este conjunto de acciones y cifras condujeron a que algunos estudios estimasen que, entre 2002 y 2010, el ELN perdió hasta un 77% de su fuerza de combate, por un 83% para el caso de las FARC (Fundación Seguridad y Democracia, 2008: 5). Todo gracias a un esquema de intervención sobre el aspecto de seguridad que se consolidó con la intención de fortalecer la estructura de la inteligencia en seguridad, identificando con claridad las funciones y el alcance de cada uno de los grupos de la fuerza pública. También se priorizó el fortalecimiento del Estado sobre ciertas regiones,

especializando los escuadrones y las unidades de combate y ganando presencia, fundamentalmente, en enclaves rurales, tradicionalmente de especial arraigo guerrillero.

En el fondo, esta aparente victoria de la política de seguridad democrática resultó ser una forma minimalista, cuantitativa y conservadora de reducir la noción de paz a la mera ausencia de guerra, pero lo que más bien propició fue, sí, debilitar a las estructuras guerrilleras de las FARC y el ELN, y, a la vez, *regionalizar* el conflicto armado y enquistarlo allí donde concurrían una serie de condiciones favorables para su supervivencia y continuismo, lo cual, por ejemplo, se puede apreciar mayormente en el modo de presentarse el conflicto armado colombiano en los departamentos del sur del país o del nororiente, como Arauca y Norte de Santander³.

Si se observa la tabla 3, se puede apreciar una particular regionalización del conflicto armado que pone de manifiesto, por ejemplo, cómo los departamentos del sur del país (por ejemplo: Caquetá, Cauca, Nariño y Putumayo) han concentrado más de la mitad de las acciones armadas de las FARC entre 2010 y 2012. Asimismo, permite observar de qué modo el ELN concentraría hasta un 55% de sus acciones guerrilleras en la región oriental y, concretamente, en los departamentos de Arauca y Norte de Santander.

Dicho de otro modo, algunos de los departamentos más alejados del centro del país, como los ya mencionados de Cauca, Caquetá, Nariño, Putumayo, Arauca y Norte de Santander, entre 2010 y 2012, se erigieron como los que mostraban mayor activismo armado por parte de las guerrillas⁴. Activismo igualmente relacionado con la actividad cocalera, pues, con la excepción de Arauca, tal y como informa UNODC (2013), estos serían los departamentos, por antonomasia, más cocaleros del país.

Sin embargo, en los últimos años, las tendencias de *regionalización* y narcotización de esta violencia guerrillera apenas han podido ser estudiadas, pues el gobierno ha preferido ser cauto al respecto y no hacer públicos los datos sobre violencia guerrillera u operativos de la Fuerza Pública en 2013 y 2014. No obstante, esta ausencia de datos se podría mitigar, a efectos de este trabajo, de dos maneras: atendiendo a las percepciones que las alcaldías reconocen con

3. A pesar de que metodológicamente se utilizan escalas regionales para analizar y presentar la evolución del conflicto armado, en las diferentes tablas se presentan Arauca y Norte de Santander aún integrados en la región oriental de manera particular. Esto a efectos de mostrar que, a pesar de que la región oriental la conformarían los departamentos de Santander, Casanare, Boyacá, Arauca y Norte de Santander, prácticamente son estos dos los que concentran los peores niveles de manera muy significativa, tanto respecto a violencia directa como a violencia estructural.
4. Entre 2010 y 2012 se registraron en Colombia 2.414 acciones guerrilleras. Los departamentos con mayor activismo armado fueron Cauca (490), Nariño (299), Antioquia (250), Arauca (204), Norte de Santander (198), Putumayo (172), Meta (150) y Caquetá (149). De estos ocho departamentos, con la excepción de Antioquia (región occidental) y Meta (región central), se puede observar un relativo enquistamiento en el sur y el nororiente de Colombia, al tratarse de departamentos de índole fronteriza y alejada de los centros decisivos del país (ODHDIH, s. f.).

Tabla 3. Periferización del conflicto armado, 2010-2012

Período 2010-2012	ELN	FARC	Fuerza pública	Hectáreas de coca
Región occidental	22	286	354	20.385
Región norte	3	79	194	13.899
Región central	0	349	1.021	10.925
Región oriental*	110 (103)	319 (299)	366 (315)	11.943
Región sur	52	1.068	1.080	90.699
Región amazónica	0	37	185	27.513
Total	187	2.101		175.364

* Entre paréntesis, los datos para Arauca y Norte de Santander.

Fuente: elaboración propia con base en los históricos de UNODC y ODHDIH.

respecto a la presencia de grupos armados, en tanto que fueron encuestados en 2014 y 2015, y analizando los datos que el Ministerio de Defensa ha hecho públicos, exclusivamente, para el año 2015.

Lo que cabría advertir, con base en estas dos fuentes de información, es que la *regionalización* y la narcotización, lejos de mantenerse estables, se han agudizado muy sustancialmente en los últimos años. Por ejemplo, cuando se preguntaba a los alcaldes y a las alcaldesas sobre las percepciones de presencia de grupos armados y la evolución en el tiempo, se puede observar cómo en las regiones sur y oriental se presentan, particularmente, los peores registros, tal y como recoge la tabla 4.

Se evidencia una correspondencia de las percepciones, tanto con los indicadores de violencia existentes como con la lógica de los trabajos de cariz regional que, durante las últimas décadas, han investigado el conflicto armado. Así, hacia 1998, como sería de esperar, se percibe mayor presencia paramilitar en los departamentos de la región atlántica, que es donde mayor arraigo y alcance tuvo el proyecto de las AUC. Asimismo, hacia 1998, las FARC presentan mayores percepciones de presencia en el sur, mientras que el ELN lo hace en el nororiente. Sin embargo, cuando se trata de observar la percepción de presencia de grupos armados en 2014 y 2015, lo verdaderamente sorprendente es observar cómo los cuestionarios arrojan tendencias de continuidad, prácticamente calcadas en términos regionales, respecto de los diferentes grupos armados. Esto

Tabla 4. Percepción de los alcaldes y de las alcaldesas sobre la presencia de FARC, ELN y paramilitares, en 1998 y en 2014

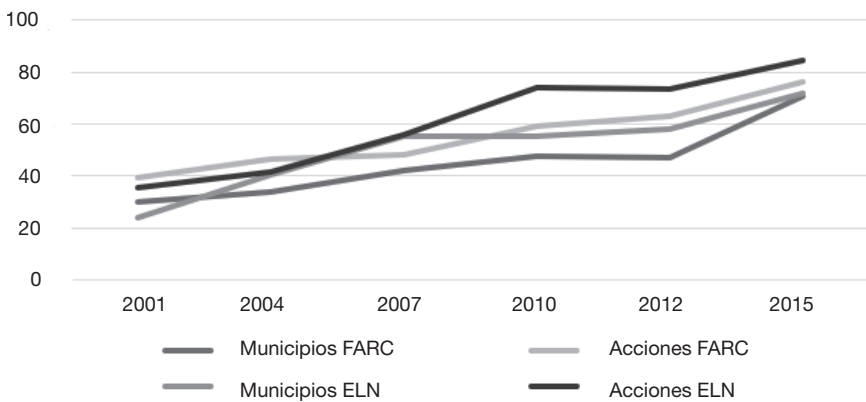
	AUC (1998)	FARC (1998)	ELN (1998)	Bacrim (2104)	FARC (2014)	ELN (2014)
Región occidental	3,30	4,55	2,63	2,47	2,67	1,94
Región norte	6,16	3,25	2,91	6,01	1,87	1,37
Región centro	4,04	4,09	1,83	2,86	3,65	1,14
Región oriental	3,89	4,78	6,01	2,51	4,01	4,18
Región sur	4,70	8,01	2,70	3,85	8,10	2,28

Fuente: elaboración propia.

se debe a que las Bacrim —grupos herederos de los paramilitares— continúan siendo percibidos con mayor notoriedad en el norte, mientras que las FARC lo hacen en el sur y el ELN, en el nororiente. Así, aunque la mayor presencia de activismo guerrillero en las regiones sur y oriental pudiera entenderse como algo que siempre estuvo, en la medida en que los corredores periféricos tuvieron una ingente presencia de grupos armados irregulares, esta pareciera que se ha intensificado, al intuir que, tras la PSD y las nuevas dinámicas de la violencia, la presencia de grupos se hubiera enquistado en aquellos enclaves donde las ventajas locales y el arraigo regional siempre resultaron favorables a las guerrillas de las FARC y del ELN. También porque, en estas regiones, la presencia del paramilitarismo de las AUC fue estrictamente residual, y cuando apareció, con la intención de disputar a la guerrilla el control de los recursos provenientes del narcotráfico, nunca se trató de un actor con posibilidades de obtener ninguna victoria militar sobre la guerrilla. Cuestión bien diferente, por ejemplo, con respecto a la región norte, que fue su escenario de mayor arraigo y desarrollo, por la presencia hegemónica sobre todo del Bloque Norte y del Bloque Córdoba, lo que explicaría, además de la menor presencia guerrillera, la mayor notoriedad de grupos herederos del paramilitarismo.

De igual forma, si se observan los únicos datos disponibles para 2015, las conclusiones que se pueden extraer se integran igualmente en lo anterior. En primer lugar, cabe apreciar una importante concentración de las actividades guerrilleras en las regiones sur y oriental, lo cual se pone de manifiesto en el hecho de que, de las 122 acciones guerrilleras reportadas por el Ministerio de Defensa, 44 se concentrarían en Cauca, Nariño, Caquetá y Putumayo, y otras 38 en los departamentos fronterizos de la región oriental en Arauca y Norte de Santander. De igual manera, y con base en el desglose departamental de municipios cocaleros en Colombia reportado por UNODC en el año 2015,

Gráfico 1. Porcentaje de municipios y de acciones guerrilleras coincidentes con cultivos cocaleros, 2001-2015



Fuente: elaboración propia.

Tabla 5. Evolución de las acciones guerrilleras y de los cultivos de coca, 2012-2015

	Acciones guerrilleras en 2012	Acciones guerrilleras en 2015	Cultivos de coca en 2012	Cultivos de coca en 2015	% variación cultivos 2012-2015
Región occidental	122	22	6.170 ha	3.891 ha	-36,9%
Región centro	160	6	3.181 ha	5.692 ha	+78,9%
Región norte	37	6	3.061 ha	2.446 ha	-20,0%
Región sur	381	44	24.901 ha	66.195 ha	+165,8%
Región oriental	179	39	4.527 ha	11.573 ha	+155,6%
Región amazónica	16	4	5.746 ha	6.287 ha	+9,2%
	895	122	47.790 ha	96.084 ha	+101,0%

Fuente: elaboración propia con base en los registros del Ministerio de Defensa y de UNODC.

de los 70 municipios donde se registró presencia guerrillera, en 54 de ellos concurren cultivos ilícitos, lo cual representa más de un 77%. Por último, de las mismas 122 acciones guerrilleras, 97 habrían sucedido en contextos con presencia de cultivo ilícito, lo cual representaría un volumen de casi el 80%. Ello implicaría que las dinámicas ya advertidas en 2012 se habrían agravado durante los tres años que duraron las negociaciones de La Habana, tal y como puede observarse en el gráfico 1.

De lo anterior, igualmente se deduciría una consideración que invita al optimismo, pues la intensidad del conflicto se ha reducido muy sustancialmente. A su vez, se pone de manifiesto cómo para 2015, en el oriente colombiano, se registró actividad guerrillera de las FARC y del ELN en todos los municipios de Arauca y en toda la región del Catatumbo de Norte de Santander. Igualmente, en el sur del país, las FARC siguen presentando ingentes niveles de activismo y se aprecian posibles lógicas de continuidad con el crimen organizado, por tratarse, ambas regiones, de las más cocaleras del país.

5. Violencia estructural e institucionalidad local en Colombia

Además de lo expuesto hasta el momento, son muchos los trabajos que, a efectos de comprender las lógicas del conflicto armado colombiano, han reivindicado la importancia tanto de la *saqueabilidad* de sus recursos —especialmente el control sobre la tierra (Reyes, 2009), el narcotráfico (Ríos, 2016) y la minería ilegal (Massé y Camargo, 2012), entre otros—, como, en términos más amplios, del factor de la violencia estructural. Desde el trabajo de Sánchez (1987), esta violencia estructural ha marcado una férrea línea de interpretación, especialmente y sobre todo a partir de los años noventa, con trabajos como los de Reyes (1988) o Ramírez (1990), y que fue desarrollada durante toda la década pasada por el Instituto de Estudios Políticos y Relaciones Internacionales de la Universidad Nacional de Colombia.

Y es que, como se puede ver en la tabla 6, cuando se pregunta a las alcaldías sobre la valoración de los principales problemas del municipio, cabe extraer diferentes consideraciones. En primer lugar, destaca la notable diferencia que

Tabla 6. Valoración de las alcaldías sobre los problemas del municipio, 2014-2015

	Desempleo	Pobreza	Inequidad	Ausencia del Estado	Presencia de grupos	Corrupción	Cultivos ilícitos
Norte	5,92	5,70	5,13	4,58	4,69	6,26	3,06
Occidente	7,14	5,69	5,61	4,30	3,91	3,60	2,90
Central	6,98	6,04	4,63	4,32	4,19	3,06	2,63
Oriente*	5,22 (7,00)	5,85 (6,14)	5,61 (6,01)	6,10 (7,55)	5,74 (8,65)	2,68 (3,0)	2,71 (5,0)
Sur	7,93	8,14	6,43	7,57	8,15	4,00	7,14
Media nacional	6,53	6,50	5,81	5,37	5,04	4,01	3,74

* Entre paréntesis, los datos para Arauca y Norte de Santander.

Fuente: elaboración propia.

hay entre las valoraciones que recibe la violencia estructural frente a la violencia directa. Es decir, de los siete problemas que se plantean a las alcaldías (desempleo, pobreza, inequidad, ausencia del Estado⁵, presencia de grupos armados, corrupción y concurrencia de cultivos ilícitos), es destacable que los de mayor consideración, los cuatro primeros, corresponden a factores estrictamente estructurales.

En la mayoría de los municipios encuestados, el desempleo, la pobreza, la inequidad y el abandono del Estado fungen como las cuatro principales preocupaciones, con unos registros, como se puede observar, muy superiores a los factores más relacionados con la violencia directa, como son la presencia de grupos o la misma concurrencia de cultivos. Esta circunstancia permitiría entender que, si bien la violencia estructural presenta niveles tan notables como ubicuos en buena parte del país, la violencia directa derivada del conflicto incorpora una mayor focalización territorial.

Si se observa con detalle, es en los departamentos del sur y en el nororiente donde el problema representado por la presencia de grupos muestra la mayor preocupación para la institucionalidad local. Igualmente, el problema del cultivo ilícito es mucho más relevante en estos dos enclaves, tanto que mientras que en el país la preocupación por la concurrencia de cultivos ilícitos tiene un valor promedio entre los alcaldes encuestados de 3,74, esta casi se duplica cuando se trata de la región sur (7,14) o Norte de Santander, donde el registro supera los 7 puntos de valoración entre las alcaldías encuestadas.

Como también se puede observar, las consideraciones expuestas se corresponderían perfectamente con los datos facilitados por las entidades consultadas, no solo en relación con la violencia directa, sino, igualmente, con la violencia estructural recogida en la tabla 7. Y es que la fractura entre el centro y la periferia también se pondría de manifiesto de manera considerable en los indicadores y en las cifras macroeconómicas que presenta el país. En términos, por ejemplo,

5. Entendida la ausencia del Estado en términos de inversión, infraestructura o arquitectura institucional.

Tabla 7. Indicadores de violencia estructural, 2014

	PIB p. c.	Gini	Línea de pobreza	ICV
Norte	341.409	0,500	46,3	63,60
Occidente	454.116	0,532	36,8	41,41
Central	551.555	0,499	22,8	40,09
Oriente*	419.855	0,513 (0,519)	41,4 (44,70)	54,97 (61,58)
Sur	289.945	0,514	49,5	56,67
Amazonas**	–	–	–	–
Media nacional	537.720	0,52	30,6	42,6

* Entre paréntesis, los datos para Arauca y Norte de Santander.

** Sin datos.

Fuente: elaboración propia con base en los datos del DANE y el DPS.

de PIB per cápita por unidad de gasto familiar⁶, las regiones central y occidental, y especialmente departamentos como Antioquia, Risaralda, Cundinamarca, Meta o Valle del Cauca, presentarían los niveles más elevados de todo el país.

La diferencia es tan grande que incluso el sur del país llega a presentar una brecha del 46% con respecto de la media de ingresos mensuales nacional, y del 47,4% con respecto de la región más próspera de Colombia. Algo similar sucedería con la línea de pobreza, que si ya de por sí es importante en el promedio nacional, habida cuenta de que casi uno de cada tres colombianos se encuentra en situación de pobreza y vulnerabilidad, en el caso de las regiones del sur, el nororiente y también el norte del país tal circunstancia termina por incrementarse en más de un 50%.

Finalmente, con respecto al índice de calidad de vida⁷, cabe señalar que el 42,6% de los colombianos se percibiría a sí mismo en condiciones de pobreza, de modo que tal indicador, nuevamente, se incrementaría en más de un 40% en las regiones del nororiente, el sur y el norte del país.

No obstante, la excepcionalidad más relevante se encontraría en el coeficiente de Gini. Si bien este indicador suele utilizarse para entender y explicar dinámicas de violencia delincuencial, sobre todo en América Latina, lo cierto es que, para el caso colombiano, no se corresponde con los escenarios de mayor violencia. Sin embargo, las tres regiones con mayor nivel de violencia estructural y también con mayores dinámicas de violencia directa son las que, a su vez, presentan menores niveles de desigualdad. Es decir, son las dos regiones económicamente más prósperas —el centro y el occidente del país— las que terminan siendo más desiguales y menos violentas. Una cuestión en cierto modo paradigmática, que invita a realizar investigaciones de mayor profun-

6. El PIB per cápita por unidad de gasto familiar (mensual) es el indicador que mide los ingresos según el DPS.

7. El índice de calidad de vida se encarga de valorar el vínculo de las variables relacionadas con el acceso de la población a servicios públicos básicos, la vivienda, la composición familiar y los niveles de educación.

Tabla 8. Percepción de las alcaldías sobre las posibilidades municipales frente a los retos del posconflicto, 2014-2015

	Evolución de las capacidades institucionales	Expectativas posconflicto. Condiciones socioeconómicas
Norte	6,01	5,45
Occidente	6,62	5,94
Central	6,50	5,05
Oriente*	5,53 (3,83)	4,12 (2,65)
Sur	4,91	3,41

* Entre paréntesis, los datos para Arauca y Norte de Santander.

Fuente: elaboración propia.

dad sobre el factor de la desigualdad y su relación con la violencia directa dentro de un conflicto tan intrincado como es el colombiano.

Es, quizá, por todo lo anterior que cabe entender el posconflicto armado como un horizonte que debe suponer, a efectos de mitigar la violencia, una suerte de políticas públicas que deben trascender estrictamente de la seguridad y, por ende, de la noción de paz negativa, tan limitada como insuficiente. Con independencia de las políticas que deban orientarse en el país, particularmente sobre aquellos dos escenarios que parecen concitar mayores niveles de continuidad en el activismo guerrillero —como son el sur y el nororiente—, resulta imprescindible intervenir sobre el narcotráfico y los cultivos cocaleros de una manera mucho más integral y preventiva de lo realizado hasta el momento. Ello porque las políticas reactivas, de aspersión y erradicación llevadas a cabo hasta ahora se han mostrado por completo infructuosas y no terminan por servir de alternativa a la ingente violencia estructural que se presenta de manera ubicua en buena parte del país, y especialmente focalizada y severa en las regiones en las que la violencia directa presenta una mayor intensidad.

Quizá por todo lo anterior, unido a una tendencia creciente de cultivos y a una violencia derivada del conflicto y enquistada en la periferia, se puede entender el nivel de escepticismo que muestran los alcaldes y las alcaldesas cuando son preguntados sobre las capacidades institucionales o las expectativas útiles para gestionar un proceso de posconflicto armado, tal y como se puede apreciar en la tabla 8. Nuevamente, las dos regiones que presentan peores registros son, precisamente, la del sur y la del nororiente del país.

6. Conclusiones

La paz negativa, entendida como ausencia de guerra, se trata de un enfoque minimalista, reduccionista, que en Colombia ha perdurado durante décadas, si bien se intensificó especialmente durante los años de la política de seguridad democrática puesta en marcha por Álvaro Uribe. La llegada a la presidencia por parte de Juan Manuel Santos, en buena medida, tal vez, por la incapacidad

de poder finalizar el conflicto armado interno estrictamente, y únicamente, desde una dimensión militar, abrió la posibilidad de entablar un diálogo que, iniciado a finales de 2012 con las FARC (y actualmente en vías exploratorias con el ELN), busca la desactivación del conflicto a través de intercambios cooperativos con las guerrillas.

Colombia ha entrado en una nueva dinámica, sobre todo tras la firma del acuerdo con las FARC el pasado 26 de septiembre de 2016. Un horizonte cada vez más próximo, que debe trascender de la infructuosa dimensión militar de finalizar el conflicto para transitar hacia una forma más política y socioeconómica de entender la construcción de paz. Un reto especialmente relevante en las áreas más periféricas y fronterizas del país, donde concurre una mayor presencia de cultivos ilícitos y una menor presión de la fuerza pública, así como unos niveles mayores de violencia estructural.

Esta última cuestión es imprescindible. Las regiones del norte, del sur y del nororiente presentan ingentes niveles de exclusión y rezago en cuanto a los principales indicadores socioeconómicos, lo cual coincide con las percepciones más pesimistas de las alcaldías a efectos de albergar esperanzas en el proceso de construcción de paz y superación de la violencia. Esto invitaría a pensar en la necesidad de articular toda una respuesta integral que se orientara a generar recursos, transferir competencias, incentivar tejido empresarial y deslocalizar producción más allá de los enclaves centrales del país. Expresado de otro modo, mientras el desempleo, la pobreza o la falta de presencia del Estado continúen irresolutas, las posibilidades de articular una paz positiva, que afronte las condiciones estructurales que sirven de soporte a la violencia, quedan desdibujadas.

Dada la mayor complejidad que presenta la paz territorial, entendida como ese proceso real, diferencial, articulado y adaptado a las contingencias territoriales de índole local, pareciera que hasta el momento el país se encuentra lejos de su materialización en buena parte de los escenarios planteados. Esto es así porque el énfasis discursivo del Gobierno sobre esta noción de paz adaptada a la localidad no parece corresponderse con las percepciones, las posibilidades ni los instrumentos desde lo que disponen las alcaldías para hacer frente a lo que, en inicio, representa un proceso de posconflicto armado y, de manera más compleja, un escenario de construcción de paz efectiva y duradera.

Por desgracia, la experiencia paramilitar da buena cuenta de lo anterior. Tras la disolución de 2005, por la que las Autodefensas Unidas de Colombia dejaron inicialmente las armas, con lo que se desmovilizó a más de 33.000 combatientes en apenas tres años, casi un 25% de los mismos integrantes volvieron a la criminalidad. Como un antiguo jefe paramilitar nos confesaba en algún momento:

En nuestro caso, nosotros pasamos por la cárcel como dirigentes de la estructura. Sin embargo, por fuera, desamparados, quedaron 30.000 hombres con más puntería que cultura y, por ello, muchos de ellos terminarían conformando las Bacrim. Hay que hacer, por tanto, una importante función de seguimiento que garantice, a todos, la reinserción plena en la sociedad.

De igual forma, los ejemplos centroamericanos dan buena cuenta de la importancia del orden local, en este caso de suerte de paz territorial. Una paz que se construye, necesariamente, desde antes incluso que la firma del acuerdo y que debe trabajar desde dinámicas *bottom-up*, en términos reales, participativos y horizontales. Empero, hasta el momento y habida cuenta de lo recogido en todo este trabajo, la paz territorial parece más una declaración formal de intenciones que una posibilidad efectiva de una nueva política pública que priorice el nivel local como escenario de construcción de paz.

Referencias bibliográficas

- AGUILERA, Mario (2010). *Las FARC: La guerrilla campesina 1949-2010*. Bogotá: Arfo.
- ÁVILA, Ariel y VALENCIA, León (2016). *Los retos del posconflicto: Justicia, seguridad y mercados ilegales*. Bogotá: Ediciones B.
- AZAR, Edward (1990). *The Management of Protracted Social Conflict: Theory and Cases*. Aldershot: Dartmouth.
- BARRETO, Miguel (2016). *Laboratorios de paz en territorios de violencias*. Bogotá: Universidad Jorge Tadeo Lozano.
- BEJARANO, Ana y PIZARRO, Eduardo (2001). «The Coming Anarchy: The Partial Collapse of the State and the Emergence of Aspiring State Makers in Colombia». *Workshop at the Punk Center of Internacional Relations*. Toronto: Universidad de Toronto.
- BETANCOURT, Darío (1991). «Los cinco focos de la mafia colombiana (1968-1988): Elementos para una historia». *Folios*, 2, 13-30.
- BLAIR, Elsa (1993). *Las fuerzas armadas: Una mirada civil*. Bogotá: CINEP.
- BOULDING, Kenneth (1962). *Conflict and Defense: A General Theory*. Nueva York: Harper and Row.
- (1977). «Twelve Friendly Quarrels with Johan Galtung». *Journal of Peace Research*, 14, 75-86.
<<https://doi.org/10.1177/002234337701400105>>
- CALVO, Fabiola (1986). *Ejército Popular de Liberación: Una historia armada*. Bogotá: VOSA.
- CÁRDENAS, Juan David (2015). «Los medios de comunicación como actores (des)legitimadores: Algunas reflexiones acerca del rol de los medios de comunicación sobre la construcción de la opinión pública en torno al proceso de paz de La Habana». *Análisis Político*, 28 (85), 38-56.
<<https://doi.org/10.15446/anpol.v28n85.56245>>
- CODHES (2011). «De la seguridad a la prosperidad democrática en medio del conflicto». *Documentos CODHES*, 23, 143 p.
- CURLE, Adam (1976). «Peace Studies». *The Year Book of World Affairs*, 30, 5-13.
- DEDRING, Juergen (1981). «Toward Appropriate Peace Research». *Peace and Change*, 3, 1-17.
<<https://doi.org/10.1111/j.1468-0130.1981.tb00435.x>>
- ECHANDÍA, Camilo (2006). *Dos décadas de escalamiento del conflicto armado en Colombia (1986-2006)*. Bogotá: Universidad Externado.
- EIDE, Asbjørn (1974). «Méthodes et problèmes de la recherche sur la paix: Le choix de valeurs». *Revue Internationale des Sciences Sociales*, 26, 129-144.

- FALS BORDA, Orlando (1996). *Región e Historia: Elementos sobre ordenamiento territorial y equilibrio regional en Colombia*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- FALS BORDA, Orlando; GUZMÁN, Germán y UMAÑA, Eduardo (1962). *La violencia en Colombia*. Bogotá: Tercer Mundo Editores.
- FUNDACIÓN SEGURIDAD Y DEMOCRACIA (2008). «El debilitamiento de los grupos irregulares en Colombia, 2002-2008». *Revista Coyuntura de Seguridad*, 23, 5-11.
- GALTUNG, Johan (2003). *Transcender y transformar: Una introducción al trabajo de conflictos*. México DF: Transcend-Quimera.
- GILHODÈS, Pierre (1972). *Las luchas agrarias en Colombia*. Bogotá: La Carreta.
- HARDIN, Garret (1983). «Is Violence Natural?». *Journal of Religion and Science*, 18 (4) 405-413.
<<https://doi.org/10.1111/j.1467-9744.1983.tb00524.x>>
- HARTO DE VERA, Fernando (2004). *Investigación para la paz y resolución de conflictos*. Valencia: Tirant Lo Blanch.
- LARA, Patricia (2014). *Siembra vientos y recogerás tempestades*. Bogotá: Planeta.
- LEAL, Fernando (1994). *El oficio de la guerra: La seguridad nacional en Colombia*. Bogotá: Tercer Mundo Editores.
- LÓPEZ DE LA ROCHE, Fabio (2015). «El gobierno de Juan Manuel Santos 2010-2015: Cambios en el régimen comunicativo, protesta social y proceso de paz con las FARC». *Análisis Político*, 28 (85), 3-37.
<<https://doi.org/10.15446/anpol.v28n85.56244>>
- MASSÉ, Frédéric y CAMARGO, Johanna (2012). *Actores armados ilegales y sector extractivo en Colombia*. Bogotá: CITPax.
- MEDINA, Carlos (1990). *Autodefensas, paramilitares y narcotráfico en Colombia. Origen, desarrollo y consolidación: El caso «Puerto Boyacá»*. Bogotá: Documentos Periodísticos.
- (1996). *ELN: Una historia contada a dos voces*. Bogotá: Rodríguez Quito Editores.
- (2011). *Las FARC-EP y ELN: Una historia comparada*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- MIALI, Hugh; MITCHELL, Chris; RAMSBOTHAM, Oliver y WOODHOUSE, Tom (2015). *The Contemporary Conflict Resolution Reader*. Cambridge: Polity Press.
- MINISTERIO DE DEFENSA (2010). *Logros de la Política de Consolidación de la Seguridad Democrática*. Bogotá.
- MORALES, Jairo (2015). ¿Qué es el post-conflicto? Bogotá: Ediciones B.
- MUÑOZ, Francisco (2000). *La paz imperfecta*. Granada: Universidad de Granada.
- ODHDIH (s.f.). *Síntesis de la violencia y la confrontación armada en Colombia, 1998-2012 y 2015*. Bogotá: Presidencia de la República.
- OQUIST, Paul (1978). *Violencia, conflicto y política en Colombia*. Bogotá: Instituto de Estudios Colombianos.
- OTERO, Diego (2007). *Las cifras del conflicto armado en Colombia*. Bogotá: INDEPAZ.
- (2010). *El papel de los Estados Unidos en el conflicto armado colombiano*. Bogotá: Aurora.
- PÉCAUT, Daniel (2008). *Las FARC, ¿una guerrilla sin fin o sin fines?* Bogotá: Norma.
- PNUD (2003). *Informe Nacional de Desarrollo Humano para Colombia: El conflicto, callejón con salida*. Nueva York: Naciones Unidas.
- RAMÍREZ, William (1990). *Estado, violencia y democracia*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- RAPOPORT, Anatol (1960). *Fights, Games and Debates*. Ann Arbor: University of Michigan Press.

- REYES, Alejandro (1988). «Conflictos agrarios y luchas armadas en la Colombia contemporánea: Una visión geográfica». *Análisis Político*, 5, 7-29.
- (2009). *Guerreros y campesinos: El despojo de la tierra en Colombia*. Bogotá: Norma.
- RÍOS, Jerónimo (2016). «La narcotización del activismo guerrillero de las FARC y el ELN, 1998-2012». *Revista UNISCI*, 41, 205-233.
<https://doi.org/10.5209/rev_RUNI.2016.n41.52680>
- (2017). *Breve historia del conflicto armado en Colombia*. Madrid: La Catarata.
- ROJAS, Diana (2015). *El Plan Colombia: La intervención de Estados Unidos en el conflicto armado colombiano (1998-2012)*. Bogotá: Debate.
- RÖLING, Bert (1984). «Investigación sobre la paz». En: VV.AA. *Los científicos de la carrera armamentista y el desarme*. Barcelona: Serbal-UNESCO.
- ROMERO, Mauricio (2011). *La economía de los paramilitares*. Bogotá: Debate.
- RONDEROS, Teresa (2014). *Guerras recicladas: Una historia periodística del paramilitarismo en Colombia*. Bogotá: Aguilar.
- ROTBERG, Robert (2004). *When States Fail: Causes and Consequences*. Princeton: Princeton University Press.
- RUMMEL, Rudolph (1998). *Statistics of Democide: Genocide and Mass Murder from 1900*. Berlín: LIT Verlag.
- SALAS, Luis (2015). «Lógicas territoriales y relaciones de poder en el espacio de los actores armados: Un aporte desde la geografía política al estudio de la violencia y el conflicto armado en Colombia, 1990-2012». *Cuadernos de Geografía*, 24, (1), 157-172.
- SÁNCHEZ, Gonzalo (1987). *Colombia: violencia y democracia: Comisión de Estudios para la Violencia*. Bogotá: La Carreta, 2009.
- SÁNCHEZ, Gonzalo y MEERTENS, Donny (1983). *Bandoleros, gamonales y campesinos*. Bogotá: El Áncora.
- SCHMID, Herman (1968). «Politics and Peace Research». *Journal of Peace Research*, 5, 217-232.
- TORRES, María (2011). *Estado y coca en la frontera colombiana: El caso de Putumayo*. Bogotá: CINEP.
- UNODC (2013). *Colombia: Monitoreo de cultivos de coca 2012*. Viena: Naciones Unidas.
- (2016). *Colombia: Monitoreo de cultivos de coca 2015*. Viena: Naciones Unidas.
- VÁSQUEZ, Teófilo; VARGAS, Andrés y RESTREPO, Jorge (2011). *Una vieja guerra en un nuevo contexto: Conflicto y territorio en el sur de Colombia*. Bogotá: CINEP.

Avaluadors/ores anònimes de *Papers* i estadística d'articles de l'any 2016



Avaluadors/ores anònimes

Adelantado Gimeno, José	Universitat Autònoma de Barcelona
Aguado Correa, Teresa	Universidad de Sevilla
Aguilar Hendrickson, Manuel	Universitat de Barcelona
Alonso Benito, Luis	Universidad Autónoma de Madrid
Añaños, Fanny	Universidad de Granada
Arriagada, Arturo	Universidad Diego Portales (Chile)
Ballart Hernández, Francesc	Universitat Autònoma de Barcelona
Barbero, José	Universidad de Valladolid
Barceló, Juan	Universitat Autònoma de Barcelona
Bonal Sarró, Xavier	Universitat Autònoma de Barcelona
Cabezas Rincón, Lina	Universidad de Salamanca
Carabaña, Julio	Universidad Complutense de Madrid
Carrasco Carpio, Concepción	Universidad de Alcalá
Carrasquer, Pilar	Universitat Autònoma de Barcelona
Casassas Marqués, David	Universitat de Barcelona
Coba, Lisset	Flasco Ecuador
Delgado, Irene	Universidad Nacional de Educación a Distancia
Escobar, Modesto	Universidad de Salamanca
Espuga, Josep	Universitat Autònoma de Barcelona
Frances, Paz	Universidad de Navarra
García Marín, Jorge	Universidad de Santiago de Compostela
García Ojeda, Mauricio	Universidad de La Frontera (Chile)
Gómez Bueno, Carmuca	Universidad de Granada
Gonçalves, Vanessa	Universidad Federal do Rio Grande do Sul
González, Isaac	Universitat Oberta de Catalunya
Grasa, Rafael	Universitat Autònoma de Barcelona

Hernández Holgado, Fernando	Universidad Complutense de Madrid
Herrera Moreno, Myriam	Universidad de Sevilla
Imaz, Elixabete	Universidad del País Vasco
Jodar Martínez, Pere	Universitat Pompeu Fabra
Lapuerta, Irene	Universidad de Navarra
Legarreta, Matxalen	Universidad del País Vasco
León Mejía, Ana	Universidad Internacional de La Rioja
Linares Martínez, Francisco	Universidad de La Laguna
López Andreu, Martí	University of Manchester
López Calle, Pablo	Universidad Complutense de Madrid
López Sala, Ana	Centro de Ciencias Humanas y Sociales
Manzano, Dulce	Universidad Complutense de Madrid
Manzanos, César	Universidad del País Vasco
Mapelli, Borja	Universidad de Sevilla
Martín Horcajo, Montserrat	Universitat de Vic
Martínez García, José	Universidad de La Laguna
Mascareño, Aldo	Universidad Adolfo Ibáñez
Massó Lago, Matilde	Universidade da Coruña
Merino Pareja, Rafael	Universitat Autònoma de Barcelona
Moreno, Francisco	Centro de Ciencias Humanas y Sociales
Mota, Fabiola	Universidad Autónoma de Madrid
Navarro, Carme	Universitat Autònoma de Barcelona
Ortiz Gervasi, Luis	Universitat Pompeu Fabra
Quintana, Júlia de	Universitat Autònoma de Barcelona
Rudinick, Dani	Universidad Federal do Rio Grande do Sul
Salas, Ricardo	Universidad Católica de Temuco
Sarasa Urdiola, Sebastià	Universitat Pompeu Fabra
Scandurra, Rosario	Universitat de Barcelona
Seiz Puyuelo, Marta	Universidad Nacional de Educación a Distancia
Sordé Martí, Teresa	Universitat Autònoma de Barcelona
Soriano-Miras, Rosa	Universidad de Granada
Stefoni, Carolina	Universidad Alberto Hurtado (Chile)
Tarabini, Aina	Universitat Autònoma de Barcelona
Termes, Andreu	Universitat Autònoma de Barcelona
Val, Consuelo del	Universidad Nacional de Educación a Distancia

Estadística d'avaluadors/ores

Avaluadors/ores segons sexe

	Nre.	%
Homes	33	53,2
Dones	29	46,8
Total	62	100,0

Avaluadors/ores segons afiliació institucional

	Nre.	%
Avaluadors/ores de la UAB	13	21,0
Avaluadors/ores externes a la UAB	49	79,0
Total avaluadors/ores	62	100,0

Estadística d'articles

Articles rebuts l'any 2016

	Nre.	%
Amb decisió editorial presa	93	98,94
En avaluació	1	1,06
Retirats pels autors	0	0,00
Total	94	100,00

Articles avaluats l'any 2016

	Nre.	%
No publicables	68	73,12
Reavaluables	1	1,08
Publicables amb modificacions	22	23,66
Publicables sense modificacions	2	2,15
Total	93	100,00

