

8

Colección
Ciencias Sociales

Aportes a las Ciencias Sociales

Una mirada desde los posgrados
de Psicología de la Universidad Pontificia Bolivariana

Verónica Andrade Jaramillo, Beatriz Elena García Arboleda
Piedad Liliana López Bustamante

Editoras académicas



Universidad
Pontificia
Bolivariana

**Verónica
Andrade Jaramillo**



Psicóloga de la Pontificia Universidad Javeriana Cali, magíster y doctora en psicología de la Universidad del Valle y docente interna de la Universidad Pontificia Bolivariana de Medellín.

**Beatriz Elena
García Arboleda**



Psicóloga de la Universidad de San Buenaventura, Especialista y magíster en Psicoanálisis del Departamento de Psicoanálisis de la Universidad París VIII y docente de la Facultad de psicología de la Universidad Pontificia Bolivariana.

**Piedad Liliana
López Bustamante**



Psicóloga de la Universidad de San Buenaventura, especialista en psicología clínica cognitiva de la Universidad del Norte, especialista en psicopatología clínica de la Universidad de Barcelona, magíster en psicología de la Universidad de San Buenaventura y doctora en psicología de la Universidad Católica de Argentina.



Aportes a las Ciencias Sociales

**Una mirada desde los posgrados
de Psicología de la Universidad Pontificia Bolivariana**

**Verónica Andrade Jaramillo, Beatriz Elena García Arboleda,
Piedad Liliana López Bustamante**
Editoras académicas



Contenido

Andrade Jaramillo, Verónica, editor.

Aportes a las Ciencias Sociales. Una mirada desde los posgrados de psicología de la Universidad Pontificia Bolivariana / editoras académicas Verónica Andrade Jaramillo, Beatriz Elena García Arboleda, Piedad Liliana López Bustamente -- Medellín: UPB, 2019. 322 p., 14 x 23 cm. (Colección Ciencias Sociales)
ISBN: 978-958-764-781-5

1. Universidad Pontificia Bolivariana. Escuela de Ciencias Sociales. Facultad de Psicología – Investigaciones – I. García Arboleda, Beatriz Elena, editor – II. López Bustamente, Piedad Liliana, editor

CO-MdUPB / spa / RDA
SCDD 21 / Cutter-Sanborn

© Luisa Paulina Reina Ceballos
© Andrea Juliana Guevara Bonilla
© Lina Marcela Quiceno
© Astrid Elena Álvarez López
© Carolina Salazar Rodríguez
© Juan Esteban Gómez Moreno
© Daniela Pacheco Reyes
© Diana Cristina Múnera Álvarez
© Ana María Acevedo Serna
© Luz Elena Ocampo Otálvaro
© Karen Eliana Castellanos Molina
© Cruz Elena Vergara Medina
© Mónica Liliana Restrepo Restrepo
© María Victoria Jiménez Betancur
© María Alejandra Gómez Vélez
© Erika Johana Escobar Acosta
© Verónica Andrade Jaramillo
© Editorial Universidad Pontificia Bolivariana
Vigilada Mineducación

Aportes a las Ciencias Sociales. Una mirada desde los posgrados de Psicología de la Universidad Pontificia Bolivariana

ISBN: 978-958-764-781-5
DOI: <http://doi.org/10.18566/978-958-764-781-5>
Primera edición, 2019
Escuela de Ciencias Sociales

Gran Canciller UPB y Arzobispo de Medellín: Mons. Ricardo Tobón Restrepo

Rector General: Pbro. Julio Jairo Ceballos Sepúlveda

Vicerrector Académico: Álvaro Gómez Fernández

Decano de la Escuela de Ciencias Sociales: Ramón Arturo Maya Gualdrón

Editor: Juan Carlos Rodas Montoya

Coordinación de Producción: Ana Milena Gómez Correa

Diagramación: Jorge Vélez Misas

Corrección de Estilo: Eduardo Franco

Foto portada: <https://travelgrafia.co/blog/guatape-piedra-del-penol/>

Dirección Editorial:

Editorial Universidad Pontificia Bolivariana, 2019

Correo electrónico: editorial@upb.edu.co

www.upb.edu.co

Telefax: (57)(4) 354 4565

A.A. 56006 - Medellín - Colombia

Radicado: 1818-04-03-19

Prohibida la reproducción total o parcial, en cualquier medio o para cualquier propósito sin la autorización escrita de la Editorial Universidad Pontificia Bolivariana.

Presentación	7
1. Repensándonos la investigación indígena, un acercamiento a la metodología horizontal	11
<i>Luisa Paulina Reina Ceballos,</i> <i>Andrea Juliana Guevara Bonilla</i>	
2. Representación social de la víctima en líderes de una mesa de víctimas del departamento del Valle del Cauca	35
<i>Lina Marcela Quiceno</i>	
3. El significante "víctima" y las implicaciones subjetivas en las víctimas del conflicto armado en Colombia.....	63
<i>Astrid Elena Álvarez López</i>	
4. Algunas consideraciones sobre el asentimiento subjetivo en el sistema de responsabilidad penal para adolescentes en Colombia	85
<i>Carolina Salazar Rodríguez</i>	
5. Propuestas gastronómicas en la zona urbana de Medellín como narrativas persuasivas que promueven el fortalecimiento cultural.....	115
<i>Juan Esteban Gómez Moreno,</i> <i>Daniela Pacheco Reyes,</i> <i>Diana Cristina Múnera Álvarez</i>	

6. Evaluación psicopedagógica de los estudiantes en proceso de transición escolar de educación primaria a educación secundaria de una institución educativa en el municipio de Copacabana en Colombia	151
<i>Ana María Acevedo Serna, Luz Elena Ocampo Otálvaro</i>	
7. Autismo e inclusión laboral: una perspectiva psicopedagógica.....	183
<i>Karen Eliana Castellanos Molina, Cruz Elena Vergara Medina</i>	
8. Caracterización de Programas para el Desarrollo de Liderazgo en Organizaciones.....	215
<i>Mónica Liliana Restrepo Restrepo</i>	
9. Planes de carrera y de sucesión en las organizaciones	237
<i>Mónica Carolina Gómez Ortiz</i>	
10. Barreras del empoderamiento laboral	271
<i>María Victoria Jiménez Betancur, María Alejandra Gómez Vélez</i>	
11. <i>Workaholism</i> , caracterización de la adicción al trabajo	297
<i>Erika Johana Escobar Acosta, Verónica Andrade Jaramillo</i>	
Sobre los autores.....	325

Presentación

La Facultad de Psicología de la Universidad Pontificia Bolivariana, consciente de la necesidad de orientar el conocimiento disciplinar e interdisciplinar que se produce en sus posgrados a la comunidad académica y a la comunidad en general, presenta una selección de las mejores investigaciones formativas realizadas como trabajos de grado en las diversas maestrías y especializaciones que ofrece, o en las que participa. Las investigaciones fueron escogidas por los coordinadores de cada programa o los respectivos comités de currículo, por considerar que aportan a la comprensión de diversos fenómenos en el marco de las ciencias sociales.

En este libro se encuentran once investigaciones, cinco de ellas empíricas, dos de naturaleza teórica y cuatro revisiones de tema, realizadas en las maestrías en Psicología Social, Psicología y Salud Mental, Gestión Humana para Organizaciones Saludables, y la Especialización en Gestión Humana, ofrecidos desde la Facultad de Psicología, y asimismo investigaciones provenientes de la Maestría en Psicopedagogía, que es ofrecida en conjunto entre la Facultad de Psicología y la Escuela de Educación y

Pedagogía, así como de la Maestría en Comportamiento del Consumidor de la Facultad de Publicidad y en la que brinda apoyo la Facultad de Psicología.

Los propósitos que la Facultad de Psicología tiene al llevar a cabo este libro académico son: fomentar la producción intelectual, compartir conocimiento como un mecanismo de visibilización de la producción realizada por los estudiantes de los posgrados de los programas mencionados, reconocer a aquellos que realizaron trabajos con calidad destacada y poner al servicio de la comunidad el conocimiento aquí desarrollado. Los textos presentados responden a diferentes temáticas de interés en los ámbitos social, de la salud, de la educación, del consumo y de lo organizacional y del trabajo. Se ofrecen diversos e interesantes elementos para analizar y entender la compleja realidad colombiana desde los temas y participantes o sujetos abordados.

Paulina Reina y Juliana Guevara hacen un ejercicio reflexivo respecto a sus propias concepciones sobre qué es investigar, y las implicaciones que esto trae, por lo que deciden mostrar su ejercicio desde la metodología horizontal sujeto-sujeto para trabajar con población indígena desde una perspectiva decolonial.

Lina Marcela Quiceno destaca la importancia de comprender las representaciones sociales que sobre la noción de víctima tienen los líderes de las asociaciones de víctimas, quienes los representan para el reestablecimiento de sus derechos y condiciones de vida en diferentes comunidades.

Astrid Elena Álvarez ilustra, desde una perspectiva psicoanalítica, cómo el significante víctima pasa de ser una categoría de la realidad material, a convertirse en una categoría de la realidad psíquica.

Catalina Salazar analiza desde el concepto de asentimiento subjetivo, del psicoanálisis lacaniano, el problema de la reincidencia de la delincuencia juvenil, como aspecto central para articular la ley y el crimen dentro de la sociedad actual.

Juan Esteban Gómez, Daniela Pacheco y Diana Cristina Múnera, identifican los componentes de la estrategia de comunicación

persuasiva usadas por chefs reconocidos para promover la toma de conciencia del patrimonio gastronómico colombiano y sumarse al movimiento de premiumización.

Ana Maria Acevedo y Luz Elena Ocampo, estudiaron el proceso de transición escolar de niños de la primaria a la secundaria, a través de sus habilidades cognitiva, psicoafectivas y adaptativas, considerando una perspectiva psicopedagógica.

Karen Eliana Castellanos y Cruz Elena Vergara presentan, a través de tres estudios de caso, la relación entre el autismo y la inclusión laboral, mostrando la complejidad del tema y dando cuenta de los aspectos que obstaculizan o potencian esta relación.

Mónica Liliana Restrepo realizó una caracterización de acuerdo con la literatura especializada, para favorecer el desarrollo del liderazgo en las organizaciones.

Mónica Carolina Gómez, ofrece un panorama amplio respecto a cómo se dan los planes de carrera y sucesión en la actualidad en las organizaciones.

María Victoria Jiménez y María Alejandra Gómez, realizan a través de su revisión, una interesante clasificación sobre las diversas barreras que pueden presentarse en el trabajo para que a las personas se les dificulte el empoderamiento.

Y finalmente, Erika Acosta y Verónica Andrade buscaron evidenciar las características propias de la adicción al trabajo y las estrategias que permitan prevenirla o manejarla.

Así pues, los invitamos a disfrutar, aprender y compartir la información y conocimiento que estas investigaciones formativas traen consigo, no sin antes agradecer a todas las personas que se involucraron en este proyecto editorial y, que con su trabajo, han aportado al mismo. Esperamos que este sea el primero de varios y valiosos ejercicios similares.

*Verónica Andrade Jaramillo
Beatriz Elena García Arboleda
Piedad Liliana López Bustamante
Editoras académicas*

1. Repensándonos la investigación indígena, un acercamiento a la metodología horizontal¹

Luisa Paulina Reina Ceballos
Andrea Juliana Guevara Bonilla

Introducción

Este capítulo tiene como finalidad exponer el recorrido realizado por las autoras en el trabajo de grado para optar al título de magister en Psicopedagogía, titulado “*La vulnerabilidad y el reconocimiento como categorías que atraviesan las formas de vivir en el barrio Isla de la Fantasía, Leticia-Amazonas-Colombia. Un acercamiento a la interculturalidad*”; recorrido que sirvió de base para la construcción de la propuesta psicopedagógica “ReconoSer”, que tenía como objetivo fomentar el reconocimiento del barrio Isla de la Fantasía en niños de 5 años. Ésta propuesta hace una revisión de la forma en la que se reconoce la vulnerabilidad con la cual es vista la población de Isla de la Fantasía, a partir de la premisa de que lo informal no es necesariamente vulnerable, como lo expresa Rodelo (2012),

¹ Capítulo derivado del trabajo de grado de la Maestría en Psicopedagogía de la Universidad Pontificia Bolivariana.

lo que significa que las necesidades reales de la población no están ligadas a la conveniencia de las autoridades al crear categorías de pobreza, y condiciones insalubres, categorías que sesgan o filtran la visión de lo que es estar en el mundo de formas distintas. Se muestra el trasegar metodológico (que incluye las posturas epistemológicas que lo acompañaron), con el fin de evidenciar cómo el proceso de investigación permitió dar luz a nuevos escenarios de acercamiento investigativo, partiendo de las posturas de Corona y Kaltmeier (2012) en relación a la metodología horizontal como medio para un acercamiento intercultural.

Este trabajo antes de visibilizar una propuesta de acercamiento a comunidades o pueblos indígenas, es una invitación a los profesionales de las ciencias sociales, y aun para cualquier investigador, a despojarse de toda preconcepción sobre el Otro, a vernos entre todos como sujetos en enseñanza-aprendizaje a lo largo de nuestro quehacer y nuestra vida, pero, ante todo, a reconocernos como seres humanos con valor y necesidades diferentes, que, a pesar de ser distintos, clamamos por la igualdad.

Rompiendo esquemas en la investigación tradicional

En la construcción de conocimiento, se puede evidenciar como aún la postura positivista permea la adquisición de saberes y su generación en diferentes procesos académicos; en esta línea, buscar la generación de conocimiento aún puede interpretarse como la elaboración de hipótesis que pueden o no ser falseadas; sin embargo, no queriendo decir que este método no “funcione”, ¿es realmente el único, valedero o correcto para generar aproximaciones? En el proceso de investigación, se pudieron encontrar “nuevas” vías de construcción y “nuevas” maneras de confrontarse a la luz de conocer y reconocer al otro. Dicho proceso fue enriquecido por una metodología de trabajo a dos voces; es decir, se posibilitó un diálogo de saberes, anidado a la confrontación, puesto que una de las investigadoras, Paulina, nació y creció en Leticia, y Juliana, nació

y creció en el área urbana de Villavicencio –en el departamento del Meta– y ahora habita el área urbana de la ciudad de Medellín –en el departamento de Antioquia. Dos mundos e historias, tan diversas como únicas, que permitieron comprender posturas propias elaboradas de manera previa en escenarios de formación o en experiencias vividas y ponerlos ante el otro, al mundo del otro y reconocernos como sujetos en aprendizaje continuo en medio de todo el proceso.

El curso del proceso investigativo, nos llevó como autoras, a confrontar aquello que la academia muchas veces impone, ya sea por enfoques metodológicos, por inclinaciones de los docentes o simplemente porque es la manera en que paradigmáticamente la investigación actual pasa por un positivismo que para nosotras es peligroso; y con peligroso nos referimos a aquello que persuade desde el absolutismo; de esta manera decidimos buscar una alternativa que nos acercara a la población como iguales.

Luego de varias revisiones sobre metodologías de trabajo con población indígena o de enfoque diferencial, tomamos el riesgo de desprendernos de esos paradigmas adquiridos, es decir, de renunciar a preconcepciones coloniales, verticales y que antes de construir, nos ponen en niveles distintos, y sobre todo, permitarnos ser vulnerables al encontrarnos de otra forma con el Otro y entre nosotras; de vernos como un alguien en proceso de aprendizaje (como premisa psicopedagógica) y recuperar aquello que el otro tiene para dar; desprendernos de aquella relación de poder en la que muchas veces nos ponemos al desarrollar un trabajo de investigación y a partir de ello co-crear esas visiones y perspectivas de lo que es el reconocimiento y la vulnerabilidad en Isla de la Fantasía. Estas nuevas formas de hacer, están ligadas a la posibilidad de comprobar si las apuestas psicopedagógicas que construimos responden realmente a la manera de aprender de los habitantes de Isla de la Fantasía y, sobre todo, en sí realmente comprendimos las maneras en las que se viven el reconocimiento y la vulnerabilidad allí, al descubrir qué actividades y estrategias lograban conectarnos y conectar entre sí a la población para fomentar el reconocimiento que demandan.

Lo horizontalidad como apuesta a la construcción intercultural

Durante el ejercicio de definición metodológica de nuestro trabajo, comenzamos con posturas relacionadas con nuestro objetivo inicial, que favorecieron un acercamiento al contexto que nos permitiera construir información situada y que posibilitara a su vez, el diseño de una propuesta psicopedagógica pertinente para la población de Isla de la Fantasía. Sin embargo, en el devenir de la experiencia con las personas, el contexto y sus características, nuestra visión se fue moldeando hacia perspectivas que consideramos más relacionadas y pertinentes (figura 1.1).

Figura 1.1 Método usado.



Fuente: Elaboración propia

1. Recorrido teórico: revisión de postulados epistemológicos, metodológicos y teóricos.
2. Recuperación de voces de personas de la población, acercamiento mediante el diálogo.
3. Análisis de la información, confrontaciones individuales, construcción de tejidos con sentido, metodología horizontal.
4. Diseño de propuesta psicopedagógica.

Consideraciones éticas

Cuando definimos nuestro norte metodológico, fue necesario ponernos ante nuestra visión de sujeto, investigación y nuestra postura frente al otro con quien nos disponíamos a construir;

con este fin, definimos algunas posturas orientadoras de nuestro proceso para con la población de Isla de La Fantasía. Para iniciar, buscamos resaltar nuestra mirada decolonial en la construcción de conocimiento propuesta; para ello, retomamos lo que Gómez (2015) plantea en su ponencia para el Seminario Nacional y Latinoamericano de Investigación en Ciencias Sociales. Perspectivas de la excelencia en el conocimiento del siglo XXI, bajo el título “Investigación Decolonial”:

es una crítica a la construcción histórica y social del conocimiento como saber y poder, empleada para constituir las sociedades modernas que tenemos dentro de pervivencia de estructuras coloniales a nivel político, social, económico y cultural, garantizadas a su vez, por la existencia y consolidación de toda una institucionalidad cognitiva que se mantiene y afianza con la investigación científica. Propone asumir la investigación como proceso relacional en el que se hace necesario desprenderse de legados coloniales y aproximarse al diálogo intercultural con todo lo que ello implica. Es una postura ética en constante interrogación por las huellas transitadas, existentes y dejadas con la construcción social del conocimiento, puesto que nos define como seres humanos y nuestro saber vivir en el mundo.

Dicho de otra manera, buscamos una producción de conocimiento que no cosifique al otro, sino que, por el contrario, le reconozca en su forma de existir para y en el mundo. Justamente, la mirada horizontal de sujeto–sujeto que nos permite la perspectiva decolonial, nos ayudó a empezar a visionar o esbozar un poco más allá de lo que nos ha instaurado la visión colonial del conocimiento, en la que se define lo universalmente válido, se legitima lo que para la investigación sería como un racismo epistémico, y se deja de lado o fuera de órbita lo que no encaje en la visión o en el método jerárquico del saber (Gómez, 2015).

Para visionar con mayor claridad nuestro quehacer del ejercicio de construcción de saberes, entendimos la investigación como un proceso relacional. Según plantea Gómez (2015) en su ponencia:

Será preciso plantear las cuestiones del poder en el saber que encontramos presentes en nuestra designación del rol como investigadoras y la nominación de los otros, en la definición de las metodologías y la finalidad de los resultados. Se enfatiza en la necesidad de construir relacionamientos distintos y plurales que nos permitan conocer a través de la crítica social en la que el diálogo intercultural interroga la estructura social y el sistema que genera las exclusiones como también aprender o recuperar la memoria perdida de los "saberes olvidados".

En línea con lo anterior, hablamos de la investigación como un proceso con intención de conocer, de modo que es en sí mismo un diálogo de carácter relacional, dado que lo que allí entra en juego son seres humanos, que a su vez se constituyen en el baluarte del proceso, y quienes también aportan a la producción y construcción de las nuevas miradas. De acuerdo con Gómez, en la investigación decolonial se debe partir de las siguientes posturas éticas:

- Principio ético de la milenaria heterogeneidad humana constitutiva de la región, en la cual los conocimientos son por ende también heterogéneos. Es desde esta perspectiva de heterogeneidad que los otros sentidos de vida también deben ser conocidos, pero no disciplinados. Aprender mutuamente de las propias formas culturales en las que el saber ha servido para construir comunidad, familia, grupos etc., luchas sociales, o simplemente la vida social.
- Principio ético del cuidado del ser, en cuanto las implicaciones que lo investigado tiene en la vida de quienes participan, pertinente recordar que más allá del estereotipo, más allá de la condición deficitaria existen seres humanos con existencialidades puestas en juego.
- Ética política de la solidaridad en la que la investigación decolonial debe aportar al enlazamiento de la lucha social entre lo local, lo meso y lo global para volcarnos en asuntos

comunes. Situar es el mayor aprendizaje político, más que obrar desde el entendimiento, es confiar en que, lo importante para otros lo puede ser para nosotros también y eso conduce a giros sustanciales en la investigación.

Esta nueva mirada presupone *per se*, una nueva vía de producción de conocimiento y de construcción relacional de prácticas y saberes; es indagar un poco más la huella o el camino construido, y no necesariamente el resultado de un saber jerarquizado. Como lo enunció Gómez (2015),

la decolonialidad es una opción para construir otros enraizamientos, otros relacionamientos en el saber, con sentidos de humanidad más amplios y conectados con todos los seres que hacen parte de nuestro transitar en el mundo. Es una vuelta al conocer para animar política y socialmente la esperanza de la liberación de nuestro ser y nuestro saber con todas las intersecciones e interconexiones que interculturalmente ello conlleva. Son muchos y muchas las colegas que, en Latinoamérica, el Caribe, el sur, el este y el oeste, están construyendo su saber desde lo decolonial; deberíamos fomentar el encuentro solidario y recíproco del saber.

Enfoque epistemológico

Para establecer el soporte epistemológico de nuestra propuesta, partimos del hecho de que visionar el conocimiento científico en su amplio bagaje permite no solo desmitificar el hecho de que lo cuantificable es lo único válido y real, sino que, permite dar cuenta de la posibilidad de definir los diversos problemas actuales en función de poder generar estrategias que propendan por un desarrollo social pertinente, que a su vez, contribuya a mejorar la calidad de vida de una comunidad. si bien el conocimiento no constituye el desarrollo *per se*, si permite obtener las herramientas para impulsar cambios de índole social que se verán reflejados en el futuro en un determinado contexto. En este orden de ideas,

partimos de los estilos histórico-hermenéutico y crítico-social, ya que nos permitían una visión e interpretación de las realidades, que contempla aspectos de relevancia que desde el paradigma empírico-analítico no tendrían protagonismo; lo cual nos llevaba a pensar que extrapolando el quehacer y los principios de los dos primeros a “nuestro contexto”, nos podía permitir realizar estudios que den cuenta de las necesidades latentes y poder generar vías de trabajo, lo que no quiere decir que no se deban tener en cuenta aspectos del paradigma empírico-analítico que constituyan una base importante para el quehacer científico. La construcción que se quiere generar permitiría entender al sujeto en un contexto en el cual se desenvuelve, y facilitarle el acceso a diversas herramientas que propendan a que se apropie de su proceso y genere estrategias que posibiliten atender sus necesidades.

Acercamiento hermenéutico

Retomando la tradición hermenéutica, podemos afirmar entonces que este estilo trata de dar una interpretación global a un hecho, de comprenderlo, de darle el sentido que tiene para el grupo que está comprometido en esa praxis social. Pero el estilo ya no es predominantemente analítico en el sentido de tratar de desbaratar un sistema y de dejarlo separado para poderlo ver claro; lo histórico permite precisamente reconstruir todas esas piezas aisladas que aparecen en las diversas interpretaciones de los hechos, en los diversos textos, en las diversas versiones, en los diversos hallazgos arqueológicos, literarios, lingüísticos, para recapturar un todo-con-sentido. Ese todo-con-sentido es el que da la clave hermenéutica. Este estilo de hacer ciencia tiene más bien un sentido sintético que analítico, así podríamos precisar cómo este estilo de hacer ciencia está directamente ligado con la interacción social y en particular con el lenguaje y la comunicación.

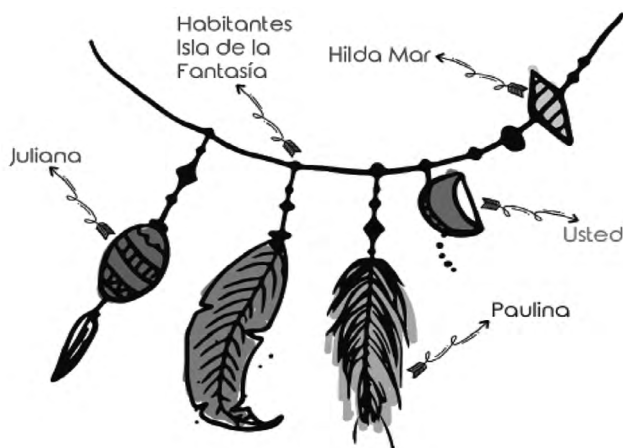
En el inicio del ejercicio investigativo, delimitamos entonces la práctica a un ejercicio hermenéutico, dado que esta tradición atravesaría nuestra perspectiva de análisis de información, no queriendo afirmar que obtendremos el alcance ya descrito. Esto último

teniendo en cuenta el tiempo empleado en la lectura del contexto y que tiene como objetivo principal la elaboración de una propuesta psicopedagógica.

Adentrarnos en la comunidad de Isla de la Fantasía, supone para nosotras una construcción de tejido dialógico que nos permitió reconocer algunas realidades y dinámicas que tienen como población y, en esa generación conjunta de conocimiento, situar en el contexto la posibilidad de llevar a cabo un proceso formativo y de sensibilización a la luz del reconocimiento del Otro. Nuestra propuesta psicopedagógica tiene como objetivo, por tanto, propender a espacios de encuentro individuales y colectivos que brinden la posibilidad de relacionarse con el otro bajo una mirada intercultural, diversa y respetuosa, que a su vez genere la lectura entre sujetos y su manera particular de estar y existir en el mundo.

Hacia una metodología horizontal

Con el propósito de hallar un norte metodológico de nuestro proceso con la población, encontramos fruto del acercamiento inicial con la comunidad de Isla de la Fantasía, que contrastó o puso ante nuestra perspectiva, diversos imaginarios de existencia previa en las concepciones que teníamos como investigadoras en relación a los modos de vida y los modos de estar en el mundo, y que nos llevó a diferentes cuestionamientos que a la luz de la psicopedagogía, nos hicieron repensar nuestra manera de leer el contexto. ¿Qué sucede con nuestras realidades, ideas y preconcepciones al enfrentarnos a leer al otro buscando comprenderlo? Realmente, cuando nos adentramos en la vida del otro, con todo y nuestras vivencias externas y diferentes, ¿logramos dimensionar la perspectiva ajena? ¿Bajo qué visión ponemos nuestro yo en función de un ser que interactúa y busca una relación dialógica con el otro? Para dar respuesta a estos interrogantes, optamos por la exploración de la metodología horizontal puesto que nos permitió llenar las sensaciones de vacío y duda generadas en nuestro proceso, y así llegar a repensar nuestras maneras de estar en el mundo y de relacionarnos con quienes son el objetivo central de nuestro trabajo (figura 2.2).

Figura 2.2 En la horizontalidad entramos todos.

Fuente: Elaboración propia.

Desde la perspectiva de las metodologías horizontales retomada desde Corona y Kaltmeier (2012), comenzamos a definir nuestra proximidad como una obra dialógica, la cual a su vez se describe de una manera dialéctica. La apertura al Otro y el deseo de conocerlo también implica entrar en un proceso de re-conocerse a sí mismo. Estos dos movimientos chocan y se entrelazan para abrir nuevas miradas a lo ajeno y a lo propio, en un proceso de investigación que se basa en los principios de horizontalidad, reciprocidad y dialogalidad. Esto supone que el “investigador” y el “investigado” llegan a una nueva mirada.

Según la metodología del diálogo de Sócrates, es posible recalcar que la producción del conocimiento en la conversación debería ser relevante y alcanzable para todos los participantes y contrapartes [...] Tal perspectiva implica muchos cambios en el proceso de investigación. No se trata de aplicar el diálogo como una técnica racionalizada para hacer más eficaz la comunicación y la producción de conocimiento, sino que es un proceso horizontal más

amplio que pone en cuestión las normas, los saberes y las prácticas institucionalizadas. Tampoco parte de una meta predefinida, sino que es una búsqueda sin cinturones de seguridad (Corona y Kaltmeier, 2012. p. 18).

Durante el acercamiento de Paulina en zona, gracias a las herramientas tecnológicas nos pudimos permitir mantener un contacto dialógico que nos puso ante múltiples características y situaciones desde la lectura de ambas investigadoras, contemplada de manera individual. Imágenes, textos, apreciaciones y notas personales nos llevaron a repensar el discurso propio en función de las lecturas que el otro realizaba. Mientras que para Paulina había elementos familiares y connotaciones cercanas en función de su propia experiencia hacia la Isla de la Fantasía; para Juliana, fue visionar a través del lente de otra persona cómo la construcción colectiva permite la generación de conocimiento de manera contextual. Algunas de las cosas que llamaron nuestra atención fue reconocer la gran diversidad de características individuales en la población, pues ya que con solo fotografías puedes llegar a ser consciente de que la multiculturalidad no es propia de terrenos grandes y cómo los propios imaginarios nuevamente permean la visión y el reconocimiento del otro. La construcción de un conocimiento conjunto, teniendo en cuenta no solo la visión de quien investiga, sino también, la muy valiosa perspectiva de quien pertenece al centro de nuestro interés, permite realizar creaciones conjuntas o colectivas que dan cuenta de una metodología pensada para reconocer desde lo social y lo contextual, y visibilice que hay un contexto inmediato influyente que lleva a elaborar posturas personales fruto de las vivencias e interpretaciones.

En muchas de las metodologías indígenas notamos un cambio epistemológico relevante, porque ahora estos ya no son los objetos de la investigación sino los sujetos (Corona y Kaltmeier, 2012.). Dicho de otra manera, una perspectiva indígena “reconoce la interconexión de los aspectos físicos, mentales, emocionales y espirituales de los individuos con todos los seres vivos y con la tierra, el mundo de las estrellas y el universo” (Lavallée, 2009. p. 23). Esto es pues, que se rompe con las tradiciones tan popularmente utilizadas para hacer investigación; resulta entonces que la perspectiva cuantitativa o cualitativa no

logra abarcar de manera suficiente, las necesidades de postura epistemológica de los investigadores interesados en los pueblos.

Los conocimientos indígenas que forman la base de esta investigación se entienden en términos de Dei, Hall & Rosenberg (2000, p. 6) como:

Un cuerpo de conocimiento asociado con la ocupación a largo plazo de un lugar determinado. Este conocimiento se refiere a las normas tradicionales y los valores sociales, así como a los constructos mentales que "guían, organizan y regulan el modo de vida de las personas y dan sentido a su mundo". Además, estos conocimientos indígenas buscan abordar activamente las intrusiones coloniales y poscoloniales mientras tratan de restablecer las experiencias y formas de conocimiento que han sido silenciadas por las comunidades de conocimiento occidentales dominantes. Castellano identifica tres fuentes de conocimiento aborígen que permiten vislumbrar qué implica la producción de conocimiento indígena: Conocimiento tradicional que ha sido transmitido más o menos en tacto de generaciones anteriores, el conocimiento empírico que se obtiene a través de observaciones cuidadosas y el conocimiento revelado que se adquiere a través de sueños, visiones e intuiciones que se entienden de origen espiritual.

Fruto de nuestro acercamiento con Isla de La Fantasía, buscábamos generar una propuesta psicopedagógica que propenda por una relación dialógica sujeto-sujeto en pro de la generación de conocimiento y la construcción conjunta de reflexiones. Para tal efecto, generamos un espacio de diálogo entre niños y sus padres, que permitió la participación, la voz y la interpretación de cada uno de los asistentes, y llevó la inclusión no solo a escenarios de participación físicos, sino psicológicos, sociales y culturales. Enfocamos el ejercicio en niños, puesto que buscamos otorgar voz a quienes también son sujetos de derecho y pueden ayudarnos a construir un entorno social más respetuoso con la diferencia y las características del otro. Para ello también es de total relevancia tener en cuenta, que el sujeto investigador que busque propiciar los

espacios de interacción, debe mostrarse también con sus cualidades e interpretaciones como sujeto, colocándose ante las realidades y visiones del otro, y permitiendo construir desde su ser y su saber.

Acercamiento inicial con el contexto y la población

Antes de generar espacios de relación dialógica con la comunidad, la experiencia con Paulina, entretejiendo posturas teóricas, epistemológicas y metodológicas, resultó fascinante. Partimos de una mirada basada en las tradiciones investigativas que posteriormente -y luego de exhaustivas revisiones teóricas-, fuimos modificando hasta llegar a nuestro norte de trabajo, el cual fue la investigación horizontal y decolonial. Inevitablemente, partíamos de una mirada diferente que nos había llevado a pensarnos la población antes de acercarnos a ella. Paulina finalmente había tenido un acercamiento mayor; para mí, Juliana, era buscar entender un universo absolutamente desconocido a través de los ojos de otro observador.

Posterior a definir nuestro interés de manera conjunta, nos permitimos una aproximación a la comunidad de Isla de la Fantasía, con la particularidad, de que todo lo que en un momento habíamos pensado hacer (actividades concretas, talleres y demás), se quedaría de lado para dar paso a las situaciones, personas y realidades con las que pudiésemos encontrarnos; teniendo un norte definido con las lecturas de contexto que serían de nuestro interés, pero permitiéndonos ponernos ante el Otro, reconociendo su manera de estar en el mundo.

Tejiendo fibras intersubjetivas

Un nuevo rol y reto supone para el ejercicio investigativo, contrastar imaginarios culturales, psicológicos y sociales de los sujetos detrás

del acercamiento a la población. Si bien el conocimiento de Isla de la Fantasía se halla enmarcado en el contexto físico y social delimitado, ¿cómo puede un agente externo acercarse su perspectiva sin tocar territorio aún? Esta respuesta puede ser tan compleja o simple como los detalles que atañen un procedimiento rutinario en un hogar aparentemente común.

- Pauli, pero hay algo que no logro comprender. Si la comunidad de Isla de la Fantasía no cuenta con servicio de electricidad, ¿cómo hacen para hacer un jugo por ejemplo?
- Muy fácil, maceran la fruta...
- Oh por Dios, ¡yo no imagino hacer un jugo sin licuadora!

La posición subjetiva del investigador, la cual lleva consigo revisiones y experiencias obtenidas de múltiples aristas sociales, personales, psicológicas, entre otras, pone de manifiesto la construcción de tejido conceptual en función de la realización de lecturas de la población que intenten no ser de juicios o prejuicios, por lo que es necesario y pertinente, comprender la posición del investigador y el proceso investigativo como un sujeto-sujeto y no sujeto-objeto, que permite la valoración del otro como un ser complejo multiaxial que representa intereses y objetivos.

- Pauli, ¿qué tan en contacto están ellos con la población indígena?
- En realidad, demasiado cerca, a unos pasos en puente o cuando el río baja, incluso pueden pasar a pie al casco urbano.
- ¿Qué hace entonces que aún no cuenten con servicios de primera necesidad como alcantarillado y luz?
- Quizás no los requieren.

Para poner en contexto, una de las investigadoras (Juliana Guevara) nunca ha tenido contacto con población indígena, ni siquiera de manera teórica, hasta esta oportunidad. Profesional y funcionaria de la Alcaldía de Medellín, podría definir que, en su lectura de diversos contextos, existen condiciones consideradas vulnerables bajo el lente del rol psicosocial. Entonces, ¿que una familia no cuente con servicio de alcantarillado es realmente una condición que deteriora su calidad de vida? ¿Constituirá una forma más de pensarse en la naturaleza? ¿Cómo hacer que converjan dos visiones bajo la cuales

en una si una familia no cuenta con nevera y cocina es considerada vulnerable y la otra que no encuentra la necesidad de recurrir a ellos guardando las proporciones de dos territorios tan distintos histórica, geográfica y culturalmente?

Mediante el diálogo de saberes entre nosotras como investigadoras, el trabajo en campo, y la interacción con la población de la Isla de la Fantasía -haciendo uso de posturas epistemológicas investigativas horizontales-, supone la necesidad de construir perspectivas en conjunto que den cuenta de múltiples realidades superpuestas en los ojos de quienes se acercan en el proceso. De esta manera, no solo las visiones e interpretaciones de los investigadores van a construir saberes, sino también, los miembros de la comunidad participe, se hacen sujetos activos en la producción de conocimiento indígena.

Investigación psicopedagógica a la luz del tercer escenario en la investigación indígena.

¿Qué se abre entonces para la psicopedagogía bajo un interés investigativo, en un escenario social diferente como la población indígena? ¿Cuál es el reto para los psicopedagogos en estos «nuevos» acercamientos decoloniales, horizontales, sujeto-sujeto, en lo que no buscamos sobreponer al otro sino, por el contrario, comprender su realidad entretejiendo los saberes de manera conjunta?

Como primera medida, es pertinente clarificar que el campo de acción psicopedagógico no se limita en su accionar a la escuela o la educación formal; el análisis de los macro contextos, día a día toman más fuerza en búsqueda de generar estrategias de impacto social que propendan por un alto impacto de estrategias pedagógicas y educativas que posibiliten a su vez una mejor calidad de vida en la población. Pero ¿cómo podemos definir que es específicamente tener buena calidad de vida? ¿cómo cerciorarnos de que nuestros conceptos acerca de “El buen vivir” nos han sido falsamente instaurados por culturas mercantilistas o materialistas que condicionan nuestro modo de estar en el mundo y la sociedad?

Pues son justamente estos interrogantes los que abren la perspectiva del investigador psicopedagógico y en general para el ejercicio investigativo en los diversos escenarios de impacto social.

La investigación horizontal permite al investigador ponerse en una posición cercana y dialógica con la población de su interés; sin embargo, esto no solo supone una ventaja de reconocimiento contextual y hermenéutico, sino que también, implica una serie de responsabilidades y retos no solo de índole profesional sino personal. Lo anterior significa que el investigador por más que afine su ojo y se prepare conceptualmente para un acercamiento exitoso, tiene que estar dispuesto a despojarse de imaginarios ortodoxos y categorías previamente pensadas para no filtrar o sesgar lo que encuentre en su quehacer investigativo. Dicho esto, podemos definir que no es un encuentro con un objeto de estudio, sino con un sujeto que lo llevará a replantearse y reubicarse en una perspectiva individual y poniendo en juego su concepto de sí mismo. Con la población de Isla de la Fantasía, realizamos un acercamiento inicial totalmente desestructurado, iniciamos con indagaciones completamente abiertas para posibilitar abarcar las posibles realidades con las cuales nos pudiésemos encontrar. Así, resultó interesante como, lo que encontramos, difería enormemente de lo que inicialmente fue nuestro trabajo, y nos puso de cara de nuevo a convencernos de continuar con una metodología despojada de juicios *a priori* que moldearan directamente nuestro lente hacia la población. Posibilitar una construcción conjunta, no solo nos ha permitido comprender realidades ajenas a nosotras, puesto que también nos ha permitido cuestionarnos de manera personal frente a los roles del investigador y la manera ética en que se acerca a una población que es digna de reconocerse y valorarse. Partir de la construcción intercultural ha enriquecido nuestro proceso, y nos ha permitido entender la forma en la que el otro existe en el mundo.

El conocimiento fruto de estos nuevos escenarios y perspectivas investigativas también sufre un cambio grande en su naturaleza y en su fin, ya que no solo incluye la visión y producción del investigador, sino que también, posibilita la inclusión de las nuevas creaciones realizadas de manera conjunta entre investigadores y

población investigada. Esta nueva perspectiva supone, que es de vital relevancia que la construcción de resultados dialogue entre ambos sujetos y permita evidenciar las múltiples perspectivas de las cuales se partió, se transitó y finalmente, se llegó, en el ejercicio del proceso de estudio o investigación.

Reflexiones finales sobre la investigación horizontal y la psicopedagogía

Debido a las múltiples construcciones de saberes occidentales, todavía existen dinámicas coloniales tanto en la investigación como en la misma sociedad; propender por adentrarse en nuevas formas de construir y llegar a los saberes, así como fomentar la interculturalidad como estrategia para sensibilizar a las distintas poblaciones frente al reconocimiento, ha sido uno de los mayores retos que surgen desde este trabajo.

De acuerdo con lo trabajado metodológicamente (*Metodología horizontal sujeto-sujeto*) con la población de Isla de la Fantasía, nos resulta importante resaltar diversas realidades que permiten concluir en alguna medida el alcance del modelo como lo que presupone para el investigador. Como primera medida, es relevante definir cómo el investigador por más que afine su ojo y se prepare conceptualmente para un acercamiento exitoso, tiene que estar dispuesto a despojarse de imaginarios ortodoxos y categorías previamente pensadas para no filtrar o sesgar lo que encuentre en su quehacer investigativo. Dicho esto, podemos definir que no es un encuentro con un objeto de estudio, sino con un sujeto que lo llevará a replantearse y reubicarse en una perspectiva individual y poniendo en juego su concepto de sí mismo.

Realizar un proceso investigativo con el ejercicio de las metodologías horizontales, permite que repensemos la manera de trabajar, encontrarnos y conectar con la población, de forma que se teja entre personas, que haga posible la cercanía, y que se le brinde prioridad a conocer y comprender desde distintas intersubjetividades esas

experiencias que atraviesan las formas de vivir, y darle valor a lo que cada sujeto puede aportar.

La labor del psicopedagogo y profesional en la investigación social debe salir del escenario “remedial”, y empezar a crear procesos que permitan a las comunidades vivir y desarrollarse de maneras distintas, entendiendo sus necesidades reales, acercándonos como sujetos en continuo aprendizaje y en una condición en la que cada persona desde lo que es, puede aportar gracias a esa diferencia, trabajando siempre una articulación entre igualdad y diferencia.

Desarrollar esta propuesta metodológica es un llamado a la intersubjetividad, y al intercambio de saberes, percepciones y conocimientos desde el quehacer diario, desde el sentir, desde lo cotidiano de las prácticas, pero sobre todo en la oportunidad de acercarnos entre moradores, visitantes o conocedores del contexto; el valor de lo que el Otro sabe y puede compartir para construir en conjunto esas prácticas educativas que se dan por fuera de la escuela, y que marcan el aprendizaje para la sociedad, en que la inteligencia de cada uno, enriquece el reconocimiento de todos.

Frente a la existencia de tecnologías que muchas veces promueven las desigualdades, la naturalización de una cultura de violencia, discriminación y menosprecio, la falta de respeto por la vida y la protección de los derechos humanos, nuestra apuesta pasa por la necesidad de:

Desnaturalizar estas dimensiones y desarrollar subjetividades con capacidad de identificar y reconocer la realidad e indignarse por las violaciones a los derechos y a la vida, es un aspecto fundamental. Desarrollar subjetividades sensibles y amorosas que sean capaces de indignarse frente a la violación de la dignidad humana, frente a toda forma de violencia y de cualquier tipo de discriminación y humillación. Crear espacios educativos en donde la rabia y la indignación ante esas realidades puedan expresarse y canalizarse en acciones concretas de defensa, denuncia y propuestas que lleven a la acción y al compromiso con los derechos humanos, individual

y colectivamente, y no, en cambio, a la pasividad, a la apatía y a la desesperanza (Sacavino & Candau. 2015. p. 134).

Pero esto solo se dará en la medida en la que cada población se autorreconozca desde la diferencia, también desde la igualdad, y es a partir de ahí que podemos pensar en desarrollar una apuesta por la interculturalidad. Esta apuesta por la interculturalidad pasa por crear y fomentar pedagogías antidiscriminatorias, de reconocimiento de los derechos humanos, de empoderamiento de las poblaciones o grupos que han sido relegados socialmente, de creación de memoria colectiva, entre otros aspectos que son fundamentales para la formación de sujetos sensibles a los problemas sociales resultado de los modelos occidentales, capitalistas, que aun actúan desde la colonialidad.

Hoy la interculturalidad también supone apertura frente a las diferencias étnicas, culturales y lingüísticas; a la aceptación positiva de la diversidad; al respeto mutuo; a la búsqueda de consenso y, paralelamente, al reconocimiento y aceptación del disenso y, actualmente, a la construcción de nuevos modos de relación social y de más democracia (Sacavino y Candau, 2015, p. 78).

De lo anterior podemos deducir que existe la necesidad de que en los diversos escenarios formativos que son posibles en la comunidad, se posibilite un discurso y una práctica incluyente que facilite la comprensión de la manera de estar en el mundo de los diferentes seres que lo rodeen; en otras palabras, somos invitados a dejarnos ver frente al otro reconociendo nuestra particularidad, promoviendo el precepto de que “tenemos el derecho a ser iguales siempre que la diferencia no inferioriza, tenemos el derecho a ser diferentes siempre que la igualdad no descaracteriza” (Santos, citado por Sacavino y Candau, 2015, p. 154). Retomando a Green Stocel (1998, p. 6), en general, lo que afirmamos es, que es “al otro al que hay que reconocerle los valores y ese es un factor fundamental [...], todo lo que pasa es porque no hay esa educación del reconocimiento al otro, no hemos entendido qué significa vivir en la pluralidad, en la multietnicidad de un país que es Colombia”. En este orden de ideas

“no basta reconocer al otro en aquella dimensión que nos interesa o parece correcto o urgente o parecido, en tal caso, nos estaríamos viendo y proyectando a nosotros mismos en el otro, pero no viendo el otro como alguien diferente” (p. 3).

Para concluir, quisiéramos resaltar la idea de que una apuesta metodológica basada en la investigación horizontal, es una apuesta a la humanización, a la sensibilidad, una apuesta a construir entre seres que habitan un mismo mundo y que están interesados en hacerlo un lugar mejor. La investigación horizontal da luz al aprendizaje entre sujetos y sobre todo a resolver de manera conjunta los retos que nos agobian, crear soluciones que las comunidades apropien y se vuelvan parte de sus propias estrategias de desarrollo.

Referencias

- Agüero, O. A. (2002). Sociedades indígenas, racismo y discriminación. *Horizontes Antropológicos*, 8(18), 255-264. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-71832002000200011>
- Bárcena, F. y Mèlich, J.C. (2001). *La educación como acontecimiento ético: natalidad, narración y hospitalidad*. Barcelona, España: Paidós.
- Bauman, Z. (2005). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona, España: Gedisa.
- Brown, B. (2013). *Frágil: el poder de la vulnerabilidad*. Madrid, España: Urano.
- Carrera, B. y Mazarella, C. (2001). Vigostky. Enfoque sociocultural. *Educere*, 5(13), 41-44. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35601309>
- Chen, Y.-J., Chen, Y.-Y. & Lee, S.-H. (2015). An investigation of establishing the indigenous subjectivity. *The Journal of Human Resource and Adult Learning*, 11(2), 45-56. Recuperado de www.hraljournal.com/Page/6%20Yin-Jen%20Chen.pdf
- Corona Berkin, S. y Kaltmeier, O. (Coords.). (2012). *En diálogo: metodologías horizontales en ciencias sociales y culturales*. Barcelona, España: Gedisa.
- Cornejo Menacho, D. (1991). *Indios: una reflexión sobre el levantamiento indígena de 1990*. Quito, Ecuador: Abya-Yala.

- Dei, G. J., Hall, B. L. & Rosenberg, D. G. (2000). *Indigenous knowledges in global contexts: Multiple readings of our world*. Toronto, Canadá: University of Toronto Press.
- Diker, G. (2009). *¿Qué hay de nuevo en las nuevas infancias?* Buenos Aires, Argentina: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Documento Conpes Social 109/2007, de 3 de diciembre, Política Pública Nacional de Primera Infancia “Colombia por la Primera Infancia”.
- Espinosa de Rivero, O. (2009). Ciudad e identidad cultural: ¿cómo se relacionan con lo urbano los indígenas amazónicos peruanos en el siglo XXI? *Bulletin de l'Institut français d'études andines*, 38(1), 47-59. Recuperado de <https://journals.openedition.org/bifea/2799>
- Estrada Moreles, M. (2010). *Paradigmas en psicología de la educación*. Pampedia, 7, 57-63. Recuperado de <https://www.uv.mx/pampedia/numeros/numero-7/Paradigmas-de-psicologia-de-la-educacion.pdf>
- Freire, P. (1994). Enseñar-aprender: lectura del mundo-lectura de la palabra. En *Cartas a quien pretende enseñar* (pp. 28-42). Ciudad de México, México: Siglo XXI.
- Goffman, E. (2006). *Estigma: la identidad deteriorada*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Gómez, E. (Diciembre, 2015). *Seminario Nacional y Latinoamericano de Investigación en Ciencias Sociales: Perspectivas de la excelencia del conocimiento social en el siglo XXI*. Investigación Decolonial, Universidad Nacional del Altiplano, Perú.
- Green Stocel, A. (1998). El otro, ¿soy yo? *Periódico de la Defensoría del Pueblo para la Divulgación de los Derechos Humanos*, 5(49), 4-7.
- Guevara González, G. D., Lemus Sánchez, B. Y. y Sánchez Araque, C. (2013). Procesos transicionales en niños y niñas indígenas de primera infancia, del distrito capital a su ingreso a la escuela pública. *Revista Aletheia*, 5(1), 16-33. <http://dx.doi.org/10.11600/21450366.5.1aletheia.16.33>
- Hena López, G. C., Ramírez Nieto, L. Á. y Ramírez Palacio, C. (2006). Qué es la intervención psicopedagógica: definición, principios y componentes. *AGO.USB*, 6(2), 215-226. Recuperado de https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/56678904/Agora_Diez_Tema_4_Que_es_la_Intervencion_Psicopedagogica.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1554940450&Signature=Xz6OMgTjYef9F9sfN2%2BTOasGCw%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DQUE_ES_LA_INTERVENCION_PSICOPEDAGOGICA_D.pdf

- Honneth, A. (2010). *Reconocimiento y menosprecio: sobre la fundamentación normativa de una teoría social*. Buenos Aires, Argentina: Katz.
- Horbath, J. E. y Gracia, A. (2012). Rezago social y discriminación de la política social hacia los grupos indígenas en Sonora. *Revista Relaciones Internacionales, Estrategia y Seguridad*, 7(1), 173-189. <https://doi.org/10.18359/ries.95>
- Kincheloe, J. (2004). Fundamentos de una psicología educativa democrática. En J. Kincheloe, S. R. Steinberg y L. E. Villaverde (Comps.), *Repensar la inteligencia: hacer frente a los supuestos psicológicos sobre enseñanza y aprendizaje* (pp. 19-39). Madrid, España: Morata.
- Laborín Álvarez, J. F., Parra Armenta, E. M. y Valdéz Gardea, G. C. (2012). Discriminación y prejuicios de jóvenes sonorenses hacia el migrante indígena. *Estudios Sociales*, 2, 333-347. Recuperado de <https://www.redalyc.org/html/417/41724972015/>
- Lavallée, L. F. (2009). Practical application of an Indigenous research framework and two qualitative Indigenous research methods: Sharing circles and Anishnaabe symbol-based reflection. *International Journal of Qualitative Methods*, 8(1), 21-40. <https://doi.org/10.1177/160940690900800103>
- López, N. (Coord.) (2011). *Escuela, identidad y discriminación*. Buenos Aires, Argentina: Instituto Internacional de Planeamiento. Recuperado de <http://disde.minedu.gob.pe/handle/123456789/3456>
- Marín Posada, M. L. (2014). Ambivalencia moral en la constitución de la subjetividad política de niños. *Infancias Imágenes*, 13(2), 33-46. <https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.infimg.2014.2.a03>
- Max-Neff, M. A. (1994). Desarrollo y necesidades humanas. En *Desarrollo a escala humana: conceptos, aplicaciones y algunas reflexiones* (pp. 37-82). Montevideo, Uruguay: Nordan-Comunidad.
- Meirieu, P. (2013). *La opción de educar y la responsabilidad de pedagógica*. Recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005089.pdf>
- Moro González, R. del M. (2007). Pueblos indígenas y derechos humanos. *Eikasia: Revista de Filosofía*, 3(14), 117-134. Recuperado de <http://www.revistadefilosofia.org/14-07.pdf>
- Núñez Pérez, V. (2004). Viejos y nuevos paradigmas... ¿qué pasa en pedagogía social? *Pedagogía Social: Revista Universitaria*, 11, 111-134. Recuperado de <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:revistaPS-2004-11-2060/Documento.pdf>
- Nussbaum, M. (2006). *El ocultamiento de lo humano: repugnancia, vergüenza y ley*. Buenos Aires, Argentina: Kats.
- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades: propuestas para el desarrollo humano*. Barcelona, España: Paidós.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2015). *Replantear la educación: ¿hacia un bien común mundial?* París, Francia: Autor.
- Ortega Guerrero, M. (2004, octubre 19). Los niños indígenas están doblemente discriminados. *El Tiempo*. Recuperado de <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-1552591>
- Ortiz, E. y Mariño, M. de los Á. (2014). Una comprensión epistemológica de la psicopedagogía. *Cinta de Moebio*, 49, 22-30. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2014000100003>
- Rodríguez Zepeda, J. (2011). *Democracia, educación y no discriminación*. Ciudad de México, México: Nexos Sociedad, Ciencia y Literatura. Recuperado de https://issuu.com/carolinaaddauto/docs/democracio_educaci_n_y_no_discrim
- Rubiano Sarria A. (1996). *Propuesta pedagógica para el acompañamiento familiar* (Tesis de maestría, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia). Recuperado de <http://tesis.udea.edu.co/handle/10495/7012>
- Sacavino, S. y Candau, V. M. (2015). *Multiculturalismo, interculturalidad y educación: contribuciones desde América Latina*. Bogotá, Colombia: Desde Abajo.
- Smerling, T. (2015, noviembre 10). Lev Vigotsky hoy. Entrevista a Ricardo Baquero. Recuperado de <https://www.educ.ar/noticias/128414/lev-vigotsky-hoy-entrevista-a-ricardo-baquero>
- Zapata Gallo, J. (2014, julio 25). El Amazonas que pocos conocen. *Semana*. Recuperado de <https://www.semana.com/nacion/articulo/el-amazonas-que-pocos-conocen/396869-3>

2. Representación social de la víctima en líderes de una mesa de víctimas del departamento del Valle del Cauca¹

Lina Marcela Quiceno

Introducción

Las mesas de participación de víctimas son un instrumento creado en la Ley 1448/2011, por la cual se dictan medidas de atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado interno y se dictan otras disposiciones, con el fin de garantizar y fomentar la participación efectiva de las víctimas de conflicto armado. Este escenario pretende que los líderes pertenecientes a asociaciones y organizaciones de víctimas representen a sus grupos y sirvan de interlocutores ante la institucionalidad, haciendo injerencia en las políticas de atención, reparación, planes, programas y proyectos que, desde el orden municipal, departamental y nacional, se generan para esta población. En estas mesas, se han evidenciado problemas como falta de experiencia por parte de los líderes en la lógica de la

1 Capítulo derivado del trabajo de grado de la Maestría en Psicología Social de la Universidad Pontificia Bolivariana de Medellín.

participación, desconfianza entre institucionalidad y víctimas, y poca autonomía otorgada al espacio, aspectos que no han permitido el efectivo desarrollo e intervención que se busca con ellas. Teniendo en cuenta que las representaciones sociales son una teoría psicosocial que permite comprender las maneras de actuar de las personas (Moscovici, 1979), esta investigación pretendió indagar la representación social de “víctima”² que tenían integrantes de una³ mesa de víctimas del departamento del Valle del Cauca. Para ello, se implementaron entrevistas semiestructuradas y grupos de discusión. Los hallazgos sugieren la categoría de sufrimiento como eje fundamental de la representación, dimensión que se torna determinante respecto de las demandas que se realizan en el escenario participativo.

Las mesas de víctimas: una aproximación

En Colombia, según el Registro Único de Víctimas (RUV), a corte de noviembre de 2018, se encuentran registradas 8 768 057 víctimas de conflicto armado, que presentan necesidades diversas. En este sentido, un proceso de reparación integral implica el reconocimiento de estas necesidades por parte de las entidades territoriales que están a cargo de ejecutar acciones encaminadas a dicha reparación. Cabe resaltar que las personas que más conocen las necesidades de las víctimas son las mismas víctimas. Con este espíritu, la Ley 1448/2011, de 10 de junio, dispone en el título VIII los mecanismos mediante los cuales los entes territoriales deberán articular escenarios para hacer efectiva esta participación.

Uno de estos mecanismos son las mesas de participación de víctimas (municipales, regionales y nacional), cuya definición se encuentra en el artículo 193:

- 2 Se aclara que en este trabajo no se hará énfasis en la discusión sobre las formas de nombrar (“situación de”, “condición de”) la categoría de “víctima”, pues, aunque se considera una discusión válida y legítima, el ejercicio se centró en las producciones discursivas de los participantes al respecto.
- 3 Se reserva el nombre del municipio con el que se trabajó, en función de la no identificación de los participantes.

Se garantizará la participación oportuna y efectiva de las víctimas de las que trata la presente ley, en los espacios de diseño, implementación, ejecución y evaluación de la política a nivel nacional, departamental, municipal y distrital. Para tal fin, se deberán conformar las Mesas de Participación de Víctimas, propiciando la participación efectiva de mujeres, niños, niñas y adolescentes, adultos mayores víctimas, a fin de reflejar sus agendas [...] seguimiento al cumplimiento de la ley y los planes, proyectos y programas que se creen en virtud de la misma, participar en ejercicios de rendición de cuentas de las entidades responsables y llevar a cabo ejercicios de veeduría ciudadana, sin perjuicio del control social que otras organizaciones al margen de este espacio puedan hacer.

La normativa menciona que las mesas de víctimas se conformarán por un grupo de 12 a 30 miembros (líderes de organizaciones de víctimas o personas que estén registradas como víctimas y trabajan individualmente por los derechos de las víctimas, de modo que son avalados por ellas), quienes son los encargados de organizar los comités de justicia transicional, que articulan las estrategias interinstitucionales a llevarse a cabo en favor de las víctimas en los planes de desarrollo locales. Además, deben generar estrategias para las garantías de no repetición (mejoramiento de las condiciones de seguridad del territorio, prevención del reclutamiento forzado y reintegración) y reparación integral.

En este sentido, en las mesas de víctimas, se debe debatir y participar en el diagnóstico de las necesidades de la población víctima, e incidir en los planes de gobierno y ordenamiento territorial para su beneficio, con lo cual se convertirán en un escenario vital para la promoción, además del fortalecimiento de la garantía de derechos de esta población. De ahí que los liderazgos que se tengan por parte de los representantes son fundamentales, pues, a partir de su accionar, dependerá la intervención de las necesidades que presenta este colectivo.

Al respecto, Berrío (2013) menciona que desde su implementación se han presentado dentro de las mesas de participación de víctimas dificultades para el establecimiento de un trabajo organizado

y sistemático, entre otros asuntos, ya que estos mecanismos de participación fueron creados para personas que no confían en el Estado, teniendo en cuenta que les ha incumplido compromisos, lo que fija tensiones de entrada, que marcan un tipo de relación institucionalidad-víctimas, caracterizada por la desconfianza. Otra dificultad importante que señala el autor es el hecho de reconocer que en los escenarios municipales la secretaría técnica de las mesas, que implica la organización de reuniones, funciones administrativas y gestión de propuestas, es ejercida por la personería, lo que causa en su rol saturación de funciones y carencia de presupuesto en las personerías para llevar a cabo de manera efectiva el trabajo de las mesas.

Se menciona también que se debe garantizar por parte de las entidades locales los recursos logísticos para posibilitar que los líderes que participan en ellas puedan estar en permanente contacto tanto con las comunidades de base como con los funcionarios para que así se dé una verdadera incidencia de las mesas en los planes de atención a su población, lo cual en muchos casos no sucede y dificulta los procesos de impacto de la estrategia.

Asimismo, un punto clave dentro de esta problemática es que se observa que los liderazgos que se presentan en las mesas son complejos, pues, según Berrío (2013), existen dificultades en las comunidades y organizaciones de víctimas para la elección de los representantes que hacen parte de estas, lo cual impacta de manera significativa la dinámica de participación. Teniendo en cuenta lo anterior, y como ejercicio para la problematización de la investigación, se realizaron unas entrevistas a manera de sondeo sobre la percepción que se tenía de los ejercicios de liderazgo que se evidenciaban en este escenario. Para ello, se entrevistaron a cuatro líderes víctimas que pertenecieron a mesas de participación en dos municipios del departamento del Valle del Cauca, tras lo cual se encontró que la percepción de las actividades que se daban en este espacio de carácter municipal era muy desfavorable, pues los entrevistados consideraban que los estilos de liderazgo no son los más adecuados para el proceso. Así se manifestó en la respuesta a la pregunta ¿Cómo ve el ejercicio del liderazgo en la mesa de víctimas de su municipio?, que obtuvo respuestas como “Muy malo, porque falta mucha comunicación y trabajo en equipo,

además no saben cómo ser líderes y luchar verdaderamente por su comunidad, muchos tiene intereses individuales”; “Nulo, los de la mesa no tienen ni idea de qué es ser líder, y se creen el cuento que nos están representando”; “Una mesa con muy malos liderazgos y poco compromiso”.

En este orden de ideas, y de acuerdo con Montero (2003), para quien todo grupo o comunidad presenta líderes, y dependiendo de los ejercicios que se realicen estos se constituyen, o bien en un obstáculo, o bien en un potencial en los procesos de organización y desarrollo de las comunidades. De igual forma, reconoce cómo estos liderazgos dependerán en gran medida de la legitimidad otorgada por la comunidad a la que pertenecen, la historicidad de los procesos que hayan construido y las características particulares de sus interacciones; en estos aspectos, podrían evidenciarse las razones por las cuales los ejercicios de liderazgo en las mesas de participación de víctimas no están siendo efectivos.

La teoría de las representaciones sociales es una de las más utilizadas para la realización de investigaciones que logren dar cuenta de los procesos de construcción social de la realidad de los sujetos y grupos, dado que dichas representaciones se convierten en modelos explicativos de los fenómenos sociales, construidos a partir de las interacciones cotidianas (Araya, 2002). Por tanto, se constituyen en un aspecto importante a indagar, pues aparece como una especie de rejilla que permite a los sujetos decodificar e interpretar su realidad, y los predispone a actuar de ciertas formas en relación con el objeto de la representación (Barriga y León, 1993).

En el presente estudio, se partió del presupuesto de que el ejercicio de liderazgo y participación que hacen los representantes de las víctimas se encuentra en gran medida relacionado con las representaciones sociales que se han construido acerca de la categoría de “víctima”, dado que es esta condición la que hace que ellos participen en las mesas. Además, según Abric (1994), las representaciones sociales cumplen funciones que les permiten a los sujetos tener marcos de referencia comunes para interactuar con otros, tomar posturas, distinguirse de otros grupos de referencia, establecer parámetros de actuación según lo socialmente esperado, dar sentido a su realidad y, sobre todo,

justificar su manera de actuar. De igual forma, Moscovici (1979) menciona que las representaciones sociales constituyen un conjunto de conocimientos ordenados, gracias a los cuales las personas pueden entender su realidad y, al mismo tiempo, se convierten en preceptos que guían su accionar, dado que serían la forma en la cual se interpreta la realidad exterior para hacerla más inteligible.

En este sentido, las representaciones sociales se convierten en marcos interpretativos y configuraciones simbólicas del mundo exterior, que expresan una dinámica histórica de los grupos que las producen, garantizan un conjunto de valores comunes que los pueden cohesionar, fortalecen su interacción y dan origen a normativas de lo que es y lo que no es, y a formas clasificatorias mediante las cuales se facilite la socialización entre los miembros del grupo (Beriaín, 1990).

Ahora bien, el proceso de construcción de las representaciones sociales se da a través de las interacciones sociales, de modo que es la comunicación mediada por la discusión la manera mediante la cual los sujetos logran identificar y reevaluar el entramado de valores, nociones y reglas con los que se socializan, para posteriormente poderlos reproducir, y así se conviertan en parámetros y formas de comportamiento del orden de lo simbólico y lo práctico. Estos se ponen en escena gracias a tales procesos de comunicación, y adquieren una relación dinámica, pues, al mismo tiempo que escenifican las representaciones, estas sirven para que se tengan formas discursivas comunes que faciliten esa comunicación (Moscovici, 1979).

Teniendo en cuenta lo anterior, la importancia y funcionalidad de la teoría de las representaciones sociales radica en que se focaliza en un tipo de pensamiento social producido durante la interacción de los grupos en su vida cotidiana, que se constituye en un aspecto fundamental para la construcción social de la realidad, dadas sus características de orientación, interpretación, facilitación de la comunicación y productora de comportamientos dentro esta (Perera, s. f.).

Esta perspectiva teórica posibilita el conocimiento de la forma en la que las personas interactúan a través de marcos interpretativos

socialmente construidos que inciden de manera prioritaria en cómo se desempeñan en diversos escenarios. Esto resultó acorde para el caso de la presente investigación, pues se pretendía comprender cómo las personas que han pasado por un hecho victimizante han construido una representación social acerca de la categoría de víctima, que les posibilita realizar ejercicios tanto de participación como de liderazgo, y facilitar el acercamiento a esta realidad social para generar conocimientos que aporten al fortalecimiento de las dinámicas de participación en las mesas de víctimas, para que efectivamente se constituyan en líderes organizados de asociaciones de víctimas, que aporten al restablecimiento de los derechos y condiciones de vida de las diferentes comunidades.

Las representaciones sociales como concepto a indagar: método

Una vez expuestos los argumentos que dieron origen al problema de investigación, el objetivo principal buscó describir las representaciones sociales de víctima que tenían los miembros activos de una mesa de participación de víctimas del departamento del Valle del Cauca. Para ello, se contó con la participación voluntaria de 15 miembros (8 mujeres y 7 hombres, con edades entre los 20 y 60 años), representantes de diferentes organizaciones de víctimas que tenían su influencia dentro del municipio y sus zonas rurales, y que estaban activos en la mesa de víctimas del municipio del Valle del Cauca que se escogió. Este grupo se caracterizó por pertenecer a estratos socioeconómicos 1, 2 y 3, y tener diferentes grados de nivel educativo; la mayoría había estudiado hasta la primaria, cinco se encontraban en procesos de formación universitaria y dos eran tecnólogos titulados.

En cuanto a las ocupaciones que tenían los participantes, se menciona que eran diversas, entre ellas, trabajadores independientes, oficios varios, comerciantes, estudiantes y amas de casa. El lugar de residencia principal era el municipio que se escogió, con poca representación de corregimientos y veredas (4 miembros). Es importante tener en cuenta que el hecho victimizante más representativo en esta población fue el desplazamiento forzado y que existía una gran representatividad

de personas afrodescendientes provenientes de la Costa Pacífica (8 miembros), específicamente de un corregimiento del municipio de Timbiquí, en el departamento del Cauca.

Se trabajó desde la lógica de la investigación cualitativa, que, como menciona Hernández, Fernández y Baptista (2010), se caracteriza por el estudio de los fenómenos no para una comprobación teórica, sino bajo el interés de su comprensión. Como técnicas de recolección de datos, se utilizaron la entrevista en profundidad y el grupo de discusión, teniendo en cuenta la naturaleza de la información que se pretendía rastrear, que se focalizaba en las producciones discursivas. En este sentido, la información generada fue analizada a través de la metodología del análisis del discurso. Santander (2011) menciona que el análisis del discurso se ha convertido en una muy importante estrategia para la investigación en las ciencias sociales, debido a que el discurso es la producción humana por excelencia, entendiéndose este no solo como la producción escrita, sino como la herramienta que deja entrever las representaciones, los estereotipos, los prejuicios y demás relaciones simbólicas entre el signo y su significado, presentando el análisis del discurso como la forma en la cual el investigador logra la decodificación de esa relación.

Ahora bien, en relación con el estudio de las representaciones sociales, Ortega (2004) plantea que la perspectiva de investigación en representaciones sociales, caracterizada por el énfasis en las bases conceptuales de los desarrollos de S. Moscovici y D. Jodelet deberá tener en cuenta las condiciones de producción de los discursos que configuran la representación social y los contenidos propios de la teoría planteada por estos autores.

En esta investigación, se tuvieron en cuenta para el análisis los contenidos de la representación planteados por Moscovici como la información, las actitudes, los significados y las prácticas que habían elaborado los integrantes de la mesa en relación con la condición de víctima, así como los procesos a través de los cuales habían llegado a construir dichos contenidos.

Moscovici (1979) plantea que la información es “la organización de los conocimientos que posee un grupo con respecto a un objeto social” (p. 45). En este caso, se analizaron los conocimientos que

tenían los participantes en relación con la categoría de víctima, tanto aquellos que son elaborados desde su propia vivencia⁴ como los relacionados con lo que se establece y difunde desde la normativa, la cual plantea el concepto, los derechos y los deberes de las víctimas. Por su parte, la actitud como dimensión de las representaciones es conceptualizada respecto de la orientación favorable o desfavorable que se tiene sobre el objeto representado. En este sentido, se convierte en un componente motivacional en la conformación de las representaciones sociales y en factor determinante, pues, en palabras de propio Moscovici (1979), “nos informamos y nos representamos una cosa únicamente después de haber tomado posición y en función de la posición tomada” (p. 49).

De igual forma, Moscovici (1979) menciona que los significados acerca de un objeto se construyen considerando las relaciones y las interacciones entre las personas que se convierte en un proceso dinámico mediado por las vivencias y la información de las que se dispone. Además, permiten atribuir características y darle un sentido al objeto de la representación para hacerlo inteligible, y así producir una actitud al respecto de este.

Por último, las prácticas son consideradas por Moscovici (1979) como parte constitutiva de las representaciones sociales, dado que es a partir y en función de ellas que se crean y se modifican. Esta postura es reforzada por Burr (1995), quien menciona que los grupos se caracterizan por el tipo de conocimientos de los que disponen (representaciones sociales), que terminan influenciando sus prácticas. Este fenómeno también puede ocurrir a la inversa, como fue expuesto por Jodelet (1986) en su investigación sobre las representaciones sociales de la locura, en la que explica cómo un grupo se ve influenciado por las prácticas en la configuración de nuevas representaciones sociales.

4 Es importante mencionar que las vivencias de los participantes implican los diferentes hechos victimizantes por los que pasaron; sin embargo, no se realizó en el ejercicio investigativo un énfasis en la distinción de estos y sus efectos específicos, puesto que el interés estaba centrado en las producciones discursivas al respecto de la categoría en cuestión (“víctima”).

Resultados

A continuación, serán expuestos los hallazgos en relación con cada una de estas dimensiones, los cuales surgieron a partir del análisis de la información obtenida según las entrevistas y el grupo de discusión realizado.

La construcción de “víctima”: subcategoría de información

Como se mencionó, la primera dimensión de la que se habla en la teoría de las representaciones sociales de Moscovici es la información. Al respecto, es importante mencionar que dentro del proceso investigativo existen situaciones que median el tipo de información que se logró encontrar al respecto de la categoría “víctima”. Una de estas situaciones es el hecho de que se evidenciaron dos tipos de participantes dentro de la mesa con la que se trabajó. Los primeros (mayoría dentro de la mesa) eran personas que tenían experiencias de liderazgo previas a los hechos victimizantes, y que al pasar por esta situación, rápidamente empezaron a empoderarse al respecto de su proceso, y se convirtieron en miembros de organizaciones y posteriormente en representantes de estas ante la municipalidad. Por otro lado, se encontraban personas que no habían ejercido un rol de liderazgo o que sus participaciones habían sido mínimas, quienes llegaron a este escenario por casualidades, o por recomendaciones de familiares y conocidos.

La información se torna sumamente importante porque se constituye en el escenario que posibilita tener marcos de referencia, fuentes de información, generalizada o particular. En este sentido, dentro de la información como categoría, se encontró un primer aspecto que tiene que ver con el conocimiento socialmente disponible que se denominará generalizado. Acerca de la palabra *víctima*, Botero y Quiceno (2017) realizan una revisión de varios autores para esbozar el concepto, en la que encuentran aspectos comunes que hacen referencia a la persona que sufre por diferentes aspectos a causa de un daño cometido por otro. Es decir, que ese “sufrimiento” es causado por situaciones ajenas a su voluntad, además le dejan sin

capacidad de reacción y le generan afectaciones de diferentes tipos (físicos, económicos, emocionales).

Así, la palabra *víctima* se asocia cotidianamente con alguien que vive un suceso inesperado que le genera afectación, por lo que los participantes del estudio no estaban ajenos a esta relación, especialmente los que no habían tenido experiencias de liderazgo previas. Sus relatos hacían alusión a que una persona podría ser víctima cuando pasaba por diferentes asuntos, como un atropello por parte de actores que pueden ser armados o no.

Resultó interesante el hecho de que justificaban su concepto desde esta perspectiva generalizada, debido a su falta de experiencia dentro de los procesos de la mesa y su escaso manejo de la normativa, la que se convierte en un aspecto muy importante, referente para el accionar y la configuración de la misma categoría, desde el discurso de los participantes. “En el momento, la mayoría somos relativamente nuevos, [...], y como somos nuevos, nos hace falta saber mucho más de leyes, saber nuestros derechos como conocer más, saber más de las víctimas que estamos representando” (Participante 10).

El segundo aspecto que se logró identificar es que precisamente en los participantes la noción de *víctima* estaba fuertemente influida por los procesos gubernamentales caracterizados por la emisión de normativas para la atención de las situaciones problema que han surgido a partir del conflicto que vive Colombia. Este tipo de información será llamado particular, teniendo en cuenta el contexto específico de donde surge.

Siguiendo esta línea, la primera noción similar a la de *víctima* que se estableció desde la normativa fue la de *desplazado*, que aparece en la Ley 387/1997, de 18 julio, por la cual se adoptan medidas para la prevención del desplazamiento forzado; la atención, protección, consolidación y esta estabilización socioeconómica de los desplazados internos por la violencia en la República de Colombia. Esta denominación fue utilizada tanto por la institucionalidad como por las personas durante muchos años, lo que permite entender que se presentara recurrentemente en los discursos de los participantes e,

incluso, que establecieran una relación directa de este concepto con la condición de víctima, teniendo en cuenta que todos ellos vivieron una situación de desplazamiento.

Bueno, eso ha sido todo un proceso, cuando yo llegué, empecé a escuchar que había reuniones de desplazados, como se decía en ese tiempo (Participante 1).

Bueno, la persona vulnerable es una persona que no se ha desplazado de su territorio; él está allí, pero carece de unas condiciones básicas para poder sobrevivir. En cambio, la víctima del conflicto armado, pues, tuvo que dejar su territorio, llegar, desplazarse de un lugar a otro, con ocasión de un conflicto que lo obligó a salir, no porque quiso, sino por la fuerza (Participante 2).

Lo anterior es reforzado con lo encontrado en el contexto del grupo de discusión, en el que los participantes realizaban la distinción entre “víctima” como aquella persona a la que se le han vulnerado derechos relacionados con la seguridad, las salud, entre otros, pero que el actor que realiza este hecho es cualquiera (delincuencia común, un particular e, incluso, hacían énfasis en el Estado, respecto de la poca garantía que brinda en el ejercicio de esos derechos) y “víctima de conflicto” o “víctima desplazado”, identificándose el signifiante “desplazado” con frases como “Por ejemplo, nosotros somos desplazados” (...) “Una cosa somos los desplazados y otra cualquier víctima” (Grupo de discusión, 18 de agosto de 2016), y realizando la distinción respecto de que estos últimos serían sujetos de reparación, porque han vivido situaciones como la dejación de sus territorios, el sufrimiento y el menoscabo de sus condiciones de vida a causa del accionar de grupos armados, por lo cual el Estado debía responderles por las pérdidas que tuvieron.

Al rastrear el término *víctima*, es posible mencionar que es relativamente nuevo desde el punto de vista jurídico. Luego del establecimiento del término *desplazado*, se utilizó en la Ley 418/1997, de 26 de diciembre, por la cual se consagran unos instrumentos

para la búsqueda de la convivencia, la eficacia de la justicia y se dictan otras disposiciones, para designar a las personas afectadas por atentados terroristas, y posteriormente en la Ley 975/2005, de 25 de julio, por la cual se dictan disposiciones para la reincorporación de miembros de grupos armados organizados al margen de la ley, que contribuyan de manera efectiva a la consecución de la paz nacional y se dictan otras disposiciones para acuerdos humanitarios, se modifica el concepto, y aunque se sigue conservando la idea de la referencia a la persona que ha sufrido lesiones, se incluye también a los colectivos; además se habla del sufrimiento emocional, las pérdidas financieras y las vulneraciones de los derechos.

Por último, aparece la Ley 1448/2011, de 10 de junio, normativa vigente y que modifica la noción de *víctima*, que incluye la perspectiva de hechos victimizantes y la alinea con una visión de daño sufrido a causa de infracciones al derecho internacional humanitario en el conflicto armado, además delimita un tiempo para que se pueda ser reconocido con esta condición (a partir del 1 de enero de 1985) (art. 3). Es a partir de la promulgación de esta normativa que las personas e instituciones empezarán a utilizar el término *víctima* con mayor frecuencia.

Dicha normativa determina el desplazamiento forzado como un “hecho victimizante” y establece a su vez otros doce hechos más que podría sufrir una persona a quien se denominara víctima. Esta situación se evidenció claramente en los discursos de los entrevistados quienes reconocían la normativa como fuente prioritaria de información, que les posibilitaba reconocer quiénes son las víctimas y además identificar al mismo tiempo lo que se denomina hechos victimizantes.

Para mí, pues, las personas que han pasado por hechos victimizantes a causa del conflicto armado, como lo dice la Ley 1448 en el artículo 3. O sea, por lo menos, hechos victimizantes como ha sido el desplazamiento forzado, violencia sexual, reclutación, lo que es la desaparición forzada. Entonces son muchas, son múltiples cosas y daños que hacen a la persona en medio del conflicto (Participante 1).

Pese a las diferencias entre el conocimiento generalizado y particular, se resalta que ambos tipos de participantes coincidían en el énfasis en los derechos que debe tener la víctima según la normativa, teniendo en cuenta que, aunque los participantes con poca experiencia de liderazgo no manifestaban explícitamente en sus discursos el marco normativo como fuente de información primaria, estos derechos eran relacionados en ambos con el acceso a educación, salud, vivienda y, en ocasiones, se mencionaba también la atención psicológica.

También se evidenciaba la coincidencia en los discursos alrededor de los deberes de las víctimas, marcándose como característica principal la dificultad frente al reconocimiento de estos o asumiendo que su deber principal es la reclamación de derechos. “Los deberes de las víctimas, exigir sus derechos, exigir que se les trate como debe ser” (Participante 11).

Otro aspecto frente al que los participantes compartían la misma información es el relacionado con los procesos de cumplimiento de la ley, que para los participantes son deficientes, considerando que no se da un efectivo desempeño de los parámetros establecidos en ella. Esta situación fue evidenciada en las entrevistas con las expresiones de los participantes en relación con la noción de *reparación*, con las cuales se hacía énfasis en las fallas institucionales en cuanto a la atención a las víctimas, pues consideraban que las reparaciones se habían dado a largo plazo, de mala calidad, con profesionales poco capacitados, y como ellos mismos decían, “una reparación a retazos” (Grupo de discusión, 18 de agosto de 2016).

De acuerdo con lo presentado, es posible considerar que la información sobre la noción de *víctima* que tenían los entrevistados estaba en la línea de lo que la Ley 1448/2011, de 10 de junio ha dictado como parámetros para ser considerado víctima, lo cual, retomando a Abric (1994), se podrá convertir en una función orientadora para los sujetos, respecto de qué les está dando los parámetros desde los cuales pueden concebirse como tales y reconocer a las personas que pertenecen a esta categoría.

De igual forma, les concede las herramientas para concebirse como sujetos de derechos, lo que quiere decir que han incorporado a sus discursos las concepciones de la normativa, reconociendo que fueron objeto de ruptura de las oportunidades que tenían en su vida antes de verse afectados por las dinámicas del conflicto.

Asimismo, es interesante ver cómo estos sujetos, que en su mayoría presentan un conocimiento más amplio de la norma, se han apropiado de sus términos, como hecho *victimizante*, el cual indica un suceso que se considera genérico para designar faltas graves cometidas a la integridad de las personas, que dentro de los contextos de guerra se consideran “protegidas” desde el derecho internacional humanitario. Esta situación se convierte en un factor importante para la configuración identitaria como víctima. Al respecto, se retoma a Farr (1984), quien menciona que la representación social cumple la función de situar a las personas dentro de lo que se conoce; en este caso, el uso del lenguaje que se deriva de la condición permite a los sujetos mayor apropiación de la categoría, reforzando su pertenencia al grupo específico, dado que se convierte en un lenguaje propio con significación particular y así cobra un sentido.

Lo anterior es reforzado considerando a Moscovici (1979), quien menciona que “toda representación está compuesta de figuras y expresiones socializadas” (p. 16), que son fácilmente reconocidas como categorías por los grupos de donde provienen. Es decir, que existe una estrecha relación entre el sujeto y los grupos en función de la construcción de la realidad, que siempre deberá ser representada para que cobre un sentido.

“Vivencias que dejan una marca”: subcategoría significados

Moscovici (1979) hace referencia a la importancia que tiene el proceso de la carga de significados sobre el objeto para la configuración de una representación social, pues es a partir de este que se logran

generar actitudes y se potencializa el uso de la categoría en la vida cotidiana; también menciona que este proceso tiene que ver con las experiencias del sujeto alrededor del objeto. En esta investigación, se encontró que la construcción de significados en los participantes se encuentra mediada por las vivencias que tuvieron producto de su exposición prolongada a situaciones de conflicto, o lo que Martín-Baró (1990) designa trauma psicosocial.

El trauma psicosocial se caracteriza por las afectaciones que dejan situaciones como el conflicto social, que son producto de interacciones sociales y por ende sus consecuencias son de tipo colectivo, con particularidades manifiestas en los sujetos. En los entrevistados, estas situaciones estaban asociadas con la angustia por la presión de apoyo a grupos armados, amenazas y pérdida de familiares a causa del enfrentamiento entre grupos y demás acciones que posibilitaron una fractura de sus estilos de vida, y generaron su partida del territorio de origen, al igual que las nuevas situaciones a las que se vieron obligados a enfrentarse luego del desplazamiento, como el cambio de ciudad, de empleo, la desintegración familiar, entre otros.

Estas experiencias facilitaron que ese trauma psicosocial se manifieste en afectaciones que están mediadas por el sufrimiento producido por estas vivencias, lo cual puede considerarse como un factor determinante que ha incidido en que la gran mayoría de las significaciones construidas alrededor de la noción de víctima estén asociadas al dolor y al sufrimiento como eje central, como se resalta a continuación:

Víctimas, pues que son las personas que han sufrido el flagelo del desplazamiento, el flagelo de todo este problema de la confrontación de la guerrilla y los paramilitares, y en donde ha sido involucrada mucha gente y han tenido que salir como desplazamiento o como víctimas (Participante 2).

Una víctima es una persona que la haya sufrido, que la haya vivido en carne propia, la parte psicológica y la parte material, y haya sido despojada de las cosas, de sus beneficios, del entorno donde vive. A uno más que todo le duele es el entorno, porque ya uno tiene la convivencia allí, ya uno sabe y pues se queda sin la tierrita (Participante 3).

Moscovici (1979) menciona que la representación social siempre es de algo, de un objeto, y para que surja esta representación es importante tener en cuenta que los grupos sociales no construyen representaciones de cualquier cosa, sino que deben ser objetos significativos para el grupo. Así es que las experiencias vividas por los participantes, que como se evidenció estaban marcadas por el sufrimiento, se constituyen en posibilitadores comunes para la emergencia y el sostenimiento de estas representaciones.

Esta postura es reforzada por Vergara (2008), quien, luego de una revisión de varios autores, aclara que, como requisito para la emergencia de la representación social, se deben cumplir ciertas características, entre ellas, “desarrollar fenómenos o procesos que modifiquen las condiciones de vida de una sociedad de tal modo que se produzcan cambios en las concepciones de los objetos sociales. Estar relacionado el proceso con acontecimientos dramáticos normalmente dolorosos que afecten a una sociedad” (p. 65).

De esta forma, los hechos victimizantes se constituyen en procesos dolorosos que han marcado especialmente a quienes los vivieron, lo que ha obligado al Estado a generar estrategias para su reparación y, al mismo tiempo, promover una determinada información acerca de lo que se considera como una “víctima”, que sigue estando en la línea del reconocimiento del sufrimiento como factor identitario de quienes han vivido estos hechos.

Lo anterior se evidencia en que tanto en las normativas como en las perspectivas teóricas revisadas la noción de *víctima* está asociada a las mismas connotaciones (dolor, sufrimiento, afectación). Al respecto, se retoma la postura de Truñó i Salvadó (2010), quien menciona, luego de realizar una revisión de varios autores, que en los conceptos de *víctima* se resalta una característica común y es el hecho de considerar que las víctimas hayan sufrido por causa ajena. Estas construcciones asociadas con el sufrimiento y la pérdida a su vez se convertían para los entrevistados en un factor diferenciador que presentan las “víctimas” en relación con otras poblaciones. Frente a esto Torres, citado por Vergara (2008), plantea que las

representaciones sociales se dan en grupos de tipo reflexivo, lo que quiere decir que tienen la conciencia de pertenencia a un grupo y criterios para la diferenciación de quién pertenece o no a este, de modo que en este caso dichos criterios son los hechos victimizantes y el dolor que estos causaron. “De cierta manera, nosotros nos identificamos más con una persona que sabe nuestra... o sea, que comparte el mismo dolor con nosotros mismos. Entonces más fácil (Participante 1).

Vergara (2008) asimismo señala un segundo tipo de grupos en los cuales se configuran las representaciones sociales llamados nominales, que se caracterizan por compartir esquemas cognoscitivos (información) o actitudes frente al objeto de la representación, pero que no presentan una identidad social. Esta situación también se vio reflejada en algunos de los participantes de la investigación, pues se evidenció que existe una minoría que, aunque significa a la “víctima” como persona que “sufre”, no se ha identificado plenamente con el concepto, ya sea por desconocimiento de la normativa, como se mencionó inicialmente, o porque contaron con apoyos familiares que aminoraron los impactos individuales que generaron los hechos eventualmente porque los hechos ocurrieron cuando eran muy pequeños.. Estas situaciones repercuten directamente en una concepción despersonalizada de la noción:

Una víctima, pues, para mí, no, es una persona que ha sido como amenazada, o de pronto alguien que se sienta, digamos, acorralada [...], yo digo que afectada, afectada, sin orientación, qué más le puedo decir [...] Gracias a Dios, pues, yo conté con suerte, que llegué a la casa de una tía [...]. Pues, a ver, yo ya lo he estado superando, yo no me considero víctima, gracias a Dios (Participante 11).

En suma, es posible destacar que los significados al respecto de la categoría “víctima” estaban en su mayoría permeados por las vivencias que han tenido los participantes, que se asocian a las afectaciones producidas por los hechos victimizantes, lo cual facilita los procesos de identificación con el sufrimiento como característica fundamental.

De igual forma, se evidenció que, cuando este impacto es aminorado, la significación de “víctima” puede tener una pequeña variación respecto de la asociación con otros aspectos anexos, lo que se traduce en una despersonalización, es decir, que los sujetos no se incluyen en la categoría y por tanto no se consideran “víctimas”.

“Desplazado, víctima = guerrillero, con participación en el conflicto versus sujeto de reparación”: subcategoría actitud

Para Rodríguez (2003), en el proceso de investigación de las representaciones sociales, se presenta una dificultad que es el hecho de cómo estudiar al mismo tiempo los aspectos compartidos y no compartidos de las representaciones sociales. El autor hace hincapié, entonces, en que las actitudes se convierten en una manera en la cual se resuelve la dificultad, dado que, al analizarlas en el contexto de una discusión, posibilitan identificar las ambigüedades, tensiones o fragmentaciones que tienen los sujetos frente al objeto.

Por su parte, Parales-Quenza y Vizcaíno-Gutiérrez (2010) sostienen que las actitudes son un componente fundamental en la estructuración de una representación social, dado que se producen a partir de valores culturales e interacciones que dan paso a procesos de sistemas coherentes de significación al respecto del objeto, que están relacionados con conductas posteriores hacia este.

Para Moscovici (1979), las actitudes están dadas por las valoraciones que las personas poseen al respecto de los objetos o categorías sociales. Briñol, Falaces y Becerra (2007) complementan esta perspectiva, afirmando que, además, cumplen funciones importantes en procesos como la adquisición de nuevos conocimientos, puesto que los sujetos asumen la información de acuerdo con dimensiones evaluativas y se convierten en la expresión de la interiorización de los valores que circulan en los grupos que se logran descifrar a partir de su investigación en los individuos.

Según Briñol et al. (2007), existen diferentes tipos de valencias en las actitudes: valencia positiva (extremadamente o medianamente) o negativa (extremadamente o medianamente), indiferencia (que se expresa en la ausencia de actitud o actitud neutra) y ambivalencia (los sujetos presentan actitudes tanto positivas como negativas).

En consonancia con lo anterior, es posible mencionar que en la investigación emergieron asuntos que dan cuenta de cómo las actitudes de los participantes presentan valencias de tipo ambivalente, en las que, por un lado, se evidenció una alta tendencia a relacionar la categoría de víctima como negativa y, por otro, se percibía como aspecto positivo conexo a la condición el proceso de reparación que deviene.

En primer lugar, la mayoría de los entrevistados establecían una relación directa entre la condición de víctimas y los factores asociados a la exclusión social, lo cual fortalece una valoración extremadamente negativa. “Todo es difícil, hasta para el empleo. Una persona víctima que consiga empleo es duro, porque siempre lo tachan o de guerrillero o de paramilitar, y son dos cosas totalmente distintas, pero siempre está estigmatizado” (Participante 1).

En segundo lugar, otro aspecto significativo encontrado que refuerza la valoración negativa es el hecho de la asociación de esa exclusión con las acciones realizadas por los representantes de la institucionalidad, quienes, desde la perspectiva de los entrevistados, constantemente cometen atropellos en contra de la población víctima, manifiestos en el irrespeto de sus derechos, brindando información incompleta o despersonalizando la atención. También se consideraba a los funcionarios como personas poco capacitadas en factores diferenciales (entendiendo estos como las diferentes características que posee la persona víctima y su proceso de afectación, que debe ser tenido en cuenta para una atención integral y acertada, según la Ley 1448/2011, de 10 de junio), displicentes y sin compromiso hacia las situaciones que viven las víctimas y que, de cierta manera, se “aprovechan”, lo que evidencia un alto nivel de desconfianza hacia estos.

Estas valoraciones asociadas a la institucionalidad como una actitud de exclusión frente a la categoría de “víctima”, podrían estar mediando al momento de establecer nuevas relaciones con

funcionarios representantes de programas o proyectos, puesto que, como mencionan Briñol et al. (2007), las actitudes se encuentran directamente relacionadas con las conductas que, en los participantes, como se ha evidenciado, estaban dadas por una contraposición constante con la institucionalidad.

Pese a lo anterior, también se logró evidenciar una valoración medianamente positiva del concepto de *víctima* asociada con “sujeto de derechos”, entendiendo esta concepción desde la lógica de que, debido a las situaciones por las que pasaron las personas con esta condición, están asociadas con el sufrimiento y las pérdidas tanto emocionales como materiales. El Estado, a partir de las disposiciones de las normativas, ha generado estrategias para “reparar” o compensar como consecuencia de la aceptación de su corresponsabilidad. En este sentido, las personas han recibido ciertas “ayudas”, que, pese a ser consideradas insuficientes por parte de los entrevistados, se reconocen como útiles para suplir algunas necesidades básicas que se tienen. “Sí, se han recibido unas pocas ayudas, que han servido en su momento, pero que son insuficientes para uno y para mucha gente también que tiene muchas necesidades” (Participante 14).

Lo anterior ha generado muchas veces procesos de movilización en cuanto a la consecución de estas “ayudas”, lo que se puede denominar prácticas al respecto de la condición de “víctima”, las cuales se amplían a continuación.

La reclamación como estrategia: subcategoría prácticas

Para Moscovici (1979), las prácticas son la expresión por excelencia de las representaciones sociales, pues serían la expresión conglomerada de información, significados y actitudes traducidas en la acción al respecto del objeto, es decir, la acción explícita que es guiada por la representación social (Abric, 1994).

En esta investigación, se logró evidenciar que los participantes, al considerar que las personas “víctimas” han sufrido pérdidas

materiales y emocionales a causa de hechos relacionados con el conflicto armado, y entendiendo que esta situación es reforzada por las diferentes normativas que les han establecido parámetros para una reivindicación o reparación, han generado, primero, procesos de reconocimiento de la condición, que están ligados con la interacción directa con la institucionalidad, manifiesta en la declaración de los hechos que vivieron con el fin de obtener el aval que los acredita como “víctima”.

En segunda instancia, el aval les proporciona el acceso a beneficios para la reparación, lo cual es considerado por ellos mismos como la posibilidad de recuperar algo de lo que han perdido o de tener acceso efectivo a los derechos que como ciudadanos les fueron quebrantados.

De este modo, pese a que la normativa establece unas acciones de reparación integral, todos los participantes coincidían en que dichas acciones son insuficientes o que su debido cumplimiento se presenta de manera deficiente. Lo anterior es planteado de la siguiente manera:

Y de ahí para acá no hemos recibido nada, absolutamente nada, dando vueltas en el Estado, he mandado derecho de petición y ninguna ayuda, ni indemnización, nada. Es decir, cada día que uno llama le dan una respuesta diferente, y lo mantienen ahí que espere turno, que es mucha gente y a nadie le mandan nada (Participante 3).

Así es que estas situaciones han reforzado que las prácticas preponderantes de los sujetos de la investigación estuvieran orientadas a la reclamación de las “ayudas” que ofrece la institucionalidad como procesos de reparación, las cuales algunas veces estaban acompañadas de herramientas de participación, como los derechos de petición, las tutelas y las demandas; además del enfrentamiento ocasional con funcionarios que los participantes consideraban negligentes ante la condición de víctima o que los procesos de reparación que hacían parte de su responsabilidad eran llevados de manera inadecuada.

En este sentido, fue usual dentro del proceso de investigación escuchar y ver a los participantes en constante queja y ejercicio de contraposición con diferentes actores institucionales, en función de la reclamación de su lugar y de lo que ellos consideraban como acciones vindicatorias en función de la reparación.

Representación social de víctima: conclusiones

En suma, y teniendo en cuenta lo descrito hasta el momento, es posible mencionar que en el caso que se indagó, es decir, los líderes participantes de la mesa con la que se trabajó, el proceso de configuración de las representaciones sociales de víctima estuvo influenciado por los aspectos que se describen a continuación.

Lo primero es que, según Jodelet (1984), quien menciona que para el proceso de objetivación (aspecto constitutivo de la representación social) los sujetos realizan una selección de la información que tienen disponible sobre el objeto, esta información es proveniente de diferentes fuentes y relacionada con los procesos de interacción de los sujetos al respecto del objeto, priorizando aspectos comunes y significativos, para realizar posteriormente una imagen de este y naturalizarlo. Luego, se procede al anclaje de esta información, proceso que estaría dado por la priorización de significados y la traducción en actitudes frente al objeto de la representación. Este componente teórico, contrastado con lo que se evidenció en la investigación, posibilita plantear que el aspecto seleccionado y priorizado para la configuración de las representaciones sociales de “víctima” por parte de los entrevistados ha sido todo lo asociado con el sufrimiento y la pérdida, que es la característica común tanto en la normativa como en los discursos teóricos.

De igual forma, los entrevistados han tenido procesos de interacción y vivencias específicas que les han producido afectaciones emocionales y materiales, y generado significaciones que también están asociadas con el dolor, el desarraigo, la sensación de vulnerabilidad

y las pérdidas, lo cual conlleva a que la significación común sea el sufrimiento.

De esta manera, el proceso de anclaje se ve influido por las interacciones posteriores a los hechos denominados victimizantes caracterizados por la percepción de significaciones y estereotipos negativos alrededor de la figura de la “víctima”, que genera a su vez actitudes negativas por parte de los entrevistados hacia la condición, marcadas por los discursos asociados a la falta de oportunidades y las carencias por las que atraviesan las “víctimas”.

Sin embargo, se evidencia también otro tipo de actitudes relacionadas con aspectos positivos de la condición respecto de los procesos de reparación de los que son objeto las personas víctimas, caracterizados por la asignación de “ayudas” económicas y materiales, que, aunque se han dado de manera deficiente, son provechosas.

Toda esta configuración se ve traducida en procesos de reclamación asumidos como la práctica, que se resalta en función de la legitimación de la suplencia de estas carencias ante la institucionalidad, la que aparece como “culpable” de las situaciones por las que han tenido que atravesar los sujetos que presentan la condición, lo que refuerza la incredulidad y la desconfianza hacia los procesos de atención y reparación.

Todo lo propuesto da pistas para la comprensión de la situación problemática inicial, que hace alusión a la deficiencia en los procesos de organización y desarrollo efectivo de las mesas de participación de víctimas como un mecanismo que fortalezca la reparación, pues, al conocer cómo se ensambla la representación social que se tiene de víctima, se intuyen varios asuntos a considerar.

El primero es el hecho de la necesidad urgente de resignificación de las vivencias asociadas al sufrimiento, pues, como se mencionó, es el aspecto coyuntural que hace que las personas se identifiquen con la categoría, y que posibilita al mismo tiempo que, si esa resignificación no se da, la persona no salga de ella, por ende, el ejercicio dentro de la mesa seguirá orientándose a la reclamación. Es importante aclarar que no se propone que la reclamación sea inadecuada, pues

está claro que es necesaria; sin embargo, la idea de los ejercicios de participación en estas lógicas es que se propenda a la construcción de sujetos políticos que reconozcan tanto sus derechos como sus deberes y se trascienda respecto de superar la condición de víctima, con todos los elementos que esto acarrea. Por ende, el compromiso institucional debe ser alto.

En este sentido, aparece el segundo aspecto, que es la clara desacreditación de la institucionalidad por parte de la víctima, y supone varios asuntos. Lo primero sería generar procesos permanentes de formación para los funcionarios respecto de la normativa, las funciones y la humanización de la atención, teniendo en cuenta los factores diferenciales, que garanticen un relacionamiento adecuado con las víctimas, el cual logre recuperar los vínculos y la confianza. De igual forma, deben generarse acciones de cumplimiento que fortalezcan esa confianza, de lo contrario, no va a ser posible un real avance en el espacio, que tendrá consecuencias complejas para más de ocho millones de colombianos en esta condición.

Referencias

- Abric, J. C. (1994). *Prácticas sociales y representaciones*. Ciudad de México, México: Coyoacán.
- Araya Umaña, S. (2002). *Las representaciones sociales: ejes teóricos para su discusión*. San José, Costa Rica: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Recuperado de <http://unpan1.un.org/intrados/groups/public/documents/ICAP/UNPAN027076.pdf>
- Barriga, S. y León, J. (1993). *Psicología de la salud*. Sevilla, España: Edema.
- Beriain, J. (1990). *Representaciones colectivas y proyecto de modernidad*. Barcelona, España: Antrophos.
- Berrío, J. M. (2013). Las mesas de participación de víctimas: ¿una frustración más o un mecanismo de transformación social? *Revista de Derecho Público*, 31. <http://dx.doi.org/10.15425/redepub.31.2013.06>
- Botero Carvajal, A. y Quiceno, L. M. (2017). Algunas reflexiones sobre víctimas, consecuencias neuropsicológicas y reparación en el caso colombiano. En P. E. Angarita Cañas y J. Vega (Eds.), *Violencia seguridad y derechos humanos* (pp. 191-224). Buenos Aires, Argentina:

- Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Recuperado de <https://cpalsocial.org/documentos/423.pdf>
- Briñol, P., Falaces, C. y Becerra, A. (2007). Actitudes. En J. F. Morales, M. Moya, E. Gaviria y I. Cuadrado (Eds.), *Psicología social* (3.ª ed., pp. 457-490). Madrid, España: McGraw-Hill.
- Burr, V. (1995). *An introduction to social constructionism*. Florence, EE. UU.: Taylor & Francis/Routledge. <http://dx.doi.org/10.4324/9780203299968>
- Farr, R. (1986). Las representaciones sociales. En S. Moscovici (Comp.), *Psicología social. Vol. II: Pensamiento y vida social* (pp. 3-63). Barcelona, España: Paidós.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, M. del P. (2010). *Metodología de la investigación* (5.ª ed.). Ciudad de México, México: McGraw-Hill.
- Jodelet, D. (1984). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En S. Moscovici (Comp.), *Psicología social. Vol. II: Pensamiento y vida social* (p.469-493). Barcelona, España: Paidós.
- Jodelet, D. (1986). Loco y locura en un medio rural francés: una aproximación monográfica. En W. Doise & A. Palmonari (Eds.), *L'étude des représentations sociales* (pp. 81-94). Neuchâtel, Suiza: Delachaux et Niestlé.
- Ley 387/1997, de 18 julio, por la cual se adoptan medidas para la prevención del desplazamiento forzado; la atención, protección, consolidación y estabilización socioeconómica de los desplazados internos por la violencia en la República de Colombia.
- Ley 418/1997, de 26 de diciembre, por la cual se consagran unos instrumentos para la búsqueda de la convivencia, la eficacia de la justicia y se dictan otras disposiciones.
- Ley 975/2005, de 25 de julio, por la cual se dictan disposiciones para la reincorporación de miembros de grupos armados organizados al margen de la ley, que contribuyan de manera efectiva a la consecución de la paz nacional y se dictan otras disposiciones para acuerdos humanitarios.
- Ley 1448/2011, de 10 de junio, por la cual se dictan medidas de atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado interno y se dictan otras disposiciones.
- Martín-Baró, I. (Ed.) (1990). *Psicología social de la guerra: trauma y terapia*. San Salvador, El Salvador: UCA Editores.
- Montero, M. (2003). *Teoría práctica de la psicología comunitaria: la tensión entre comunidad y sociedad*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires, Argentina: Huemul.
- Ortega, R. (2004). Representaciones sociales de la pobreza y las prácticas sociales: un estudio comparativo. En S. Arciga Bernal et al. (Eds.), *Del pensamiento social a la participación: estudios de psicología social en México* (pp. 193-207). Ciudad de México, México: Sociedad Mexicana de Psicología Social.
- Parales-Quenza, C. J. y Vizcaino-Gutiérrez, M. (2010). Las relaciones entre actitudes y representaciones sociales: elementos para una integración conceptual, *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39(2), 351-362.
- Perera Pérez, M. (s. f.). *A propósito de las representaciones sociales: apuntes teóricos, trayectoria y actualidad*. Recuperado de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/cuba/cips/caudales05/Caudales/ARTICULOS/ArticulosPDF/02P075.pdf>
- Rodríguez Salazar, T. (2003). El debate de las representaciones sociales en la psicología social. *Relaciones: Estudios de Historia y Sociedad*, 24(93). Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/137/13709303.pdf>
- Santander, P. (2011). Por qué y cómo hacer análisis de discurso. *Cinta de Moebio*, 41, 207-224. Recuperado de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0717-554X2011000200006&script=sci_arttext&tlng=e
- Truñó i Salvadó, M. (2010). Reflexiones sobre la categoría de víctima de violencia política con mirada de género (Tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona, España). Recuperado de <https://www.recercat.cat/handle/2072/116454>
- Vergara Quintero, M. del C. (2008). La naturaleza de las representaciones sociales. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 6(1), 55-80. Recuperado de <https://www.redalyc.org/html/773/77360103/>

3. El significante "víctima" y las implicaciones subjetivas en las víctimas del conflicto armado en Colombia

Astrid Elena Álvarez López

Introducción

Este capítulo es producto de una investigación y revisión teórica de orientación psicoanalítica. Trata de las implicaciones subjetivas que se enlazan al concepto de *víctima* en el conflicto armado en Colombia, la victimización de los sujetos o el empoderamiento. Desde la perspectiva de la salud mental, se plantea un análisis en relación con cómo ha operado el significante víctima y los efectos de este en los procesos de identificación allí implicados, en los cuales el concepto pierde su categoría de realidad material para ingresar en la dinámica de la realidad psíquica. La lectura del fenómeno de victimización se realiza en una asociación de víctimas del conflicto armado en la región de oriente del departamento de Antioquia en Colombia. Además, se retoman algunas investigaciones y otros textos orientados por el psicoanálisis (C. Soler, J. Lacan, S. Freud), datos epidemiológicos que evidencian los efectos traumáticos como temor, angustia y culpa, así

como las respuestas del sujeto frente al acontecimiento sufrido. Se concluye que la principal línea de acción en este sentido se orienta hacia la necesidad de empoderar a una víctima para que se libere "del olvido imposible" y logre disponer de un conjunto de signos en los que pueda reubicarse en su memoria.

El significante víctima y sus implicaciones subjetivas en las víctimas del conflicto armado en Colombia

El concepto significante víctima se justifica con la perspectiva teórica del trabajo en la que se considera que el sujeto no es el que produce los significantes, sino que son estos los que lo constituyen y condicionan. Al introducir el esquema, Lacan (2013) sostiene que "la condición del sujeto (neurótico o psicótico) depende de lo que tiene lugar en el Otro" (p. 525), y se puede leer en este Otro con mayúscula tanto el inconsciente como la cultura con sus leyes y significantes que la ordenan.

La lectura del fenómeno de victimización se realiza en una asociación de víctimas del conflicto armado en la región de oriente del departamento de Antioquia, la cual comprende 23 municipios y ocupa un territorio de 7021 km². Los 23 municipios están distribuidos en cuatro subregiones: altiplano, embalses, páramo y bosques; en la primera, se encuentra el municipio eje de la intervención. El trabajo de campo es realizado con los miembros de la asociación, con los cuales se hace el diagnóstico rápido participativo (DRP), con miras a la construcción de un proyecto de intervención bajo la metodología de marco lógico. Igualmente, a partir de estos insumos, se realiza una revisión teórica del problema de la victimización, del cual surge este capítulo.

A partir de la revisión teórica y del trabajo de campo realizado, se encuentran elementos que sugieren que el Estado, a través de sus programas e instituciones, pueden contribuir mediante su discurso a reforzar la victimización y a que la población que ha padecido el flagelo del conflicto armado genere identificación al concepto

víctima y adopte, desde ello, una posición subjetiva que no le permite responsabilizarse de su historia y, en su lugar, lo lleva a perpetuarse en esta posición y, por tanto, a no lograr asumir otro lugar.

Si bien la posición en la que se ubica el sujeto frente a los problemas que conlleva el conflicto armado, entre ellos, el desplazamiento, la desaparición forzosa, la violencia sexual, puede determinar su futuro, también existen significantes que refuerzan esta posición, lo que no facilita su resignificación. Ante esto, Vásquez (2009), plantea que "la noción de víctima lo que logra es sustituir otra noción mucho más amplia y necesaria para tener en un proceso de acompañamiento que se ponga, deliberadamente, a distancia del afán de perpetuar la postración de las poblaciones" (p. 32). Sin embargo, una de las víctimas señala:

La ley busca reparar nuestro dolor con plata, pero no se dan cuenta de lo que significa para nosotros recibir ese dinero, yo siento como si vendiera la vida de mi esposo y la de mi hijo; a ellos los mataron y yo solo encontré sus cuerpos cuando llegué a la casa. Perdí a mi familia y eso no se repara.

Por tanto, es preciso empoderar a los actores hacia una necesaria movilización de la posición de víctima hacia la apropiación del concepto de *reparación* que está directamente implicado en esta. En tal perspectiva, Segal (1987) define reparación como

actividad del yo dirigida a restaurar un objeto amado y dañado. Surge durante la posición depresiva como reacción a ansiedades depresivas y a la culpa. La reparación se puede usar como parte del sistema de defensas maníacas, en cuyo caso adquiere las características maníacas de negación, control y desprecio (p. 124)

Para enfocar el concepto de reparación en el conflicto armado, según Montero (1994), citado por Guilis (2005):

Una de las consecuencias directas de la construcción de la definición del concepto de reparación implicado en tal proceso —además de los órganos e instancias gubernamentales e internacionales— a los afectados directos y a la comunidad de la que forman parte, es el fortalecimiento de cada una de las

instancias implicadas, ya que cada una participará activamente en la creación de la definición de aquello que la afectó singular y colectivamente, pasando a ser agentes internos de su propio cambio (p. 22)

En este sentido, Guilis (2005) retoma a Melanie Klein para abordar el concepto de *reparación* en lo referente al “mecanismo intrapsíquico, es decir, del sujeto en relación con sus objetos internos” (p. 6), comprendiendo entonces que la reparación implica enfrentar el sentimiento de pérdida y daño para lograr reparar y restituir los objetos, lo cual bien puede darse en diversas vías: se puede llegar a esta de forma espontánea, intencionada o en la vía analítica, dado que, según Klein, el concepto es algo presente en todos los seres humanos.

Transmutar este término al contexto de la justicia lleva a suponer un giro total, dado que, desde el ordenamiento externo, el sujeto “ubica la culpa en el plano de la realidad concreta y no fantasmática, se obliga al culpable a dar testimonio del reconocimiento de su culpabilidad a través de la entrega de un bien que tiene efectos reparatorios en su víctima” (Guilis, 2005, p. 6), lo que permite contemplar la representación en tanto simbólica para el sujeto. En esta vía, Guilis retoma a Laplanche (1984), para hacer referencia al adjetivo *simbólica*, visto desde la reparación en tanto lo jurídico podría pensarse desde dos perspectivas:

En primer lugar, la reparación es “simbólica”, porque no es aquello que se ha perdido, sino que lo representa [...] No se repara restableciendo el *statu quo ante*, sino que se reconstruye otra cosa, algo nuevo. En este caso, esa “otra cosa” está más vinculada a lo nuevo del acto de justicia que a la restitución de lo perdido (p. 6)

En la segunda perspectiva, Dayeh (2004), citado por Guilis (2005), explica el proceso subjetivo de la reparación simbólica como acto de simbolización y creación, que permite al sujeto asignar un sentido para su transformación. De este modo, Guilis concluye que “la reparación simbólica es polisémica, y está abierta a la significación —diversa en cada caso— que de ella haga la víctima que la recibe” (p. 7).

Las emociones que han marcado la vida de las víctimas y la representación de los hechos en la subjetividad están ancladas a la respuesta traumática. Según el Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH, 2013), el miedo se muestra como constante; la angustia y los sentimientos de odio y de rabia también reflejan vivencias de injusticia y dolor que perpetúan y se acrecientan ante la impotencia de evidenciar beneficios que reciben sus victimarios.

En este sentido, para comprender los efectos en las víctimas del conflicto, se requiere conocer cifras reales. A 1 de septiembre de 2015, la Unidad para la Atención y Reparación Integral a las Víctimas registra 7 620 114 víctimas. Según el CNMH (2013), en Colombia, entre 1958 y 2012, el conflicto armado causó la muerte de 218 094 personas: el 19 %, que equivale a 40 787 muertos, fueron combatientes; y el 81 %, que equivale a 177 307 muertos, fueron civiles. “El clima de terror que los actores armados instalaron en muchas regiones del país con acciones como las masacres, las torturas, las desapariciones forzadas, los asesinatos selectivos, la violencia sexual o los reclutamientos ilícitos llevó a que las personas experimentaran sensaciones permanentes de amenaza y vulnerabilidad” (p. 263).

Al respecto, una de las víctimas refiere: “Las cifras de las que habla el Gobierno son inferiores a la realidad, a todos nos cuesta participar de este proceso y muchos por temor ni siquiera quieren declararse víctimas porque sus victimarios siguen libres y van a venir a vengarse”.

Además, relaciona el CNMH (2013, p. 260) que estas situaciones han ocasionado profundas marcas emocionales en las víctimas y han deteriorado sus recursos psicológicos. Al respecto, según Gómez (2004),

la inscripción del recuerdo en el psiquismo inconsciente genera problemas al sujeto del traumatismo, que revive lo acontecido con la viveza y agudeza de un hecho actual, aun transcurrido un tiempo, muchas veces largo, desde que tuvo lugar el suceso funesto. Bajo esta óptica, el sujeto traumatizado no recuerda, sino que repite, vive nuevamente lo sucedido: es invadido por

imágenes, ruidos, sensaciones, sueños de la desgracia. La memoria del inconsciente se ubica entre el trauma inolvidable y fijo en la mente —fantasma— y la contingencia traumática precoz, a la cual el sujeto se vio inexorablemente obligado a responder. (p. 85)

En esta vía, una de las víctimas manifiesta:

Es imposible olvidar lo vivido, mucho más cuando se vive con la esperanza de encontrar a sus seres queridos. En mi caso, ellos se llevaron a mi esposa y nunca más supe de ella. Han pasado muchos años, y solo ruego tener su cuerpo para darle cristiana sepultura, porque es mucho más duro cuando uno ni siquiera puede enterrar a los suyos.

Esta perspectiva indica que el sujeto no vive pasivamente el trauma, por tanto, el deber de la memoria sería hacer entrar al sujeto en su historia, en la que encuentre otros significantes en su cadena de significantes, para que este pueda responder como sujeto y romper la alienación generada al concepto *víctima*. Ante esto Soler (2007, p. 139) hace referencia a que cuando se objetiva al sujeto no se favorece la respuesta subjetivada.

En las diferentes actividades realizadas con el grupo de víctimas de la asociación, se evidenció cómo el trauma era reforzado por diversos agentes. Denunciaban la imposibilidad de ubicarse en un lugar que les permitiera resignificar su memoria, en especial porque coincidían en declarar “el lugar en que nos pone la ley, nos hace sentir que es mejor ser victimario que víctima”.

Lo anterior se confronta con los modelos de intervención, el lugar desde donde se ubica al sujeto y desde donde este significa y resignifica su experiencia, por lo cual es relevante adoptar una teoría que facilite construir herramientas para intervenir la victimización y comprender el fenómeno desde la categorización que implica el significante víctima y sus implicaciones subjetivas. En este sentido, Moreno (2013, p. 124) sostiene que el psicoanálisis permite comprender la forma en la que opera un significante en pro de asumir otra posición con los sujetos con los que se entra en relación

en una intervención psicosocial, lo que hace posible encontrar una vía de trabajo para favorecer la trascendencia del hecho violento y así el sujeto logre ubicarse como actor partícipe y responsable de su propio cambio. Más cuando la etiqueta legal justifica su condición pasiva, refuerza su identificación con la revictimización en una lógica de todos por igual, por tanto, no facilita la elaboración psíquica hacia una responsabilización subjetiva e individual.

Este recorrido permite identificar la necesidad de implementar estrategias de intervención en relación con la victimización como parte del proyecto de ley. En este sentido, se introduce la pregunta que orienta este capítulo: ¿tiene implicaciones subjetivas el significante víctima en la población que padece el flagelo del conflicto armado en Colombia?

Método

Características de la fuente de información

Los textos fueron seleccionados por la importancia y trascendencia en el tema. Se elaboró un reconocimiento de investigaciones tanto cualitativas como cuantitativas sobre el conflicto armado, los efectos psíquicos y subjetivos de las víctimas y cómo operan los significantes. Como criterio de inclusión para estos textos, se tuvo en cuenta que los escritos pertenecieran a publicaciones de revistas indexadas.

Se consultaron 45 referencias bibliográficas, entre ellas, diferentes leyes en relación con las víctimas del conflicto armado y salud mental, tres libros sobre el conflicto armado en Colombia, tres sobre el trauma y uno sobre el deber de la memoria. Además, archivos generales con información estadística, dos tesis de la Universidad Pontificia Bolivariana y una de la Universidad de Antioquia, diferentes textos entre artículos y sitios web de base psicoanalítica en relación con el empoderamiento y la representación subjetiva en los significantes. Posterior a la revisión, se seleccionaron 25 textos por la representatividad teórica en el desarrollo del tema.

Además se marcó como criterios de exclusión la fecha de publicación (se respetaron autores clásicos de psicoanálisis) y la baja autoridad teórica.

Procesamiento de muestreo

Se realizó una revisión de antecedentes de manera intencional, es decir, la muestra fue seleccionada de acuerdo con el tema de trabajo.

Técnica de registro

Se usó la observación documental registrada en libretas de apuntes y fichas de contenido. Esto permitió contextualizar las implicaciones subjetivas derivadas del conflicto armado en Colombia, acercarse a estadísticas actuales de este fenómeno y conocer el impacto que tiene sobre la salud mental de la población.

Tipo de investigación

Esta investigación es teórica de orientación psicoanalítica, basada en la revisión documental y orientada hacia la relevancia que toma el significante en la subjetividad de las víctimas del conflicto armado en Colombia.

Intervención de las fuentes documentales

Se realizó una revisión inicial de publicaciones que exponen el conflicto armado desde la subjetividad de las víctimas. Además, se retomaron algunas investigaciones y otros textos orientados por el psicoanálisis (C. Soler, J. Lacan, S. Freud) hacia la marca del significante. Posteriormente, se revisó la propuesta psicosocial del empoderamiento para orientar el trabajo del deber de la memoria en relación con el trauma.

Análisis

El conflicto armado en Colombia

El conflicto armado en el mundo y en especial en Colombia ha desencadenado una crisis humanitaria de "gran magnitud" y sin precedente alguno en el Estado. La Unidad de Atención y Reparación Integral a Víctimas del Conflicto Armado señala que para 2014 el Registro Único de Víctimas (RUV) cuenta con más de 6,8 millones de víctimas, el 86 % corresponde a desplazamiento y el 14 % a víctimas de otras lesiones. Al respecto, la presidenta de la asociación afirma: "Hemos padecido la guerra de nuestro país por muchas generaciones, pareciera que fuera algo heredado, pero eso no quiere decir que nos acostumbramos. Todos hemos perdido padres, hermanos, abuelos, hijos, nuestros hogares, nuestra dignidad; y la sangre no deja de derramarse, el sufrimiento no cesa".

A diario se publican las acciones que lesionan la dignidad humana, los bloqueos en las poblaciones, la restricción en el paso de alimentos, la limitación de las actividades comerciales, el favorecimiento del desplazamiento e, incluso, el no permitir el normal desarrollo de las actividades de transporte, que generan consecuencias de gran impacto, como lo es el desabastecimiento de las zonas, hasta llegar a ejercer métodos de presión, como el emplazamiento de la comunidad, y así vulnerar el derecho a la libre movilización y desplazamiento.

Estos métodos no son nuevos, sino que desde finales del siglo XX el conflicto se ha ido materializando por acciones violentas que obligan a que muchas personas huyan buscando salvaguardar sus vidas. Son situaciones agravadas por la pérdida de legitimidad de las autoridades nacionales y la indiferencia de los legisladores con el fin de buscar acuerdos de paz que mitiguen el baño de sangre que diariamente golpea al país.

Pécaut (2015), en referencia a los años anteriores a la Violencia, destaca: "Dos rasgos específicos que diferenciaron la historia de Colombia de la de otras naciones de América Latina resaltaban

todavía con claridad. De una parte, el 'civilismo', es decir el predominio de las élites civiles sobre la institución militar; y, por otra, la precariedad de la simbología nacional" (p. 10). Se deduce, de acuerdo con la Comisión Histórica del Conflicto Armado y sus Víctimas (2015), que en el país el conflicto armado ha sido histórico y de gran dinamismo; ha mutado y se ha trasladado de las zonas rurales a las zonas urbanas de grandes y pequeños municipios, factores que hacen que la población civil al margen de las confrontaciones resulte altamente afectada y atacada sin diferenciación alguna.

Estos hechos llevaron a la Corte Constitucional a emitir la Sentencia T-760/2008, de 31 de julio, derecho a la salud, en la cual se amplió el concepto de salud hacia el ámbito psicológico y psicosomático, que constituyó un vínculo entre la salud mental y el derecho fundamental a la vida digna.

Más recientemente, la Ley 1616/2013, de 21 de enero, por medio de la cual se expide la ley de salud mental y se dictan otras disposiciones ratificó la salud mental como un derecho fundamental en sí mismo y reglamentó que es obligación del Estado garantizar la promoción, la prevención, el diagnóstico, el tratamiento y la rehabilitación en salud de todos los trastornos mentales, bajo los principios de universalidad e interdisciplinariedad, teniendo en cuenta que el artículo 6 reconoce "el derecho a tener un proceso psicoterapéutico con los tiempos y sesiones necesarias para asegurar un trato digno, para obtener resultados en términos de cambio, bienestar y calidad de vida".

El significante "víctima" en la Ley 1448/2011, de 10 de junio

El artículo 3 de la Ley 1448/2011, de 10 de junio, por la cual se dictan medidas de atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado interno y se dictan otras disposiciones se enfoca en la definición de víctima, para la cual determina que *víctima* serán las personas que de forma individual o colectiva hayan presentado daños asociados a hechos "a partir del 1º de enero de 1985, como consecuencia de infracciones al Derecho Internacional

Humanitario o de violaciones graves y manifiestas a las normas internacionales de Derechos Humanos, ocurridas con ocasión del conflicto armado".

Además, determina su alcance como medidas de atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado interno y a las cuales les reconoce derechos, otorga prioridades en el acceso a servicios del Estado y las convierte a ellas y sus familiares en acreedores de una reparación integral.

Para la Ley 1448/2011, de 10 de junio, la dignidad de las personas y su principio de buena fe está dirigido a liberar a las víctimas de la carga de probar su condición. Acuña el principio de igualdad, con el fin de aclarar que no es criterio de exclusión definir quién fue el victimario. Y plantea el principio de enfoque diferencial frente a la condición de vulnerabilidad que enfrentan algunas víctimas por su edad, sexo, orientación sexual y situación de discapacidad (art. 6). La Ley 1448/2011, de 10 de junio asimismo contempla la asistencia y reparación como parte del soporte que genera el Estado para restablecer derechos en las víctimas, planteando medidas de rehabilitación, que son mecanismos que incluyen la atención médica y psicológica, transversal a todo el proceso de reparación, y se "contempla la creación del Programa de Atención Psicosocial y Salud Integral a Víctimas" (art. 137).

En este sentido, la reparación se direcciona en dos vías: una individual y otra colectiva. El enfoque individual determina el derecho a la reparación integral que tienen las víctimas, la cual considera que es suficiente, efectiva y rápida, para que ellas puedan contar con un recurso que les brinde tres tipos de medidas: a) la restitución de las cosas a su estado anterior, b) la indemnización de los perjuicios materiales y morales y c) la adecuada readaptación de las víctimas mediante atención psicológica y psiquiátrica.

En cuanto a la reparación colectiva, se sugiere adoptar medidas de reparación dirigidas a restaurar, indemnizar o readaptar los derechos de las colectividades o comunidades directamente afectadas. En consecuencia, tanto en la reparación individual como en la colectiva, los medios de reparación pueden incluir, aparte de la reparación

material, medidas de carácter simbólico que contribuyen a la salud mental. Esto conlleva el reconocimiento público y solemne que los culpables hacen de su responsabilidad, así como ceremonias conmemorativas, denominaciones de vías públicas, monumentos, y otras alternativas que permiten asumir el deber de la memoria (art. 139). Al respecto, una de las víctimas expresa: "Nos cuesta entender las pretensiones de la justicia, pero algo que realmente sentimos que ayuda a nuestro proceso es recibir el reconocimiento a la memoria de nuestros seres queridos y que nuestra voz sea escuchada".

En la implementación de estas medidas, es fundamental plantear como base la concepción del sujeto que posibilita instrumentar una intervención en la cual él logre identificarse y representarse con un significante diferente del de víctima, asumiendo una posición activa en la construcción de su historia. Lacan (2002) afirma que "nuestra definición del significante (no hay otra) es: un significante es lo que representa al sujeto para otro significante. Este significante será pues el significante por el cual todos los otros significantes representan al sujeto" (p. 799).

De lo anterior se deduce que el sujeto es lo representado por un significante para otro significante, y aclara el autor que el significante que lo representa no es representativo de nada, lo representa para otro significante del que recibe sus efectos, por eso se denomina sujeto dividido, dividido entre lo Uno que lo representa y el Otro que le da su significación produciendo un efecto de división.

Entonces cuando se dice significante víctima es porque se ha sustraído un significante del conjunto de los Otros significantes, privilegiándolo para nombrar con este al sujeto representado en un discurso, discurso este que ordena las relaciones de ese significante que representa al sujeto con el conjunto de los Otros significantes, que se ve estructurado bajo normas, leyes, entre otros aspectos que se inscriben en una cultura dada.

Cuando se aísla a un significante para representar a un sujeto para Otro significante, no solo se nombra al sujeto, sino que este queda determinado por los efectos que recibe del Otro, que va a ser ese ordenamiento que se encuentra del lado del Otro.

De esta manera, el sujeto recibe una identidad por asignación de un lugar dentro del ordenamiento simbólico. Identificación en la que se puede perpetuar como sujeto situando toda la responsabilidad de su condición en el otro victimario.

Implicaciones subjetivas del hecho victimizante

Las implicaciones subjetivas de ser víctima del conflicto armado se presentan en dos vertientes: una que hace referencia al significante del Otro, el cual es tomado por el sujeto para representarse como víctima; y la otra es el significante de los Otros, que se separa del conjunto por el trauma y se constituye en un S1¹ que produce consecuencias en el cuerpo y el modo de gozar del sujeto, al hacer cadena de significantes entre el S1 y el S2. Esta cadena se desarrolla del lado del Otro de donde el sujeto recibe sus efectos dividiéndolo; es nuestro inconsciente, la Otra escena, dos formas del Otro, dos modos de tratarlo.

Para desarrollar el concepto *significante*, Soler (2007) retoma a Lacan, quien define que la estructura de la palabra genera el significante amo, pero advierte que existen otros significantes, los nombrados S2, a los que califica de saber inconsciente y define que son todos los que no representan al sujeto, que son más del lado del Otro que del lado del sujeto, "se manifiestan de vez en cuando por lapsus, actos fallidos, olvidos, fallos". Además, señala que "el saber inconsciente no representa al sujeto, pero está conectado al goce del cuerpo" (p. 113).

En este sentido, se deduce que hay dos lados: el lado del sujeto y el lado del Otro. Lacan (1958), citado por Soler (2007), plantea:

1 Concepto del psicoanálisis introducido por J. Lacan, el cual define S1: significante amo, significante unario que comporta el rasgo distintivo peculiar del sujeto, significante del goce. Surge en el campo del Otro y representa al sujeto para otro significante. Funda la cadena, funda la subjetividad. No se puede prescindir de los significantes del Otro, ni del goce que comportan. Cada significante es en sí mismo uno, el unario es el más importante de todos; está por fuera de la batería, pero es la condición de posibilidad de la batería. S2: define el saber inconsciente, la batería significante, el conjunto de los significantes.

Desde que estamos en el lenguaje se tiene el significante amo [S1], el que sea, que representa al sujeto y además se tienen todos los otros S2. Y es del lado de este S2 que los significantes que no representan al sujeto no obstante afectan su cuerpo o, si prefieren, su goce (p. 113).

Esto permite señalar que, más allá de esta identidad dada por el ordenamiento legal y el consenso social en que se está inmerso, el hecho violento victimiza en tanto deja una marca en el sujeto en la cual él no se puede representar, pero opera en él, retornando siempre idéntica, retraumatizándolo, como lo indica Soler (2009, p. 144) "cada noche", o determinándolo en un sentido único que lo fija en una posición en su historia inamovible, tal como lo afirman Ansermet y Mejía (1998). En relación con esto, una de las víctimas refiere: "He tenido que comenzar desde cero dos veces. Primero, nos desplazaron, y tuvimos que dejar todo lo que teníamos. Luego, mataron a mi marido. Es imposible olvidar esos días, tengo pesadillas y el recuerdo es como si estuviera pasando otra vez".

A diferencia de lo que pasa con la identificación lograda por la asignación del estatuto de víctima, lo que se plantea desde el psicoanálisis es un sujeto que no se represente en ese significante (víctima) para otro significante, y entonces construya una historia en la que el acontecimiento violento vivido se localice como una huella del pasado frente a la cual él pueda representar y reconocerse. "La memoria es eso, disponer de un conjunto de lo que llamamos 'significantes' [...] en los que el sujeto se puede reubicar cuando convoca su memoria" (Soler, 2009, p. 144). En el trauma, se constata lo contrario, y es que allí reina "el olvido imposible que es una falta de memoria". En esta vía, Soler advierte que "el olvido imposible del traumatizado es el retorno de algo en lo que el sujeto no se ubica, no se reconoce" (p. 144).

En este sentido, Freud (1968, p. 747) relacionaba que una falta de representación psíquica favorece que el acontecimiento que se hace traumático sea imposible de olvidar. Esto lo lleva a plantear que hay varios tipos de memoria. Una que es resultado de la elaboración de acontecimientos pasados por la vía de la transición de la huella

mnémica por los distintos sistemas de reordenamiento en el aparato psíquico hasta llegar a la conciencia, en que el sujeto puede reconocer el acontecimiento como pasado, y otra que subsiste como un fuero antiguo, sin poder traducirse en nuevas transcripciones, que se le impone al sujeto en la conciencia como síntomas sin poder reconocerse en él.

En retorno a esta vía, la contemporaneidad introduce en el discurso de la salud mental el concepto de *estrés postraumático* situado en la *Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM-5* (Asociación Americana de Psiquiatría [APA], 2014), para relacionar el síntoma como un trastorno de ansiedad que hace referencia a la delimitación del trauma, y describe que un evento traumático se define si "la persona ha experimentado, presenciado o le han explicado uno o más acontecimientos caracterizados por muertes o amenazas para su integridad física o la de los demás", además de responder "con temor, desesperanza u horror intensos [...] reexperimentación, evitación/embotamiento afectivo y aumento de la activación" (p. 271).

Desde esta perspectiva, el sujeto es visto como alguien determinado por variables externas a su condición subjetiva y se plantea la necesidad de abordarlo terapéuticamente para movilizarlo de esa condición. Al respecto, Soler (2009) refiere que "no hay tratamientos estándares porque no hay sujetos estándares y no hay secuelas estándares" (p. 152). En relación con el trauma, se deben destacar dos aspectos importantes: primero, la concepción oficial del trauma en el que se clasifica como estrés postraumático y se sitúa al sujeto como una víctima, aplastado por los efectos de la violencia sufrida y asistido por los profesionales de las ciencias "psi". El segundo, desde lo subjetivo en relación con el acontecimiento violento vivido, propuesta psicoanalítica, que plantea la trascendencia del sujeto, entre la realidad material en que se vivencia el trauma como un evento trágico, para introducirlo en la dinámica de la realidad psíquica, en la que es considerada su responsabilidad, con respecto a lo que fue su respuesta frente al trauma, independiente de que hubiesen consecuencias inmediatas que efectivamente generaran un malestar significativo frente al hecho vivenciado. En esta perspectiva, la obligación ética sería que el sujeto se empodere para inscribir el

acontecimiento en su historia bajo la forma de una memoria en la que él se pueda representar de una manera diferente como una persona activa en la resignificación de lo acontecido.

Trauma por violencia y el deber de la memoria

El concepto de *trauma* tiene historia en lo que se llamó neurosis de guerra o neurosis actual. Freud (1978) lo referencia para abordar el trauma por accidente, en el cual argumenta que aquello que el sujeto no puede recordar como parte de su experiencia a causa de la represión se manifestará como repetición, gracias al retorno de lo reprimido inconsciente.

Sumado a esto, Freud (1968) amplía el concepto de repetición, en el cual relaciona que ante un “nuevo displacer, entonces este último no podrá ser inhibido. El recuerdo viene a comportarse como algo actual” (p. 743), es decir, si el afecto aparece ligado a una representación y no se atempera en el recuerdo, es porque el acontecimiento fue traumático y no se inscribe en la memoria del sujeto, por tanto, se sigue presentando como actual al hacer uso de la represión como mecanismo de defensa inconsciente que lo condena a la repetición como medida de protección para evadir el recuerdo.

En este sentido, las huellas mnémicas nunca retornan a la conciencia como la vivencia original, lo que retorna se modifica y se presenta como algo diferente, porque este recuerdo es imposible de soportar, de modo que es la represión la vía que encuentra el sujeto para tratar de liberarse de lo traumático en su subjetividad. Ante esto, Soler (2009, p. 144) señala que el trauma es el encuentro con el agujero del Otro, de modo que es el fantasma la respuesta del sujeto ante el trauma del enigma del deseo del Otro; es aquí como llega a la fantasía como respuesta, porque lo que no se puede recordar se repite en acto, a lo que se nombra *flashback* en el estrés postraumático. Esta vertiente está ligada al trauma, entendido por su relación a la reminiscencia. Freud (1968) sostenía que, si un suceso genera determinado displacer cuando es un hecho actual, se espera que al ser recordado con el paso del tiempo disminuya el displacer asociado al recuerdo evocado, porque el recordar tiene como finalidad inhibir el displacer. Pero si el suceso al ser recordado genera un nuevo

displacer, “entonces este último no podrá ser inhibido. El recuerdo viene a comportarse entonces como si fuera algo actual” (p. 743); es en estos casos en que se puede decir que el acontecimiento sufrido ha sido traumático.

En la voz de una de las víctimas se escucha: “Cuando siento ese olor, vuelvo a vivir el día en que los guerrilleros se metieron en la finca, tres de ellos abusaron de nosotras y después se llevaron a mi hijo. Nunca pude encontrarlo”.

El considerar el acontecimiento como pasado supone que el recuerdo no tendrá más la carga afectiva que tuvo mientras fue repetido como presente. Se trata de un cambio de posición subjetiva que supone reconocer la pérdida y abandonar el dolor con el consecuente sentimiento de culpa que esto conlleva.

El psicoanálisis desde su ética propia —cuando nombra el trauma— hace responsable al sujeto de la respuesta que este ha dado al hecho victimizante, pero en la contemporaneidad se tiene diferente connotación con la introducción de nuevos modelos diagnósticos que determinan los procesos clínicos y anulan el sufrimiento moral, ya que la concepción salubrista obliga a pensar al sujeto como enfermo que debe curarse. Por esto, el sujeto se circunscribe en un tratamiento como respuesta a su diagnóstico de estrés postraumático, en la que se queda sufriendo pasivamente el hecho y sus consecuencias.

En esta vía, Soler (2007, p. 38) aborda a Freud para referir que el fantasma de la neurosis es un fantasma de trauma, en el que el imaginario traumático funciona tan fuerte como lo real. Retoma Soler que, “si un núcleo de representaciones traumatizantes se encuentran en todo el corazón de la subjetividad es porque el trauma tuvo lugar realmente, y lo imaginario entonces no es nada más que traza de lo real” (p. 42); pero en el contexto del conflicto armado existen múltiples factores que no facilitan tramitar el hecho violento e iniciar un proceso de duelo que soporte la elaboración del trauma. Díaz (1999) plantea que existe una diferencia entre “quien se enfrenta con la certeza de la muerte del otro, reafirmada por la existencia de un cadáver y de un ritual funerario, el doliente de un

desaparecido se ve envuelto en el enigma que recubre la verdad” (p. 9). En esta situación, existe una especial necesidad de querer saber sobre lo sucedido, buscar respuestas que lo atan a una constante búsqueda, dificultando esto el “movimiento subjetivo de la angustia al duelo” (p. 10).

En pro de favorecer el movimiento de un lugar pasivo a un lugar activo de la víctima, el CNMH (2013) evidencia la importancia de la labor de la memoria con las víctimas del conflicto armado, puesto que “emerge otra connotación de la palabra víctima: la víctima como protagonista, como agente social que desafía el poder, que reclama y reivindica, y que desde ese lugar no solo sobrevive y se rescata a sí misma, sino que transforma y construye una nueva sociedad” (p. 27). Aquí el deber de la memoria responde a la necesidad de no olvidar, tal como lo expresa Adorno (1975), citado por Erice (2009), un nuevo imperativo categórico: “el de orientar su pensamiento y acción de modo que Auschwitz no se repita, que no vuelva a ocurrir nada semejante” (p. 180).

En este sentido, Soler (2009) lleva a pensar el abordaje del trauma desde la necesidad de empoderar a una víctima para que se libere: “del olvido imposible” que no es una memoria (p. 144), en tanto memoria, señala la autora, es “disponer de un conjunto de lo que llamamos significantes que pueden ser imágenes, palabras, sensaciones, incluso disponer de un conjunto de signos en los que el sujeto se puede reubicar cuando convoca su memoria” (p. 144).

Según Soler (2009), se dice empoderado en tanto “el olvido imposible del traumatizado es el retorno de algo en lo que el sujeto no se ubica, no se reconoce. Por eso el retorno del trauma es en sí mismo traumatizante”, y se sabe, indica la autora, que “los grandes traumatizados se retraumatizan cada noche” (p. 144).

Empoderar, en este sentido, es liberar al sujeto de la traumatización que sufre por lo que retorna siempre idéntico, y de lo que en su historia queda determinado por la situación traumática vivida; en este sentido, deja de ser víctima y pasa a ser un sujeto que construye su propia historia.

Comentarios finales

Tanto en los testimonios brindados por los miembros de la asociación de víctimas como en los analizados durante el proceso de investigación, se evidencian los obstáculos que deben surcar los sujetos frente a su pérdida, razón por la que recurren al hermetismo, en pro de no ser estigmatizados y revictimizados, lo que vulnera mucho más su subjetividad y pone en jaque sus recursos psíquicos.

Así es que la marca del significante y la posición que adopta una víctima frente al hecho victimizante, desde el enfoque de la salud mental, confronta el lugar desde donde se vive el trauma, los abordajes clínicos y el soporte legal, con la respuesta subjetiva que emerge del sujeto, ya que estos no solo se enfrentan a la muerte, el desarraigo y la angustia, sino también a la carga de un sufrimiento moral por el uso del dinero producto de la reparación administrativa.

Muchos de los hechos violentos han ocurrido en la clandestinidad, por lo que, como respuesta a esto y ante la necesidad de visibilizarse, decidieron constituirse como asociación, agrupándose en un conjunto que permite la identificación al síntoma y aúna fuerzas para emprender la búsqueda hacia la construcción de un nuevo proyecto de vida que les ayude a mitigar el dolor que se refuerza en los procesos de reparación.

Han sido muchos los escenarios de violencia y de resistencia, los sujetos han tenido que mutar de identidad y recurrir a sus creencias para intentar superar todo lo que viven; tuvieron que emerger en el contexto público nacional para visibilizar su situación, manifestando que “el poder y el tener se tragó el ser”. Allí no importa la vida del otro, pero gracias a quienes se resisten al silencio y deciden contar lo que pasa, emerge la memoria como rechazo al olvido.

En la asociación de víctimas del municipio de Guarne, ellas conforman su propia red, en la que tratan de brindarse un espacio para que su voz y sufrimiento sean escuchados, esto facilita su ejercicio de ser visibilizados y el inicio del camino hacia el empoderamiento. Sin embargo, este se ve truncado permanentemente porque

carece de dirección y amparo desde el saber académico, ya que su deseo y habilidades se ven cercenados por el fantasma de la violencia sin resignificar.

Esta situación pone en evidencia la dificultad para hacer procesos de memoria, porque ante la situación actual lo único que se logra es hacer memoria viva, ya que esta se construye y deconstruye en medio del conflicto. Y aunque el Estado busca dignificar a las víctimas para que se reconozca lo que ocurrió, existe un asunto aún más importante: facilitar la trascendencia del sujeto para que se repense y comprenda que no tiene la culpa de lo que le sucedió, pero que sí es responsable de su respuesta frente al hecho traumático y, por ende, de anclarse o de hacer con lo que tiene.

A partir de este desarrollo, es importante señalar la necesidad de implementar en los programas de salud mental con las víctimas del conflicto armado una metodología que cuente con la subjetividad de ellas, para que puedan trascender el hecho traumático y evitar su fijación al significante víctima que las instituye como tal, y con lo cual, incluso, pierden su identidad y la posibilidad de recrear-se una nueva condición de vida.

Referencias

- Ansermet, F. y Mejía, C. (1998). *Trauma y lenguaje: notas para una metodología de investigación clínica*. París, Francia: Servicio Universitario de Psiquiatría para Niños y Adolescentes.
- Asociación Americana de Psiquiatría. (2014). *Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM-5*. Madrid, España: Editorial Médica Panamericana.
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2013). *¡Basta Ya! Colombia: memorias de guerra y dignidad*. Bogotá, Colombia: Autor. Recuperado de <http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/informes/2013/bastaYa/basta-ya-memorias-guerra-dignidad-new-9-agosto.pdf>
- Comisión Histórica del Conflicto Armado y sus Víctimas. (2015). *Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia*. Recuperado de http://www.altocomisionadoparalapaz.gov.co/mesa-deconversaciones/PDF/Informe%20Comisi_n%20Hist_rica%20del%20Conflicto%20y%20sus%20V_ctimas.%20La%20Habana%20C%20Febrero%20de%202015.pdf
- Díaz, V.E. (1999). Los siniestros del enigma. *Affectio Societatis*, 5. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/47427193_Lo_siniestro_del_enigma
- Eric Sebares, F. (2009). *Guerras de la memoria y fantasmas del pasado: usos y abusos de la memoria colectiva*. Oviedo, España: Eikasía.
- Freud, S. (1968). Cartas a Fliess: manuscritos y notas. En *Obras completas* (pp. 630-832). Madrid, España: Biblioteca Nueva.
- Freud, S. (1978). Más allá del principio de placer. En *Obras completas*. Vol. XVIII. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Gómez, G. E. (2004). Traumatismos de guerra: memoria y olvido. *Desde el Jardín de Freud*, 4, 84-100. Recuperado de <https://revistas.unal.edu.co/index.php/jardin/article/view/8301>
- Guilis, G. (s. f.). *El concepto de reparación simbólica*. Recuperado de http://www.cels.org.ar/common/documentos/concepto_reparacion_simbolica.doc
- Lacan, J. (1981). *El seminario: Los escritos técnicos de Freud 1*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Lacan, J. (2002). *Escritos 2: Subversión del sujeto y dialéctica del deseo*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Lacan, J. (2013). *Escritos 2: De una cuestión preliminar a todo tratamiento posible de la psicosis*. Madrid, España: Biblioteca Nueva.
- Ley 1448/2011, de 10 de junio, por la cual se dictan medidas de atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado interno y se dictan otras disposiciones.
- Ley 1616/2013, de 21 de enero, por medio de la cual se expide la ley de salud mental y se dictan otras disposiciones.
- Médicos sin Fronteras. (2010). *Tres veces víctimas. Víctimas de la violencia, el silencio y el abandono: conflicto armado y salud mental en el departamento de Caquetá, Colombia*. Recuperado de <https://www.msf.es/sites/default/files/legacy/adjuntos/Informe-COLOMBIA-2010.pdf>
- Moreno, M. A. (2013). Psicoanálisis e intervención social. *Revista CS*, 11, 115-142. <https://doi.org/10.18046/recs.i11.1568>
- Pécaut, D. (2015). Un conflicto armado al servicio del statu quo social y político. En *Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia*. Bogotá, Colombia: Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas. Recuperado de http://www.altocomisionadoparalapaz.gov.co/mesadeconversaciones/PDF/Informe%20Comisi_n%20del%20Conflicto%20y%20sus%20V_ctimas.%20La%20Habana%20C%20Febrero%20de%202015.pdf

Hist_rica%20del%20Conflicto%20y%20sus%20V_ctimas.%20La%20Habana%2C%20Febrero%20de%202015.pdf

Segal, H. (1987). *Introducción a la obra de Melanie Klein*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Sentencia T-760/2008, de 31 de julio, derecho a la salud.

Soler, C. (2007). Declinación de la angustia según las estructuras clínicas y los discursos. En *¿Qué se espera del análisis y del psicoanalista? Seminarios y conferencias en Argentina*. Buenos Aires, Argentina: Letra Viva.

Soler, C. (2009). *De un trauma al Otro*. Medellín, Colombia: Asociación Foro del Campo Lacaniano.

Vásquez Fruto, R. (2009). Las víctimas en Colombia y el reto de hacerse visibles. *Revista Pensamiento Americano*, 2(2), 31-39.

4. Algunas consideraciones sobre el asentimiento subjetivo en el sistema de responsabilidad penal para adolescentes en Colombia¹

Carolina Salazar Rodríguez

Introducción

En este capítulo, se realiza una revisión del problema de la reincidencia en el Sistema de Responsabilidad para Adolescentes (SRPA) en Colombia, planteando los inconvenientes que este fenómeno representa para el Estado y las teorías con las cuales se interviene. Lo anterior, para avanzar en la propuesta del psicoanálisis lacaniano que permite comprender la relación del sujeto con la cultura, la ley y la culpabilidad, y cómo el asentimiento subjetivo se convierte en una noción que puede aportar a la intervención del fenómeno.

Para esto, es necesario considerar, en primera instancia, que en Colombia el SRPA surge a partir de la sanción de la Ley 1098/2006, de 8 de

¹ Este capítulo se deriva del trabajo de grado realizado para la Maestría en Psicología y Salud Mental de la Universidad Pontificia Bolivariana.

noviembre, la cual consagra en su libro II aquellos lineamientos para investigar, acusar y juzgar a los mayores de 14 años y menores de 18 años, de acuerdo con el proceso constitucionalmente vigente en el país, es decir, el sistema penal acusatorio con la Ley 906 de 2004, de 31 de agosto, pero con reglas especiales para su implementación, como lo reitera la Comisión de Evaluación del SRPA (S. Gaviria, comunicación personal, 23 diciembre 2011).

Lo anterior porque la Ley 1098/2006, de 8 de noviembre incorpora instrumentos internacionales sobre el juzgamiento de menores, como el artículo 10 del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, los artículos 37 y 40 de la Convención sobre los Derechos del Niño y dos sentencias de la Corte Constitucional, la Sentencia C-839/2001 y la Sentencia C-203/2005, en los que se reconoce desde la comunidad internacional la necesidad de crear procesos judiciales especializados para menores y ordena al Congreso de la República definir un proceso que se ajuste a lo sugerido (Huertas y Morales, 2013, p. 70).

Desde el momento de la implementación del SRPA han existido preocupaciones alrededor de su efectividad, puesto que se espera el cumplimiento de su finalidad protectora, educativa y restaurativa. En 2009, se expresaron las primeras dificultades para la implementación de esta política en el Documento Conpes 3629/2009, de 14 de diciembre, lo que llevó en 2011 a nombrar una comisión de evaluación del SRPA que hace ver la no asignación de recursos y vacíos legales en el SRPA (S. Gaviria, comunicación personal, 23 diciembre 2011).

Entre los problemas más significativos que se encuentran (S. Gaviria, comunicación personal, 23 diciembre 2011), se aprecian la ausencia de un ente rector que articule las diferentes entidades que conforman el SRPA, la falta de claridad del rol de los defensores de familia ante la conjunción entre el SRPA y el Proceso Administrativo de Restablecimiento de Derechos (PARD), la no implementación de la justicia restaurativa, así como la ausencia de capacitación en los funcionarios que participan del SRPA. Además, autores como Huertas y Morales (2013) denuncian como problema del SRPA la tendencia del Estado colombiano a creer que toda conducta por

fuera de la ley se debe intervenir con la privación de la libertad y con la promoción de actividades que buscan la inserción de los adolescentes al sistema productivo.

En Colombia, la entidad responsable de aportar los lineamientos técnico-administrativos para el tratamiento de los adolescentes infractores en las instituciones donde cumplen con la sanción es el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF, 2010), entidad que en sus reportes estadísticos evidencia un incremento significativo de casos entre 2006 y 2013 (ICBF, 2018), que no corresponde completamente a la aplicación gradual del SRPA, puesto que este se aplica en todo el territorio nacional desde 2009. Si bien entre 2014 y 2017 el ICBF (2018) reporta una disminución en el número de ingresos, que hasta ahora suman 234 689 adolescentes, cuando se revisa el porcentaje de reincidencia este se encuentra en aumento: en 2011, fue del 18,71 % (ICBF, 2013, p. 14), y entre 2012 y 2017, osciló entre el 20,59 y 21,26 %, que alcanzó en 2016 el porcentaje más alto con el 21,74 % (Sáenz, 2018, p. 11).

Si se lee lo planteado en el artículo 4 del Código Penal que expresa la función de los procedimientos penales desde la prevención general y especial, la retribución, la reinserción social y la protección del condenado, así como lo descrito en el artículo 178 de la Ley 1098/2006, de 8 de noviembre, desde la función protectora, educativa y restaurativa del SRPA, se podría pensar que tanto lo señalado por S. Gaviria (comunicación personal, 23 diciembre 2011) como los datos estadísticos del ICBF, evidencian que el SRPA tiene fallas en su función en cuanto no detiene la comisión de delitos por parte de los adolescentes.

El fenómeno de la reincidencia es una preocupación de los Estados, que piensan constantemente en estrategias para prevenirla, por la afectación a la seguridad pública que generan los individuos que no desisten del delito (Oficina de Naciones Unidas contra la Droga y el Delito [ONUDD], 2013). Como lo señala Velásquez (2014), los Estados entienden este fenómeno desde el “paradigma del riesgo”, es decir, que piensan su intervención desde la evaluación de aquellos factores que pueden influir en la comisión de delitos de manera reiterativa, buscando que la sanción, además de la

retribución que le corresponde, toque directamente al sujeto para que una vez en libertad “ya no represente un riesgo para la sociedad” (p. 61). Para Velásquez, el paradigma en mención surge de una revolución forjada en el tratamiento de los delincuentes a partir de lo propuesto por los psicólogos, psiquiatras y trabajadores sociales en la década de 1980, en el que se resaltan básicamente dos tipos de perspectivas.

La primera de ellas considera el riesgo como una entidad que existe en la realidad y que corresponde, en cierta medida, a aquellas variables estructurales e inherentes al individuo, posición comúnmente encontrada en la psicología y la psiquiatría (Velásquez, 2014, p. 61). Desde esta perspectiva, se realiza un diagnóstico sobre el estado de salud mental que orienta las intervenciones sobre los jóvenes infractores (Kapp, Petr, Robbins & Choi, 2013; Rayner, Kelly & Graham, 2005; Sanabria y Uribe, 2010; Skowryra & Coccozza, 2006; Taylor, Kemper, Loney & Kistner, 2006), buscando coherencia con la tradición del derecho penal que juzga el acto solo si la mente también fuera culpable, bajo la conocida premisa "*actus non facit reum, nisi mens sit rea*"² (Oxman, 2013, p. 142).

La segunda postura critica la perspectiva anterior al considerar que reduce el comportamiento delictivo a una posición moral o mental consciente (Fondacaro, 2011, p. 151), y que en su lugar puede estar determinada por aspectos sociales y culturales variados, los cuales requieren ser intervenidos para prevenir el delito (Contreras, Molina & Cano, 2011; Méndez y Barra, 2008; Vera, Bautista, Ramírez y Yáñez, 2012; Zambrano, Muñoz y González, 2012; Zamorano, 2009), que es una posición común en la sociología y la antropología (Velásquez, 2014).

En ambas perspectivas, resuenan las dos tradiciones del derecho penal, como el derecho penal de autor y el derecho penal de acto; la primera orientada a un derecho peligrósista que percibe y sanciona el delito desde las condiciones personales del infractor, mientras que

la segunda busca la sanción desde el acto mismo en proporción con el daño cometido, mas no desde lo que es la persona (Contreras, Sánchez y Porras, 2013), lo cual quiere decir que, dependiendo de una u otra perspectiva, la intervención penal y la responsabilidad tendrán lugar.

Tal como lo denuncian Calley & Richardson (2011), el cálculo del riesgo de reincidencia se ha hecho presente desde ambas perspectivas que buscan los elementos criminógenos, aunque basándose en suposiciones personales de los profesionales que son imposibles de verificar en la experiencia.

En medio de este panorama, es posible encontrar una tercera propuesta. Lacan (1950/2003), que nombra brevemente la importancia del asentimiento subjetivo en su texto sobre criminología, es quien inspiró a algunos psicoanalistas, entre ellos, Gerez (2005), a plantear la necesidad de contar con el “sujeto del acto”, dado que, más allá de los posibles factores influyentes en los ámbitos individual o social, se puede pensar cuál es la implicación subjetiva en la comisión de delitos, lo que a su vez le permite resaltar que en las posibles fallas de la ley se puede promover un empuje a la coacción de repetición al delito.

Desde la propuesta de Lacan (1950/2003), “la responsabilidad, es decir, el castigo” (p. 129) es la noción común al discurso jurídico y psicoanalítico. A partir de esto, Dessal (2012) menciona que, aunque es una noción que desde ambos discursos se aborda, también se entiende de manera radicalmente distinta: mientras que en el discurso jurídico la responsabilidad se liga a la relación causa-efecto entre una acción y la consecuencia tipificada como delito, así como la conciencia de la comisión de este, desde el psicoanálisis, la responsabilidad no depende de una relación objetiva, mucho menos del nivel de conciencia, sino que remite a considerar aquellos determinantes inconscientes que implican al sujeto en su acto criminal y que lo llaman a responder.

Por lo anterior, en este trabajo se abordará la noción de *asentimiento subjetivo*, puesto que permite una articulación entre aquellos elementos discursivos propios de la díada ley y crimen, y la posición

2 Sentencia latina, que, tal como la describe Oxman (2013, p. 142), significa que un hecho no hace a una persona culpable a menos que la mente también lo sea.

subjetiva de quien está implicado en la acción delictiva. Lo anterior tomando las reflexiones de Lacan (1950/2003), quien considera que el asentimiento subjetivo es fundamental para que la ejecución de un castigo articule la ley y el crimen dentro de la sociedad. Esto permite pensar nuevas posibilidades de intervención frente a la coacción y a la repetición en los delitos, más allá de suposiciones individuales por parte de los diferentes profesionales que intervienen y analizan el fenómeno de la reincidencia (Calley & Richardson, 2011).

Establecer estrategias de intervención que no se basen en determinantes individuales y sociales, sino en la responsabilidad de un sujeto frente a su acto criminal, cuestionará de manera inexorable la posición del profesional que labora en los sistemas judiciales, en especial frente a la manera de reconocer los resortes y las consecuencias del delito desde sus variantes subjetivas. Para llegar a esto, primero será necesario ocuparse de la articulación entre la ley, el crimen, el castigo, la culpa y la responsabilidad, para concluir con una propuesta de definición del asentimiento subjetivo y señalar los alcances de su uso en el SRPA.

Culpa, responsabilidad y castigo

El psicoanálisis y el derecho

Gallo (2007) expresa que “los discursos Psi, anclados en la idea del yo [...], se han ocupado históricamente de ayudar al juez a objetivar al criminal” (p. 62), brindando con eficacia soluciones prácticas. Si nos detenemos a pensar esta posición como la única posible, supondríamos una oposición natural entre el psicoanálisis y el derecho, en cuanto el primero se ocupa del sujeto del inconsciente, mientras que el segundo, de la conducta, y con esto no habría articulación posible entre los discursos.

Sin embargo, tal como se mencionó, en el derecho mismo existen el derecho penal de autor y el derecho penal de acto, lo cual ya representa una división en esta disciplina para pensar al criminal. El

dilema por su objeto de estudio también mantiene el debate sobre la articulación con finalidades prácticas.

Dessal (2012, p. 11) afirma que, desde finales del siglo XIX, y a partir de algunos escritos de Freud, es posible pensar que existe entre el discurso jurídico y el psicoanalítico un intento por analizar en conjunto conductas que trascienden el ámbito privado y se sitúan en el terreno del delito, lo cual sí permite llevar la reflexión acerca de los posibles puntos de encuentro entre estos dos discursos.

Es interesante para este trabajo retomar las dudas de Freud (1906/2001) frente al posible aporte del psicoanálisis a la culpabilidad en el derecho, considerando que Freud se introduce en este tema al evidenciar que un neurótico puede reaccionar como culpable, incluso sin haber actuado contra la ley, porque puede pre-existir en el acusado un sentimiento de culpabilidad que surge en una situación que resulta propicia para su expresión.

Por esta razón, Freud (1906/2001) propone que se establezca un procedimiento que permita discernir la culpabilidad del acusado, pero que de ello no se les informe a los jueces, para no influir en la decisión judicial. En textos posteriores, Freud (1930/2001a) hace llamados a la prudencia frente a los alcances y límites del psicoanálisis en el derecho penal, al criticar el uso que se hace de nociones tan universales como el complejo de Edipo para “derivar conclusiones sobre la culpabilidad” (p. 3072).

Lacan (1950/2003) también explora esta relación desde su fundamento epistemológico al plantear que, si bien ambos discursos confluyen en el estudio de un fenómeno, no es equivalente pensar que la verdad se encuentra, por un lado, en un terreno policiaco o en un terreno antropológico (señalando con ello las dos vertientes del derecho penal), sino que la relación entre ambos discursos le exige al psicoanálisis repensar su objeto de estudio.

Miller (2010), por su parte, retomando el problema de la verdad, sugiere que el aporte del psicoanálisis al derecho es “producir una pequeña preocupación” (p. 78), puesto que un derecho inspirado en el psicoanálisis tendría en cuenta que la verdad siempre es

relativa y el derecho es una construcción social. Lo anterior remite a que el sujeto nunca podrá ser completamente objetivable y en el derecho siempre existirá cierta opacidad para tomar alguna decisión jurídica.

Tanto desde la posición planteada por Freud como desde las descritas por Lacan y Miller, se puede observar que no buscan con el psicoanálisis un discurso que se ocupe del esclarecimiento del crimen. Sin embargo, tampoco se descarta su articulación con el derecho penal, teniendo en cuenta, como se mencionó en la introducción, que tanto el discurso jurídico como el psicoanalítico se ocupan de las nociones de *ley, culpabilidad, castigo y responsabilidad*. Sin embargo, en cada campo reciben definiciones distintas.

Para resolver esta situación, Lacan (1950/2003) hace referencia a la relación que establece toda sociedad entre el crimen y la ley a través de castigos, los cuales remiten a la responsabilidad, entendida en el segundo apartado del texto de criminología como la capacidad de responder ante un delito. Sostiene el autor que esta capacidad de responder varía constantemente de acuerdo con los aparatos sociales en los cuales se inserta el castigo y se presenta cierta distancia entre el acto y quien se nombra como responsable, puesto que “ni aun en los casos en que la punición se limita a caer sobre el individuo autor del crimen se tiene a este, ni en la función misma ni, si se quiere, en la imagen de él mismo, por responsable” (p. 118).

La propuesta de Lacan (1950/2003) de aclarar este terreno no pretende comprender la totalidad de un objeto sociológico, como él lo llama, sino de ocuparse de las tensiones relacionales que desempeñan una función básica en la sociedad y que se articulan al malestar en la cultura desarrollado por Freud (1930/2001a). Así las cosas, Lacan (1950/2003) plantea el psicoanálisis como una “extensión técnica para explorar aquella articulación lógica entre sujeto, cultura y ley en la que la sentencia paulina de la ley hace al pecado recobrar interés” (p. 120). Por lo cual, será necesario abordar, primero, la articulación de estas nociones para comprender su relación con el asentimiento subjetivo.

La cultura y el sujeto

A partir del análisis realizado por Malinowski (1926/1985) sobre el crimen y las costumbres en las sociedades salvajes, se entiende que el ser humano está lejos de contar con una obediencia natural a la ley, y “no se le obliga a cumplirla por ningún motivo poderoso como miedo al castigo o sumisión general a toda tradición, sino por móviles psicológicos y sociales muy complejos” (p. 24), los cuales cuestionan la articulación entre los artificios³ de cultura y ley.

Para explicarlo, se encuentra en Freud (1912/1997) la construcción de un mito en el que supone la existencia de un padre violento, que reservaba para sí a todas las hembras y expulsaba a sus hijos conforme crecían. Los hermanos expulsados se reúnen para matar al padre y devorar su cadáver, dando fin a la horda paterna. El odio hacia el padre desencadenó el parricidio, pero el amor hacia el mismo (sentimiento de ambivalencia) genera el remordimiento y la conciencia de culpabilidad, a partir de los cuales se organizan las dos prohibiciones fundamentales de la cultura: parricidio e incesto.

Inicialmente, se instala una prohibición de matar al tótem como representante del padre. Sin embargo, progresa hacia un carácter más social en el que se prohíbe el fratricidio, es decir, en el que los hermanos se prohíben tratarse como alguna vez trataron a su padre.

La misma progresión se puede plantear del lado de la sanción, pues, siguiendo a Thomas (1910), citado por Freud (1912/1997), es posible encontrar tres momentos: en el primero, que hace referencia al totemismo, el castigo aparece de manera automática por una fuerza interior que se vengaba a sí misma; en un segundo momento, seres superiores, demoniacos o divinos, se convierten en los ejecutores del castigo, para, finalmente, pasar al tercer momento en el que es la sociedad la que toma a su cargo el castigo, cuando considera que una falta pone en riesgo a sus semejantes. Por lo anterior,

3 Esta es una consideración del autor del texto que se adhiere a una comprensión de la cultura y de la ley como productos de una elaboración simbólica, y no correspondientes a la naturaleza humana.

Freud (1912/1997) concluye que “de este modo también los primeros sistemas penales de la humanidad resultan enlazados con el tabú” (p. 1759).

Más allá del parricidio expresado por Freud, este acto funda un pacto para la distribución del goce y garantizar que nadie ocupará de nuevo el lugar del padre muerto quien tenía un poder sin límites, “así, acto parricida y pacto social son dos movimientos articulados” (Greiser, 2012, p. 16).

Para Freud el totemismo como formación social contiene las leyes fundamentales de la cultura, que usa rituales expiatorios como una manera de tramitar la culpa inconsciente que surge a partir del traspaso de límites impuestos en la sociedad. Por esta razón, más adelante, en *El malestar en la cultura*, Freud (1930/2001a) expresa que una de las funciones de la cultura consiste en regular aquellas tendencias hacia el poderío individual, en favor de un poderío comunitario, en el que las relaciones sociales y la vida en comunidad solo son posibles por el interés colectivo de unirse y defenderse contra un grupo semejante. De esta renuncia a la satisfacción individual surge un requisito cultural llamado justicia, que instala la seguridad de que un orden jurídico establecido no será violado para favorecer a un individuo, y no permanecerá a merced de la llamada “fuerza bruta” (p. 3037).

Esta oposición realizada por Freud entre la justicia y la fuerza bruta implica la renuncia a la satisfacción individual a la que se somete el sujeto para conservar el lazo social. En la misma línea de lo nombrado por Malinowski (1926/1985), Freud (1930/2001b) coincide al señalar que esta renuncia no es natural y que, por el contrario, es fuente de malestar debido a que “no existe medio de persuasión alguno que permita inducir al hombre a que transforme su naturaleza en la de una hormiga; seguramente jamás dejará de defender su pretensión de libertad individual contra la voluntad de la masa” (p. 3037). La frustración impuesta hace que el sujeto dirija cierta hostilidad opuesta a toda cultura (p. 3038).

Lo que Freud (1930/2001a) nombra como el malestar en la cultura, en Lacan (1950/2003) se puede encontrar como tensiones

relacionales que desempeñan en las sociedades una función básica y que ponen en evidencia la desarticulación del sujeto con la naturaleza. Aunque la ley que se instala con la cultura, le genera malestar al sujeto, a su vez hace posible el sostenimiento del lazo social regulando las relaciones del sujeto con los otros (Gerez, 2005); de lo contrario, el sujeto tendería a atacar a sus semejantes.

De acuerdo con lo anterior, si se tiene en cuenta que es la cultura la que impone una renuncia pulsional, es entonces ella misma la que tiene un efecto de subjetivación, es decir, que solo sus coordenadas simbólicas serían las necesarias para el surgimiento de un sujeto. Si bien el ser humano surge provisto de un organismo que lo caracteriza desde el fenotipo, es la presencia de un Otro⁴ del lenguaje lo que genera el efecto de sujeto representado por significantes y para quien la pregunta sobre su ser solo puede encontrar respuesta desde el punto de vista de saber, no de ser (Sauret, 1997, p. 13).

El psicoanálisis, lejos de adherirse a una noción de individuo, plantea al sujeto como efecto del lenguaje para señalar su división estructural entre el sujeto del enunciado y el sujeto de la enunciación, lo cual se presenta en las descripciones que realiza Freud desde muy temprano sobre las formaciones del inconsciente (Lacan, 1960/2002).

Para Lacan (1960/2002), lo que Freud encontró como cortes en la cadena significativa pone en evidencia la estructura del sujeto como discontinuidad en lo real; es decir, su imposibilidad para encontrar un significante que lo represente, por tanto, con una significación que nunca podrá cerrarse, y en la que la condensación y el desplazamiento, en correlación con el proceso primario y secundario descritos por Freud, se constituyen en los dos procesos del inconsciente del sujeto.

El sujeto solo aparece por la introducción de un significante que Lacan (1962/2009) nombrará como el rasgo unario y que proviene

⁴ Desde las formulaciones de Lacan (1962/2009), el Otro, al escribirse con mayúscula, hace referencia al tesoro de los significantes como aquello que es anterior al surgimiento del sujeto y que al mismo tiempo lo determina.

de la presencia del Otro, entendido como “lugar del significante” (p. 32). Acudiendo de nuevo a formulaciones freudianas, Lacan (1960/2002) expresa que el niño, al dirigir un grito como signo por una necesidad inicialmente orgánica, recibe como respuesta la presencia del Otro que marca al sujeto, es decir, en el que ese signo se eleva a la categoría de significante, orientando a partir de ahí la demanda y el deseo.

Este Otro del lenguaje no solo produce un sujeto, sino que también es la transmisión misma de las leyes de la cultura, es decir, que “un sujeto es el efecto de la inscripción en la ley y, en ese mismo movimiento, puede o no insertarse en la cultura” (Mesa y Muñoz, 2012, p. 169). Pero como se mencionó, la inserción en la cultura deja una deuda en el sujeto y serán sus efectos los que se deben considerar a continuación para cernir más adelante la noción de asentimiento subjetivo.

Sobre la culpa estructural y su necesidad de castigo

Tal como se mencionó (Freud, 1912/1997), el sentimiento de culpabilidad es inmediatamente posterior al mito del parricidio que genera un acuerdo entre los individuos en el que se instalan las prohibiciones fundamentales de la cultura. Esto aparece en la estructuración misma de la sociedad, pero también en el origen mismo del sujeto.

En *Tótem y tabú*, Freud (1912/1997) establece una analogía entre el tabú y los síntomas de la neurosis obsesiva, resaltando que en ambas hay una convicción interior de que la violación a una prohibición trae consigo una desgracia para el sujeto, lo que conlleva una espera de castigo. De la misma manera se puede encontrar que en ambos se cuenta con actos ceremoniales que cumplen una función sustitutiva de algunas prohibiciones, o expiatoria, en caso de violación de una prohibición.

Para Freud (1912/1997), los actos obsesivos se presentan como transacciones, como arrepentimiento y esfuerzos de expiación, así como actos sustitutivos que compensan la privación de lo prohibido. Pero estos no solo son propios de la neurosis obsesiva en tanto es

un mecanismo que evidencia una necesidad de castigo inherente al sujeto que exige ser satisfecha, que requiere alguna invención para su tramitación.

Es en *El malestar en la cultura* en el que Freud (1930/2001a) desarrolla el sentimiento de culpabilidad como un asunto estructural a la humanidad misma, existe una tendencia agresiva inherente al sujeto que es internalizada y dirigida contra el propio yo, que se incorpora en el superyó y asume la función de conciencia moral, pero que “despliega frente al yo la misma dura agresividad que el yo, de buen grado, habría satisfecho en individuos extraños” (p. 3053). En Freud (1930/2001a), para la creación de una conciencia moral, el hombre inicialmente debe distinguir lo bueno de lo malo, y esto lo hace por su desamparo original en el que teme perder el amor del objeto y comienza a discriminar como malo todo aquello que lo puede separar de él, en este primer momento, el ser humano intenta no ser descubierto en un acto contrario a la ley, para evitar perder el amor del otro.

En un segundo momento, “la autoridad es internalizada al establecerse un superyó” (Freud, 1930/2001a, p. 3054), para el cual ya nada escapa, y sin importar si es descubierto o no por otro, el sentimiento de culpabilidad se presenta, ya no solo ante los actos ejecutados, sino incluso ante los deseados por el sujeto.

Es común encontrar que la culpabilidad se asocie al remordimiento, pero Freud (1930/2001a) aclara que este solo es una de las manifestaciones de la culpa, más no la única; la culpa se puede expresar por un remordimiento consciente, por una necesidad inconsciente de castigo o por algo tan difuso como un malestar o una angustia.

Si se parte de que la culpa se encuentra en la base del acto y que no necesariamente se asocia al remordimiento generado por la trasgresión, es posible comprender por qué Freud (1916/2001) habló de un tipo de carácter como los que delinquen por sentimiento de culpa. En ellos encontró que existían actos de trasgresión que se desencadenaban a partir de un sentimiento de culpa, el cual buscaba asociarse a un evento específico para recibir un

castigo correspondiente. Freud encontró que este acto transgresor apaciguaba una tendencia de base, la cual remite de nuevo al origen mismo de la cultura y las prohibiciones fundamentales que desde allí se inscribieron.

Es desde el descubrimiento del sentimiento de culpa de donde surge la advertencia de Freud (1906/2001) frente al sesgo de algunas investigaciones judiciales que se basan solo en la presencia del sentimiento de culpabilidad consciente, puesto que el neurótico puede reaccionar “como si fuera culpable, aunque sea inocente, porque un sentimiento de culpabilidad preexistente en él y en acecho constante de una ocasión propicia que se apodere de la acusación de que se trate” (p. 1282).

La misma confusión es válida para otras estructuras como las psicosis, puesto que en esta, aunque un crimen sea realmente ejecutado, implica cierta inocencia subjetiva (Nucenovich, 2005), o puede aparecer velada la estructura en algunos casos en los que la locura cesa luego de la comisión de delitos, tal como lo señaló Foucault (1976/2009, p. 149) con sorpresa en el caso de Pierre Rivière.

Una investigación reciente en la ciudad de Medellín (Mesa y Muñoz, 2012), en la que se entrevistaron a jóvenes que participaron del conflicto armado, presenta cómo el sentimiento de culpabilidad se manifestaba de otra manera, aunque a nivel consciente este no fuera evidente. Las manifestaciones descritas por estos autores incluían “el retorno en sueños punitivos, traumáticos o de angustia en los que las experiencias de la guerra se presentan con cierta actualidad y tornan al victimario en víctima de asesinato o castigos crueles; la alucinación visual de tipo onírico o el sentimiento de la presencia acechante de la víctima acompañado de una expectativa de venganza; la fractura del lazo social con hostilidad hacia el semejante, el sentimiento de amenaza y, en ocasiones, la repetición de actos homicidas; y las manifestaciones autodestructivas como la toxicomanía, hacerse matar, melancolizaciones e ideas de suicidio” (pp. 232-261).

Para Mesa y Muñoz (2012), todas las manifestaciones anteriores dan cuenta de que algo no ha sido tramitado por lo simbólico y

que retorna en lo real, y señalan cómo en algunos casos esto se encuentra asociado a una dificultad en la intervención de la ley: “ante el silencio de la ley, responden los gritos del superyó” (p. 230).

El problema que esto plantea también es señalado por Kreszes (2005) cuando menciona que aquello que se paga desde el superyó con un sacrificio resulta siempre excesivo, y no corresponde a un cálculo relacionado solo a un asunto retributivo, como sí se intenta del lado del derecho penal. De esta manera, en el sujeto siempre habrá un sentimiento de culpabilidad, el cual podrá manifestarse de diversas formas, pero que incluye la espera de un castigo excesivo; si no es posible su tramitación en un escenario distinto y bajo recursos simbólicos, se ejecutará de manera violenta en lo real y provocará nuevas fracturas en el lazo social.

Si se parte de la premisa de que “los actos de un individuo no son sin consecuencias, sea tanto para ellos mismos como para otros” (Tendlarz y García, 2009, p. 31), teniendo en cuenta la tendencia del superyó a buscar un castigo, se podría explicar el incremento en el porcentaje de reincidencia del SRPA, lo que lleva a cuestionar cómo podría limitarse esta intervención del superyó por una que incluya la alteridad en la cultura.

El asentimiento subjetivo

Coordenadas del asentimiento subjetivo

De acuerdo con lo planteado en los apartados anteriores, la articulación entre el sujeto, la cultura y la ley se da a partir del sentimiento de culpabilidad, el cual resulta entonces como un asunto estructural a estas tres nociones. Esta articulación también es posible leerse en Lacan (1950/2003) cuando nombra la “realidad sociológica del crimen y de la ley” (p. 118) como la gestora de tensiones relacionales en la sociedad, de las cuales el sujeto no puede escapar por encontrarse incluido en el lenguaje que marca su existencia (p. 120).

Es en ese contexto en el que Lacan (1950/2003) menciona que “toda sociedad manifiesta la relación entre el crimen y la ley a través de castigos, cuya realización, sea cuales fueren sus modos, exige un asentimiento subjetivo” (p. 118), noción que no desarrolla completamente pero que a continuación se propone discernir.

De acuerdo con el *Diccionario de la lengua española* (Real Academia Española [RAE], 2014) “asentir” proviene del latín *assentire* y significa “admitir como cierto o conveniente lo que otra persona ha afirmado o propuesto antes”, de raíz similar a consentir, que también proviene del latín *cōsentire*, pero en el cual se remite a un acuerdo que expresa una voluntad.

Desde su raíz, asentir entonces requiere un paso por el otro, pero no solo como la aceptación de lo sugerido por un semejante, puesto que, cuando Lacan (1950/2003) menciona que la realización de una sanción “exige un asentimiento subjetivo [...] para la significación misma del castigo” (p. 118), remite de nuevo al sentimiento de culpabilidad que Freud (1930/2001a) describía como inconsciente, pero con manifestaciones variadas, que, como se evidenció, implican siempre una punición del sujeto, aunque sea como retorno en lo real, es decir, que su significación se encuentra en inexorable relación con la deuda de la cultura que hereda un sujeto por la presencia del Otro.

Cuando Freud (1925/2001) se pregunta si los hombres deben hacerse responsables por el contenido de sus sueños, aunque estos constituyan solo una “fachada” de los deseos inconscientes, responde tajantemente que sí, “¿qué otra cosa podría hacerse con ellos?” (p. 2894), sentencia que hace eco en Lacan (1966/2002) cuando menciona que “de nuestra posición de sujetos somos siempre responsables” (p. 837). Cuando se plantea que “aquellos elementos inconscientes que actúan en el interior del hombre no eliminan la posibilidad de una responsabilidad subjetiva” (Freud, 1925/2001, p. 2894), quiere decir que el sujeto será responsable más allá de los determinantes sociales e individuales y, por tanto, su capacidad de responder debe estar en consonancia con esto.

Esta respuesta tajante de Freud también nos permite introducir que la noción de *asentimiento subjetivo* es trans-estructural, en cuanto para las neurosis, las psicosis y las perversiones es necesario localizar la relación que el sujeto tiene a la ley y, por tanto, sus posibilidades de respuesta ante sus deseos y actos.

Un caso que evidencia lo anterior y permite hablar de lo que significa el asentimiento subjetivo es el crimen del cabo Denis Lortie, trabajado por Legendre (1994), que le permite concluir la importancia de la responsabilidad más allá de una estructura, y en que piensa que es el proceso judicial el que posibilita este tipo de respuestas subjetivas.

En un pasaje al acto psicótico en el que el cabo Lortie irrumpe en la Asamblea de Quebec disparando de manera indiscriminada a quienes encontrara en su camino para luego ser detenido y expresar: “El gobierno de Quebec tenía el rostro de mi padre” (p. 64), se inicia un proceso judicial, pero es declarado inimputable. Sin embargo, su abogado defensor solicita nuevamente que el cabo sea escuchado en una segunda etapa del proceso argumentando que “el acusado sabía que tiraba ráfagas de pistola-ametralladora arriesgándose a matar transeúntes, lo cual es contrario a la Ley” (p. 101).

Para Gerez (2005), el argumento del abogado defensor es que Lortie sabe de la culpa, y en tanto culpable debe responder como imputable en un proceso penal, incluso aunque se trate de un acto loco, pero en el que se entiende una relación a la ley y a la subjetividad que no se puede ignorar, lo cual es coherente con la introducción realizada por Legendre (1994) en la que manifiesta que “ningún ser humano puede renunciar a los fundamentos de humanidad de su propia humanidad, cualquiera que sea el precio que deba pagar él mismo y los demás” (p. 12). Y por tanto, su inclusión en un proceso penal consistía en darle un lugar como sujeto, aunque sea en un contexto judicial, sin ignorar la culpa que pueda generar un acto, incluso en un acto sin sujeto.

Sin entrar en detalles del caso, el cual se recomienda revisar en Legendre (1994), solo se señala que el escuchar a Lortie, así como

el presentarle los videos de su acto, generan una movilización importante. A pesar de su imposibilidad para explicar su crimen, luego del encuentro con la imagen, dice: “No puedo decir que no soy yo, soy yo” (p. 105), posición distinta de la encontrada con anterioridad al proceso donde solo decía: “No soy yo, es mi cabeza”, tomando distancia del acto criminal, y presentándolo como una acción ajena.

Legendre (1994) es cuidadoso en señalar que no se trata solo de ver un video, pues es un elemento contingente en el caso, sino de su presentación en un escenario judicial que le diera un soporte simbólico a lo real, en tanto los jueces actúan entre el acusado y el acusador como representantes del Otro, con una función simbólica, “como tantos otros montajes de las culturas, tienen también la inclinación, si puede así decirse, a desembrujar al sujeto inconsciente de su culpabilidad socializándola” (p. 43).

Por tanto, las coordenadas posibles para un asentimiento subjetivo incluyen un paso por el Otro, que admite como cierto o conveniente lo que el Otro de la ley afirma o propone, y que da lugar a la significación del castigo como expiación de la transgresión.

Si bien un proceso judicial podría ser una de las alternativas para tramitar ese exceso del superyó, en este escenario reside un peligro: “puede significar una sentencia de muerte subjetiva si en el intento de interpelación del Otro el dictamen es de inimputabilidad” (Sneh, 2005, p. 166). En este el sujeto ya no es sujeto de derecho (Miller, 2009), o incluso cuando en la interpelación del Otro se cierra toda posibilidad de escuchar un sujeto del acto al intentar explicarlo desde nociones sociales o individuales, denunciado por Lacan (1950/2012), al mencionar que la criminología en su intento de humanizar provocaba una “decadencia de la humanidad” (p. 135), lo que lleva a cuestionar sobre las condiciones necesarias para una intervención posible en el SRPA vigente.

El asentimiento subjetivo en el SRPA

Pensar las posibilidades del asentimiento subjetivo en el SRPA lleva a considerar de nuevo cómo la Ley 1098/2006, de 8 de noviembre

piensa que sí es posible la responsabilidad de los adolescentes que cometen delitos. Si bien quedan excluidos aquellos menores de 14 años que son infractores a la ley y situación en la que seguramente habrá consecuencias subjetivas por ello (Mesa y Muñoz, 2012), no se puede dejar de lado las cifras de incremento del porcentaje de reincidencia, que señalan fallas en la función judicial.

“La responsabilidad, es decir, el castigo” (Lacan, 1950/2003, p. 129) como la respuesta de un sujeto por sus actos ante Otro es una de las posibilidades existentes para pensar el asentimiento en el SRPA, lo cual ya ha sido planteado por otros autores (Gerez, 2005, p. 51), puesto que “la sanción puede aportar a una significación al acto criminal que subjetive la falta, al lugar del tejido social que ha sido lesionado y a recuperar aquello que de la propia subjetividad queda dañado por el acto delictivo”.

Aunque la punición es importante, también se evidencia que el agravamiento de las penas no reduce la criminalidad ni la reincidencia (Gerez, 2010), por lo que el sentido psicoanalítico del término expresa que hay una dimensión de lo punitivo que no es puramente correctiva o intimidante, y que en su lugar puede ser más importante su carácter expiatorio (Pujó, 2010).

En este punto, es necesario acercarse a una precisión realizada por Legendre (1994) en la cual expresa que es el proceso mismo el que puede tener efectos en un sujeto, y no solo su sanción, tal como el caso Lortie lo evidencia: luego de dos años privado de la libertad, logra salir bajo palabra⁵ y reinsertarse a la sociedad, es decir, luego de tres muertos y ocho heridos, la sanción no es necesariamente más grave.

Si bien ya se habló sobre cómo la culpabilidad puede retornar haciendo pagar al sujeto incluso con su vida, se exploró en Freud la posibilidad de sustituir o expiar un acto en contra de la ley a través de una serie de rituales simbólicos. Si se lee en Legendre (1994, p.

⁵ Proviene de la palabra inglesa *parole*, la cual no tiene una traducción precisa al español, pero es conocida como una medida de libertad vigilada dentro del sistema judicial colombiano.

43) que "el proceso judicial es un escenario representante del Otro y por tanto posibilita esta simbolización," el asentimiento subjetivo en los adolescentes que ingresan al SRPA no debería pensarse por fuera de estas coordenadas.

Legendre (1994) menciona que, incluso, el proceso judicial sería una instancia que media entre el Otro —que nombra como la Referencia— y el sujeto, de manera que a través de una instancia simbólica se resuelve la "oportunidad de representar una nueva puesta en su relación vital con la Ley" (p. 54) y "no la pretensión de borrar el pasado, y con ello el acto criminal" (p. 106). Aclarando que no hay nada que garantice que un sujeto al pasar por un proceso judicial asentirá con el castigo y dará una significación que posibilite su lugar en la cultura, es la ausencia de un proceso lo que limitaría aún más esta posibilidad.

Si nos remitimos a la experiencia en el SRPA, cuando se habla de proceso, no tendría que ser necesario remitirse al momento de las audiencias. Los obstáculos al asentimiento se pueden dar desde la captura misma, en la que los funcionarios del SRPA, angustiados ante el malestar del adolescente, intentan apaciguar su culpa manifestando que el proceso tiene una finalidad protectora, y olvidando o dejando de lado la responsabilidad penal frente al acto.

Mientras me desempeñé como psicóloga adscrita a una defensoría de familia en el SRPA, se podía observar y escuchar en los adolescentes cercanos a cumplir con su sanción privativa de la libertad un deseo de retaliación frente al Estado por considerar exagerada su sanción. Pero, en otros casos, los funcionarios podíamos observar cómo con solo utilizar un uniforme mientras ingresaban a la audiencia de control de garantías, con saber que llamarían a sus padres a manifestarles lo sucedido, o saber que su víctima había fallecido, vivieron un encuentro suficiente para cuestionar su acto, y para establecer un momento de quiebre frente a su posición y, con ello, asentir frente a la sanción de manera distinta.

Este tipo de particularidades deberían ser escuchadas en un sistema que incluye en su nombre la responsabilidad de los adolescentes, permitirles la "dignidad de recibir una sanción" (Embil, 2010,

p. 112), o incluso la dignidad de un proceso, de manera que se reconozca la humanidad de los implicados, y no se rebajen a sus condiciones de vulnerabilidad, las cuales no son comunes a todos los casos ni explican completamente la comisión de delitos.

Siguiendo a Sneh (2005), algunas posturas clasificatorias que intentan explicar un comportamiento específico únicamente logran alentar la supresión del sujeto, planteando como ejemplo la justificación de algunos crímenes por el consumo de sustancias psicoactivas (SPA) en el que se sustituye la alteridad por la droga, posición común en el SRPA en el que parecen sancionar a los adolescentes con vulneración de derechos sin ser coherentes con el crimen cometido, planteando una paradoja: "es el propio sistema judicial quien fabrica sus delincuentes" (Bugacoff, 2005, p. 192) cuando presume culpables a unos o inocentes a otros desde su condición social e individual.

Teniendo en cuenta lo anterior, Sneh (2005) propone que en un escenario judicial se considere la posición del sujeto, la cual no corresponde a una modalidad de enfermedad mental, sino a la relación del sujeto con la alteridad. Sin embargo, plantea que esto es básicamente una función del juez, pues solo él logra separar al criminal de su crimen en tanto logra instaurar un pago simbólico y correspondiente a un discurso genealógico, es decir, cultural.

Finalmente, la autora resalta un hecho significativo: centrarse en el castigo es pensar en un cálculo de conveniencia, pero centrarse en el proceso es basarse en la Referencia, es decir, incluir la culpa subjetiva, y con ello al sujeto del acto para "la construcción de una escena donde el sujeto pueda decirse culpable" (Sneh, 2005, p. 171), es afirmar que desde la interacción que el sujeto constituye con su medio social adviene la responsabilidad (Ramírez, 2010).

Lo anterior quiere decir que el asentimiento subjetivo siempre debe considerarse a través de un Otro, y no corresponde a un cálculo del yo que se pueda dar en el allanamiento a los cargos, tampoco como algo que se puede provocar o generar a través de las intervenciones. En su lugar aparece como un vaciamiento de sentido, efecto de tiempos lógicos y no cronológicos (Lacan, 1945/2003), en los que,

más allá de los posibles determinantes de un acto, se asiente con la sanción como expiación o sustitución, y en los que el sujeto no queda solo a merced de su superyó.

Comentarios

De acuerdo con lo planteado hasta ahora, la Ley 1098/2006, de 8 de noviembre, evidencia en sus cifras fallas en la implementación del SRPA, puesto que se encuentra en incremento el porcentaje de reincidencia nacional. Se propone pensar el problema desde la revisión del concepto de culpabilidad, responsabilidad y castigo en el psicoanálisis, así como desde la noción de asentimiento subjetivo planteada por Lacan (1950/2003).

Revisar las propuestas de Gerez (2005) y de Legendre (1994) frente a la intervención posible de la culpabilidad en un proceso penal ofrece dos líneas de acción: por un lado, reconocer la importancia de la ejecución de un castigo, y por otro rastrear los efectos subjetivos que tiene el desarrollo del proceso judicial.

Se identifica en Sneh (2005) y en Gerez (2005) la propuesta de pensar un sujeto del acto, lo que se opone a la posición del proceso judicial desde el derecho penal de autor o el derecho penal de acto, en que en lugar de tomar partido por uno u otro, lo cual sería irresoluble para un profesional externo a los asuntos jurídicos, se sugiere el no caer en determinantes sociológicos o individuales, pero tampoco ignorarlos completamente, como se hace desde una perspectiva netamente retributiva; se sugiere que mejor se considere en ellos un límite, en el cual, aunque el sujeto cuente con determinantes, aun así, debe ser responsable.

Esto hace eco a lo planteado por Lacan (1950/2003) cuando refiere que irrealizar el crimen no es deshumanizar el criminal, así como lo propuesto por Miller (2010) para introducir cierta opacidad en el discurso jurídico, que cuestione las sanciones automáticas, las fórmulas y explicaciones claras, y en su lugar se considere lo indeterminado, pero no por ello irresponsable.

Es precisamente ahí donde algo de la significación se detiene, que se logra transmitir, puesto que donde permanece una incógnita hay un llamado a la interpretación desde el sujeto (Sneh, 2005).

Remitirse al asentimiento subjetivo como una de las posibilidades que debe tener un sujeto en un proceso judicial sugiere la construcción de una explicación del acto criminal que no se agota en una serie de determinantes, sino que da lugar a una significación suspendida, similar a la noción de acto desde el psicoanálisis (no desde el sentido sino como agotamiento de este). Esta perspectiva lleva un riesgo, que es suponer el asentimiento subjetivo como el resultado exclusivo de un análisis.

Pero retomando las advertencias de Lacan (1950/2003) para no caer en la autosuficiencia clínica y el fariseísmo prevencionista, que incluye en este último la concepción sanitaria de la pena que busca una disuasión social frente a los delitos, es pertinente adherirse con mayor precisión a la propuesta de Legendre (1994), y seguida por Sneh (2005), de pensar los efectos de un proceso judicial en el sujeto, pero solo si esto implica que desde los mismos funcionarios se den las condiciones para este, y no solo como una referencia al escenario.

Esto no es lejano de lo planteado por la Ley 1098/2006, de 8 de noviembre, puesto que, al considerar la justicia restaurativa como uno de los principios del SRPA, tal como lo consagra en su artículo 140, abre el camino para pensar la responsabilidad subjetiva con adolescentes que infringen la ley como el resultado esperado de un proceso judicial. Esta función del proceso podría ser interpretada como clínica, tal como lo sugiere Legendre (1994) en el estudio que hace del crimen del cabo Lortie.

Explorar la justicia restaurativa también permitiría pensar modalidades de expiación del delito que sean consecuentes con la manera en la que cada sujeto establece la relación con la ley y, por tanto, con la culpabilidad. Posibilitar la expiación de una manera simbólica limita los actos transgresores que hacen daño al sujeto y a la sociedad.

Con ello se buscaría cuestionar los efectos de un paradigma del riesgo, tal como se mencionó en la introducción, puesto que los funcionarios ante el límite en la significación completan su interpretación desde asuntos personales, que obturan el surgimiento del sujeto y con ello el reconocimiento de la culpabilidad inconsciente. Cualquier intervención posible también debe considerarlos a ellos y no solo a los profesionales del área “psi” que cuentan con un deber ético de no caer en interpretaciones que desresponsabilicen y declaren la muerte subjetiva.

Para concluir, lo hallado en este recorrido lo resume Sneh (2005) de la siguiente manera: “Cuando se juzga a alguien como culpable se le dirige el discurso de la ley. Dejarlo por fuera de este discurso, por las razones que fueren, abre a este horizonte de muerte subjetiva” (p. 167).

Referencias

- Asentir. (2014). En Real Academia Española. Recuperado de <http://dle.rae.es/?id=3xnvtmw>
- Bugacoff, A. (2005). Criminalidad e infancia. En A. Bugacoff et al., *Superyó y filiación: destinos de transmisión* (pp. 189-198). Buenos Aires: Laborde.
- Calley, N. G. & Richardson, E. M. (2011). Clinical prediction making: Examining influential factors related to clinician predictions of recidivism among juvenile offenders. *Journal of Addictions & Offender Counseling*, 32(1-2), 2-15.
- Contreras, L., Molina, V. & Cano, M. del C. (2011). In search of psychosocial variables linked to the recidivism in young offenders. *The European Journal of Psychology Applied to Legal Context*, 3(1), 77-88.
- Contreras Prado, L. H., Sánchez Sánchez, E. Y. y Porras Sandoval, M. E. (2013). *Configuración del derecho penal de acto en Colombia. ¿Hacia un derecho penal de autor? Estado de la cuestión doctrinal y jurisprudencial* (Tesis de grado, Universidad Libre de Colombia, Bogotá, Colombia). Recuperado de <https://repository.unilibre.edu.co/handle/10901/7550>
- Dessal, G. (2012) Sobre la responsabilidad criminal, psicoanálisis y criminología. Madrid: Fondo de cultura económica de España.
- Documento Conpes 3629/2009, de 14 de diciembre, Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes - SRPA: Política de Atención al Adolescente en Conflicto con la ley.
- Embil, Y. (2010). Cuando la ley no funda un lugar. *Psicoanálisis y el Hospital*, 38(19), 107-112.
- Fondacaro, M. R. (2011). The injustice of retribution: Toward a multisystemic risk management model of juvenile justice. *Journal of Law and Policy*, 20(1), 145-165.
- Foucault, M. (1976/2009). *Yo, Pierre Rivière: un caso de parricidio del siglo XIX*. Barcelona, España: Fábula.
- Freud, S. (1906/2001). El psicoanálisis y el diagnóstico de los hechos en los procedimientos judiciales. En *Obras completas 4* (pp. 1277-1283). Madrid, España: Biblioteca Nueva.
- Freud, S. (1912/1997). Tótem y tabú. En *Obras completas volumen 5* (pp. 1745-1850). Madrid, España: Biblioteca Nueva.
- Freud, S. (1916/2001). Varios tipo de carácter descubiertos en la labor analítica. En *Obras completas 7* (pp. 2413-2428). Madrid, España: Biblioteca Nueva.
- Freud, S. (1925/2001). La responsabilidad moral por el contenido de los sueños. En *Obras completas 8* (pp. 2893-2895). Madrid, España: Biblioteca Nueva.
- Freud, S. (1930/2001a). El malestar en la cultura. En *Obras completas 8* (pp. 3017-3071). Madrid, España: Biblioteca Nueva.
- Freud, S. (1930/2001b). La peritación forense en el caso Halsmann. En *Obras completas 8* (pp. 3072-3073). Madrid, España: Biblioteca Nueva.
- Gallo, H. (2007). *El sujeto criminal: una aproximación psicoanalítica al crimen como objeto social*. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.
- Gerez Ambertín, M. (Comps.) (2005). *Culpa, responsabilidad y castigo. Volumen II*. Buenos Aires, Argentina: Letra Viva.
- Gerez Ambertín, M. (2010). Intimidación y registro de la culpa: responsabilidad e imputabilidad. *Psicoanálisis y el Hospital*, 19(38), 13-18.
- Greiser, I. (2012). *Delito y trasgresión, un abordaje psicoanalítico de la relación del sujeto con la ley*. Buenos Aires, Argentina: Grama.
- Huertas Díaz, O. y Morales Chinome, I. R. (2013). El sistema de responsabilidad penal para adolescentes: la expansión de la punibilidad en el neopunitivismo colombiano. *Revista Guillermo de Ockham*, 11(2), 69-78.

- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. (2010). *Lineamiento técnico administrativo para la atención de adolescentes en el Sistema de Responsabilidad Para Adolescentes*. Bogotá, Colombia: Autor. Recuperado de [http://www.icbf.gov.co/portal/pls/portal/DEV_PORTAL.wwsbr_imt_services.GenericView?p_docname=55289.PDF&p_type=DOC&p_viewservice=VAHWSTH&p_searchstring=\(%24%7Bdefensora%7D\)](http://www.icbf.gov.co/portal/pls/portal/DEV_PORTAL.wwsbr_imt_services.GenericView?p_docname=55289.PDF&p_type=DOC&p_viewservice=VAHWSTH&p_searchstring=(%24%7Bdefensora%7D))
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. (2018). *Tablero SRPA*. Recuperado de <https://www.icbf.gov.co/bienestar/observatorio-bienestar-ninez/tablero-srpa>
- Kapp, S. A., Petr, C. G., Robbins, M. L. & Choi, J. J. (2013). Collaboration between community mental health and juvenile justice systems: Barriers and facilitators. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 30(6), 505-517. doi: 10.1007/s10560-013-0300-x
- Kreszes, D. (2005). La dimensión sacrificial del superyó. En A. Bugacoff, *Superyó y filiación: destinos de transmisión* (pp. 73-89). Buenos Aires, Argentina: Laborde.
- Lacan, J. (1945/2003). El tiempo lógico y el aserto de certidumbre anticipada: un nuevo sofisma. *Escritos 1* (pp. 187-203). Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Lacan, J. (1950/2003). Introducción teórica a las funciones del psicoanálisis en criminología. *Escritos 1* (pp. 117-141). Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Lacan, J. (1950/2012). Premisas para todo desarrollo posible de la criminología. *Otros escritos* (pp. 135-139). Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Lacan, J. (1960/2002). Subversión del sujeto y dialéctica del sujeto en el inconsciente freudiano. *Escritos 2* (pp. 773-807). Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Lacan, J. (1962/2009). *El seminario de Jacques Lacan*. Libro 10: La angustia. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Lacan, J. (1966/2002). La ciencia y la verdad. En *Escritos 2* (pp. 834-856). Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Legendre, P. (1994). *Lecciones VIII. El crimen del cabo Lortie: tratado sobre el padre*. Ciudad de México, México: Siglo XXI.
- Ley 270/1996, de 7 de marzo, Estatutaria de la Administración de Justicia.
- Ley 599/2000, de 24 de julio, por la cual se expide el Código Penal.
- Ley 906 de 2004, de 31 de agosto, por la cual se expide el Código de Procedimiento Penal.
- Ley 1098/2006, de 8 de noviembre, por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia.
- Malinowski, B. (1926/1985). *Crimen y costumbre en la sociedad salvaje*. Barcelona, España: Planeta.
- Mapa Judicial Colombia. (s. f.). Recuperado de [https://www.ramajudicial.gov.co/documents/10228/64622/MAPA+JUDICIAL\(2\).pdf/cab3506e-a815-4fac-bb08-288b7ad54d69](https://www.ramajudicial.gov.co/documents/10228/64622/MAPA+JUDICIAL(2).pdf/cab3506e-a815-4fac-bb08-288b7ad54d69)
- Méndez, P. y Barra, E. (2008). Apoyo social percibido en adolescentes infractores de ley y no infractores. *Psykhé*, 17(1), 59-64.
- Mesa Duque, C. C. y Muñoz López, A. (2012). El niño homicida. La estirpe de Caín: un estudio psicoanalítico. *Revista Affectio Societatis*, 8(15). Recuperado de <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/affectiosocietatis/article/view/10811>
- Miller, J.-A. (2009). *Lógicas de la vida amorosa*. Buenos Aires, Argentina: Manantial.
- Miller, J.-A. (2010). Nada es más humano que el crimen. *Conferencias porteñas. Tomo 3* (pp. 77-83). Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Nucenovich, N. (2005). Pierre Rivière. En A. Bugacoff et al., *Superyó y filiación: destinos de transmisión* (pp. 213-225). Buenos Aires, Argentina: Laborde.
- Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito. (2013). *Guía de introducción a la prevención de la reincidencia y la reintegración social de delincuentes*. Nueva York, EE. UU.: Autor. Recuperado de https://www.unodc.org/documents/justice-and-prison-reform/UNODC_SocialReintegration_ESP_LR_final_online_version.pdf
- Oxman, N. (2013). Una aproximación al sistema de imputación subjetiva en el derecho penal anglosajón. *Ius et Praxis*, 19(1), 139-194. Recuperado de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-00122013000100005&script=sci_arttext&tlng=en
- Pujó, M. (2010). Crímenes y pecados. *Psicoanálisis y el Hospital*, 38(19), 92-100.
- Ramírez, M. E. (2010). La responsabilidad en el adolescente. *Psicoanálisis y el Hospital*, 38(19), 84-90.
- Rayner, J., Kelly, T. P. & Graham, F. (2005). Mental health, personality and cognitive problems in persistent adolescent offenders require long-term solutions: A pilot study. *The Journal of Forensic Psychiatry & Psychology*, 16(2), 248-262. <https://doi.org/10.1080/14789940512331309821>

- Sáenz Correa, M. (2018). *Avances y dificultades en la implementación del enfoque de justicia restaurativa en el Sistema de responsabilidad penal para adolescentes en Colombia* (Trabajo de especialización, Universidad Santo Tomás, Bogotá, Colombia). Recuperado de <https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/10177/S%0c3%a1enzm%0c3%b3nica2018.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Sanabria, A. M. y Uribe Rodríguez, A. F. (2010). Factores psicosociales de riesgo asociados a conductas problemáticas en jóvenes infractores y no infractores. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 6(2), 257-274. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/679/67915140005.pdf>
- Sauret, M. J. (1997). Clínica y discurso. *Trazos*, 1, 13-26.
- Seguí, L. (2012). *Sobre la responsabilidad criminal, psicoanálisis y criminología*. Madrid, España: Fondo de Cultura Económica.
- Sneh, P. (2005). El cabo Lortie: la doctrina de Occidente. En A. Bugacoff et al., *Superyó y filiación, destinos de transmisión* (pp. 157-172). Buenos Aires, Argentina: Laborde.
- Skowrya, K. R. & Coccozza, J. J. (2006). *Blueprint for change: A comprehensive model for the identification and treatment of youth with mental health needs in contact with the juvenile justice system*. Nueva York, EE. UU.: National Center for Mental Health and Juvenile Justice.
- Taylor, J., Kemper, T. S., Loney, B. R. & Kistner, J. A. (2006). Classification of severe male juvenile offenders using the MACI clinical and personality scales. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 35(1), 90-102.
- Tendlarz, S. E. y García, C. D. (2009). *A quién mata el asesino*. Buenos Aires, Argentina: Grama.
- Velásquez Valenzuela, J. E. (2014). El origen del paradigma del riesgo. *Política Criminal*, 9(17), 58-117. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-33992014000100003>
- Vera Noriega, J. A., Bautista, G., Ramírez, M. y Yáñez, A. I. (2012). Relación entre anomia social, alienación y conducta antisocial en jóvenes infractores mexicanos. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10(2), 943-955.
- Zamorano Brugueras, E. (2009). Articulación de miradas para una aproximación a la inclusión social de adolescentes infractores de ley: teorías de redes sociales y de sistemas sociales. *Revista Mad*, 21, 45-64. DOI: 10.5354/0718-0527.2011.13646
- Zambrano Constanzo, A., Muñoz Vidal, J. y González Sánchez, M. (2012). Variables psicosociales del entorno comunitario asociadas a procesos de desadaptación social en adolescentes: reflexiones a partir de un estudio de caso. *Universitas Psychologica*, 11(4), 1135-1145.

5. Propuestas gastronómicas en la zona urbana de Medellín como narrativas persuasivas que promueven el fortalecimiento cultural¹

Juan Esteban Gómez Moreno
Daniela Pacheco Reyes
Diana Cristina Múnera Álvarez

Introducción

Esta investigación aborda los marcos desde los cuales los sujetos de investigación construyen y comercializan sus propuestas gastronómicas para la promoción cultural. Es ante todo un análisis de la oferta y desde el sujeto que diseña una propuesta de valor con unos objetivos y alcances que pretender llegar más allá de sus experiencias individuales.

Como punto de partida se tiene que el chef actúa como un prosumidor, un sujeto que no solo consume, sino que elabora productos y mensajes consumibles por otros. En ese sentido,

¹ El presente capítulo se deriva del trabajo de grado presentado para la Maestría en Comportamiento del Consumidor en la Universidad Pontificia Bolivariana.

su propia historia, sus experiencias y conocimientos previos influyen directamente en la capacidad que tiene de entender el mundo, de ocupar un lugar en él, de adaptar técnicas culinarias y de construir propuestas gastronómicas para movilizar unos intereses propios y conectarlos con dinámicas de mercado.

En otro plano, se considera la alimentación en relación con un marco cultural y cómo el chef con sus propuestas de valor puede enriquecerlo. Para llegar a esta conexión, en primera instancia, hay que considerar que el acto alimentario ha tenido una configuración a través de la historia y contiene elementos ligados a la raza, el género y la clase social, y así marca los gustos que se tienen sobre ciertos alimentos en épocas pasadas y actuales, logra una evolución de la cocina y tiene relación con la construcción de identidad regional y nacional. En este sentido, Delgado y Delgado (2010) mencionan que “las técnicas van transformándose y que aparecen nuevas maneras de hacer las cosas, quizás mediante la articulación con técnicas más antiguas. Sin embargo, esto no implica alterar el resultado final. Es decir, el gusto, el sabor (los gustemas) siguen teniendo el consenso y el aval de la colectividad” (p. 129).

De esta manera, en la cultura, las formas en que se cocinan y consumen los alimentos han pasado por una serie de procesos de significación y resignificación, sobre todo en contactos de apertura económica y de comunicaciones que permiten el relacionamiento cotidiano con otras formas de preparar, disponer, presentar y consumir alimentos, y que se van introyectando y mezclando con prácticas locales, con lo cual se generan propuestas a base de mestizajes culinarios, pero también con la incorporación de propuestas más especializadas, que hacen que se busquen productos, servicios y experiencias de mayor calidad al “añadir un valor agregado a un producto ya existente, por el cual estén dispuestos a pagar más los clientes” (Ramírez, 2018, párr. 3).

En lo que aquí se plantea, este cruce entre comidas y culturas, por un lado, permite conocer prácticas de producción de sentido de lo local y regional, y apreciar lo que representan para las sociedades sus saberes y sabores culinarios; y por otro, permite la incorporación de nuevas tendencias del mercado que reivindiquen los procesos creativos, la

aculturación y movilicen valor. Tal es el caso de la premiumización, un movimiento de agregación creciente de valor a procesos comerciales tradicionales, con el cual se posiciona un producto en el mercado con altos niveles de especialidad técnica y vinculación emocional.

Desde la perspectiva del mercado de la alimentación premiumizado se cuenta con unas señales claras de transformación y crecimiento en los servicios de alimentación, en los que, según Euromonitor (2018a), ese año alcanzó los USD 2,8 trillones, de los cuales el 50 % proviene de restaurantes. En el mercado latinoamericano, el aporte económico al sector restaurantero apenas sobrepasa el millón de dólares, de modo que son Brasil y México los países con mayor concentración en el sector y con un crecimiento proyectado para los próximos cuatro años del 8 y el 3 %, respectivamente (Euromonitor, 2018b). En el mercado colombiano, hay señales de Nielsen (2017) frente a este movimiento: “El segmento *premium* experimenta un fuerte crecimiento, sobrepasando las ventas totales de la categoría en muchos mercados [...] Los consumidores compran productos *premium* tanto por razones emocionales como racionales, pero las emocionales resuenan más en mercados emergentes donde las aspiraciones de estatus y logros son mayores” (párr.1).

En esta misma línea, también el mercado de servicio de alimentos de lujo a nivel mundial ha tenido un despliegue importante que se evidencia en un crecimiento acelerado entre 2013 a 2017 cuando alcanzó un promedio anual del 15 %, llegando en 2018 a un valor de 341,7 millones de dólares² (Euromonitor, 2018c).

Esta tendencia a la premiumización se puede entender en los términos en que también lo exponen Lipovetsky y Roux (2004):

Una nueva época del lujo se anuncia, marcada por la aceleración de los movimientos de concentración, por las

2 En el informe citado se indica que la mayor participación en el sector se encuentra en China, Medio Oriente, el Reino Unido e Italia, que son los que jalonan este ritmo de evolución y proyectan un crecimiento a 2023 del 5 % aproximadamente.

fusiones, adquisiciones y lesiones de marcas en un mercado globalizado. Ha llegado la financiarización del sector, sin que por ello desaparezcan los imperativos específicos de creatividad y de excelencia de los productos. Así, el mundo del lujo que empieza a tomar forma aparece como una síntesis inédita y antinómica de lógica financiera y de lógica estética, de obligaciones de productividad y de *savoir faire* tradicional, de innovación y de conservación de la herencia (p. 14).

Tal como se ha plantado hasta aquí, el vínculo de cultura y alimentación se concreta también en unas dinámicas del mercado, que ayudan a la difusión y amplificación de nuevos productos, prácticas, ocasiones, rituales, y transversales a estos, unos contenidos culturales que se van naturalizando y legitimando en los actos de consumo, como los que aquí llamamos premiumizados y que tienen relación con los casos analizados, en la medida en la que los chefs aplican técnicas de gastronomía especializadas a las preparaciones tradicionales, con lo cual generan una nueva expresión en la que la tradición y la novedad, lo conocido y lo reformado, enriquecen el vínculo del consumidor con su experiencia alimentaria. Finalmente, esto permite entender que un acto de consumo puede incidir en una dinámica cultural, sobre todo si se entiende la cultura como una matriz dinámica, un proceso constante de producción y reproducción de pautas de comportamiento (2003).³

Ahora bien, también en el mundo de la alimentación, se define que la regionalización de la cocina obedece a unas prácticas de producción y accesibilidad a ciertos alimentos, pero también a la destreza y hábito que adquieren las poblaciones para transformarlo y consumirlo. Aquí es donde el mercado se enriquece y dinamiza, a veces con introducción de nuevos referentes y consumos, y otras veces con ofertas gastronómicas actualizadas con prácticas

3 Se retoma el concepto de cultura de Parsons, citado por Geertz (2003): "Sistemas de símbolos creados por el hombre, compartidos, convencionales y, por cierto, aprendidos que suministran a los seres humanos un marco significativo dentro del cual pueden orientarse en sus relaciones recíprocas con el mundo que los rodea y su relación consigo mismos" (p. 215).

culinarias modernas que desempeñen un papel fundamental en la conservación de la comida tradicional, regional y local, como lo planteaba el chef español Ferran Adrià⁴ en su restaurante catalán El Bulli: "Lo autóctono como estilo es un sentimiento de vinculación con el propio contexto geográfico y cultural, así como con su tradición culinaria. La comunión con la naturaleza contempla y enriquece esta relación con el entorno" (Villegas, 2014, p. 69).

En el caso colombiano, el escenario gastronómico también se ha ido especializando y diversificando, y derivado en unas prácticas de mercado y consumo que transforman conceptos e intencionalidades asociadas a la alimentación. En Colombia, no existen datos precisos sobre el comportamiento del mercado del lujo en la alimentación, sin embargo, sí hay señales de cambio en el sector de restaurantes, cáterin y bares, en el que la encuesta anual de servicios (Departamento Administrativo Nacional de Estadística [DANE], 2016) señala que de 2015 a 2016 hubo un crecimiento del 6,4 % en ingresos operacionales. De modo similar, Nielsen (2016) publica que un 38 % de los colombianos realizan comidas principales (almuerzo o cena) fuera del hogar una o más veces a la semana, y de este total de consumidores, un 41 % declara preferir restaurantes formales. Estas variaciones del mercado y su incidencia en las prácticas alimentarias, si bien son acogidas por el consumidor, como demuestran las cifras, pueden también ser vistas como nocivas en la medida en la que pueden estar ligadas a la pérdida de identidad social y patrimonio inmaterial, y afectar negativamente el orden de la relación y cohesión social, renegando o infravalorando valores y costumbres. Lo anterior, ya que a menudo ciertas poblaciones no se adaptan a esos cambios, y las que los asumen completamente y desconocen su trayectoria, generan unas culturas alimentarias flotantes y a veces descontextualizadas, culturas fronterizas, como lo menciona Giménez (2016): "La cultura fronteriza sería,

4 Gastrónomo español aclamado como uno de los mejores cocineros del mundo. Desarrolló la técnica de la deconstrucción, que consiste en aislar los ingredientes de un plato típico para reconstruirlo manteniendo el sabor, pero variando totalmente aspecto y textura.

casi por definición, una cultura liminal, inestable y flotante, caracterizada por la ausencia de categorías fijas desde un punto de vista racial, lingüístico o simbólico” (p. 145).

Con lo anterior, se vuelve importante leer la diversificación en las prácticas gastronómicas como una forma de aculturación y creación de nuevos mercados que requiere técnicas persuasivas, pues, como sucede con el lujo, “si bien, ciertamente no es del todo otro, ha dejado de ser por completo el mismo. Las transformaciones en curso son de tal amplitud que se impone la exigencia de un nuevo examen del fenómeno” (Lipovetsky y Roux, 2004, p. 13).

Finalmente, el componente persuasivo se entiende como una de las técnicas clave para la difusión de estas propuestas de valor, y según lo entiende Bernal (2010), el objetivo de una comunicación persuasiva no es un receptor que responde pasivamente a los estímulos que se le presenta, sino alguien que responde de manera activa y constantemente genera juicios, pensamientos y sentimientos mientras recibe la comunicación y que son los verdaderos responsables de que acepte el mensaje y de que sea, o no sea, influido por él. Por consiguiente, la persuasión dependerá, sobre todo, de cómo interprete el receptor el mensaje y de cómo responda a los elementos de situación persuasiva (emisor, mensaje y canal) (p. 200). Aquí, conservando la perspectiva de la oferta, la persuasión se analiza desde las claves y tácticas de comunicación que utiliza el emisor, la manera como construye e intenciona sus mensajes.

Marco metodológico

En esta investigación, el chef es visto individualmente desde la perspectiva del autor de las propuestas culinarias, a quien se le hace una aproximación con una deducción y análisis, desde chefs internacionales a chefs locales, de las ofertas de valor que se están planteando hoy para estimular y atender el mercado, lo que muestra una serie de señales sobre cómo se estructura esta oferta de mercado.

El estudio es de tipo cualitativo (2006)⁵ con alcance descriptivo, ya que se buscó descubrir detalladamente las características actitudinales de cada chef, para identificar el impacto en sus propuestas de valor. Y como hacen notar Hernández, Fernández y Baptista (2010), “los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis” (p. 80).

La ruta metodológica de cinco momentos, los cuales contaron con su instrumento correspondiente, se ilustra en la figura 5.1.

Figura 5.1 Ruta metodológica.

RUTA	Chefs internacionales	Chefs nacionales	Datos obtenidos de ambos casos	Propuesta de valor de ambos casos	Propuesta de valor de ambos casos
HERRAMIENTAS DE RECOLECCIÓN Y ANÁLISIS	Análisis de fuentes secundarias	Entrevista	Análisis fenomenológico	Análisis propuesta de valor	Análisis comunicacional
INSTRUMENTOS	Matriz basada en método de historia de vida de García Martínez (Vidal, 2015)	Matriz basada en método de historia de vida de García Martínez (1966)	Matriz basada en la metodología fenomenológica de Martínez (1996)	Matriz basada en el mapa de valor de Osterwalder, Pigneur, Bernarda y Smith, (2015)	Matriz basada en modelo de probabilidad de elaboración de Petty y Cacioppo (2010)

Fuente: Elaboración propia.

5 Como mencionan Marshall y Rossman, citados por Vasilachis (2006): “La investigación cualitativa es pragmática, interpretativa y está asentada en la experiencia de las personas. Es una amplia aproximación al estudio de los fenómenos sociales, [...]. De esta forma, el proceso de investigación cualitativa supone: a) la inmersión en la vida cotidiana de la situación seleccionada para el estudio, b) la valoración y el intento por descubrir la perspectiva de los participantes sobre sus propios mundos, y c) la consideración de la investigación como un proceso interactivo entre el investigador y esos participantes, como descriptiva y analítica y que privilegia las palabras de las personas y su comportamiento observable como datos primarios” (p. 26).

En cuanto al tipo de muestreo para esta investigación, fue de caso tipo,⁶ que se ejecuta a través de análisis de fuentes secundarias (entrevistas, publicaciones, videos, entre otros) para la deducción de las propuestas de valor a partir de tres chefs internacionales: el chef italiano Massimo Bottura de Osteria Francescana, el chef brasileño Alex Atala de DOM y el chef mexicano Enrique Olvera de Pujol, quienes han sido galardonados por resignificar la cocina de sus países de una manera contemporánea. Tomando esos referentes, se eligen tres chefs de Medellín: Juan Santiago Gallegos chef de La Chagra, Lucas Posada cocinero de Cocina Intuitiva y Álvaro Molina chef de Casa Molina, con quienes además se realiza la entrevista semiestructurada.

El modelo de análisis es de tipo fenomenológico, ya que permite estudiar “las realidades cuya naturaleza y estructura peculiar, solo pueden ser captadas desde el marco de referencia interno del sujeto que las vive y experimenta” (Martínez, 1997, p. 167). Y como fue el caso de la investigación:

No se está estudiando una realidad *objetiva y externa* [...], sino una realidad cuya esencia depende del modo en que es vivida y percibida por el sujeto, una realidad interna y personal, única y propia [...]. Por tanto, no se le puede introducir por la fuerza en el esquema conceptual y métodos preestablecidos por el investigador, ya que, posiblemente, se destruirá su naturaleza y esencia peculiar (Martínez, 1997, p. 167).

La propuesta de valor es abordada a partir Osterwalder, Pigneur, Bernarda y Smith (2015), quienes la definen como “los beneficios que pueden esperar los clientes de los productos y servicios” (p. 6). Para formularla, se hizo una deducción y síntesis de la información recabada en el mapa de valor desde el servicio que ofrecen, los

6 “El objetivo de la muestra caso tipo es la riqueza, profundidad y calidad de la información, no la cantidad ni la estandarización, [...] en estudios con perspectiva fenomenológica, donde el objetivo es analizar los valores, ritos y significados de un determinado grupo social, [...] los cuales se hacen para el análisis de las actitudes y conductas del consumidor” (Hernández et al., 2010, p. 397).

aliviadores de frustración, es decir, cómo los productos reducen las molestias antes, durante o después de resolver un trabajo, o las que les impiden resolverlos; y los creadores de alegrías, esto es, la manera explícita como se pretende producir resultados y beneficios que el cliente espera o desea.

Para finalizar con el proceso, se realizó la matriz bajo el modelo de probabilidad de elaboración de Richard E. Petty y John T. Cacioppo (Bernal, 2010), para analizar el contenido y la forma del mensaje (narrativas) y los canales que componen las propuestas, así como de los receptores y fuentes desde un enfoque psicosocial y comunicacional. De esta manera, es posible identificar en qué medida las propuestas de valor de las ofertas gastronómicas visualizadas mantienen las condiciones de una comunicación persuasiva para propender al fortalecimiento cultural.

Hallazgos

Dentro de los principales hallazgos de la investigación, se pueden establecer patrones entre los chefs estudiados, respecto a la manera como se relacionan con la gastronomía especializada y la cocina tradicional. Estos patrones influyen en las propuestas de valor que presentan en sus restaurantes y se dan en tres aspectos fundamentales: el primero son los periodos influyentes en la vida de los chefs en lo que respecta a sus experiencias en la cocina cotidiana y posteriormente en la gastronomía, el segundo aspecto tiene que ver con las actitudes y cómo asumen la comida tradicional y moderna, de lo que se deriva el tercer aspecto que tiene que ver con una curiosidad por conocer, rescatar y reinterpretar la comida típica y movilizar, además de experiencias gastronómicas, nuevas formas de relacionamiento con los alimentos y la identidad cultural gastronómica. A continuación, se presenta más detallada esta información.

Periodos influyentes

Se encuentra que desde sus vivencias familiares establecen un vínculo significativo con la cocina, a partir de las cuales se crean hábitos y

costumbres en torno a los alimentos tradicionales y el gusto por estos. “Me encantaba meterme a la cocina a mirar y hablar con las empleadas de la casa, pues que eran señoras viejas con una sabiduría muy grande y gastronómica... Desde muy chiquito mi afición a comer, y eso sí ha sido un tema muy familiar” (Chef Álvaro Molina, Comunicación personal, 19 octubre 2018).

De igual forma, las experiencias tempranas asociadas con la comida, junto con rituales culturales relacionados con la alimentación, el campo, la familia y los amigos, permiten asociaciones positivas que generan cogniciones, emociones y tendencias comportamentales de agrado hacia los productos y las preparaciones tradicionales colombianas, principalmente las antioqueñas: “A mí siempre me causó mucha curiosidad cuando las abuelas cocinaban, hacían tamales, mezclar para las tortas cualquier tipo de preparación me causó mucha curiosidad” (Chef Álvaro Molina, Comunicación personal, 19 octubre 2018).

Estos aprendizajes y memorias tempranos son evocados actualmente, generan sensaciones de agrado y alegría, y permiten reforzar actitudes positivas hacia la cocina, principalmente los sabores y saberes tradicionales, como lo narra el Chef Lucas Posada:

Recuerdo que yo iba a ver cómo mataban al marrano desde temprano, es lo que yo quería ver de chiquito, yo quería ir a ver qué pasaba con ese animalito, cómo lo mataban, cómo lo despresaban, cómo un batallón de cocineras campesinas hacían la morcilla, hacían el sancocho. Entonces ese tema de la marranada digamos que creo, que me sensibilizó mucho, y es algo que hoy por hoy me ha servido, porque nosotros nuestras experiencias gastronómicas las diseñamos pensando en un futuro a base de plantas. (comunicación personal, 18 octubre 2018).

Actitudes⁷

Se evidencian actitudes positivas hacia la cocina tradicional, marcadas por pensamientos y sentimientos relacionados con la importancia de los territorios, los productos endémicos, la diversidad cultural colombiana, así como la gran variedad de recetas y preparaciones que en este territorio existen (riqueza del patrimonio cultural gastronómico colombiano), como se puede evidenciar cuando el chef Lucas Posada menciona:

Nosotros queremos, es por ponerlo en palabras sencillas, que lo propio sea *cool*. Yo sueño una Colombia donde la gente sepa tanto de kombucha como de chicha, donde sea que cada vez que yo vaya al cine las crispetas sean de maíz pira locales y no importado, donde en los gimnasios le echen chachafrito a los batidos (Comunicación personal, 18 octubre 2018).

Por otra parte, perciben con preocupación que en la ciudad de Medellín un alto porcentaje de la población no tiene unos vínculos tan fuertes con lo tradicional, ya sea por desconocimiento, o por las implicaciones sociopolíticas y económicas que este tipo de consumo acarrea, como lo señala el Chef Santiago Gallegos:

7 Con el referente conceptual aquí desarrollado, se establece que las actitudes tienen una doble vía, pues se adquieren en el proceso de socialización, por lo cual tienen una naturaleza social, pero a ellas se le aún la naturaleza individual, porque desempeñan un papel importante en el funcionamiento psicológico de las personas y una naturaleza psicosocial, dada su capacidad para insertar al individuo en su medio social. Por ende, las actitudes actúan como “una predisposición aprendida a responder de una manera consistentemente favorable o desfavorable respecto a un objeto dado” y teniendo esta “tres componentes fuertemente consistentes entre sí, por lo cual se vuelve muy difícil modificar uno sin modificar los otros” (Bernal, 2010, p. 192). A saber, estos componentes son cognitivo, desde donde se identifica que los chefs tienen ciertas percepciones respecto de lo tradicional y la gastronomía especializada; afectivo, en el que se identifican los sentimientos provocados o atribuidos tanto a los conceptos como a la práctica de ambos, y comportamental, con el cual se distingue la inclinación a actuar en consecuencia de lo que se piensa y siente en cuanto a lo investigado.

¿Qué me interesa acá? Que la gente aprenda lo más básico, porque aquí han llegado clientes colombianos que no saben ni que en Colombia hay Amazonas. Entonces lo principal es que tengan conocimientos básicos sobre la Amazonía y lo segundo es que tengan conciencia sobre la conservación de la selva y de los guardianes de la selva, o sea las culturas indígenas (comunicación personal, 11 octubre 2018).

Sumado a esto, perciben que existe una baja apropiación e identificación de las tradiciones culinarias colombianas, las cuales son vistas como inferiores y no son valoradas positivamente, infravalorándolas, lo que afecta la identidad cultural de los colombianos. Coinciden en que, para comprender la nueva cocina colombiana, se debe partir de la investigación, la cual será la piedra angular que permita alimentar el conocimiento de lo propio, rescatando saberes y sabores locales que hacen parte del acervo cultural y conforman el patrimonio cultural gastronómico colombiano, lo cual se ratifica cuando el Chef Álvaro Molina afirma:

Ese aspecto cultural nos mató. Y ¿qué pasó con las cosas? Entró una clasificación, digamos lo que fue como consecuencia de esa incultura, y fue que el triguisar se volvió mañé, el comino se volvió mañé. Ya el tamal era de pobres y entonces empezamos a clasificar la cocina... somos unos desconocedores de muchas cosas. (Comunicación personal, 19 octubre 2018).

Los chefs plantean que para ellos es fundamental conocer de técnicas culinarias más especializadas, y empaparse de diferentes conocimientos sin perder los saberes de lo propio, lo cual es un factor diferenciador de las propuestas de valor diseñadas por ellos, y que a su vez alimenten el potencial de la gastronomía en Colombia, como se puede identificar en la analogía mencionada por el Chef Álvaro Molina:

Hay una muestra que a mí me parece perfecta, y en el mundo hay muchos personajes así, ¿Cómo le explico yo a los alumnos? ¿Cuál es el tema de la modernización de la comida? Por ejemplo, Carlos Vives hace música colombiana moderna, a pesar de que le

mete influencia urbana de reguetón, pero conserva el acordeón, el mensaje, conserva la alegría, lo exótico, lo auténtico, los colores, la fiesta. No hay que destruir el pasado para construir el futuro (Comunicación personal, 19 octubre 2018).

Propuestas gastronómicas y de valor

Para construir sus propuestas gastronómicas, los chefs son conscientes del desarrollo de una narrativa que destaque los territorios colombianos, los productos endémicos de cada región, visibilice a los productores y contar una historia que persuada a sus comensales mediante la creación de experiencias emocionales, las cuales sean percibidas como significativas, familiares, próximas y agradables, como se puede evidenciar en lo manifestado por el Chef Álvaro Molina:

El proceso mío ha sido de dignificar la cocina criolla, ¿Qué es dignificar? Que a un "hogao" se le puede poner aceite oliva, ¿por qué no? Es que si fuéramos a pensar que eso ya no es de aquí, entonces el espagueti no es de aquí, pero el espagueti con pollo, ¿de dónde más va a ser que de Medellín? ¿Quién dijo que no podemos usar hoy por hoy cosas que pertenecen al inventario alimentario de la cocina universal? (Comunicación personal, 19 octubre 2018).

Buscan adaptar los sabores al gusto de estos sin perder la esencia de los productos y preparaciones que para tal fin diseñan y ejecutan. Para esto, se hace necesario un balance y coherencia entre creatividad y tradición. Aquí la tradición se transforma, y da surgimiento a la innovación; es una forma de actualización de la cocina colombiana, como menciona el Chef Lucas Posada:

¿Nosotros cómo buscamos salvaguardar eso? Es visibilizando esas historias del campo y trayéndolas a la mesa, a un grupo de gente sentada alrededor, donde se le cuentan esas historias y donde se presentan unos alimentos que ya pasaron por nuestro proceso de diseño, donde hay sabores exóticos, especias de otras partes del mundo. Entonces nosotros transformamos esa tradición para ponerla ya en un contexto actual (comunicación personal, 18 octubre 2018)).

Esta narrativa no solo persigue un fin comercial, sino que también plantea una reflexión que propende por la educación de las personas en torno al conocimiento y a la apropiación de los productos y las preparaciones locales, que genere aprendizajes significativos en pro del fortalecimiento del sentido de pertenencia, para reforzar positivamente la cultura colombiana a través de la gastronomía, como señaló el Chef Santiago Gallegos:

Mi propuesta es una propuesta cultural. ¿Qué entendí yo? Que usted para hacer cultura a través de un restaurante tiene que ser inteligente y tiene que hacer que esos sabores amazónicos le gusten a la gente, porque, si esos sabores amazónicos no van con los paladares del público local y turista, lo que va hacer es ser contraproducente, va a alejar a la gente del Amazonas y de la cultura (comunicación personal, 11 octubre 2018).

Lo anterior se logra a partir del diseño y de la aplicación de una estrategia de comunicación persuasiva, la cual promueve una disposición de los receptores a través de una aceptación y comprensión de elementos contenidos en el mensaje. Las características percibidas de los chefs como medio atractivo y confiable de información los hace una fuente legítima a la cual le otorgan un poder referente y hacia la cual se generan asociaciones positivas, y así se perciben como influenciadores en los discursos de lo tradicional, la gastronomía y la promoción cultural.

Desde el comportamiento de los consumidores, los chefs han percibido una relación particular con sus propuestas de valor, al principio desde un tema algo exhibicionista, pero que se va tornando más consciente:

Creo que inicialmente es como un tema de esnobismo [...] tomo la foto y la subo a Instagram, pero en última se vuelven unos replicadores de este mensaje. Yo creo que sí se recibe muy bien, hasta donde nosotros hemos visto [...] yo creería que el 80 % de los comensales se les toca como algo adentro, hay un trabajo que nosotros hacemos en las experiencias de hacer unos ejercicios de apertura y de sensibilización que permiten que este mensaje entre en el corazón de la gente; mucha

gente termina maravillada y nos dicen mil cosas y nos mandan después fotos (Chef Lucas Posada, comunicación personal, 18 octubre 2018).

El papel del chef es fundamental y por eso ellos son conscientes de la importancia de tener un despliegue en las redes sociales y en los entornos que allí se construyen como legitimadores. Para esta participación, privilegian *Instagram*, *Facebook* y *TripAdvisor*, donde con un lenguaje verbal, seguro, amable y poco protocolario, en congruencia con su lenguaje no verbal, expresan sus mensajes de manera que propicien en sus receptores atracción y simpatía, tanto por la semejanza en actitudes respecto de lo tradicional, la alta cocina y la mezcla entre ambas, como por el reconocimiento a la labor social que desarrollan en sus grupos de referencia. Como se puede distinguir en lo señalado por el Chef Santiago Gallegos:

Yo transmito esto a través de los menús. Por ejemplo, el del *fracking* es un cerdo que viene, lo que ocurre con el *fracking*. Por ejemplo, con el mojoyoy, viene en una canoa y en una totuma bañado en una salsa negra que representa el petróleo, y el plato es en barro, pero es un barro de diferentes colores que representa la meteorización de la tierra. Y con eso se les va contando a las personas todo, y se le va poniendo el agua y se le va explicando a la gente la importancia de los ciclos ecológicos en la selva, lo importante que es para la selva que se inunde dos o tres veces al año y lo que provoca la construcción de represas porque están impidiendo que la selva se inunde y cumpla su ciclo (comunicación personal, 11 octubre 2018).

Finalmente, entre los hallazgos, se observa que los chefs, desde su rol de autores de las propuestas gastronómicas y el protagonismo que ejercen en la comunicación, son el medio para la puesta en escena de conceptos y prácticas asociadas al lujo, la innovación, la tradición, entre otros, los cuales propician experiencias emocionales positivas y de cercanía con sus clientes al utilizar el reconocimiento e invitándolos a disfrutar de momentos significativos en sus restaurantes. Definitivamente, esta intención de ir más allá del consumo, al plano de la conciencia y la sensibilidad, está presente desde lo que los motiva, hasta lo que comunican, de ahí su capacidad persuasiva:

Emocionalmente lo que quiero transmitir es que nosotros dependemos de la naturaleza. ¡Nosotros de ella, no ella de nosotros! Porque ella se vuelve a recuperar, así se demore cien mil millones de años; nosotros no, porque somos la especie más débil. Ese es el mensaje que les debe quedar más claro, la importancia que tiene el Amazonas y su conservación. (Chef Santiago Gallegos, comunicación personal, 11 octubre 2018)

Discusión

Dentro de las narrativas de los participantes de la investigación, se encuentra el valor otorgado a la institución familiar y en su relación con esta la formación de identidad y gustos hacia la comida tradicional. Se hace necesario plantear que en este punto de la investigación el concepto de *identidad* es retomado desde una perspectiva psicosocial, es decir, “la identidad personal que formamos a partir de las interacciones sociales que comienzan con la familia, en la escuela y con la gente que se conoce a lo largo de la vida y la cual va a influir en la manera como actuamos en el mundo” (Páramo, 2008, p. 541), así como la identidad y los gustos, como se puede percibir en lo mencionado por el Chef Álvaro Molina:

Desde muy chiquito mi afición a comer, y eso sí ha sido un tema muy familiar. Mi papá también daba clases de cocina, mi mamá era de las que tenía... pues yo tengo ahí todos los cuadernos con mil folios, cuadernos llenos de notas; y crecí en una casa muy divertida (Comunicación personal, 19 octubre 2018).

En lo que respecta a los gustos, se entienden como “sistemas normativos socialmente construidos desde prácticas y representaciones diferenciadas, como sistemas de clasificación” (Fischler, 1995, p. 20) y a su vez “el gusto como facultad de juzgar los valores estéticos de manera inmediata e intuitiva es inseparable del gusto en el sentido de capacidad para discernir los sabores propios de los alimentos que implica la preferencia por algunos de ellos” (Bourdieu, 1998, p. 97). En este sentido, el Chef Álvaro Molina afirma:

Mi primer recuerdo de chiquito era con mi papá [...] íbamos todos los fines de semana a pescar y él me cogía la mano y siempre me decía lo mismo: ¡Mijo, uno trabaja para comer *foie gras* con trufas del Pèrigord! Entonces yo ya con los años, cuando tenía como 40 años [...], me llevaron a trabajar en la embajada en España, y el día que yo llegué, me dijo: Mono, y ¿qué querés comer? Entonces yo le dije: *foie gras* con trufas del Pèrigord; yo no había probado eso. Entonces me llevó al Corte Inglés y le dijo a el chef: Vea, este es un chef de Colombia y quiere comer *foie gras* con trufas del Pèrigord, y el otro ahí mismo [gesto de que lo miró]. Y me lo sirvió con huevos y cebollitas dulces y un vinito de tres pesos; y yo probé eso y me puse a llorar un rato, o sea, fue la mezcla entre los recuerdos de mi papá, ni se había muerto, y ese sabor tan impresionante. Cuando yo probé eso, yo dije: Definitivamente, no entiendo cómo puede haber algo tan rico (Comunicación personal, 19 octubre 2018).

De esta manera, la familia actúa, tal como lo menciona Santos (2015), como “el agente y contexto educativo por excelencia” (p. 259), y así es bajo esta influencia que estos chefs construyen hábitos y costumbres que los llevan a tener una relación positiva con prácticas culturales culinarias con las cuales se identifican, pues logran describir el sentido y significado que para ellos tienen esos rituales culturales asociados a la comida, vivenciados desde temprana edad, principalmente con sus grupos primarios. Esto se sustenta desde la premisa que argumenta que “en la familia se dan los primeros procesos de enseñanza y aprendizaje, donde se realiza la socialización primaria, se aprenden actitudes, se transmiten valores [...] que constituirán la arquitectura para su vida personal y social” (Parada, 2010, p. 31).

También, como menciona Tajfel, citado por Bernal (2010), el grupo, en este caso la familia, es fundamental pues allí se construyen las “conductas intergrupales que constituyen la conducta por excelencia del ser humano” (p. 90), y es en esa relación psicosocial en la que construimos los procesos de categorización de nuestro grupo social, y así se produce la diferenciación, el favoritismo y la pertenencia de lo

nuestro versus lo ajeno, que guardan unas bases fundamentales para lo que implican los procesos de identidad, la relación con la cultura, el desarrollo de los gustos y la aculturación. Esto se confirma al ver cómo los aprendizajes y las memorias tempranas de los chefs son evocadas actualmente, generan sensaciones de agrado y alegría, y permiten reforzar actitudes positivas hacia la cocina, principalmente los sabores y saberes tradicionales.

En este punto, en cuanto se establece que los chefs poseen actitudes positivas hacia la cocina tradicional, se alude a algo más allá de su historia personal, puesto que es un elemento que se vuelve clave en su intención de mantener una relación con el territorio: conocer los productos endémicos, enriquecerse de la diversidad cultural colombiana, comprender las recetas y técnicas tradicionales, para apropiarse de la riqueza del patrimonio cultural colombiano y a la vez de la culinaria especializada.⁸ “El futuro, [...], está en la cercanía del producto, la conexión con la naturaleza y en no dejar de mirar nunca al pasado. ‘Hay que mirar al pasado para ver el futuro. Ver lo mejor del pasado para proyectar el futuro’, señala Bottura (Reino, 2017, párr. 2). Entonces, además de que la cocina tradicional es vista como, “un hecho cultural, una tradición viva que se transmite entre generaciones [...] conocimientos, prácticas y tradiciones cotidianas que se recrean constantemente, de manera presencial, por la experiencia y mediante la comunicación oral” (Ministerio de Cultura, 2012, p. 21), también se ve desde su “imbricación en la memoria colectiva y, no obstante estar nutrida de saberes y prácticas que vienen del pasado, la cocina siempre está resignificando este legado, actualizándose con la adopción de nuevos ingredientes, técnicas y sabores” (p. 22).⁹

8 Esta perspectiva de los chefs sobre la gastronomía especializada y lo tradicional está sustentada como una categorización que hacen del mundo, pero no desde una perspectiva tan extrema como la de Blanco, citado por Bernal (2010), donde la pertenencia al grupo desata una “simplificación del mundo social en un nosotros y un ellos que conduce a un favoritismo caprichoso que alimenta bajas pasiones” (p. 91), puesto que los chefs, si bien tienen un favoritismo y pertenencia a lo colombiano, no descartan el uso de lo ajeno en la cocina tradicional.

9 Del mismo modo le pasa a la gastronomía especializada clásica francesa, la cual podríamos definir como alta cocina, en la que el paradigma de las

A este respecto, la experiencia gastronómica se ha ampliado y diversificado, de tal manera que existe también:

La posibilidad de entrar en un juego en el que se disfruta del tiempo de la comida a través de todos los sentidos. Así, se presentan juegos de humo, comidas para tocar con las manos, para compartir, e incluso recuerdos de infancia que nos son comunes a todos y que forman parte del acervo cultural. Así pues, hoy en día, la gastronomía especializada ofrece, más que gastronomía, una serie de experiencias basadas en lo gastronómico (Villegas, 2014, p. 55).

Con todo esto, lo que se pretende vislumbrar es que las actitudes de los chefs no son fijas, cambian y se resignifican, por estar inmersos y ser entes participantes dentro de una cultura que se actualiza constantemente, con lo cual:

Es indudable que el creciente e inevitable fenómeno de urbanización y globalización cultural ha generado cambios profundos en la vida social, muchos de los cuales son positivos, mientras que otros han obrado en detrimento del patrimonio cultural inmaterial; existen fenómenos como la violencia, el desplazamiento forzado y la exclusión social que afectan este patrimonio (Ministerio de Cultura, 2012, p. 66).

Esta adaptación de los chefs se conjuga bajo una intención de promoción identitaria, pero también se puede considerar como una práctica de conservación del patrimonio, entendido como:

reglas de cocina fue esbozada y desarrollada de forma absoluta por Auguste Escoffier (1846-1935), por lo que todos los restaurantes que llamamos de alta cocina están basados en las ideas de Escoffier, y muchos de ellos las respetan a machamartillo (García, 2012). Sin embargo, la alta cocina actual ofrece al comensal no solo la posibilidad de apreciar la langosta, el caviar y el rodaballo, sino, como menciona el chef español Ferran Adrià, “hoy en día, una sardina o una patata, según cómo se cocinen, pueden tener el mismo prestigio” (Reino, 2017).

Todas las prácticas, usos, representaciones, expresiones, conocimientos, técnicas y espacios culturales que las comunidades y los grupos reconocen como parte integrante de su identidad y memoria colectiva. Se trata, en consecuencia, de un conjunto dinámico y complejo de procesos sociales, prácticas, valores y bienes, que la sociedad recrea, enriquece y transmite como parte de su identidad (Ministerio de Cultura, 2012, p. 37).

Por ende, “la cocina no es ajena a estos procesos y a los cambios en los patrones de consumo” (Ministerio de Cultura, 2012, p. 66). Es allí donde se encuentra un potencial al cual quieren apelar los chefs en materia de promoción cultural, pues suelen ver con preocupación que en la ciudad de Medellín hay gran cantidad de la población que desconoce la variedad de platos, recetas, productos endémicos y la procedencia de los productos que consumen, por lo cual perciben una baja apropiación e identificación de las tradiciones culinarias colombianas, que a su entender son vistas como inferiores y no son valoradas positivamente, infravalorándolas, lo que afecta el alcance de las acciones de promoción de la identidad cultural¹⁰ de los colombianos, pero a la vez haciéndolo tan necesario. Esto se confirma con la investigación que realiza Restrepo (2017) en cuanto a las expectativas de los jóvenes de 15 a 30 años del Valle de Aburrá frente a la cocina tradicional colombiana, en la cual una de las conclusiones es que:

Las expectativas y la percepción que los jóvenes de Medellín tienen de la cocina tradicional no son positivas independiente de su rango de edad y nivel socioeconómico. La consideran antigua, poco saludable, monótona y poco atractiva. Sus preferencias en cuanto a preparaciones y restaurante giran en torno a la comida rápida y la cocina internacional. Desconocen la gran variedad de la cocina tradicional colombiana y es preocupante que los jóvenes no la consideren como parte de su identidad (p. 61).

¹⁰ Aquí entenderemos la identidad cultural como el “sentido de pertenencia a un grupo social con el cual se comparten rasgos culturales, como costumbres, valores y creencias [...] que se recrea individual y colectivamente y se alimenta continuamente de la influencia exterior [...] está vinculada a un territorio” (Fondo Nacional de Turismo [Fontur], 2017, p. 116).

También, esta actitud se puede entender desde la tendencia a la conveniencia. Según Nielsen (2018, párr.3), “más de una cuarta parte de los consumidores colombianos (33 %) afirma que busca productos que le hagan la vida más fácil”. En este sentido, el sector gastronómico no se queda atrás, puesto que:

Los tiempos y ritmos de la vida moderna urbana impiden que se dedique mayor tiempo a la preparación tradicional de los alimentos, y se opta por comidas ya elaboradas, la cocción en microondas y, en general, la preparación rápida. Lo que preocupa es la imposición sutil, mediática, de modelos de consumo alimentario que favorecen la comida industrializada, artificial, en detrimento de la comida tradicional y, en ocasiones, de la calidad nutricional de los alimentos. Las gaseosas y jugos industriales sustituyen a los jugos naturales en un país que se destaca en el concierto mundial por la diversidad y abundancia de sus frutas (Ministerio de Cultura, 2012, p. 66).

Así es que estos chefs coinciden en sentirse responsables por el cuidado, el desarrollo y la promoción de la cocina colombiana, a su vez conscientes de la importancia de crear una narrativa que permita que los consumidores aprecien, se apropien e identifiquen con los territorios locales, los productos endémicos propios de estos, en los cuales se hagan visibles los productores y las recetas tradicionales.

En este punto, es evidente que existe una relación coherente entre actitudes y conducta hacia lo tradicional y la gastronomía especializada, pues como mencionan Cano y Prislín, citados por Bernal (2010), “la utilidad de las actitudes proviene precisamente de que sirven para predecir la conducta” (p. 194), aunque no necesariamente lo uno lleve a lo otro.¹¹ En este caso, esta coherencia se da porque los

¹¹ “Las actitudes que se basan en la experiencia directa facilitan más la consistencia actitud-conducta [...] la actitud influye en la conducta cuando los actores las activan en su memoria, por lo que son más influyentes las actitudes que se han formado a través de la experiencia directa, dado que son más accesibles. Lo mismo ocurre cuando las personas están muy motivadas o muy implicadas en ellas. En ambos casos, la gente piensa más en sus actitudes y, por ello, las tiene más presentes cuando se disponen a actuar” (Bernal, 2010, p. 195).

chefs tienen una alta implicación y se encuentran motivados, desde las experiencias en edades tempranas que han tenido, y haciéndolo palpable en sus propuestas gastronómicas y de valor.

Sobre los chefs locales, específicamente se puede considerar también que nos encontramos con representantes de la nueva cocina colombiana, la cual “surge como un proyecto de revaloración e innovación de la cocina tradicional colombiana anclado a procesos globales y locales articulados a dinámicas sociales, culturales, políticas y económicas. [...] se articula con otros proyectos culinarios desarrollados en Latinoamérica y el mundo” (Castillo, 2014, p. 9), de ahí que los chefs mencionen que se hace necesario un balance y coherencia entre creatividad y tradición, planteando de esta manera la posibilidad de transformación de las tradiciones a partir de la incorporación de la alta cocina. Esto se puede entender desde los planteamientos del “nuevo lujo: dos tendencias: una banaliza el acceso al lujo y lo desmitifica, la otra reproduce su poder de ensueño y de atracción mediante las políticas de precios y de imagen” (Lipovetsky, 2004, p. 15).

Se tiene entonces que la concreción de estos procesos subjetivos de los chefs, enmarcados en dinámicas culturales, conduce a propuestas de valor diseñadas conscientemente bajo la visión global y lo tradicional, en una forma de aculturación, pero también de promoción patrimonial. En este punto, se procede a analizar la propuesta persuasiva con la que los chefs buscan influir en las actitudes de los receptores, esto sustentado desde la perspectiva de Petty y Cacioppo (Bernal, 2010), quienes mencionan que el cambio en las actitudes de las personas —en este caso consumidores— es “consecuencia de su exposición a una comunicación que haya sido diseñada y ejecutada intencionalmente con ese objetivo” (p. 199), además que “resulta de la exposición a la información proveniente de otras personas” (p. 199), como también lo señalan Olson y Zanna (Bernal, 2010, p. 199).

Las propuestas de valor de estos chefs buscan promover la reflexión de los receptores sobre el cuidado de los territorios, saberes y sabores tradicionales, a través de la promoción de un consumo

cada vez más responsable con el entorno y consigo mismos¹². Plantean una reflexión que propenda a la educación de las personas en torno al conocimiento y la apropiación de los productos y de las preparaciones locales, que genere aprendizajes significativos en pro del fortalecimiento del sentido de pertenencia, para reforzar positivamente la identidad cultural colombiana a través de esa nueva visión de la gastronomía. Con todo esto, se enfrentan a lo que llamaron el desconocimiento y la infravaloración del patrimonio cultural gastronómico colombiano por parte de los consumidores y se proponen exaltarlo, dignificarlo y protegerlo. Según Bottura, corresponde a una transformación en el rol del chef y de la gastronomía en futuro:

Los grandes cocineros son la “voz del cambio”, los altavoces de una “revolución” que ya está aquí y cree que el futuro pasará por que los grandes chefs trabajen cada vez más hombro a hombro con los productores, con los agricultores y ganaderos de la zona, llamados a estar presentes en los grandes foros de la alta cocina. “El futuro pasa por el contacto directo con el producto” (Reino, 2017, párr.2).

Estas propuestas de valor se caracterizan por la incorporación de ingredientes de alta calidad y técnicas especializadas, pero respetando los sabores tradicionales que representan la cultura del país. Esto también va de la mano con la intención de hacer una promoción internacional, pues, desde la perspectiva de Rivera (2014, citado por Restrepo (2017), “la cocina tradicional constituye, pues, parte del patrimonio intangible de la comunidad [antioqueña] y es

12 Esto va de la mano con la macrotendencia actual del mercado. En este sentido, el chef español Joan Roca menciona: “Queremos ir de los productos y la técnica a las personas, que serán cada vez más importantes’, se ñala. ‘De la ciencia a la conciencia’, vaticina, en la que la alta cocina sirva para ‘generar conciencia ecológica y de sostenibilidad’. ‘Cuanto más sano y humano, mejor; cocinar es cuidar’, remata” (Reino, 2017). De igual forma, esta tendencia va tomando forma en el mercado colombiano, ante lo cual se destaca que “4 de cada 10 colombianos está cambiando a la versión saludable de su producto preferido, el 84 % busca productos locales, naturales y orgánicos” (Saavedra, 2018, párr.6).

a su vez un elemento de identidad y una pieza fundamental de las economías regionales y locales unidas al desarrollo que hoy presenta el turismo” (p. 57).

El turista llega buscando los platos típicos o tradicionales que es parte de lo que diferencia a la región de otros destinos. Se vuelve imperativo entonces tener una gastronomía tradicional reconocida y valorada. Y si se pretende fortalecer la cocina tradicional los principales convencidos deben ser los locales, no se puede proyectar una gastronomía fuerte si estos no la protegen y promocionan (Restrepo, 2017, p. 58).

Cabe resaltar que, entre los recursos para la persuasión, estos chefs gozan de credibilidad, debido a la percepción de competencia y experiencia que les atribuyen sus clientes y seguidores en el ámbito gastronómico, así como son promotores de la cultura que movilizan en su propuesta de valor. Esto se vuelve interesante, pues, como menciona Villegas (2014), “nunca una élite había influido tanto en tantas personas. La industria ha sabido utilizar este recurso para ofrecer productos relacionados con la gastronomía especializada a un precio asequible, [...] con cocineros que se han convertido en personajes mediáticos” (p. 55).

Lo anterior se sustenta a partir de tres nociones de la psicología social. La primera es el efecto de mera exposición de Zajonc, referido a que, si “la fuente se encuentra expuesta constantemente a través de diferentes medios, siendo un personaje reconocido; [...] hace que se perciba como atractivo y familiar para los receptores” (Bernal, 2010, p. 205). La segunda es el principio de reciprocidad de Cialdini, que “predice que cuando alguien nos hace un favor o nos beneficia, ese favor o ese beneficio produce en nosotros un estado de obligación que no quedará satisfecho hasta que no devolvemos el favor o el beneficio” (p. 206), esto tomando en cuenta el reconocimiento a la labor social.

Por último, puede operar con el principio de refuerzo de Briñol, según el cual “la gente prefiere relacionarse con (y, en consecuencia, se siente atraído por) aquellas personas que, de un modo u otro, les resultan reforzantes. [...] Esto aunado a procesos inconscientes

de asociación, tienden a gustarnos personas a las que asociamos a situaciones agradables” (Bernal, 2010, p. 206).

En cuanto a los argumentos visuales y verbales de los mensajes persuasivos que los chefs están transmitiendo, se puede observar que se presentan de manera positiva y novedosa al proponer experiencias modernas que buscan exaltar la cocina colombiana a través del valor nostálgico de los sabores, desde la adaptación de platos tradicionales e ingredientes endémicos a la alta cocina. Según Lipovetsky y Roux (2004),

la época ha dado un giro de ciento ochenta grados: hemos aquí presos de la pasión por lo patrimonial y lo que no pasa de moda. Se celebran por doquier las tradiciones, la continuidad, los “lugares de la memoria”. Acompañan a la consagración contemporánea del lujo una nueva relación con la herencia, una valorización inédita del pasado histórico, un deseo posmoderno de reconciliar creación y permanencia, moda e intemporalidad (p. 16).

También se puede distinguir que los mensajes están argumentados sobre los diversos problemas existentes, como los socioambientales, las condiciones nutricionales negativas de las cocinas tradicionales, la falta de salvaguarda de alimentos endémicos y el desconocimiento y la ausencia de platos tradicionales en los hogares, y que de esta manera se conectan con una carencia que tiene el mercado en cuanto a la valoración de lo tradicional y local, y la tendencia a la conveniencia, que ya se abordaron. Finalmente, se puede indicar que también el mensaje tiene mucho potencial de ser persuasivo, porque aborda varios niveles, desde el miedo de las personas preocupadas por el cuidado personal y el medio ambiente, así como la salvaguarda del patrimonio cultural gastronómico, guardando entonces la consistencia indisoluble entre el chef, su propuesta de valor y los mensajes que emite.

Conclusiones

Muchos estudios han tenido como objetivo indagar las prácticas gastronómicas y las cocinas tradicionales desde perspectivas

antropológicas, sociológicas y de mercados. Sin embargo, no se había explorado hasta ahora la manera cómo se relacionan estas bajo una perspectiva psicosocial teniendo como objeto de estudio a los chefs del área urbana de Medellín como prosumidor. Así es que este estudio permite entender los vínculos entre unas condiciones subjetivas, culturales y de mercado, ante lo cual se encontró que los investigados poseen actitudes positivas hacia la cocina tradicional, marcadas por pensamientos y sentimientos relacionados con la importancia del patrimonio natural y cultural colombiano, entendiendo este como los territorios, los productos endémicos, la diversidad cultural colombiana, así como la gran variedad de recetas y preparaciones que en este territorio existen.

Este mismo proceso de autodefinición que tienen los chefs en su experiencia personal permite que puedan proyectar esas percepciones y actitudes a su oficio, pues, una vez se sienten responsables por el cuidado, el desarrollo y la promoción de la cocina colombiana, basan sus ofertas gastronómicas en exaltar, dignificar y proteger tanto el patrimonio cultural gastronómico colombiano como a las personas portadoras de tradición. Esta intención encuentra un buen momento en el mercado, pues su narrativa se encuentra apalancada en las macrotendencias actuales del sector, como la premiumización y la necesidad de llevarla a un plano emocional y vinculante, que permita que los consumidores aprecien, se apropien e identifiquen con lo local, en los cuales se hagan visibles los productores y las recetas tradicionales.

Las propuestas de valor, por su parte, están enfocadas en la creación de menús de nueva cocina colombiana, en los que presentan propuestas de manera moderna, implican prácticas renovadoras de la cocina y construyen un escenario ecléctico, donde lo más especializado y lo más tradicional conviven y se vuelven base del proceso creativo.

Además de la consistencia interna del proceso personal y el oficio, el momento de mercado oportuno, y el potencial creativo, estas propuestas de valor podrían alcanzar impactos importantes en la medida en la que son fácilmente difundibles y masificables a partir de las prácticas de legitimación que tienen los chefs y sus

consumidores en redes sociales, pero, sobre todo, porque dan cuenta del diseño consciente y aplicación de una estrategia de comunicación persuasiva para promover la toma de conciencia del patrimonio gastronómico colombiano. Esta estrategia entonces abarca, además de los contenidos en el mensaje, características percibidas de los chefs como fuente atractiva y confiable, por lo cual desempeña un papel protagónico y fundamental en todo el proceso, desde el diseño, la llegada al mercado y el desempeño en él.

Referencias

- Baudrillard, J. (1969). *El sistema de los objetos*. Ciudad de México, México: Siglo XXI.
- Bernal Ovejero, A. (2010). *Psicología social: algunas claves para entender la conducta humana*. Madrid, España: Biblioteca Nueva.
- Bourdieu, P. (1998). *La distinción: criterio y bases sociales del gusto*. Madrid, España: Taurus.
- Castillo Ríos, J. L. (2014). *Cocina colombiana para amantes del buen gusto: una aproximación a la producción de la diferencia desde la nueva cocina colombiana* (Tesis de grado, Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia). Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/71420134.pdf>
- Delgado Salazar, R. y Delgado Giraldo, M. (2010). De gustemas y tecnemas: identidades culinarias de sabores y saberes. *Maguaré*, 24, 123-135. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4862444>
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística. (2017, diciembre 7). *Encuesta anual de servicios: resultados 2016*. Recuperado de https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/eas/pres_eas_2016.pdf
- Douglas, M. y Isherwood, B. (1979). *El mundo de los bienes: hacia una antropología del consumo*. Ciudad de México, México: Grijalbo.
- Euromonitor. (2018a). *Consumer foodservice global industry overview*. Recuperado de <https://www.euromonitor.com/consumer-foodservice-global-industry-overview/report>
- Euromonitor. (2018b). *Full-service restaurants in Latin America*. Recuperado de <https://www.euromonitor.com/full-service-restaurants-in-latin-america/report>

- Euromonitor. (2018c). *Premiumisation: past, present and future*. Recuperado de <https://www.euromonitor.com/premiumisation-past-present-and-future/report>
- Fondo Nacional de Turismo. (2017). *Estudio de mercado sobre la gastronomía colombiana a nivel nacional e internacional y evaluar la gastronomía regional de La Guajira*. Bogotá, Colombia: Autor.
- Fischler, C. (1995). *El (h)omnívoro: el gusto, la cocina y el cuerpo*. Barcelona, España: Anagrama.
- García del Moral Garrido, R. (2012). *Los paradigmas gastronómicos (II). La gastronomía especializada francesa: las reglas de Auguste Escoffier*. Recuperado de <http://www.imatv.es/es/conferencia/los-paradigmas-gastronomicos-ii-la-alta-cocina-francesa.-las-reglas-de-auguste-escoffier/raimundo-garcia.../91>
- Geertz, C. (2003). *La interpretación de las culturas*. Barcelona, España: Gedisa.
- Giménez Montie, G. (2016). *Estudios sobre la cultura y las identidades sociales*. Ciudad de México, México: Iteso.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5.ª ed.). Ciudad de México, México: McGraw-Hill.
- Lévi-Strauss, C. (2012). The culinary triangle. En C. Counihan y P. van Esterik (Eds.), *Food and culture: A reader* (pp. 54-61). Nueva York, EE. UU.: Routledge.
- Lipovetsky G. y Roux, E. (2004). *El lujo eterno: de la era de lo sagrado al tiempo de las marcas*. Barcelona, España: Anagrama.
- Malinowski, B. (1984). *Una teoría científica de la cultura*. Madrid, España: Sarpe.
- Márquez García, J. F. (2010). Innovación en modelos de negocio: la metodología de Osterwalder en la práctica. *MBA EAFIT*, 1(1), 30-47. Recuperado de <http://www.eafit.edu.co/revistas/revistamba/documents/innovacion-modelo-negocio.pdf>
- Martínez, M. (1997). *Comportamiento humano: nuevos métodos de investigación* (2.ª ed.). Ciudad de México, México: Trillas.
- Nielsen. (2016, octubre 26). 38 % de los colombianos come fuera de su hogar una o más veces a la semana. Recuperado de <https://www.nielsen.com/co/es/insights/news/2016/38-por-ciento-de-los-colombianos-come-fuera-de-su-hogar-una-o-mas-veces-a-la-semana.html>
- Nielsen. (2017, enero 9). Estudio global: premiumización. Recuperado de <https://www.nielsen.com/co/es/insights/reports/2017/Estudio-Global-Premiumizacion.html>
- Nielsen. (2018, septiembre 10). Redefiniendo la conveniencia, una creciente necesidad del consumidor. Recuperado de <https://www.nielsen.com/co/es/insights/Redefiniendo-la-conveniencia-una-creciente-necesidad-del-consumidor.html>
- Osterwalder, A., Pigneur, Y., Bernarda, G. y Smith, A. (2015). *Diseñando la propuesta de valor*. Madrid, España: Planeta.
- Parada Navas, J. L. (2010). La educación familiar en la familia del pasado, presente y futuro. *Educatio Siglo XXI*, 28(1), 17-40.
- Páramo, P. (2008). La construcción psicosocial de la identidad y del self. *Latinoamericana de Psicología*, 40(3), 539-550. Recuperado de <http://publicaciones.konradlorenz.edu.co/index.php/rlpsi/article/view/363>
- Ministerio de Cultura. (2012). *Política para el conocimiento, la salvaguardia y el fomento de la alimentación y las cocinas tradicionales de Colombia*. Bogotá, Colombia: Autor. Recuperado de <http://www.mincultura.gov.co/areas/patrimonio/Paginas/bibliotecas-de-cocinas.aspx>
- Ramírez, A. (2018, julio 30). ¿Qué es la premiumización? *Informa BTL*. Recuperado de <https://www.informabt.com/que-es-la-premiumizacion/>
- Reino, C. (2017, junio 28). El futuro de la cocina mira al pasado. *Sur*. Recuperado de <https://www.diariosur.es/sociedad/futuro-cocina-mira-20170628002641-ntvo.html>
- Restrepo Ayala, C. (2017). Expectativas de los jóvenes frente a la cocina tradicional colombiana. *CONPEHT*, 1(1), 57-62. Recuperado de <http://www.conpeht.com/revistas/r1/1.%20Art%20C3%20ADculos%20cortos/1.9%20EXPECTATIVAS%20DE%20LOS%20J%20C3%2093VENES%20FRENTE%20A%20LA%20COCINA%20TRADICIONAL%20COLOMBIANA.pdf>
- Saavedra, J. F. (2018, octubre 8). Comida saludable: todo está servido para crecer. Recuperado de <https://www.nielsen.com/co/es/insights/news/2018/Comida-saludable-todo-esta-servido-para-crecer.html>
- Santos Rego, M. Á.(ed.) (2015) El poder de la familia en la educación. Madrid, Editorial Síntesis. Recuperado de <http://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/viewFile/14778/15291>
- Vasilachis de Gialdino, I. (Coord.) (2006). Estrategias de investigación cualitativa. Barcelona, España: Gedisa.
- Vidal Raventós, A. (2015, diciembre 19). Historia de vida: qué es y cómo hacerla. Recuperado de <http://www.simbolics.cat/cas/historia-de-vida-que-es-y-como-hacerla/>
- Villegas Becerril, A. (2014). Cocina creativa o de autor: nuevas tendencias gastronómicas. Ideaspropias.

Anexo 1. Herramienta de síntesis de la matriz historia de vida

DESCRIPCIÓN GENERAL	DEMOGRÁFICOS	EDAD	Adulto Maduro.
		GÉNERO	Indistinto.
		NSE	Alto.
	ESTUDIOS	¿QUÉ ESTUDIÓ?	Gastronomía y estudios avanzados en alta cocina.
		¿DÓNDE ESTUDIÓ?	Pasantías en restaurantes de alta cocina en Europa o Estados Unidos, los cuales tengan estrellas Michelin.
		¿CON QUIÉN ESTUDIÓ?	Chefs reconocidos mundialmente.
		RECONOCIMIENTOS	Alguna lista de los mejores restaurantes.
CAPACIDAD INTELLECTUAL Y RAZONAMIENTO	Medio-Alto.		
INFLUENCIAS		Familiares en la infancia y de colegas reconocidos que fungieron como mentores en su desarrollo como chef.	
ACTITUDINALES	TRADICIÓN	CREENCIAS/ PERCEPCIONES	Cree que es importante la conservación y exaltación de los sabores locales, elementos propios de su cultura para hacer una cocina verdaderamente regional; con la idea de difundir su cultura buscando crear la nueva cocina tradicional desde una propuesta contemporánea.
		SENTIMIENTOS	Tiene gusto por los ingredientes locales de alta calidad y es orgulloso de su origen y tradiciones.
		MOTIVACIONES	Motivación por crear una nueva cocina local y darla a conocer, así como la contribución hacia el desarrollo socio-ambiental de su región.
		PRED. A HACER	Crear platos a los que apliquen técnicas de alta cocina para mejorar sabores locales y así crear una nueva cocina que respete los productos, buscando evocar momentos significativos a través de una propuesta contemporánea.

PERSONALIDAD	ALTA COCINA	CREENCIAS/ PERCEPCIONES	Piensa que la cocina debe llevar consigo un concepto, donde el lujo, el disfrute y la alta calidad de los ingredientes locales, permitan generar una propuesta ética y estética, que permita transformar a través de la técnica algo par generar una emoción.
		SENTIMIENTOS	Siente que debe asumir una responsabilidad sobre la cocina local buscando transmitir emociones desde la alta cocina, para generar un reconocimiento y promover el orgullo de la cocina propia.
		MOTIVACIONES	Lo motiva la búsqueda personal para comprender lo local, para mejorar la calidad de la cocina a través de los productos, la técnica y la creatividad, y así convertirse en una voz representativa que promueva el desarrollo socio ambiental.
		PRED. A HACER	Está predispuesto a crear platos desde una propuesta creativa, donde la combinación de ingredientes locales de alta calidad como eje central y las técnicas de alta cocina, permitan estimular al comensal de manera que lo sorprenda, complazca y le evoquen experiencias significativas de una manera disruptiva.
PERSONALIDAD	ARQUETIPO		Explorador: busca la libertad , encontrarse a sí mismo a llegar a la autorrealización a través del autodescubrimiento, es ambicioso y audaz, no es conformista, es innovador.
			Creador: tiende a realizar una visión que solo él posee, la creatividad y creación son una expresión de sí mismo, son inconformes y auto suficientes, rebelde, tiene deseo de libertad, tiende a ser perfeccionista, disruptivo, artístico, mantenerse ocupado e inspirador.
	GUSTOS		Interés por el arte, música, cultura, aprendizaje continuo, lo contemporáneo. Interés y participación en causas sociales, ambientales, etc. Le gusta la calidad.

Anexo 2. Análisis de propuestas de valor

PRECIO		Aproximadamente entre 120,000 a 450,000 COP
STAKEHOLDERS		Proveedores, medios de comunicación, colaboradores, público final, clientes potenciales, gremio de alta cocina (chefs, críticos, etc.)
OFERTA	FUENTE	<p>CREDIBILIDAD</p> <p>COMPETENCIA O EXPERIENCIA ATRIBUIDA</p> <p>Goza de credibilidad debido a la percepción de competencia y experiencia atribuida por parte de sus clientes y seguidores, lo cual se pone en manifiesto en los comentarios positivos en redes y la alta demanda de su propuesta.</p>
		<p>CONFIANZA O FIABILIDAD</p> <p>Genera confianza a través de la participación en causas socio ambientales, lo cual es percibido de manera positiva por sus stakeholders.</p>
	ATRACTIVO O SIMPATÍA	<p>PROXIMIDAD FÍSICA</p> <p>Mantiene proximidad con sus receptores a través de: redes sociales, exposición en diferentes medios, alianzas con diferentes marcas, como promotor de la gastronomía local y vinculación con causas sociales.</p>
		<p>ATRACTIVO FÍSICO (EFECTO HALO)</p> <p>Puede ser percibida como atractiva en el uso del lenguaje verbal relajado, espontáneo, amable, y seguro de sí mismo, esto a su vez lo proyecta en su lenguaje no verbal. Además de usar lenguaje experto.</p>
		<p>SEMEJANZA EN ACTITUDES (VALORES, OPINIONES Y OTROS RASGOS)</p> <p>Puede tener semejanza en actitudes respecto a lo tradicional, dado que manifiesta que se debe estudiar y conocer los sabores tradicionales, así como los ingredientes, para que al momento de realizar su propuesta se vean ligados a la cultura tradicional. De igual forma puede tener semejanza en actitudes respecto a la alta cocina, dado que su concepto busca un pensamiento basado en la alta calidad de los ingredientes, recreándolos contemporáneamente, basándose en la cultura local. Valora la libertad de pensamiento y es evidente su pasión por la gastronomía.</p>
		<p>FAMILIARIDAD</p> <p>Puede ser percibida como familiar por el efecto de mera exposición (Zajonc, 1968) así la fuente se encuentra expuesta constantemente a través de diferentes medios, siendo un personaje reconocido; lo cual hace que se perciba como atractivo y familiar para los receptores. Además la fuente puede llegar a generar vínculo con la gente a través de su propuesta gastronómica al utilizar elementos que son conocidos para los receptores.</p>
<p>ELOGIOS, RECOMPENSAS Y RECONOCIMIENTOS</p> <p>Puede operar con el principio de reciprocidad (Cialdini, 1990) con su participación en causas socio-ambientales. Mediante este principio los receptores pueden sentirse atraídos hacia la fuente por el reconocimiento y agradecimiento a la labor social que se desarrolla en sus grupos de referencia. De igual forma puede operar con el principio de</p>		

			<p>refuerzo (Briñol, 2008) al proporcionar recompensa al receptor mediante la mezcla que hace de las técnicas de alta cocina con los ingredientes locales y como experiencia gratificante dentro del servicio que presta en el restaurante. También se utiliza el reconocimiento hacia sus clientes, siendo consciente de su importancia invitándolos a disfrutar de momentos y experiencias positivas en su restaurante.</p>
		ASOCIACIÓN	<p>Puede estar asociada positivamente a conceptos de lujo, prestigio, buen gusto, innovación, libertad, tradición, entre otros; los cuales pueden ser experiencias emocionales significativas vivenciadas a través de una serie de estímulos (su tierra, su gente) que son percibidos como agradables.</p>
	PODER	REFERENTE O IDENTIFICACIÓN	<p>Puede ejercer un poder referente en el cual sus seguidores sienten una cercanía personal y se identifican con sus actitudes. Por otro lado, puede ejercerse un poder de experto con el cual sus receptores se convierten en seguidores por considerarlo una fuente que ejerce un liderazgo a través de su conocimiento y capacidad sobre la gastronomía. Sumado a que por sus obras sociales se convierte en un ejemplo a seguir para sus receptores.</p>
		DESEABILIDAD DE LAS CONSECUENCIAS Y PROBABILIDAD DE OCURRENCIA	<p>La deseabilidad de las consecuencias contenidas en el mensaje se presentan de manera positiva, proponiendo que si siguen su mensaje vivirán una nueva experiencia local contemporánea y emocionalmente significativa que genere sorpresa.</p> <p>La probabilidad de ocurrencia de la propuesta del mensaje, es alta. Pudiendo afirmar esto a través de los comentarios positivos, que la gente hace de su experiencia vivida en el restaurante.</p>
	MENSAJE	NOVEDAD DE ARGUMENTOS	<p>El mensaje emitido presenta una alta cantidad de argumentos novedosos, los cuales se hacen evidentes tanto en la propuesta creativa de los platos como en el restaurante, haciéndose obvia su originalidad y creatividad.</p>
		CANTIDAD DE ARGUMENTOS. ¿MUCHOS O POCOS? (INTERÉS Y CONOCIMIENTO)	<p>El mensaje contiene una gran cantidad de argumentos fuertes donde brinda una explicación profunda de su propuesta a través de elementos ligados a manifestaciones culturales y elementos tradicionales; para un público con nivel intelectual medio-alto e interesado en el tema gastronómico. Lo cual puede hacer que su propuesta tenga mayor aceptación.</p>
		GRADO DE EMOCIONALIDAD VS RACIONALIDAD. (INSTRUCCIÓN, INTERÉS)	<p>El mensaje contiene argumentos tanto con un alto grado de racionalidad como de emocionalidad. Por la parte racional se apoya en un alto número de evidencias y datos de carácter intelectual (técnicas, métodos de producción, propuesta contemporánea) las cuales están sustentadas y diseñadas bajo un esquema para cumplir con su fin. En cuanto a la parte emocional, la fuente diseña su propuesta bajo</p>

MENSAJE		la búsqueda de la asociación positiva activando la memoria emocional de los receptores apelando a conceptos de tradición y cultura local, así como usando elementos significativos que pueden ser comunes a las vivencias personales de los receptores a través de los platos y el entorno del restaurante.
	FORMA	
	PRESENTACIÓN POSITIVA VS NEGATIVA DE LOS ARGUMENTOS: (MOTIVACIÓN E INTERÉS)	El mensaje que envía la fuente se presenta de manera positiva, proponiendo que si siguen su mensaje vivirán una nueva experiencia local contemporánea y emocionalmente significativa que genere sorpresa. En este caso esta presentación es coherente con la teoría, ya que los receptores están dispuestos a pensar detenidamente en el mensaje, pues están interesados y motivados por él.
	ARGUMENTACIÓN UNILATERAL VS BILATERAL (CARÁCTER PARTIDISTA DE LA AUDIENCIA) (SATURACIÓN DE INFORMACIÓN) (NIVEL DE INSTRUCCIÓN) (GRADO DE INFORMACIÓN)	El mensaje tiene una argumentación unilateral, en el cual se exponen solo las razones a favor del punto de vista de la fuente y donde la propuesta del autor es fija y en la cual no hay participación por parte de los receptores para la creación de la misma. Esto hace que por un lado el mensaje sea efectivo dado el carácter partidista de los stakeholders, los cuales tienen unas actitudes positivas a creer y aceptar los argumentos del chef debido a su posición de poder y liderazgo sobre el tema. De igual forma este tipo de argumentos, se vuelven más efectivos en un medio como este que está saturado de ofertas gastronómicas.
	ORGANIZACIÓN INTERNA DEL MENSAJE (PRIMACÍA Y RECIENTICIDAD) (CONOCIMIENTO)	Los argumentos centrales y concluyentes están organizados en el mensaje de manera que se encuentran a lo largo de todo el discurso.
	GRADO DE DISCREPANCIA ENTRE LA POSICIÓN DEFENDIDA POR EL MENSAJE Y LA DE LOS RECEPTORES.	Los niveles de discrepancia son medios respecto a los diferentes receptores del mensaje, ya que no discrepa de manera significativa con las actitudes de los receptores. Difiere en cuanto a la propuesta, ya que existen argumentos novedosos para el receptor, los cuales la fuente sustenta de manera clara y precisa.
CONCLUSIONES EXPLÍCITAS VS IMPLÍCITAS (NIVEL INTELCTUAL Y MOTIVACIÓN)	El mensaje privilegia las conclusiones implícitas respecto a la propuesta ya que tiene un contenido en el cual dichas conclusiones deben ser pensadas para extraer la idea y significado de la misma. Apellando a la alta probabilidad de elaboración de los receptores, ya que estos se encuentran altamente motivados y tienen un nivel intelectual medio- alto que les permite comprender el elemento central del proceso persuasivo.	

RECEPTOR	Foodies	Sibaritas	<p>SOCIO DEMOGRÁFICO: Hombres y mujeres 26 a 50 años. NSE medio-alto, alto. Nivel educativo pregrado y/o posgrados.</p> <p>CARACTERÍSTICAS PERSONALES: Conocimientos medios en gastronomía (técnicas, productos, marcas, etc.). Capacidad intelectual y de razonamiento media- alta.</p> <p>INTERESES Y MOTIVACIONES: Interesado en probar nuevos sabores y propuestas gastronómicas tanto locales como de otras cultura, ya sea cocinas populares (tradicionales) como de alta cocina (innovadoras) Interesado en conocer y profundizar en temas relacionados con la comida y manifestaciones artísticas contemporáneas y tradicionales. Busca el placer en la comida manteniendo la ideas de estética (sentido) y ética (métodos de producción y origen de los alimentos) Entusiasta para educar el paladar. Uso de redes sociales, principalmente Instagram.</p> <p>PERSONALIDAD Es hedonista, divertido, curioso, arriesgado, inquieto, entusiasta, atrevido, sociable.</p> <p>OTROS Puede llegar a ser influenciado social y crítico respecto al tema.</p>
	<p>Aficionados a la comida y a la bebida. Más que querer comer excelente comida, quieren aprender todo lo posible, tanto lo mejor como lo común, de la ciencia, industria y personajes que rodean a la comida. Visita no solo los restaurantes más prestigiosos, sino también esos pequeños rincones que esconden grandes experiencias culinarias. Es curioso, arriesgado, inquieto, está atento a las nuevas propuestas que hay en la ciudad, tiene una cuenta en Instagram (esto no puede faltar) y comparte recomendaciones con sus amigos. No son profesionales de la gastronomía, tampoco especialistas o críticos con un elevado criterio para juzgar dónde se come bien o mal. Son aventureros, con un estilo amateur y les gusta contar experiencias sabrosas, con la intención de manifestar su más sincero amor por la comida. Algunos se animan a meter las manos en la masa, cocinan en casa o para los amigos, inventan recetas, pero no se convierten en chefs a cargo de un reconocido restaurante, aunque siempre hay excepciones. Comen aquello que se adapta a su presupuesto y circunstancias.</p>	<p>Aficionado al lujo y a los placeres caros y refinados. Busca exclusivos y altos placeres en todos los órdenes de la vida. En extremo es ostentoso en la búsqueda por el placer de lo que adquiere. Disfrutan la buena mesa. Pueden adquirir alimentos importados de gran calidad, productos orgánicos y frecuentar las llamadas delicatessen (productos exclusivos, difíciles de conseguir y de una calidad muy elevada). Suelen privilegiar bebidas como variedades de vino, champán y licor de elevado costo.</p>	
	Gourmets		
	<p>Gourmets Búsqueda de la excelencia a través de lo básico, lo valioso y lo favorable. Una persona con gusto delicado y exquisito paladar. Conocedor de los platos de cocina significativamente refinados. Tiene la capacidad de ser catador de talentos en la gastronomía al probar el nivel de sabor, fineza y calidad de ciertos alimentos y vinos. Sabe analizar sus sensaciones gustativas, apreciar las sutilezas de un bouquet, admirar la transparencia del vino, y tiene la capacidad de crítica que le permite razonar, seleccionar y lógicamente descartar. Es selectivo. Paladar muy entrenado que conocen los platos más sofisticados.</p>		

CANAL		La fuente se relaciona con sus receptores por medio de diferentes canales, como son: cara a cara, eventos, medios escritos, en medios audiovisuales, alianzas comerciales y redes sociales.
PROPUESTA DE VALOR	FUNCIONAL	Propuesta gastronómica enfocada en técnicas, métodos de producción y una visión contemporánea.
	PSICOLÓGICO	Elementos ligados a manifestaciones culturales y elementos tradicionales con argumentos novedosos, originales y creativos para el receptor.
	EMOCIONAL	Experiencia local contemporánea y emocionalmente significativa que genere sorpresa, buscando la asociación positiva activando la memoria emocional, usando elementos significativos que pueden ser comunes a las vivencias personales de los receptores a través de los platos y el entorno del restaurante.

6. Evaluación psicopedagógica de los estudiantes en proceso de transición escolar de educación primaria a educación secundaria de una institución educativa en el municipio de Copacabana en Colombia¹

Ana María Acevedo Serna
Luz Elena Ocampo Otálvaro

Introducción

El objetivo de este trabajo es evaluar el proceso de transición escolar de educación primaria a secundaria de los estudiantes de una institución educativa ubicada en el municipio de Copacabana en Colombia desde una perspectiva psicopedagógica. La investigación es de tipo cuantitativo, de diseño transversal y alcance descriptivo. La muestra estuvo conformada por 47 estudiantes del grado sexto y 5 docentes de la institución educativa. Se diseñaron dos cuestionarios con escala tipo Likert,

¹ Capítulo derivado del trabajo de grado realizado para la Maestría en Psicopedagogía en la Universidad Pontificia Bolivariana.

uno para los estudiantes (50 ítems) y otro para los docentes (42 ítems), con la finalidad de caracterizar el proceso de transición, teniendo en cuenta el nivel de desarrollo de las habilidades cognitivas, socioafectivas y adaptativas de los estudiantes. Los resultados fueron procesados a través del programa SPSS, versión 25. Al realizar pruebas de normalidad de las variables, se identifica que todas distribuyen normalmente ($p > 0,05$), excepto la variable de habilidades adaptativas. El estudio también muestra que hay correlación significativa entre la escolaridad de la madre y las habilidades psicoafectivas de los estudiantes ($p < 0,05$). Además, se identifica en la muestra la importancia de la figura materna en el desempeño socioafectivo de los estudiantes y la necesidad de generar programas de acompañamiento para garantizar un adecuado proceso de transición.

La transición de primaria a secundaria puede llegar a ser un periodo complejo del ciclo de vida en los adolescentes, ya que es una etapa en la que intervienen diferentes factores, entre ellos, cambios en la cultura escolar, inicio de la adolescencia y cambios en el estatus del rol de estudiantes (Ruiz, Castro y León, 2010). Así también Isorna, Navia y Felpeto (2013) reconocen que la transición de primaria a secundaria representa para muchos estudiantes un movimiento estresante de su primer núcleo, del ambiente protector y familiar, con una considerable atención a una atmósfera impersonal, que a menudo puede ser intimidante, que llega inclusive a afectar negativamente los niveles de autoconcepto, debido a las resistencias y dificultades que se presentan cuando los estudiantes ingresan al sistema de educación media.

Además de los cambios propios del desarrollo del ciclo de vida del estudiante, se puede evidenciar que el proceso de transición también se caracteriza por las nuevas dinámicas del proceso de enseñanza-aprendizaje, que se reflejan, además, por la diversidad de metodologías que emplean los docentes, las disímiles pautas de relación con las figuras de autoridad y las diferentes formas de control, factores que pueden influir en la aparición de temores e inseguridad en los estudiantes, los cuales pueden llegar a alimentar algunas resistencias y dificultades que impiden que el sujeto pueda responder a las nuevas exigencias de la educación secundaria.

Según Isorna et al. (2013), al inicio de la adolescencia, el desarrollo sociocognitivo de los estudiantes se caracteriza por la necesidad de

autonomía, independencia, autodeterminación e interacción social, sin embargo, el ambiente de aprendizaje del bachillerato evidencia un espacio cargado de reglas y de mayor control por parte de las figuras de autoridad institucional. En un estudio realizado por estos autores, se encontró que los estudiantes que no mostraron preocupación por el cambio de Educación Primaria Obligatoria (EPO) a Educación Secundaria Obligatoria (ESO), como se nombra el sistema escolar de primaria y bachillerato en España, evidenciaron mayor cantidad de estrategias de adaptación y socialización a situaciones nuevas, resultado que convoca a reflexionar sobre la importancia de promover las habilidades sociales, psicoafectivas, adaptativas y cognitivas en los estudiantes, con la finalidad de prevenir los problemas que puedan presentarse durante el proceso de transición de los estudiantes de primaria a bachillerato.

Dewey (1995) defiende el papel de la escuela frente a la necesidad de mediar en los asuntos relacionados con la transición escolar, mencionando que es misión del ambiente educativo trabajar en pro de mitigar y contrarrestar los elementos negativos de la dinámica escolar, con la finalidad de procurar que cada sujeto logre alcanzar un mayor protagonismo y autonomía frente a su propio proceso educativo. En muchas ocasiones, la falta de evaluación e intervención en este proceso de transición termina alimentando las cifras de deserción escolar (tabla 6.1), y se encuentra que es precisamente en el grado sexto, dentro del contexto nacional, aquel en el cual se presentan mayores porcentajes de este problema, situación que corrobora el estudio de Sarmiento, Tovar y Alam (2001).

Tabla 1. Tasas de deserción en secundaria por grado, sector y zona

Sector y zona	Sexto			Séptimo			Octavo			Noveno			Décimo			Once
	1995	1997	1998	1995	1997	1998	1995	1997	1998	1995	1997	1998	1995	1997	1998	1998
Total	11,3	11,0	14,6	6,3	5,9	7,3	7,0	6,6	8,6	6,7	9,4	12,6	7,1	5,9	9,6	2,3
Oficial	11,6	11,2	15,5	5,9	5,8	7,8	5,7	6,6	9,4	5,4	10,3	14,3	5,4	5,4	10,5	2,8
Privado	10,6	10,5	12,0	6,9	6,1	6,1	9,2	6,7	7,0	8,7	7,7	9,1	9,8	6,8	8,1	2,4
Urbano	11,3	10,8	13,0	6,2	5,5	6,1	7,2	6,3	8,1	6,4	8,6	11,7	7,6	5,9	10,0	2,3
Rural	10,9	12,6	12,6	7,0	8,8	16,0	4,4	10,3	13,1	10,5	18,4	21,6	-1,4	6,0	5,3	2,1

nacional Fuente: Cálculos basados en el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE) y Ministerio de Educación Nacional (MinEducación) según formulario C-600 "Registro de instituciones educativas, alumnos y docentes de preescolar, básica (primaria y secundaria) y media".

Además de los elementos anteriores, y a partir de una perspectiva psicopedagógica, se hace necesario que la institución educativa empiece a adoptar e implementar dentro de sus procesos los pilares de la educación inclusiva, la cual demanda la contextualización de prácticas de enseñanza, el estilo de aprendizaje y otras dificultades que se puedan presentar. Al respecto, Arnaiz (2004) menciona que la atención a la diversidad se deberá convertir en una tarea y en una responsabilidad asumida por todos, en un proceso de mejora para el centro, y no dejará de ser vista como una respuesta educativa cerrada dirigida a un grupo concreto de alumnos, que se asume son “especiales”. En este sentido, también Villalobos (2004), expresa que “en diciembre apenas se gradúan de la educación primaria sintiéndose como niños y en febrero, a solo dos meses, ingresan a la educación secundaria como jóvenes adolescentes responsables, por lo que deben cambiar rápidamente la condición de niños a adolescentes” (p. 51).

Respecto de este mismo proceso, Calvo y Manteca (2016) plantean que el paso de la educación primaria a la educación secundaria suele venir acompañado de un conjunto de dificultades (académicas, psicológicas, sociales, etc.), que pueden obstaculizar el aprendizaje y convertirse en un itinerario de fracaso o abandono escolar. Asimismo, anotaron que los aspectos sociales y emocionales de los estudiantes son claves en el proceso de transición de primaria a la educación secundaria, ya que, según el estado de desarrollo de estos, pueden actuar como factores protectores frente a los nuevos cambios que evidencian los estudiantes, pero también, la escasez de estas habilidades puede contribuir a que el estudiante presente dificultades, que terminan afectando tanto su desempeño académico como otras áreas de desarrollo.

Desde el punto de vista psicoafectivo, Ruiz et al. (2010) referencian un conjunto de investigaciones que se han centrado en el estudio de la motivación, la autoestima y el autoconcepto, que evidencia que pueden verse afectados, ya que las creencias que presentan los estudiantes frente a su propio desempeño les impide sentirse con la capacidad suficiente para responder a las diferentes exigencias del nuevo ciclo escolar.

Distintos investigadores se han enfocado en describir cómo influye el ambiente y las nuevas dinámicas de la educación secundaria en el proceso de adaptación del estudiante. Es así que Psaltis (2002), citado por Ruiz et al. (2010), resalta que una de las resistencias que presentan los estudiantes al atravesar este proceso hace alusión, precisamente, a que en la educación primaria el entorno era mucho más protector y filial, mientras que en la educación secundaria las relaciones tanto con los pares como con los docentes, en general, resultan ser mucho más distantes y frías, elemento interaccional que obliga al estudiante a enfrentarse a otro ambiente para el cual no estaba preparado.

Sin embargo, existen perspectivas que otorgan la responsabilidad solo al sujeto, de modo que es interpretada su posición desde la connotación de las satisfacciones y expectativas. Desde esta perspectiva, Psaltis (2002), citado por Ruiz et al. (2010), indica que conforme el estudiante avanza en su estadía en el primer año de educación secundaria, aumentan sus niveles de preocupación y disminuyen los de satisfacción, es decir, que sus expectativas positivas iniciales van decreciendo y es así que al inicio vislumbran más satisfacción de las actividades sociales de la escuela y menos de los temas académicos.

En el estudio realizado por Isorna et al. (2013), se realizó una recopilación de los cambios derivados del paso de la educación primaria a la educación secundaria, en el cual se evidenció la importancia del contexto en este proceso de transición (tabla 6.2).

Tabla 6.2 Características de la educación primaria y secundaria

Educación primaria	Educación secundaria
Currículo más integrado	Currículo más especializado
Modelo de organización comunitario	Modelos de organización burocráticos
Por lo general los estudiantes tienen entre uno y cuatro docentes	Aumenta el número de docentes de acuerdo con el número de materias
Tareas asignadas y desarrolladas en el propio centro con seguimiento por parte del docente	Tareas para el hogar menos específicas

Fuente: Isorna et al. (2013, p. 164).

Mayor contacto entre los padres y los profesores	El clima de relación personal alumno-profesor en el aula es más distante
Seguimiento más directo por parte del profesor sobre el estudiante	Disminuye el contacto con los padres de familia y se le asigna esa labor al tutor u orientador
Círculo de amistades controlado por los padres y ligados al centro con el objetivo de jugar	Necesidad de mayor autocontrol por parte del estudiante
Mayor cercanía del centro a su hogar y menor carga horaria	Círculo de amistades más cerrado, mayor dependencia afectiva del grupo, mayor distancia desde el centro a su hogar, más carga horaria

Fuente: Isorna et al. (2013, p. 164).

Asimismo, Derricott (1985), citado por Gimeno (1997), indica que, en la transición a la educación secundaria, el sujeto no solo se ve confrontado a responder a las dinámicas externas de exigencia y cambios, sino que también, desde su estructura personal y construcción de subjetividad, debe afrontar los cambios que impone su propio proceso evolutivo. Por lo anterior, la transición de la educación primaria a la educación secundaria, tal y como se indica en diferentes investigaciones, hace hincapié en lo difícil que se convierte este periodo para algunos de los estudiantes, debido a que dicha transición ocurre en la adolescencia y porque en sí se conjugan otros factores relacionados con los cambios en la cultura escolar y el estatus del rol de estudiante y el inicio de la etapa de la adolescencia.

Es importante considerar la etapa del ciclo de vida en el que se encuentran los estudiantes que vivencian el proceso de transición escolar. Según Oliva y Palacios (1990), la adolescencia se puede entender como una etapa que atraviesa los 11 años, hasta aproximadamente la segunda década de la vida; es una etapa de transición en la cual, ya no se es un niño, pero aún no se tiene el estatus de adulto.

Se hace necesario realizar una distinción entre lo que es pubertad y adolescencia: la pubertad se refiere a los cambios físicos que transforman el cuerpo infantil en un cuerpo adulto, lo cual conlleva la capacidad de reproducción; la adolescencia, según Oliva y Palacios

(1990), es un periodo psicosociológico que se prolonga varios años más y que se caracteriza por la transición entre la infancia y la adultez; se podría decir que por el hecho de la evolución y de las características propias de la especie, la pubertad es un hecho universal, mientras que la adolescencia es un periodo que el sujeto vive y lo experimenta de forma diferente, de acuerdo con el contexto, el entorno en el que se encuentra y las mismas condiciones de subjetividad de cada uno.

Según Peter (1990), citado por Oliva y Palacios (1990), durante la infancia temprana se produce un proceso de individuación del lactante respecto de sus progenitores, pero en la adolescencia tiene un segundo proceso de individuación que conlleva el distanciamiento emocional en relación con los padres y el acercamiento a los iguales, mediado, primero, por relaciones de amistad y, posteriormente, por medio de relaciones de pareja.

Además de los conflictos psicoafectivos, en esta etapa también se presentan algunos cambios frente al desarrollo cognitivo. Según Piaget (1955), durante este ciclo el sujeto se ve enfrentado a confrontar cognitivamente las diversas tareas y contenidos que se le plantean; los adolescentes pueden desarrollar la capacidad de pensar de manera abstracta, sin contar con la dependencia de lo concreto, como se observaba en las etapas anteriores. Igualmente, pueden plantear diferentes hipótesis ante una misma situación, y ponerlas a prueba contrastándolas con la realidad. Para este autor, los adolescentes pueden estar finalizando el periodo de las operaciones concretas e iniciando el estadio de las operaciones formales, las cuales se caracterizan por analizar la realidad, definiéndola como un “subconjunto de lo posible”. Además, Piaget (1955) establece una característica del estadio de las operaciones formales, denominada esquemas operacionales formales, a través del cual el adolescente representa su conocimiento como resultado de la interacción de la nueva información con su propia experiencia.

Por último, están los cambios que enfrenta el adolescente a nivel social. Según Papalia, Wenkos y Duskin (2005), la autoestima o el autoconcepto se desarrolla desde la niñez, y es precisamente el crecimiento cognoscitivo el que va a permitir al sujeto tener una idea más realista y compleja de sí mismo y de las capacidades que posee, y así caracterizar a la adolescencia, no solo como

una etapa de cambios físicos, sino también de confrontación personal. Autores como Mangrulkar, Vince y Posner (2001), citados por Morales, Benítez y Agustín (2013), hacen hincapié en la importancia de trabajar durante la adolescencia en el fortalecimiento de habilidades que le faciliten al sujeto la respuesta adecuada a las demandas del ambiente, para que pueda atravesar esta etapa de cambios y crisis. Estos autores plantean el desarrollo de un trabajo denominado fortalecimiento de las habilidades para la vida, que incluye habilidades cognitivas, sociales, psicoafectivas y adaptativas; este enfoque promueve una base teórica robusta para el diseño y la implementación de programas de intervención dirigidos a la población adolescente.

Respecto de las habilidades cognitivas, Galton y Pell (2003), citados por Isorna et al. (2013), plantean que, al pasar de la educación primaria a la educación secundaria, los estudiantes experimentan una disminución de su rendimiento académico, sobre todo en materias tales como Matemáticas y Lenguaje, lo cual se relaciona con la desmotivación, la disminución del disfrute de la actividad escolar y la ansiedad por el ajuste social que vivencian los estudiantes en su nuevo ambiente escolar. Lo anterior puede evidenciarse en la siguiente afirmación: “Durante la educación primaria, los maestros dan prioridad al esfuerzo que invierte el estudiante al realizar una tarea sobre la capacidad misma; mientras que al ingresar a la educación secundaria ocurre lo contrario y las calificaciones se convierten en un foco importante de atención” (Castro et al., 2011, p. 14).

En el estudio longitudinal realizado por Mullins e Irvin (2000), citados por Castro et al. (2010), se menciona que, al pasar a la educación secundaria, el estudiante participa menos en las decisiones frente a su propio proceso. Asimismo, la metodología que se utiliza con mayor frecuencia en la educación secundaria no les facilita un desarrollo independiente de su actividad académica, lo cual los puede hacer sentir con menor capacidad y menos iniciativa para emprender acciones. Además los estudiantes consideran en su mayoría que no fueron preparados para las demandas que tendrían cursando la educación secundaria, situación que los hace sentir inseguros frente a su participación en el nuevo ciclo.

Desde otra perspectiva, Gimeno (1997) indica que los efectos a corto plazo que se resaltan con mayor fuerza durante la transición corresponden al incremento en los niveles de ansiedad y de las declinaciones en el rendimiento académico. Gimeno señala que dicha declinación se relaciona con la disminución del interés que experimentan en relación con las actividades académicas, situación que les exige a los estudiantes un mayor número de introyección de hábitos de estudio y disciplina frente a su formación.

Kirkpatrick (1997), citado por Castro et al. (2010), indica que con frecuencia los directivos y los docentes de la institución olvidan que aprender posee un componente afectivo importante y, por tanto, los estudiantes tienen respuestas afectivas a los docentes, a los pares, al contexto y a todos los aspectos académicos de la vida de la escuela. Sin duda, estas respuestas afectivas, junto con sus expectativas, motivación y funcionamiento académico, influyen en sus creencias sobre sí mismo y sobre las metas que considera alcanzar.

Se debe reconocer que tanto la familia como la escuela constituyen dos ejes fundamentales del proceso educativo. Como la familia, la escuela desempeña una importante labor en el proceso de educación formal a través del mantenimiento de rutinas que contribuyen a la formación de patrones de interacción; ambas deben trabajar articuladamente, empleando acciones que les permita favorecer el proceso educativo y formativo de los estudiantes. Al respecto, Isorna et al. (2013) plantean que

es claro que docentes, padres, directores, estudiantes y “políticos” deben asumir este paso como un proceso que representa para el alumno un cambio que va más allá de un simple cambio de curso; requiere mayor independencia personal esto, por lo que cambia la estructura de las relaciones interpersonales, las demandas académicas, las formas de ser evaluado, la percepción que tienen los otros de los más pequeños del IES, las expectativas de padres y profesores, el aumento de horas lectivas y, por supuesto, los cambios propios de la adolescencia, que asoman generando mayor dificultad de adaptación (p. 173.)

Según Gimeno (1997), la opinión de personas significativas se convierte en un pilar fundamental en la construcción de la autoestima, debido a que el proceso de la configuración de la autoestima adquiere un especial significado en la etapa de consolidación de la identidad del adolescente. En ocasiones, la escuela tiende a desconocer que es dentro de ella donde se materializan diversos encuentros y desencuentros, propios de la interacción entre los estudiante y demás actores, de modo que son las construcciones simbólicas que se logran establecer las que aportan a la consolidación del concepto de sí mismo, por lo que es importante que la escuela esté atenta a analizar y estudiar el tipo de interacciones que construyen los estudiantes, ya que esta es la materia prima fundamental que va a determinar los contenidos positivos o negativos de los autoesquemas.

Referente a la autoimagen, Castro et al. (2011) plantean que durante este proceso de transición los estudiantes presentan diferentes cambios, incluso, se podrían percibir menos competentes e incapaces al realizar las nuevas actividades académicas con el cambio de contexto y ambiente, lo cual les exige un nuevo posicionamiento; es decir, pasan de un grupo en el que son quizá más responsables y populares, a un grupo desconocido de amigos y profesores, en el cual hay alumnos más seleccionados y son evaluados más severamente.

Midgley y Maehr (2000), citados por Isorna et al. (2013) mencionan una mayor tendencia a la disminución del autoconcepto del alumno, precisamente porque pasa de tener un estatus superior en el sexto grado (los mayores de la escuela) a uno inferior en el séptimo nivel (primero de ESO, son los menores del colegio) y detectan que en general disminuyen los indicadores de bienestar emocional y la responsabilidad en lo académico cuando se ingresa a la educación secundaria. Dentro de los aspectos emocionales, se ha identificado la afectación desfavorable del autoconcepto.

una vez que los estudiantes alcanzan el punto de transición, el tamaño de la escuela se convierte significativamente más grande que en la escuela primaria, los estándares académicos

son más rigurosos, los círculos sociales y la presión de grupo cambian profundamente, la disciplina es abruptamente tratada y los estudiantes a menudo creen que su desempeño es valorado públicamente y que tiene implicaciones para la vida (p. 162).

La investigación realizada por Abrantes (2008) se llevó a cabo en cinco centros educativos de la ciudad de Madrid (tres públicos y dos privados), y pretendió analizar los contornos actuales de la transición, para cuestionar el sentido de esta etapa intermedia y de las variadas formas como va siendo apropiada. Se confirma por medio del estudio que el campo educativo, inclusive en sus niveles más básicos y universales, continúa marcado por el fenómeno del fracaso escolar masivo, concentrado en los segmentos más pobres de la sociedad y hoy reforzado por el fenómeno de la inmigración de las masas. El estudio permite recolectar evidencias de que la transición para la educación secundaria constituye un momento socialmente complejo, en el que se retoma la crisis del proceso de la individuación y la consolidación de la autonomía en el proceso de la adolescencia que se lleva a cabo al mismo tiempo que se desarrollan presiones institucionales efectivas para la exclusión de grupos sociales.

La evaluación psicopedagógica

Según Boe (1996), citado por Giné (1990), la evaluación psicopedagógica se entiende como un proceso de recogida, análisis y valoración de la información relevante sobre los distintos elementos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje (profesorado, alumnado, contenidos, y su interacción en el aula), para identificar las necesidades educativas de determinados alumnos, que presentan o pueden presentar desajustes en su desarrollo personal o académico, y para fundamentar y concretar las decisiones respecto de la propuesta curricular y del tipo de ayudas que aquellos pueden precisar para progresar en el desarrollo de las distintas capacidades.

Se retoma este concepto con la finalidad de tener presente sus características, a la hora de diseñar el instrumento de recolección de información de este trabajo, para generar una propuesta de

intervención, contextualizada a las demandas de los estudiantes que se encuentran vivenciando el proceso de transición escolar, respetando especialmente el saber disciplinario de la psicopedagogía.

Según Verdugo (1995), la evaluación del alumno en el contexto de aprendizaje abarca tanto la información sobre su persona (historia personal y valoración multiprofesional, competencia curricular, estilo de aprendizaje y motivación para aprender) como su entorno (escolar y sociofamiliar), con el fin de determinar, a partir de tales datos, las necesidades educativas especiales. La evaluación psicopedagógica, para este autor, debe tener presente los elementos que se señalan a continuación:

- Prácticas educativas en el aula: se hace importante direccionar el objetivo de la evaluación psicopedagógica a analizar la interacción entre el profesor y los contenidos del aprendizaje y a evaluar la calidad de la docencia y la naturaleza de la propuesta curricular, las programaciones del aula, el equilibrio entre las diferentes capacidades, los diferentes tipos de contenidos, la secuencia, la metodología y los criterios de evaluación.
- La interacción del profesor con el alumno y el grupo de clase en relación con los contenidos del aprendizaje demanda tener un mayor énfasis en la naturaleza de la participación que se exige de los estudiantes, las ayudas y las facilitaciones que el docente brinda, y las dinámicas relacionales y afectivas que se vivencian dentro de un grupo. Esta formulación está basada en la participación de los docentes en la formación del autoconcepto de los estudiantes.
- La interacción del alumno con sus compañeros de clase invita a identificar el tipo y la calidad de la educación, las relaciones que se establecen, los roles en los que se ocupa y la disposición del estudiante para el trabajo en equipo.
- Los contextos de desarrollo retoman el análisis de aquellos elementos que trascienden el aula de clase, analizando, además del contexto escolar, la familia, reconociendo las condiciones personales de los alumnos y la naturaleza de sus interacciones.

La finalidad de la evaluación psicopedagógica es orientar el proceso de toma de decisiones sobre el tipo de respuesta educativa que precisa el estudiante para favorecer su desarrollo personal, sin olvidar que debe servir para orientar el proceso educativo en su conjunto, facilitando la tarea del profesorado que trabaja día a día en el aula. Por tanto, dicha evaluación lleva implícito cumplir con una función preventiva, ya que no se circunscribe, exclusivamente, a propuestas de atención individual, sino que dirige sus propuestas a asegurar una práctica educativa adecuada para el desarrollo de todos los alumnos. Para ello, es necesario la complementariedad que solo puede garantizarse desde el debate y los acuerdos compartidos entre el psicopedagogo y el cuerpo de los profesores, respetando las atribuciones profesionales de cada uno (Fabá, 2001; Girardi y Ruiz, 2010; Henao, Martínez y Tilano, 2007; Leyva, 2011; Valverde, 1997).

Vidal y Manjón (1990), citado por Giné (1990), plantean que, en el momento de realizar la evaluación psicopedagógica, se debe tener presente el tipo de modelo que se va a emplear, según los cuatro enfoques (psicotécnico, conductual, potencial de aprendizaje y diagnóstico pedagógico) que tradicionalmente se han identificado dentro de la evaluación. Para el diseño de los instrumentos, se tuvo en cuenta el enfoque de potencial de aprendizaje, dado que considera que las deficiencias cognitivas y de aprendizaje se deben, al menos en parte, a deficiencias cualitativas y cuantitativas en la instrucción recibida (formal e informal).

Por lo anterior, este capítulo tiene como finalidad principal evaluar los aspectos relacionados con el proceso de transición escolar de la educación primaria a la educación secundaria, en los estudiantes de sexto de bachillerato de una institución educativa perteneciente al municipio de Copacabana, en Colombia, a través de la aplicación de un formato de evaluación psicopedagógica construido, teniendo presente el estado de desarrollo de las habilidades sociales, cognitivas, psicoafectivas y adaptativas de los estudiantes y lo que se espera de ellos de acuerdo con el nivel de educación formal en el que se encuentran.

Método

Tipo de investigación

Se consideró un Enfoque cuantitativo ya que “utiliza la recolección de datos para probar hipótesis con base en la medición numérica y el análisis estadístico, con el fin de establecer pautas de comportamiento y probar teorías” (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p. 4); se usó un diseño no experimental transversal porque “se recolectó la información en un solo momento, en un tiempo único” (Hernández et al., 2014); alcance descriptivo el cual “busca especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis” (p. 92). Para el caso concreto del presente trabajo, se trató de especificar el proceso de transición escolar de la primaria a la secundaria de estudiantes de una institución educativa.

Población y muestra

El universo poblacional correspondió a todos los estudiantes que se encontraban en el grado sexto de bachillerato de una institución educativa, ubicada en el municipio de Copacabana en Antioquia, Colombia. Se trató de una muestra no probabilística, por disponibilidad de sujetos, que contó con la participación de 47 estudiantes hombres y mujeres, y 5 docentes de diferentes áreas académicas que tenían relación directa con los estudiantes en mención (ser director de grupo o ser docente de alguna de las asignaturas). Solo se contó con la participación de los estudiantes del grado sexto, ya que precisamente se quería indagar la percepción que tenían en torno a su proceso de adaptación y transición de la educación primaria a la educación secundaria.

Instrumentos

Para la recolección de la información, se diseñaron dos cuestionarios (Hernández et al., 2014) para ser diligenciados por los estudiantes y los docentes que tuvieran contacto con estos, ya que lo que se indagó fue el proceso de adaptación-transición escolar de primaria a secundaria,

partiendo de la perspectiva psicopedagógica del aprendizaje escolar y de aspectos relacionados con las habilidades cognitivas, sociales, adaptativas y psicoafectivas de los estudiantes (estas habilidades se identifican como variables de análisis). En este caso, la participación de los docentes consistió en brindar información colateral acerca de los estudiantes y la manera cómo ellos percibían el desarrollo de las habilidades en los estudiantes objeto de estudio.

El cuestionario de los estudiantes estuvo conformado por 50 ítems redactados en sentido positivo y negativo, con la intención de evitar que las personas se automatizaran al responder la prueba, y se procedió a invertir los puntajes en estos al realizar las bases de datos para los respectivos análisis. El cuestionario de los docentes estuvo conformado por 42 ítems, diseñados a través de una escala tipo Likert² con cinco opciones de respuesta que iban desde totalmente en desacuerdo, valorado con 1, hasta totalmente de acuerdo, valorado con 5; las opciones intermedias fueron en desacuerdo (2), ni acuerdo ni desacuerdo (3) y de acuerdo (4). En los cuestionarios, a su vez, se indagaron variables de tipo sociodemográfico, como edad, grado y género, para los estudiantes; en el de los docentes, se indagó además la escolaridad y el área del conocimiento a la cual pertenecían.

Ambos cuestionarios fueron sometidos al juicio de tres jueces expertos, para evaluar la oportunidad de estos y que cumplieran con las características propias de la evaluación psicopedagógica. Una vez se hicieron los ajustes sugeridos por los expertos, se procedió a aplicar los cuestionarios para posteriormente realizar pruebas de confiabilidad de consistencia interna (alfa de Cronbach)³ a través del programa Epidat 4.2.

2 Consiste en un conjunto de ítems presentados en forma de afirmaciones o juicios ante los cuales se pide la reacción de los participantes. A cada uno de los puntos de la escala se le asigna un valor numérico. Cada una de las opciones califican el “objeto de actitud” que se esté midiendo (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p. 238).

3 El valor mínimo aceptable para el coeficiente alfa de Cronbach es 0,70; por debajo de ese valor, la consistencia interna de la escala utilizada es baja. Por su parte, el valor máximo esperado es 0,90; por encima de este valor, se considera que hay redundancia o duplicación, es decir, varios ítems están midiendo exactamente el mismo elemento de un constructo; por tanto, los ítems redundantes deben eliminarse. Usualmente, se prefieren valores de

El alfa de Cronbach total del cuestionario de los estudiantes fue de 0,6938; los valores estuvieron entre 0,6719 y 0,7120; y los ítems que, al ser eliminados, ajustarían más el alfa fueron 16, 17, 21, 24, 27, 30, 33, 34, 37, 43 y 49. En este caso, se podría decir que los valores de alfa están cerca del límite esperado, de acuerdo con Oviedo y Campo-Arias (2005).

En el cuestionario aplicado a los docentes, el alfa de Cronbach total fue de 0,8152; los valores estuvieron entre 0,7915 y 0,8408; y los ítems que, al ser eliminados, ajustarían más el alfa fueron 12, 14, 15, 16, 17, 19, 21, 22, 23, 24, 29, 30, 32, 36 y 40. Se puede observar que el cuestionario que se aplicó a los docentes mostró unos valores de alfa más adecuados o ajustados que el de los estudiantes (Oviedo y Campo-Arias, 2005).

Criterios de inclusión y exclusión

Fueron aceptados dentro de la muestra aquellos estudiantes cuyos padres de familia o representantes legales aceptaran la participación de estos, a través de la firma de un consentimiento y un asentimiento informados, los niños y las niñas que estuvieran cursando el sexto grado de enseñanza básica secundaria, los docentes que tuvieran relación directa con los estudiantes como directores de grupo o como docentes de alguna de las áreas del conocimiento cursadas y quisieran responder el cuestionario, el cual trataba sobre los mismos estudiantes que respondieron el cuestionario.

Consideraciones éticas

Se procedió a enviar carta a la institución elegida en la cual se solicitaban los respectivos permisos para la realización del trabajo. Una vez obtenida la aprobación de la institución educativa, le fue enviado a cada padre de familia o representante legal de los niños y las niñas objeto de estudio un formato de consentimiento informado

alfa entre 0,80 y 0,90. Sin embargo, cuando no se cuenta con un mejor instrumento, se pueden aceptar valores inferiores de alfa de Cronbach, teniendo siempre presente esa limitación (Oviedo y Campo-Arias, 2005).

para ser leído y firmado en el cual se autorizaba la participación; de la misma manera se procedió con los docentes que conformaron la muestra. A los estudiantes se les informó de forma personal todo lo relacionado con el proyecto, y cada uno de ellos firmó un formato de asentimiento informado.

Procedimiento

Una vez se finalizó el proceso de aplicación de los cuestionarios, se procedió a la etapa de tabulación de la información recolectada a través de una base de datos en Excel, para luego procesar la información a través del programa SPSS, versión 25, licenciado en la Universidad Pontificia Bolivariana.

Plan de análisis

Para estudiar el proceso de transición y adaptación escolar, se tuvieron en cuenta cuatro variables de análisis: habilidades cognitivas, sociales, psicoafectivas y adaptativas.

Para poder determinar los tipos de análisis o estadísticos a utilizar se procedió a realizar pruebas de normalidad de las variables utilizando el test de Shapiro-Wilk, tras lo cual se halló que respecto de las variables de análisis (habilidades) todas distribuyen normalmente ($p > 0,05$), excepto habilidades adaptativas (percepción tanto por parte de los estudiantes como por parte de los profesores) ($p < 0,05$). En relación con las variables sociodemográficas como edad y escolaridad de los padres, se halló que estas no distribuyen normalmente ($p < 0,05$).

Se reportan los estadísticos descriptivos de las variables del estudio, y se realizan análisis de correlaciones bivariadas entre las variables de análisis (habilidades) teniendo en cuenta la percepción de los estudiantes y de los profesores. Es importante anotar que para las variables que distribuyeron normalmente (habilidades sociales, cognitivas y psicoafectivas) se utilizó el coeficiente de correlación de Pearson, y para las que no (habilidades adaptativas), el coeficiente de correlación de Spearman.

Por último, se hacen análisis para determinar si hay diferencias estadísticamente significativas en la percepción que tienen los estudiantes de acuerdo con su género.

Resultados

La muestra que participó en la investigación estuvo conformada por 47 estudiantes, pertenecientes al grado sexto de bachillerato de la institución educativa objeto de estudio. El 63,8 % de ellos correspondían al género masculino, y el 36,2 %, al género femenino. La muestra total de niños y niñas tuvo una media de 12,66 años (SD = 1,46), cuyas edades estuvieron comprendidas entre 11 y 17 años.

Las tablas 6.3 y 6.4 permiten observar cómo la percepción que tienen los estudiantes sobre sí mismos respecto de cada una de las habilidades es más alta que la percepción de sus profesores, excepto en las habilidades adaptativas en las que los profesores muestran una percepción algo más elevada.

Tabla 6.3 Estadísticos descriptivos de las variables de análisis desde la percepción de los estudiantes

	N	Mínimo	Máximo	Media	SD
Hab. sociales	47	2,30	4,40	3,42	0,41
Hab. cognitivas	47	2,71	4,54	3,39	0,37
Hab. adaptativas	47	1,00	3,67	2,64	0,61
Hab. psicoafectivas	47	2,46	4,46	3,33	0,40

Fuente: Datos estadísticos tomados de los análisis realizados a través del programa SPSS, versión 25, licenciado en la Universidad Pontificia Bolivariana.

Tabla 6.4 Estadísticos descriptivos de las variables de análisis desde la percepción de los profesores

	N	Mínimo	Máximo	Media	SD
Hab. sociales	47	1,92	4,08	2,95	0,57
Hab. cognitivas	47	1,44	4,56	2,89	0,37
hab. adaptativas	47	1,44	3,89	2,90	0,61
Hab. psicoafectivas	47	1,78	4,89	2,72	0,40

Fuente: Datos estadísticos tomados de los análisis realizados a través del programa SPSS, versión 25, licenciado en la Universidad Pontificia Bolivariana.

La tabla 6.5 permite observar los estadísticos descriptivos relacionados con la escolaridad y la edad de los padres: la escolaridad de los padres está entre los 4 y los 16 años de estudio, mientras que respecto de la edad estos tienden a ser mayores que las madres.

Tabla 6.5 Estadísticos descriptivos de las variables sociodemográficas de los padres

	N	Mínimo	Máximo	Media	SD
Edad de la madre	37	27	56	38,03	8,11
Escolaridad de la madre	39	4	16	8,82	3,58
Edad del padre	32	31	60	42,50	8,45
Escolaridad del padre	37	4	16	8,46	3,53

Fuente: Datos estadísticos tomados de los análisis realizados a través del programa SPSS, versión 25, licenciado en la Universidad Pontificia Bolivariana.

La tabla 6.6 muestra que solo el 59,6 % de la población objeto de estudio se halla dentro del rango de edad correspondiente al grado sexto (11 a 12 años). Los demás están por fuera del rango, o sea, en extraedad, el 40,4 % (13-17 años).

Tabla 6. Reporte de frecuencias por rango de edad de los niños y las niñas

Edad	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
11	7	14,9	14,9	14,9
12	21	44,7	44,7	59,6
13	12	25,5	25,5	85,1
15	3	6,4	6,4	91,5
16	3	6,4	6,4	97,9
17	1	2,1	2,1	100,0
Total	47	100,0	100,0	

Fuente: Datos estadísticos tomados de los análisis realizados a través del programa SPSS, versión 25, licenciado en la Universidad Pontificia Bolivariana.

La tabla 6.7 permite observar que no se dan correlaciones significativas entre la percepción que tienen los estudiantes sobre sí mismos y la que tienen sus profesores.

Tabla 7. Coeficientes de correlación variables de análisis según la percepción de los estudiantes (PE) y la percepción de los profesores (PP)

Variables / correlación		Hab. sociales PP	Hab. cognitivas PP	Hab. psicoafectivas PP	Hab adaptativas PP++
Hab. sociales PE	Corr. de Pearson	0,128	0,201	-0,215	0,128
	Sig. (bilateral)	0,391	0,175	0,146	0,527
Hab Cognitivas PE	Corr. de Pearson	-0,055	0,087	-0,095	-0,055
	Sig. (bilateral)	0,716	0,562	0,526	0,716
Hab. psicoafectivas PE	Corr. de Pearson	0,140	0,121	-0,076	0,140
	Sig. (bilateral)	0,348	0,417	0,611	0,348
Hab. adaptativas PE++	Corr. de Spearman	-0,027	-0,189	-0,170	-0,027
	Sig. (bilateral)	0,0855	0,202	0,252	0,0855

**La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral). ++Se utiliza el coeficiente de correlación de Spearman. Fuente: Elaboración propia.

Las tablas 6.8 y 6.9, permiten observar que no hay una relación significativa entre la edad de la madre y la del padre con la percepción de las habilidades por parte de los estudiantes.

Tabla 8. Correlación entre la edad de la madre y la percepción de las habilidades por parte de los estudiantes

Correlación / variable			Edad de la madre	Hab. sociales PE	Hab. cognitivas PE	Hab. psicoafectivas PE	Hab. adaptativas PE
Rho de Spearman	Edad de la madre	Coeficiente de correlación	1,000	-0,084	-0,009	0,139	0,279
		Sig. (bilateral)		0,623	-0,959	0,413	0,09

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 9. Correlación entre la edad del padre y la percepción de las habilidades por parte de los estudiantes

Correlación / variable			Edad de la madre	Hab. sociales PE	Hab. cognitivas PE	Hab. psicoafectivas PE	Hab. adaptativas PE
Rho de Spearman	Edad del padre	Coeficiente de correlación	1,000	0,342	-0,041	0,157	0,167
		Sig. (bilateral)		0,055	-0,824	0,392	0,362

Fuente: Elaboración propia.

Las tablas 6.10 y 6.11 muestran cómo hay correlación significativa entre la escolaridad de la madre y las habilidades psicoafectivas de los estudiantes ($p < 0,05$), mientras que respecto de la escolaridad de los padres y las habilidades percibidas por sus hijos no hay correlaciones significativas.

Tabla 10. Correlación entre la escolaridad de la madre y la percepción de las habilidades por parte de los estudiantes

Correlación / variable			Escol. de la madre	Hab. sociales PE	Hab. cognitivas PE	Hab. psico-afectivas PE	Hab. adaptativas PE
Rho de Spearman	Escol. de la madre	Coeficiente de correlación	1,000	0,205	0,235	0,330*	-0,016
		Sig. (bilateral)		0,211	-0,149	0,040*	0,925

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 11. Correlación entre la escolaridad del padre y la percepción de las habilidades por parte de los estudiantes

Correlación / variable			Escol. de la madre	Hab. sociales PE	Hab. cognitivas PE	Hab. psico-afectivas PE	Hab. adaptativas PE
Rho de Spearman	Escol. del padre	Coeficiente de correlación	1,000	0,217	0,255	0,231	-0,288
		Sig. (bilateral)		0,196	-0,128	0,168	0,084
		N	37	37	37	37	37

** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral)

Fuente: Elaboración propia.

Las tablas 6.12 y 6.13 muestran que no existen diferencias estadísticamente significativas entre varones y mujeres en relación con la percepción que tienen de las diferentes habilidades (variables de análisis). Es importante anotar que, cuando se hacen estos mismos análisis por rango de edad, tampoco se encuentran diferencias estadísticamente significativas respecto de la percepción de las habilidades por parte de los estudiantes.

Tabla 12. Prueba de la U de Mann-Whitney para establecer diferencias por género entre la variable de análisis habilidades adaptativas según la percepción de los estudiantes

Variables	Mediana en varones	Rango intercuartil en varones	Mediana en mujeres	Rango intercuartil en mujeres	U de Mann-Whitney	Sig asintótica bilateral
Hab. adaptativas	2,50	1,08	2,66	0,50	201,500	0,229

Fuente: Datos estadísticos tomados de los análisis realizados a través del programa SPSS, versión 24, licenciado en la Universidad Pontificia Bolivariana.

Tabla 13. Prueba t para la igualdad de medias de las variables de análisis (habilidades) por género

Variables	Media en varones	Desviación en varones	Media en mujeres	Desviación en mujeres	Prueba t	Sig asintótica bilateral
Hab. sociales	3,45	0,42	3,37	0,38	-0,682	0,498
Hab. cognitivas	3,45	0,39	3,28	0,33	-1,401	0,168
Hab. psico-afectivas	3,45	0,36	3,33	0,37	-0,108	0,915

Fuente: Datos estadísticos tomados de los análisis realizados a través del programa SPSS, versión 25, licenciado en la Universidad Pontificia Bolivariana.

Discusión

A partir de la evaluación del proceso de transición desde la perspectiva psicopedagógica, se pudo evidenciar diversidad en los ciclos evolutivos o en las edades en las que se encontraban los estudiantes, dado que un alto porcentaje estaba ubicado en edad extraescolar.⁴ Desde la psicología del desarrollo, algunos estarían

4 Reconociendo los lineamientos del MinEducación (s. f.) sobre la edad escolar según el grado: "La extraedad es el desfase entre la edad y el grado y ocurre cuando un niño o joven tiene dos o tres años más, por encima de la edad promedio, esperada para cursar un determinado grado. Lo anterior, teniendo

al inicio de la pubertad, mientras que otros ya estaban por finalizar la adolescencia.

A partir de esta realidad, los docentes pueden verse obligados a utilizar diversidad de estrategias de enseñanza, teniendo presente la heterogeneidad del grupo y las diferentes necesidades educativas de cada estudiante, el ciclo de desarrollo en el que se encuentran y el contexto sociocultural del que provienen. Es importante tener presente el impacto que puede tener el bajo nivel educativo que presentan, en su mayoría, los padres de familia de los estudiantes participantes, dado que en los resultados se evidencia que existe una correlación significativa entre la escolaridad de la madre y las habilidades psicoafectivas de los estudiantes ($p < 0,05$), mientras que respecto de la escolaridad de los padres y las habilidades percibidas por sus hijos no hay correlaciones significativas.

Según los estudios del rendimiento escolar realizados por Barca, Porto, Brenlla, Morán y Barca (2007), dentro del paradigma socioambiental, es importante destacar que la educación de los padres ha sido considerada un factor muy influyente en la determinación del rendimiento académico. En general, a mayor cantidad de años de educación de los padres, mayor es el tiempo dedicado al estudiante y también mayor la calidad de la supervisión. Al respecto, Murnane, Maynard y Ohls (1981), citados por Martínez et al. (2009), argumentan en sus estudios que la educación, en especial de la madre, estaría positivamente relacionada con la educación del hijo. Además, evidencian que el nivel educativo de la madre está más altamente correlacionado con el rendimiento del estudiante, posiblemente porque son ellas quienes a nivel cultural en su mayoría acompañan a su hijo en la realización de las tareas escolares. Asimismo, otros autores destacan que el nivel educativo de los padres, el nivel de renta familiar y la presencia de un ambiente estimulador en el hogar suelen ir asociados al buen rendimiento académico de los hijos, así como las prácticas educativas afectuosas y democráticas se asocian a una alta percepción del adolescente de sus

como base que la Ley General de Educación ha planteado que la educación es obligatoria entre los 5 y 15 años de edad".

propias capacidades académicas (Mullis, Rathge & Mullis, 2003, citado por Barca et al., 2007).

Los hallazgos corroboran lo planteado por algunos investigadores que hacen hincapié en la importancia de reconocer la forma como se afecta el autoconcepto en los estudiantes, precisamente durante el proceso de transición, lo cual ocasiona una disminución considerable de los indicadores de bienestar emocional y de desarrollo psicoafectivo. Desde esta perspectiva, los estudiantes pueden verse confrontados frente a las creencias que poseen sobre sí mismos (autoconcepto), su autoestima y lo que consideran que pueden llegar a alcanzar, cuestionando su capacidad de orientación al logro y valía personal.

Se evidencia, además, la necesidad de implementar un plan de acción que lleve a los estudiantes a convertirse en protagonistas, principales responsables de su proceso de aprendizaje, que los llevará a motivarse por alcanzar las metas propuestas frente a su desempeño, para adquirir herramientas que les permita canalizar los estados de ansiedad propios del periodo de transición que deben vivir (Calvo y Manteca, 2016; Campoverde y Godoy, 2016; Isorna et al., 2013; Midgley & Maehr, 2000; Ruiz et al., 2000).

Las personas que presenten dificultades socioemocionales podrían desertar del sistema escolar, ya que pueden entrar en conflicto con la dinámica de la institución educativa y las exigencias propias del primer año de educación secundaria, mostrarse en algunos casos aislados y resistentes a las exigencias y a los cambios (Calvo y Manteca, 2016; Isorna et al., 2013; Psaltis, 2002).

En concordancia con estos hallazgos, algunos investigadores identificaron que los jóvenes que tienen más riesgo de presentar dificultades durante el proceso de adaptación escolar son aquellos que muestran menos confianza en sí mismos, una disposición académica más baja y dificultades en las relaciones con sus pares (Calvo y Manteca, 2016; Camacho & Camacho, 2005; Castro et al., 2011; De la Fuente, Peralta & Sánchez, 2006; Peres, 2008).

Conclusiones y recomendaciones

Teniendo presente los resultados anteriores y el rastreo de antecedentes realizado, se concluye que el proceso de transición escolar, de la educación primaria a la educación secundaria, se caracteriza por ser un periodo complejo, que requiere que los estudiantes desplieguen una serie de habilidades o competencias para responder a los nuevos retos y metas propios de la educación secundaria.

En este periodo, se pueden ver afectados en el estudiante aspectos como el autoconcepto, las fortalezas académicas, las destrezas sociales y las habilidades psicoafectivas, entre otros, porque al mismo tiempo deben vivir los cambios propios de la etapa de la pubertad y la adolescencia.

Los resultados del proceso de evaluación permiten evidenciar la necesidad de diseñar un plan de intervención psicopedagógica, que tenga como objetivo central fortalecer el nivel de desarrollo de las habilidades en los estudiantes, para mitigar los efectos que pueden surgir en el periodo de transición. También se observa la importancia de realizar un trabajo conjunto con la familia, teniendo en cuenta que sus miembros, en especial la figura materna, desempeña un papel esencial en el desarrollo psicoafectivo del estudiante.

Es necesario que desde la institución educativa se realicen procesos constantes de evaluación y diagnóstico, que le permitan conocer la realidad de los estudiantes, y con los datos obtenidos diseñar e implementar planes de intervención que busquen estimular y potencializar el desarrollo de habilidades cognitivas, sociables, psicoafectivas y adaptativas en los estudiantes, que les servirá además como mecanismos de protección ante las posibles dificultades que se puedan presentar en el medio.

Por último, se recomienda llevar a cabo investigaciones que puedan incluir la perceptiva de la evaluación psicopedagógica, para evaluar los momentos críticos de la vida educativa del estudiante, como es precisamente el proceso de transición de la educación primaria a la educación secundaria.

Referencias

- Abrantes, P. (2008). Individualización y exclusión: la transición a la educación secundaria en el centro de Madrid. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 1(2), 1-21. Recuperado de <https://ojs.uv.es/index.php/RASE/article/view/8548>
- Arnaiz Sánchez, P. (2004). La educación inclusiva: dilemas y desafíos. *Educación, Desarrollo y Diversidad*, 7(2), 25-40. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Pilar_Sanchez23/publication/242128244_LA_EDUCACION_INCLUSIVA_DILEMAS_Y_DESAFIOS/links/5c474759458515a4c7388f05/LA-EDUCACION-INCLUSIVA-DILEMAS-Y-DESAFIOS.pdf
- Barca Lozano, A., Porto Rioboo, A., Brenlla Blanco, J. C., Morán Fraga, Hab. y Barca Enríquez, E. (2007). Contextos familiares y rendimiento escolar en el alumnado de educación secundaria. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(2), 197-218. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832315013.pdf>
- Betina Lacunza, A. & Contini de González, N. (2011). Las habilidades sociales en niños y adolescentes: su importancia en la prevención de trastornos psicopatológicos. *Fundamentos en Humanidades*, 12(23). Recuperado de <https://www.redalyc.org/html/184/18424417009/>
- Blanco García, N. y Cabello Martínez, M. J. (1997). De lo inevitable a lo convincente: la transición a la educación secundaria. *Revista de Educación*, 314, 343-356. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre314/re3141600462.pdf?documentId=0901e72b81272c70>
- Calvo Salvador, A. y Manteca Cayón, F. (2016). Barreras y ayudas percibidas por los estudiantes en la transición entre educación primaria y secundaria. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(1), 49-64. DOI: 10.15366/reice2016.14.1.003
- Camacho, C. y Camacho, M. (2005). Habilidades sociales en adolescencia: un programa de intervención. *Revista profesional española de terapia cognitivo-conductual*, 3(01), 01-27.
- Campoverde Rojas, B. J. y Godoy Zúñiga, M. E. (2016). Análisis comparativo sobre la afectividad como motivadora del proceso enseñanza-aprendizaje: casos Argentina, Colombia y Ecuador. *Sophia*, 12(2), 217-231. Recuperado de <https://doi.org/10.18634/sophiaj.12v.2i.227>

- Casa Editorial El Tiempo. (2006). *Situación de la educación superior básica media y superior en Colombia* (2.ª ed.). Bogotá, Colombia: Autor. Recuperado de <https://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/article-114012.html>
- Castro Pérez, M., Díaz Forbice, M., Fonseca Solórzano, Hab., León Sáenz, A. T., Ruiz Guevara, L. S. y Umaña Fernández, W. (2011). Las relaciones interpersonales en la transición de los estudiantes de la educación primaria a la educación secundaria. *Revista Electrónica Educare*, 15(1), 193-210. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3683622>
- Castro Pérez, M., Ruiz Guevara, L. S., León Sáenz, A. T., Fonseca Solórzano, Hab., Díaz Forbice, M. y Umaña Fernández, W. (2010). Factores académicos en la transición de la educación primaria a la educación secundaria: motivación, rendimiento académico y disciplina. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 10(3), 1-29. Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/10144>
- De la Fuente Arias, J. Peralta, F. J. Sánchez Roda, M. D. (2006). Valores sociopersonales y problemas de convivencia en la educación secundaria. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 4(9), 171-200. Recuperado de: file:///C:/Users/000085164/Downloads/art%C3%ADculo_redalyc_293122821003.pdf
- Dewey, J. (1995). *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid, España: Morata.
- Extraedad. (s. f.). En Ministerio de Educación Nacional. Recuperado de <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-82787.html>
- Fabá, L. (2001). La evaluación psicopedagógica: sus desafíos. *Educación La Habana*, 103, 23-30.
- Gimeno Sacristán, J. (1997). *Docencia y cultura escolar: reformas y modelo educativo*. Buenos Aires, Argentina: Lugar Editorial.
- Giné Giné, C. (1990). La evaluación psicopedagógica. En J. Palacios González, Á. Marchesi Ullastres y C. Coll Salvador (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación: trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales* (pp. 21-67). Madrid, España: Alianza.
- Girardi, C. I. y Ruiz Flores, L. (2010). Evaluación psicopedagógica en bachillerato: un estudio preliminar. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 12(2), 203-218. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/802/80218376011.pdf>

- Henaó López, G. C., Martínez Zamora, M. y Tilano Vega, L. M. (2007). La evaluación psicopedagógica: revisión de sus componentes. *El Ágora USB*, 7(1), 77-84. Recuperado de <https://www.redalyc.org/html/4077/407748996006/>
- Henaó López, G. C., Ramírez Palacio, C. y Ramírez Nieto, L. Á. (2007). Las prácticas educativas familiares como facilitadoras del proceso de desarrollo en el niño y la niña. *Ágora USB*, 7(02), 199-385. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5372960>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, M. del P. (2014). *Metodología de la investigación*. Ciudad de México, México: McGraw-Hill.
- Isorna Folgar, M., Navia Rey, C. y Felpeto Lamas, M. (2013). La transición de la educación primaria a la educación secundaria: sugerencia para padres. *Innovación Educativa*, 23, 161-177. Recuperado de <http://www.usc.es/revistas/index.php/ie/article/viewFile/642/1491>
- Leyva Pacheco, A. C. (2011). Práctica de campo: evaluación psicopedagógica. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 8(20), 45-47. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-75272011000100006
- Martínez, C. Rúa, A. Redondo, R. Fabra. M.E. Nuñez, A. y Martín, M.J. (2009). Influencia del nivel educativo de los padres en el rendimiento académico de los estudiantes de ADE: un enfoque de género. Departamento de Métodos Cuantitativos, Universidad Pontificia Comillas (ICAI-ICADE). Departamento de Gestión Empresarial, Universidad Pontificia Comillas (ICAI-ICADE). Recuperado de: <http://www.economicsofeducation.com/2010/user/pdfs sesiones/113.pdf>
- Midgley, C. y Maehr, M. (2000). The transition to high school: Report to participating schools and districts. Ann Arbor, MI: University of Michigan: Michigan. Recuperado de: <http://www.mit.edu/adamrose/Public/googlelist>
- Morales Rodríguez, M., Benítez Hernández, M. y Agustín Santos, D. (2013). Habilidades para la vida (cognitivas y sociales) en adolescentes de zona rural. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(3), 98-113. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412013000300007
- Oliva Delgado, A. y Palacios González, J. (1990). La adolescencia y su significado evolutivo. En J. Palacios González, Á. Marchesi Ullastres y C. Coll Salvador (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación. Vol. 1: Psicología evolutiva* (2.ª ed., pp. 433-452). Madrid, España: Alianza.

- Oviedo, H. C. y Campo-Arias, A. (2005). Aproximación al uso del coeficiente alfa de Cronbach. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34(4), 572-580. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rcp/v34n4/v34n4a09.pdf>
- Palacios González, J., Marchesi Ullastres, Á. y Coll Salvador, C. (Comps.) (2002). *Desarrollo psicológico y educación: psicología de la educación escolar*. Madrid, España: Editorial.
- Papalia, D. E., Wenkos Olds, S. y Duskin Feldman, R. (2005). *Desarrollo humano* (9.ª ed.). Ciudad de México, México: McGraw-Hill.
- Peres Arenas, M. X. (2008). *Habilidades sociales en adolescentes institucionalizadas para el afrontamiento a su entorno inmediato* (Tesis de doctorado, Universidad de Granada, Granada, España). Recuperado de <http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/2093/1/17705381.pdf>
- Piaget, J. (1955). *The language and thought of the child*. Nueva York, EE. UU: New American Library.
- Psaltis, I. (2002). A longitudinal Survey into school transfer from primary to secondary education. Recuperado de: <http://www.unesco.org/ileadmin/.../HQ/.../gmr2010-annex-07-biblio-es.pdf>
- Ruiz Guevara, L. S., Castro Pérez, M. y León Sáenz, A. T. (2010). Transición a la educación secundaria: los temores y preocupaciones que experimentan los estudiantes de primaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52(3), 1-13. Recuperado de <https://rieoei.org/RIE/article/view/1793>
- Sarmiento, A. Tovar, L. y Alam, C. (2001). *Situación de la educación básica, media y superior en Colombia*. Bogotá: Casa Editorial El Tiempo, Fundación Corona y Fundación Antonio Restrepo Barco. Recuperado de: https://cmappublic2.ihmc.us/rid=1LSF6HZS5-1QB41N1-1RC5/situacion_educacion.pdf
- Soto-González, M., Cuña-Carrera, I. da, Lantarón-Caeiro, E. M. y Labajos-Manzanares, M. T. (2009). Influencia de las variables sociodemográficas y socioeducativas en el rendimiento académico de alumnos del Grado en Fisioterapia. *Revista de la Fundación Educación Médica*, 18(6). Recuperado de http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2014-98322015000700007
- Valverde Berrocoso, J. (1997). Evaluación psicopedagógica del estilo de aprendizaje: estudio de las propiedades de medida del *learning style inventory de Dunn, Dunn & Price*. *Tarbiya: Revista de investigación e innovación educativa*, 16, 23-50. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4722679>
- Verdugo Alonso, M. (1995). *Evaluación curricular: una guía para la intervención psicopedagógica*. Madrid, España: Siglo XXI.
- Villalobos, T. (2004). ¡De primaria a secundaria, he ahí el problema! *Educare*, 51-57.

7. Autismo e inclusión laboral: una perspectiva psicopedagógica¹

Karen Eliana Castellanos Molina
Cruz Elena Vergara Medina

Introducción

Este capítulo presenta el resultado de una investigación que tuvo como objetivo describir los factores psicopedagógicos facilitadores y obstaculizadores para el empleo de tres adultos con autismo, pertenecientes a una institución educativa de la ciudad de Medellín, Colombia, durante el periodo de 2017 a 2018. La investigación se orientó bajo la modalidad de estudio de caso, en una metodología cualitativa, en la que se usaron técnicas de recolección de información, como el grupo focal, la entrevista semiestructurada y la evaluación psicopedagógica. La población participante estuvo conformada por las familias, los profesionales de apoyo y los tres estudiantes con autismo.

¹ Capítulo derivado del trabajo de grado presentado para optar al título de magíster en Psicopedagogía en la Universidad Pontificia Bolivariana.

Como resultados significativos de la investigación, se destacan, entre los factores facilitadores, la importancia de escuchar la voz de las personas con autismo en el momento de diseñar planes de inclusión laboral y el papel de la psicopedagogía como disciplina que permite orientar las intervenciones en lo que se refiere al empleo de esta población. Como factores obstaculizadores, se encuentran, entre otros, el miedo de los padres frente a lo que implica que sus hijos asuman una vida laboral, la exclusión social y escolar, y la relación del sujeto autista con la autoridad.

Realizando un breve recorrido histórico acerca de los modos en los que se ha entendido el trastorno del espectro autista (TEA), se encuentra que es un tema que ha sido abordado desde diferentes puntos de vista, tanto explicativos como de intervención. En 1911, Eugen Bleuler utilizó el término *autismo* por primera vez, y desde esta época, han surgido aportes de diferentes disciplinas y autores, entre ellos, los trabajos realizados por Leo Kanner en 1943 y por Hans Asperger en 1944, que marcaron un hito histórico en el estudio del autismo.

Actualmente, se puede señalar que el autismo “está experimentando una enorme visibilidad social y se ha evidenciado un creciente interés en las últimas décadas, fundamentalmente, debido a su incorporación a las tipologías diagnósticas oficiales (CIE, DSM)” (López y Rivas, 2014, p. 15). Además, al ser considerado en general dentro de la categoría de discapacidades intelectuales, las luchas por los derechos en favor de las personas con discapacidad lideradas por movimientos sociales han influido en gran parte en el interés por conocer lo que sucede con quienes tienen un diagnóstico de autismo.

Sin embargo, se halla que “la gran mayoría de los esfuerzos y recursos se dirigen, hasta el momento, a un periodo evolutivo muy concreto: la infancia, olvidando tanto la adolescencia como su larga vida adulta” (López y Rivas, 2014, p. 27), por lo cual “se sabe muy poco sobre la edad avanzada en el trastorno del espectro autista” (Asociación Americana de Psiquiatría [APA], 2014, p. 56).

De este desconocimiento se desprenden algunos problemas visibles en la juventud y la adultez de estas personas, en lo que concierne a las

posibilidades para tener un empleo en el futuro. En la búsqueda de antecedentes sobre la inclusión laboral de esta población, se enuncian las barreras y los significantes sociales en torno a las posibilidades y capacidades para el empleo, entre ellos, “la ignorancia, las actitudes negativas, los entornos inaccesibles y las leyes y políticas insuficientes o mal diseñadas” (Gavranic, 2014, p. 20).

Realizando un rastreo de las investigaciones, las propuestas y los planes llevados a cabo sobre el empleo de las personas con autismo, se determinan hallazgos en los ámbitos internacional, nacional y local. En la esfera internacional, se descubre que se han realizado trabajos principalmente en España, desde los que se han trazado proyectos y programas con el objetivo de mejorar la calidad de vida de este colectivo mediante la inclusión social y laboral.

Se encuentra que autores como Alomar y Cabré (2005), a partir del estudio de las historias laborales y personales de diez jóvenes pertenecientes a uno de los proyectos líderes en la inclusión laboral en España (Proyecto Aura), identifican algunos factores que inciden positivamente en los procesos de inserción laboral, entre ellos, tareas claras y bien definidas, conocimiento de los horarios, designación de trabajos útiles y necesarios, y acompañamiento por parte de un preparador laboral y de la familia.

Desde el Departamento de Pedagogía de la Universidad de Girona en Cataluña, Vilà, Palliser y Fullana (2012) proponen un estudio breve en el que conciben la inclusión laboral como un reto para la orientación psicopedagógica. Se sugiere que, del trabajo que se realice en la educación secundaria, va a depender en gran medida que estos jóvenes tengan mayores oportunidades para una futura inclusión laboral.

En lo que respecta a las estrategias de vinculación laboral, en la mayoría de las investigaciones, aparece la metodología de empleo con apoyo (ECA). Autores como Egido, Cerrillo y Camina (2009) proponen que el desarrollo de programas dirigidos desde esta estrategia pueden ser una vía para facilitar aspectos relacionados con las competencias laborales específicas, su aplicación en el entorno laboral y el establecimiento de adecuadas relaciones de trabajo.

En el contexto iberoamericano, Jordán de Urríes (2011) realiza breves análisis sobre el ECA, reportando la existencia de programas de este tipo en Argentina, Venezuela y Brasil. De modo similar, Vidal, Cornejo y Arroyo (2012) realizaron un estudio de corte cualitativo en Chile, para la realización de una revisión documental del ECA y el análisis de la viabilidad de su implementación en este país.

En el ámbito nacional, Garavito (2014) desarrolló un estudio desde la Universidad Nacional de Colombia, en el que se hizo un análisis documental basado en los referentes global y sectorial de la política pública de discapacidad en Colombia, relacionados con la concepción de discapacidad y la inclusión laboral.

En lo que respecta a las experiencias de ECA que hacen de este un hecho real en Colombia, se encuentran: “a) Pacto de Productividad, b) Corporación Síndrome de Down, c) JABES Corporación, d) Red de Empleo con Apoyo y d) Best Buddies Colombia.” (Fundación Emplea, 2012, citado por Garavito, 2014, p. 85)

En el contexto local (Medellín), se reportan los antecedentes de programas de formación para el trabajo que se han ofertado desde la Corporación Ser Especial,² institución a la que pertenecen los adultos con autismo con los que se realizó esta investigación. Al respecto, se encuentra que desde sus inicios hasta ahora la Corporación ha diseñado y puesto en marcha talleres prevocacionales, vocacionales y de formación para el empleo, con el fin de posibilitar la inclusión sociolaboral de jóvenes y adultos en riesgo de exclusión.

En la actualidad, se ofrece una formación para el trabajo desde el programa Vinculados, que cuenta con un plan de estudios propio en el que se contemplan áreas relacionadas con las habilidades cognitivas, comunicativas, de emprendimiento, aptitudes psicosociales y de formación técnica en artes.

2 La Corporación Ser Especial brinda atención integral a niños, niñas, jóvenes y adultos en riesgo de exclusión social, escolar y laboral. En razón de esto, privilegia la implementación y ejecución de programas de desarrollo psicopedagógico.

Como medio posible para acceder al mundo laboral, se plantean estrategias de empleo con apoyo, entendidas como una actividad de emprendimiento con el acompañamiento de la institución y la familia. Para ello, se proponen unos principios y unas estrategias que marcan la ruta de intervención psicopedagógica con los jóvenes y adultos que pertenecen a él.

En lo que se refiere específicamente al autismo, la Corporación Ser Especial, basándose en lo que propone el psicoanálisis, principalmente en lo planteado por autores como Maleval (2011), concibe el autismo como una estructura psíquica independiente, lo que le ha permitido a la Corporación hallar nuevas vías de abordaje. De esta forma, se puede indicar que

el autismo es concebido como un efecto de estructura [...] donde hay una desvinculación o falta de registro del Otro,³ a diferencia de la psicosis esquizofrénica o paranoica donde el sujeto logra hacer vínculo con el Otro, con unos elementos más convencionales o civilizados (Agudelo, 2012, p. 95).

Desde esta lógica, comprendiendo la importancia de respetar la forma particular de estar en el mundo de cada una de las personas con autismo, se llevó a cabo este acercamiento investigativo, con el objetivo de describir los factores posibilitadores y obstaculizadores para el empleo, presentes en tres adultos con autismo en proceso de formación para el trabajo, como base para establecer posibles rutas de acción psicopedagógica para su inclusión laboral.

De este modo, entendiendo que la inclusión “hace referencia al acceso, permanencia y promoción de toda la población a los bienes y servicios sociales, bajo el principio de equidad, que implica convivir armoniosamente en la diversidad y la pluralidad” (Mejía, 2008, p. 3), es un aspecto que no se reduce al ámbito escolar, sino que alcanza diferentes niveles de la sociedad, entre ellos, lo que concierne al

3 El Otro, escrito con mayúscula, hace referencia, según explica Vergara (2008), “al representante de la cultura, la ley, la norma, las figuras representativas para un sujeto” (p. 162), mientras que el otro, con minúscula, alude a los otros, entendidos como compañeros, pares, iguales.

empleo, la inclusión laboral y el trabajo, conceptos que se admiten como similares desde una perspectiva de desarrollo, debido a que son instrumentos que

garantizan no solo la inserción laboral sino el ejercicio de los derechos de ciudadanía, en tanto que la posesión de un trabajo constituye un medio de supervivencia económica y un factor de desarrollo de la vida (social, política, cultural, personal...), que funciona como fuente de salud y de enfermedad, de bienestar y malestar físico, psíquico y social (Blanch, 1990; Salanova, Gracia y Peiró, 1996, citados por Dapía y Fernández, 2016, p. 518).

A partir de estos postulados, y en atención a que se busca indagar específicamente los factores facilitadores y obstaculizadores para el empleo de adultos con autismo desde una perspectiva psicopedagógica, es preciso delimitar lo que se entiende por psicopedagogía como campo disciplinar que se convierte en el referente bajo el cual se desarrolla esta investigación. En las definiciones de psicopedagogía, se da una confluencia de posturas teóricas que se han centrado en

procesos relacionados con la manera como aprenden y se desarrollan las personas, las dificultades que encuentra el individuo en el proceso de adquisición de nuevos aprendizajes, las intervenciones encauzadas a apoyar o superar obstáculos y en términos generales, con las actividades pensadas y proyectadas hacia el logro de aprendizajes cada vez mejores (Henao, Ramírez y Ramírez, 2006, p. 217).

En común acuerdo con esta concepción, autores como Coll (1996) y Solé (2002) han construido desde el ámbito de la psicología educativa lo que se entiende por acción psicopedagógica, dirigida a la orientación en el “desarrollo de autoesquemas, pautas de crianza, educación compensatoria, prevención de conductas disruptivas, habilidades para la vida, etc., y organización-evaluación de acciones administrativas” (Solé, 2002, citado por Henao et al., 2006, p. 217).

Lo anterior indica que esta acción no se limita al contexto educativo formal, sino que incluye ámbitos como el familiar,

el vocacional, el empresarial y el comunitario. En este caso, la psicopedagogía se convierte en la base para identificar las necesidades y posibilidades laborales como soportes para analizar y planificar acciones psicopedagógicas para el empleo, atendiendo a lo que se plantea desde la evaluación e intervención psicopedagógica, en tanto es

un proceso sistemático de recogida de información, valoración y toma de decisiones acerca de un sujeto o grupo de sujetos —constituidos en alguna unidad— e integrado/s en situaciones de enseñanza-aprendizaje; atendiendo por un lado a los ejes bio-psico-sociales y por otro a los factores ambientales que influyen en sus relaciones con la realidad —tanto en su desarrollo (personal, social y escolar) como en sus percepciones, motivos y comportamientos (Donoso, 1995, p. 1).

Bajo esta premisa, los factores posibilitadores y obstaculizadores, a los que se hace referencia en esta investigación, son concebidos desde un modelo mixto dentro del que se enmarca el enfoque psicopedagógico comunitario y sistémico, que se entienden como circunstancias o influencias que contribuyen a producir un resultado, o bien que incidan para garantizar el éxito de un proceso, o bien que entorpezcan estos resultados.

En común acuerdo con esto, darle prioridad a lo que tiene que ver con estos factores en relación directa con los procesos de empleo e inclusión laboral de los adultos con autismo se da porque se pretende establecer una base sólida para pensar en planes, proyectos y programas que sean diseñados según lo que realmente quieren y necesitan estos adultos en su vida.

Método

Tipo de investigación

Esta investigación estuvo guiada por el paradigma cualitativo que, según Galeano (2004) “es un modo de encarar el mundo de la

interioridad de los sujetos sociales y de las relaciones que establecen con los contextos y con otros actores sociales” (p. 16).

Se utilizó el método de estudio de casos, entendido como “el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (Stake, 1998, p. 11). Asimismo, se realizó un estudio intrínseco de casos a corto plazo (p. 16), por medio del cual se describen los factores psicopedagógicos facilitadores y obstaculizadores para el empleo de tres adultos con autismo del programa Vinculados grupo B de la Corporación Ser Especial, para lo cual se siguió la propuesta de evaluación e intervención psicopedagógica.

Población

Se eligieron como principales actores a tres adultos con autismo del programa Vinculados grupo B, de la Corporación Ser Especial. Para la selección de los participantes, se tomaron en consideración dos criterios de inclusión: el primero, la edad, que debía estar comprendida entre los 39 y 45 años; el segundo, el diagnóstico de autismo.

Asimismo, se contó con la participación de diez familias con hijos, hermanos o sobrinos con diagnóstico de autismo, y con cuatro profesionales de apoyo de la Corporación, que hacen parte del equipo psicopedagógico. La elección de la población se realizó de manera intencionada.

Técnicas e instrumentos de recolección de información

Con la totalidad de los participantes, se aplicaron algunas técnicas de recolección y construcción de la información, en las que fue fundamental la voz de los participantes. Estas fueron:

La observación participante, que según Atkinson y Hamersley citados por Callejo (2002, p. 413) “es un modo de estar en el mundo característico de los investigadores” y que se trata de “la integración del observador en el espacio de la comunidad observada”.

- La entrevista semiestructurada tiene como propósito dar cuenta de las vivencias de las personas entrevistadas, logrando interpretaciones lo más próximas a su realidad respecto al fenómeno en cuestión. (Kvale, 1996, citado por Martínez, 2006).
- El grupo focal, que es “una técnica de recolección de datos mediante una entrevista grupal semiestructurada, la cual gira alrededor de una temática propuesta por el investigador”, y que tiene por objetivo principal “hacer que surjan actitudes, sentimientos, creencias, experiencias y reacciones en los participantes” (Escobar y Bonilla, s. f., p. 52).
- Finalmente, la evaluación psicopedagógica, entendida como “un proceso intrínseco intencional y sistemático, a través del cual se obtiene información fiable y válida para retroalimentar un proceso de toma de decisiones, teniendo en cuenta todos los condicionantes individuales, sociales y ambientales que rodean al sujeto” (Álvarez, 2010, párr. 5).

Sistematización, análisis e interpretación de la información

Para llevar a cabo la fase de análisis e interpretación, se siguió la orientación de Stake (1998), quien indica que esta fase debe ser transversal a la investigación, se hace de inicio a fin. Para ello, se utilizaron dos formas de interpretación: la interpretación directa de los ejemplos individuales y la interpretación directa de documentos escritos. De ambos ejercicios, se hizo la sistematización, clasificación y selección de categorías, para finalmente contrastar y analizar.

Es importante señalar que el proceso de contrastación y análisis se llevó a cabo durante todo el proceso, tomando en consideración que “no existe un momento determinado en el que se inicie el análisis de datos. Analizar consiste en dar sentido a las primeras impresiones, así como a los resúmenes finales” (Stake, 1998, p. 67). Para esto, se analizó la información obtenida en los diferentes momentos, con el fin de favorecer la comprensión de las situaciones y de los hallazgos emergentes durante todo el trabajo de campo.

Las consideraciones éticas de esta investigación fueron formuladas a partir de la Resolución 8430/1993, del 4 de octubre, por la cual se establecen las normas científicas, técnicas y administrativas para la investigación en salud. De acuerdo con lo estipulado en ella, se clasifica este proceso investigativo dentro de la categoría de investigación sin riesgo. Los participantes cooperaron en procedimientos comunes, en los que no se trataron aspectos sensibles de su conducta, y a efectos de protección de la privacidad, los nombres de los participantes se mantienen bajo el anonimato, por lo cual se les asignaron códigos de reconocimiento.

El nombre de la Corporación Ser Especial se utiliza por autorización del representante legal, y se contó con los debidos consentimientos y asentimientos informados. Esta autorización se brinda teniendo en cuenta que la investigación no representa riesgo físico ni mental y los resultados serán divulgados en beneficio de la academia, de la Corporación y de la población con autismo.

Resultados

Los hallazgos se agruparon bajo las siguientes categorías: familia e inclusión laboral, de la inclusión escolar a la inclusión laboral, las necesidades y los retos para los programas de formación socioocupacional y para el trabajo y las rutas posibles para el empleo de los adultos con autismo.

Dentro de cada una de las categorías, se identificaron las percepciones y los criterios aportados por los adultos autistas, sus familias y por los profesionales de apoyo, por lo cual sus voces aparecen de forma directa e indirecta en la descripción de los diferentes resultados.

Familia e inclusión laboral de los adultos con autismo

Esta categoría se deriva de la coincidencia encontrada en los distintos criterios aportados por los diferentes actores, quienes reconocen la incidencia subjetiva que tiene el papel de la familia en todo lo

que está relacionado con los procesos de empleo de los adultos con autismo.

La información recolectada permite reconocer que cada familia se posiciona de una forma diferente con respecto a su hijo con autismo, y que de esto se desprenden en gran medida las formas en las que son concebidos los procesos de empleo.

De los aportes hechos por las familias, se encuentra que aparecen respuestas como el miedo y la angustia cuando se preguntan por el futuro de sus hijos, principalmente en lo que podría suceder si ellos como figuras paternas faltasen; en este punto, la mayoría se plantea interrogantes como ¿Qué va a pasar con mi hijo cuando yo no esté? En estas familias, existe mayor preocupación por la muerte de un acudiente, por lo cual la consecución de un empleo pasa a un segundo plano.

Las familias reconocen que la dimensión laboral es un asunto complejo para sus hijos, por las altas demandas sociales que se han impuesto en el momento de acceder al mercado de trabajo. Algunos nombran, por ejemplo: “En el mercado laboral hay una situación competitiva muy alta, si es difícil ubicarlos en el colegio, estas dificultades se incrementan aún más para encontrar un trabajo”.

Por ello, las familias tienen dificultad para hablar sobre las posibilidades laborales de sus hijos, ya que consideran que para que ellos puedan acceder a un empleo necesariamente deben contar con la presencia de una figura familiar que los acompañe. Este acompañamiento es nombrado por ellos desde el punto de vista de la supervisión y la orientación.

Sin embargo, si se tienen en cuenta las respuestas que aparecen en la mayoría de las familias sobre lo que tiene que ver con las posibilidades para el futuro, se puede inferir que existe una tendencia familiar a pensar que las personas con autismo requieren no tanto el apoyo como la asistencia permanente, asistencia entendida en la vía de suministrarles bienestar material.

Así, pese a que las familias hablan insistentemente de la importancia de brindarles apoyo a sus hijos en los procesos de formación para el trabajo, esto no coincide con la percepción que tienen los sujetos autistas, ni con la realidad diaria de la participación de las familias. Cuando se le pregunta a uno de los adultos con autismo por el apoyo que le brinda su familia para alcanzar sus sueños laborales, responde: “Quiero tener mi propio negocio, pero estoy solo en eso, mi familia me tiene muy abandonado”.

Al parecer, el apoyo familiar se da de manera especial en la infancia, para el desarrollo de habilidades básicas de autocuidado y para el aprendizaje de nociones elementales de lectoescritura y matemáticas. Sin embargo, se observa que, en la medida en que los hijos con autismo crecen, las familias no priorizan el acompañamiento, de esto da cuenta la apreciación que los profesionales tienen sobre la participación de los padres en los procesos relacionados con los hijos autistas mayores: “Las familias no asisten de la misma manera ante los llamados institucionales, ni participan de las actividades en las que se busca que sus hijos expongan los resultados de sus procesos de formación”.

Esto puede obedecer a varias razones, entre ellas, que en la adultez las personas con autismo logran ser más independientes en actividades de la vida diaria y que debido a que las familias de estos adultos se encuentran en una edad avanzada no pueden atender de la misma forma ni a los llamados institucionales ni a las demandas de sus hijos, hecho que lleva a que su papel dentro los procesos formativos se vea reducido a un asunto económico.

De esta manera, el tema de que la formación no sea vista como un proceso de corresponsabilidad por parte de la familia, se convierte en un factor obstaculizador para los procesos de empleo, porque toda la responsabilidad es delegada a la Corporación Ser Especial, y lo que se entiende por empleo con apoyo a nivel institucional no es posible, por lo cual las posibilidades de pensar en algún tipo de vinculación laboral para estos adultos quedan borradas, y se extiende más bien la idea de una prolongación de la vida institucional, en una entidad que es percibida como protectora.

Por otro lado, se evidencia que en las familias existe un temor frente a lo que significa que sus hijos sean independientes, bajo la justificación de que quienes no los conocen pueden excluirlos. Esta idea indica que son las mismas familias las que se han encargado en muchos casos de negar la participación de sus hijos en espacios sociales.

Tal discurso familiar ha incidido en la manera como los adultos con autismo han ido construyendo su relación con la posibilidad de tener un empleo. En los adultos entrevistados, se identifican respuestas que dan cuenta de esto: “Si trabajo mi mamá va a sufrir”, “De pronto mi mamá se preocupa”, “¿Y si me roban? Es que hay mucho peligro”.

Estos discursos dejan entrever que estos adultos se ubican en una posición de dependencia del Otro, en tanto la familia les ha transmitido discursos basados en el miedo y la inseguridad, lo que sumado a su condición psíquica les impide sostener una elección autónoma en relación con la posibilidad de ubicarse laboralmente.

Es importante afirmar que dentro de algunas lógicas familiares encontradas se visualizan algunos factores posibilitadores, en el sentido que se han construido vínculos de menos sobreprotección que facilitaron que sus hijos desarrollaran, por ejemplo, habilidades sociales. Sin embargo, esto resulta insuficiente para los autistas del grupo participante de esta investigación, teniendo en cuenta que en su momento las familias no contaron con orientación profesional, ni era su objetivo preparar a sus hijos para la vida laboral.

De la inclusión escolar a la inclusión laboral

En este punto, las familias hacen alusión concretamente a los pares de sus hijos, quienes son percibidos como los primeros causantes de sufrimientos emocionales en un sistema complejo como es la escuela. Sobre esto, la madre de uno de los adultos con autismo relata:

“Los niños son muy crueles. A mi hijo lo maltrataron mucho en el colegio, le decían mongólico, yo me sentía desesperada. [...] Fue un proceso difícil, él logro llegar hasta octavo, y después, no quiso volver a estudiar, decidió quedarse encerrado en la casa”.

Condiciones similares a esta son reportadas por la mayoría de los padres, quienes nombran en términos de un batallar los procesos escolares. Este entramado de situaciones representa diferentes retos para las familias, que, en primer lugar, deben hacer frente a la posición de aislamiento que deciden tomar sus hijos; y en segundo lugar, porque son ellos quienes deben encargarse de su formación, encontrando los recursos necesarios para ello.

Ante esto, se presenta un panorama complejo, pues, aun cuando se han adelantado acciones tendientes a asegurar el derecho a la educación de esta población, se continúan descubriendo puntos de quiebre en la escuela, principalmente porque no está preparada para responder a la diversidad, y en el caso de los adultos con autismo participantes en esta investigación, esta dificultad fue aún más notable, debido a que en su niñez y juventud se contaba con menos recursos y conocimientos, factor que inevitablemente ha tenido repercusiones sobre sus procesos de empleo.

Al respecto, B2, adulto con autismo, comparte un poco acerca de su experiencia: “Yo no pude estudiar, porque en esa época no había escuelas especiales para mí, y en las escuelas a las que iban mis hermanos me rechazaban; por eso, fue mi abuela la que me enseñó todo lo que sé”.

En este contexto, se encuentra un factor obstaculizador para los procesos de empleo de esta población, ya que, si bien la familia se encarga de formarlos en habilidades para la vida, la realidad es que, para poder aspirar a un trabajo, se exigen mayores competencias, que en esta cultura en particular deben ser certificadas por una institución de educación regular. Por ello, cuando los adultos con autismo no cuentan con esta certificación, tienen menos posibilidades de ingresar al mercado laboral.

Asimismo, se halla que luego del fracaso o la deserción escolar, o en ausencia de programas educativos, las personas con autismo permanecen por un tiempo prolongado en su hogar, y cuando las familias o ellos mismos se interesan por buscar instituciones especializadas en el tema, para facilitar procesos de formación, ya han superado la etapa de la juventud, es decir, están en extraedad.

Por esta razón, se evidencia que, pese a las habilidades cognitivas y a los deseos con los que cuentan estos adultos, y que les permitirían hacer parte del sistema laboral, el factor de la extraedad se convierte en un componente obstaculizador para los procesos de empleo.

Por un lado, porque la fase de formación debe darse a un ritmo más lento; en esto coinciden los profesionales de apoyo, quienes opinan que, debido a la edad de estos sujetos, el entrenamiento en las áreas técnicas y sociales tiene un mayor grado de dificultad y requiere apoyos con mayor intensidad y frecuencia. Por otro lado, las familias reportan que en la búsqueda de programas para la formación de sus hijos descubrieron instituciones gratuitas, pero a las que no pudieron ingresar, en razón de que este beneficio no cubre sino hasta los 18 años.

Esto conlleva que las familias deban acudir a organizaciones de carácter privado, en las que se incrementan los costos económicos y en las que de igual modo se da la deserción, ya que se agotan los recursos para solventar los gastos que es necesario cubrir. Sumado a esto el hecho de que los estudiantes con autismo ingresen de forma tardía a procesos de formación lleva a que haya menos probabilidades de conseguir un empleo, si se tiene en cuenta que en esta sociedad es complejo que una persona en la edad adulta y sin la suficiente experiencia certificada ingrese al mercado laboral, y la brecha aumenta aún más para quienes tienen un diagnóstico de autismo.

En efecto, se puede señalar que la inclusión escolar pensada para las personas con autismo presenta algunos inconvenientes, entre estos, aparecen las relaciones sociales y las estrategias empleadas en las aulas de clase, dentro de las cuales no se tienen en cuenta sus intereses y particularidades, lo que trae como consecuencia que no logren adaptarse a las demandas, los tiempos y los ritmos de la escuela, y a que aparezcan respuestas como la deserción, el fracaso escolar y el aislamiento.

Estas situaciones tienen un impacto directo en los procesos de empleo, pues desde los sistemas de educación temprana no se proveen los medios suficientes para preparar a estos sujetos para que puedan ingresar al mundo laboral, ni para responder a las demandas

sociales, de formación y de certificación que se han tejido a nivel cultural en torno a los sistemas de producción.

Necesidades y retos para los programas de formación socio-ocupacional y para el trabajo de los adultos con autismo

Esta categoría surge porque, al indagar específicamente los procesos de empleo de las personas con autismo, aparecen algunas necesidades y retos susceptibles de tener en cuenta dentro de las áreas que se ofertan en los programas de formación para el trabajo de estos adultos.

A partir de los criterios aportados por docentes y psicólogos, se establece que un factor que facilita los procesos de empleo es el hecho de que quienes forman parte de su red apoyo comprendan que las personas con autismo no son solo personas por entrenar, sino que tienen un modo singular de ser y hacer en su vida. Así, una de las principales necesidades que se plantea es que exista un conocimiento real de cómo perciben, sienten y experimentan el mundo estos sujetos.

Esto implica que las instituciones tengan en cuenta los objetos privilegiados, los rituales y los intereses específicos de cada uno de ellos, en tanto estos posibilitan que los sujetos con autismo logren soportar de forma más tranquila la angustia que les puede causar el contacto con el Otro. En los adultos del programa Vinculados grupo B, cada uno tiene intereses específicos que están directamente relacionados con labores u oficios, por lo cual a partir de ello se pueden ofrecer opciones de formación para el empleo.

Pensado en esta lógica, uno de los profesionales de apoyo sugiere: “Si se articula bien el interés específico, el proceso formativo, y el entorno, tal vez se pueda dar la inclusión laboral”. Esto indica que no es suficiente con la identificación de intereses específicos, sino que es preciso que se establezcan estrategias psicopedagógicas tendientes a encaminar dichos intereses hacia algo que pueda ser funcional dentro del contexto escolar y, luego, en un ámbito laboral.

En esta misma línea, los actores concuerdan en indicar que, teniendo en cuenta la condición psíquica de estos sujetos, es necesario atender de forma prioritaria todo lo que está relacionado con las habilidades sociales, ya que las principales dificultades se ubican en esta dimensión. Al respecto, una de las docentes sugiere: “Cognitivamente, los adultos con autismo pueden responder, pero, en aspectos como aceptar al Otro, hay más dificultades; por eso, hay que fortalecer más las habilidades sociales, principalmente en lo que tiene que ver con las normas y el comportamiento que hay que tener en determinados empleos”.

En consecuencia, con esta necesidad, se indagó, por medio de la evaluación psicopedagógica aplicada a los adultos con autismo, algunas aptitudes psicosociales importantes para el empleo. Los factores evaluados fueron el autoconcepto, la tolerancia a la frustración, la relación con la autoridad y la motivación.

Luego de realizar una valoración de estos, se identificaron como factores psicopedagógicos obstaculizadores para los procesos de empleo el autoconcepto y la tolerancia a la frustración; por otro lado, se encontró como un factor posibilitador: la motivación.

Sobresale lo que respecta a la relación con la autoridad, que es un factor que toma una doble vía: puede presentarse como facilitador y como obstaculizador. Es facilitador porque estos adultos pueden acatar los límites que son establecidos por figuras de autoridad; sin embargo, la mayoría de las veces las reglas deben darse en un externo impersonal, y de manera anticipada y escrita. Este hecho, en un entorno laboral, puede convertirse en un factor obstaculizador, si se tiene en cuenta que en general es un jefe quien representa la ley de manera directa, lo que puede incidir en que estos sujetos se sientan invadidos por la palabra del Otro, y que, por ende, no comprendan las normas, ni las acaten.

Sumado a esto, todos los actores de la investigación, en especial los profesionales de apoyo y los propios adultos con autismo, expresan que es importante que se incluya dentro de los procesos

de formación todo lo que tiene que ver con las habilidades prácticas de la vida diaria, para favorecer el desempeño y la independencia en contextos laborales y comunitarios.

Es preciso tener en cuenta que estas habilidades no pueden pensarse solo desde el punto de vista del autocuidado, ya que, en un programa de formación para el empleo, es urgente que se diseñen planes de estudio en los que se incluyan indicadores de logro tendientes a fortalecer competencias más funcionales. De lo que es manifestado por los diferentes actores, se infiere que las habilidades prácticas para la vida diaria que deben tenerse en consideración son el uso de las matemáticas de forma convencional, la movilidad por la ciudad de forma independiente y el manejo de herramientas tecnológicas.

De este modo, la convergencia de recursos cognitivos, emocionales, psicosociales y técnicos se convierte en un factor facilitador dentro de los procesos de empleo, en tanto posibilitan que estos adultos puedan desempeñarse de forma autónoma y asertiva en diferentes contextos y de acuerdo con su edad cronológica, a la vez que pueden hacer un despliegue de las destrezas adquiridas.

Rutas posibles para el empleo de los adultos con autismo

A partir de los criterios aportados por los adultos con autismo, sus familias y los profesionales de apoyo, se definen en esta categoría dos vías posibles para la inclusión laboral de esta población: los empleos rutinarios y el arte.

En lo que tiene que ver con los empleos rutinarios, los profesionales de apoyo coinciden en proponer esta alternativa como una opción válida, ya que para ellos las rutinas son esenciales. Al respecto, un profesional enumera algunas habilidades para empleos de este tipo: “Estos muchachos tienen facilidad para realizar actividades que son operativas, repetitivas y concretas”. De modo similar, una madre aporta: “Mi hijo es muy rígido, quiere hacer siempre lo mismo de la misma manera y es muy perfeccionista, cualidades que le podrían servir para trabajar”.

Además, se establece que, cuando las actividades son dadas por otros y mostradas en forma secuencial y escrita, existen mayores probabilidades de que obtengan buenos resultados, por ello, se sugiere que se utilicen estrategias como agendas de trabajo, manuales de funciones, descripciones detalladas, así como tareas con metas definidas, para facilitar mayor comprensión sobre las tareas a desarrollar y asegurar la permanencia y la culminación de estas.

En lo referido al arte, se deduce que este es un factor posibilitador. En las declaraciones recopiladas, el arte emerge con potencia en tanto, tal como lo expone uno de los profesionales, “tiene mucho potencial en dos asuntos: como generador de interés y también como producto posible a mercadear en el ámbito laboral”. Asimismo, la mayoría de las familias identifican en sus hijos destrezas para el arte, en especial para la pintura y la música.

Al respecto, los profesionales de apoyo sugieren que el arte se puede convertir en una forma posible para el ingreso al mundo laboral, siempre y cuando se cuente con el acompañamiento institucional y de la familia, en tanto se requieren estrategias de emprendimiento para que esto sea viable. Entre las formas posibles para que el trabajo artístico sea posible, se destacan la creación de empresas familiares, las ventas por internet y la participación en galerías y eventos de arte.

De acuerdo con estas dos primeras formas que se proponen para el empleo de los adultos con autismo, se desprende una conclusión valiosa, y es que la mayoría de las veces estos sujetos requieren apoyo constante, lo que indica que no se puede pensar en trabajos en igualdad de condiciones para esta población, pues lo importante es que se tengan en cuenta las condiciones que necesita cada uno, sus intereses laborales y sus habilidades, por lo cual no es posible pensar en trabajos estandarizados e idénticos para todos.

Una de las apreciaciones que permite justificar este argumento es dada por uno de los profesionales de apoyo, cuando afirma:

Creo que es posible que los adultos con autismo puedan ser incluidos laboralmente, pero nunca en condiciones de

igualdad, porque el autismo es una condición que marca muchos aspectos de la vida de un sujeto, y es un asunto que va a ser así por siempre. Cuando se revisan los casos de los autistas que han logrado insertarse de forma exitosa en el mundo laboral, ellos mismos testimonian de los esfuerzos permanentes que tienen que hacer.

Dichos esfuerzos están relacionados específicamente con lo que implica para ellos a nivel social y emocional estar en un contexto permeado por múltiples relaciones y significados, si se tiene en cuenta que en los sujetos autistas el discurso y las relaciones pueden caracterizarse por estar vacíos de significación, por lo cual pretender que estén incluidos en condiciones de igualdad sería forzarlos a algo para lo que posiblemente no estén preparados.

De lo anterior se puede inferir que es necesario analizar caso por caso los deseos y las posibilidades reales para el empleo y las estrategias de acceso. Al respecto, en los tres adultos con autismo, se encuentran intereses laborales diferentes, así como factores personales, sociales y ambientales distintos para responder a sus procesos formativos y para pensar en la consecución de un posible empleo. De forma breve, se describen a continuación algunas apreciaciones dadas por ellos:

B1: “Quiero ser experto en bisutería, tener mi propia empresa y ayudarle a mi mamá y a otras personas que tienen discapacidad”. “Quiero ser mi propio jefe, no me gustaría tener un jefe porque no podría ser yo mismo”.

B2: “Aspiro a trabajar en casas limpiando, brindando ayuda a otras personas y ofreciendo servicios de aseo a todas partes a donde vaya”.

B3: “Pienso que puedo ser secretario o cajero, si fuera posible”. “Para mí es difícil ser doctor, arquitecto o maestro”.

Se observa en los dos primeros casos de adultos con autismo que sus intereses coinciden con las dos primeras rutas posibles para el empleo halladas en esta categoría, lo que indica que ambas formas se convierten en un factor facilitador de los procesos de empleo.

En el tercer caso, se manifiesta un discurso poco consecuente con los actos cotidianos del adulto con autismo, puesto que refiere querer ser secretario y su comportamiento diario se ocupa de clasificar y ordenar la basura. Al escucharlo, los profesionales afirman que él replica en lo que dice aquello que ha observado en el contexto cercano.

Asimismo, en este tercer caso, no es posible ubicar específicamente interés por el arte, pero sí por el trabajo rutinario; esto se deduce, no de su discurso, sino de lo observado en su actuar. También se identifican algunas dificultades para comprender las aptitudes psicosociales, ya que a este adulto con autismo le cuesta incorporar habilidades indispensables como la cordialidad y la sonrisa, aspectos relevantes a la hora de atender público o relacionarse con otras personas. Se refiere a este último aspecto de la siguiente manera: “Es complicado para mí entender esto, porque yo no tengo sonrisa”.

De acuerdo con esto, se puede considerar que los adultos con autismo tienen posibilidades cognitivas que les permitirían desempeñarse en empleos relacionados con el arte y rutinarios. Las dificultades se presentan en las habilidades sociales y en tener una relación amable con las figuras que representan la ley de forma constante, tal y como se puede evidenciar en lo aportado por B1 cuando se refiere específicamente a la figura de un jefe.

En este sentido, es preciso señalar que es importante pensar en estrategias de vinculación laboral diferentes para los adultos entrevistados. En el primer caso, se convertiría en un factor facilitador poder tener un negocio propio a partir de estrategias de emprendimiento, ya que se establece que no es viable pensar en una inserción laboral en entornos ordinarios por la relación que existe con la autoridad.

Por su parte, en los casos de B2 y de B3, sería válido plantear estrategias de empleo con apoyo, pensadas desde el acompañamiento familiar, desde el trabajo comunitario o desde empresas con las que se puedan establecer alianzas interinstitucionales. Al respecto, es importante decir que particularmente en el caso de B3 es preciso que exista una orientación psicopedagógica con un enfoque vocacional, con el fin de que puede ubicarse en un empleo que sea coherente con sus habilidades y con los intereses manifiestos en sus quehaceres.

De modo similar, es necesario que en lo que respecta a las estrategias de empleo con apoyo se cuente con la orientación del equipo de profesionales de la Corporación Ser Especial, para brindar asesoría y acompañamiento psicopedagógico en aspectos como las adaptaciones a realizar en el puesto de trabajo y los procesos de acceso al empleo que posibiliten una mejor calidad de vida.

Discusión

A partir de los hallazgos encontrados y la categorización antes descrita, se presentan en este apartado algunas consideraciones que permiten argumentar los resultados encontrados durante la investigación.

En primera instancia, se desprende que, si la subjetividad es entendida como “una construcción social, cultural y política” (Fossati y Busani, 2004, p. 2), los adultos con autismo permanecen en una posición de alta dependencia subjetiva del Otro, quien la mayoría de las veces dictamina lo que cree que es correcto, necesario y querido. En esta investigación, el Otro es representado por instituciones como la familia y la escuela, que inciden y a la vez son causantes de algunas de las posiciones que asumen estos sujetos en la vida.

En los adultos con autismo que participaron en este trabajo, se identifica una adhesión a los discursos dados por figuras que representan la ley, quienes “exigen la tenencia de ciertos rasgos y la ejecución de determinadas operaciones” (Sibilia, 2012, p. 22), que están relacionadas directamente con la obediencia de sus demandas. Desde este lugar, los adultos con autismo se adhieren a las decisiones que dictaminan siempre los otros, lugar desde el que es posible que estos sujetos justifiquen respuestas como el miedo y la angustia frente a sus procesos de empleo y de independencia en la vida adulta; miedo que usualmente viene del discurso familiar.

En las revisiones teóricas, se encontró como un elemento significativo que los sujetos con autismo desde que son niños “son sometidos cada vez con más frecuencia a técnicas de reeducación que ignoran sus temores y sus angustias, para las cuales el trabajo se

orienta solo en función de su obediencia” (Maleval, 2011, p. 24). Condiciones bajo las cuales no se proporcionan las herramientas para aprender para la vida, ni para desarrollar capacidades que les permita desenvolverse de forma efectiva en dimensiones como la social, la escolar y la laboral; este punto se convierte en un factor obstaculizador, del cual las personas participantes de la investigación dan cuenta con sus testimonios.

Lo anterior sugiere admitir que la educación y la formación para el trabajo inician mucho antes de la vida adulta, por lo cual, tal y como lo propone Laurent (2013), los programas educativos no deben ser controlados por las familias de las personas con autismo. Para este autor, los autistas deben ser los primeros en tenerse en cuenta y sostiene que “la defensa de los intereses de los autistas implica que ellos puedan participar a todos los niveles de las decisiones que les conciernen, e insiste en la necesidad del consentimiento del sujeto” (p. 190).

Así, escuchar a los propios sujetos con autismo se convierte en uno de los referentes fundamentales para iniciar de manera anticipada la preparación para su vida laboral, posición desde la que se ubica la Corporación Ser Especial, que, en concordancia con los planteamientos que hace el psicoanálisis desde autores como Maleval (2011), “pretende escuchar a los autistas” (citado por Amariles, 2018, p. 249).

En esta investigación, escuchar la voz de estos adultos con autismo, transversal izada por los criterios aportados por actores como las familias y los profesionales, se valora de forma positiva, en tanto permite pensar en otros modos posibles de ser y hacer en su vida; escucharlos hace posible ofrecerles una alternativa distinta del asistencialismo. Por otro lado, escucharlos posibilitó la identificación de factores psicopedagógicos facilitadores y obstaculizadores para su empleo.

Dentro de estos factores, se hallan asuntos clave a la hora de pensar en procesos de formación para el trabajo, de lo que se desprende, en primer lugar, que se precisa de un modelo de intervención epistémico y práctico que permita establecer la relación que existe entre la

subjetividad y el saber, es decir, que no se reduzca simplemente a pensar en lo instructivo, pues, tal y como indica Maleval (2011), “lo educativo no basta para tratar al autista. Hace falta algo más” (p. 26). Eso de más lo aporta para cada caso el sujeto mismo; es él quien con su actuar, y por supuesto con su decir, puede orientar las acciones psicopedagógicas que se emprendan en el contexto escolar y en el camino hacia la ubicación laboral.

Bajo esta tesitura, se presenta entonces la psicopedagogía, que, entendida desde un enfoque sistémico, tiene en cuenta todos los condicionantes individuales, sociales y contextuales que permean al sujeto. Algo que lleva a que

se ejerza una acción indirecta de carácter preventivo y de desarrollo, posibilitando la adquisición de conocimientos y habilidades para resolver problemas; se basa en una visión ecológica de la intervención, y por lo tanto concibe insuficiente el abordaje del sujeto sin tener en cuenta el medio que lo circunda (Bisquerra, 1996, citado por Ramírez, Henao y Ramírez, 2006, p. 220).

Desde este enfoque, el empleo, entendido como un “factor de desarrollo de la vida social, política, cultural, personal” (Blanch et al., 1996, citados por Dapía y Fernández, 2016, p. 518), debe contemplar en cada caso aspectos particulares que tengan en consideración las condiciones psicopedagógicas de cada adulto con autismo.

A partir de la interrelación de estos factores y de las condiciones específicas identificadas en esta investigación, es posible entender, en primera medida, que los intereses específicos se convierten en uno de los puntos de partida para pensar en ofertas de formación laboral, en tanto al ser complejizados pueden transformarse en “una zona fronteriza, que puede ser franqueada y convertirse en el lugar donde pueden producirse contactos e intercambios” (Laurent, 2013, citado por Amariles, 2018, p. 251).

Dentro de estos intereses, se identifican dos grandes categorías: el arte y los trabajos que implican repetición. Esto coincide con lo planteado por Grandin (1999), quien en su lista de empleos posibles

para las personas con autismo propone los rutinarios y los artísticos, dentro de los cuales se enmarcan los intereses laborales mencionados por los adultos con autismo del programa Vinculados grupo B. La necesidad de dichos aspectos puede darse, en parte, por lo que propone Maleval (2011) cuando señala que “los sujetos autistas suelen estructurar su posición en el mundo a través de signos fijos; lo que explica que muchos de ellos sean rígidos en cuanto a la realización de las actividades, suelen pacificarse con las rutinas, procedimientos o instrucciones” (citado por Amariles, 2018, p. 250).

Tener en cuenta estos aspectos, en la lectura particular de caso por caso, da origen a intervenciones psicopedagógicas, en tanto se articulan los objetivos adaptativos de la pedagogía con los aspectos subjetivos leídos desde la psicología. A partir del planteamiento de dichas intervenciones, se reconoce que, al igual que ocurre en una fase de formación escolar, en el periodo de vinculación a un posible empleo, no se puede pensar en procesos iguales para todos los sujetos con autismo.

En esta investigación, y como tendencia en los estudios que la anteceden, se hallan procesos de vinculación dirigidos principalmente desde el ECA, entendido como “un empleo competitivo en entornos integrados, para aquellos individuos que tradicionalmente no han tenido esta oportunidad” (Wehman, 1987, citado por Jordán de Urrís, 2010, p. 1), para lo cual es preciso una formación sistémica y servicios de seguimiento.

Si bien esta estrategia se presenta como una metodología valiosa para los procesos de empleo, es preciso decir que, como se ha venido insistiendo en cada proceso, es necesario atender a las particularidades de cada caso, con el fin de delimitar las adaptaciones que se requieren. Es importante indicar, además, que el empleo con apoyo no debe pensarse exclusivamente desde empresas ordinarias, sino también desde la familia y desde entornos comunitarios.

Como otra vía posible para el empleo, aparece en este estudio de caso el emprendimiento, que, comprendido desde una perspectiva empresarial, “conduce al desarrollo, la promoción y comercialización de productos o servicios que satisfagan las expectativas y necesidades

de las personas” (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2012, p. 15). De este modo, si bien es una metodología que no aparece con fuerza en las investigaciones y en los programas que se adelantan con esta población, se convierte en una herramienta facilitadora si se tiene en cuenta la relación que estos sujetos tienen con la ley, así como por la necesidad que ellos mismos mencionan de tener negocios propios.

Finalmente, se puede afirmar que, sea cual sea la ruta que se establezca para el empleo de los adultos con autismo, se precisa de un modelo que permita articular de forma respetuosa todo lo relacionado con las habilidades técnicas y los ritmos psíquicos y emocionales de cada sujeto. Para esto, es necesario que se diseñen intervenciones que respondan a las características, habilidades, intereses y necesidades particulares, como bases para pensar en el cumplimiento de roles acordes con la edad, las habilidades y el entorno.

Conclusiones

En esta investigación, se describieron los factores psicopedagógicos facilitadores y obstaculizadores para el empleo de los adultos con autismo del programa Vinculados grupo B de la Corporación Ser Especial. Según los objetivos planteados, se proponen algunas conclusiones en este estudio de caso.

Es preciso identificar los factores psicopedagógicos de cada sujeto autista que se enfrenta a procesos de empleo, porque, si bien todos comparten algunas características y modos de aprender y de concebir el mundo, cada uno subjetiviza estas formas de manera diferente, por lo cual hay que valorar, a partir de su experiencia, de sus intereses específicos y de sus destrezas, qué es lo que le posibilita o le obstaculiza a cada uno incluirse laboralmente.

Dentro de este proceso, se convierte en un imperativo escuchar la voz de los propios sujetos con autismo, para reconocer la posición subjetiva desde la que se ubican en el mundo, como base para la

planificación y puesta en marcha de estrategias de intervención ajustadas a sus particularidades.

Este último elemento fue clave en la puesta en marcha de las diferentes fases del diseño metodológico, debido a que fueron los propios adultos con autismo quienes, a partir de su voz y su sentir, permitieron construir todo el proceso de investigación, en lo que se refiere a la recolección de la información, la delimitación de los resultados y el alcance de los objetivos trazados inicialmente.

La preparación para la vida laboral comienza mucho antes de la adultez, lo que autoriza a concluir que es necesario que desde una edad temprana se realicen evaluaciones psicopedagógicas que permitan identificar los estilos y ritmos de aprendizaje, las oportunidades, las destrezas y las fragilidades de cada sujeto, como herramientas indispensables para dirigir procesos de orientación vocacional, que, desde un enfoque pronóstico-preventivo, permitan aumentar las probabilidades de éxito en los procesos de empleo en la edad adulta.

Teniendo en cuenta que la relación del sujeto autista con la ley resulta ser un factor obstaculizador dentro de los procesos de empleo, en tanto el Otro que representa la norma le resulta invasor, queda como punto de partida retomar la relación del sujeto con la autoridad, para proponer nuevas investigaciones que se ocupen de indagar y visualizar posibles maneras de ofrecer vinculación laboral o de empleo para las personas con autismo.

En lo que respecta a las familias, es común encontrar que tienen miedo y están angustiadas por no tener garantías sobre el futuro de sus hijos, por lo cual se requieren procesos de orientación psicopedagógica dirigidos a estas, no solo para capacitarlas, sino también para darles la palabra, entendida como una herramienta que facilita la elaboración subjetiva de su sufrimiento.

Finalmente, es ineludible señalar que los sujetos con autismo no cuentan con los recursos psíquicos y emocionales para adaptarse por sí solos a las demandas laborales, por lo cual es fundamental que exista un diálogo de saberes constante entre la familia, la Corporación Ser

Especial y, por supuesto, con instituciones externas (que en algunos casos pueden hacer las veces de posibles empleadores), con el fin de delimitar rutas de acción psicopedagógica que se ajusten a las particularidades halladas.

Referencias

- Agudelo Córdoba, D. (2012). Retardo mental, psicosis y autismo. En G. L. Sierra (Coord.), *Necesidades educativas especiales: intervención pedagógica, psicológica y familiar* (pp. 83-100). Medellín, Colombia: Editorial Corporación Ser Especial.
- Alomar, E. y Cabré, M. (2005). El trabajo de jóvenes con discapacidad intelectual en entornos normalizados. *Revista Síndrome de Down*, 22, 118-124. Recuperado de <http://maxconn.centrodocumentaciondown.com/uploads/documentos/05cb89c0fccd67e1bdafcafe815678199dfa016.pdf>
- Álvarez Alcázar, J. A. (2010). La evaluación psicopedagógica. *Temas para la Educación: Revista Digital para Profesionales de la Enseñanza*, 7. Recuperado de https://maristas.org.mx/gestion/web/articulos/evaluacion_psicopedagogica.pdf
- Amariles, W. (2018). Fortalezas y puentes levadizos: otra manera de abordar el autismo. En G. L. Sierra (Coord.), *Necesidades educativas especiales: intervención pedagógica, psicológica y familiar* (pp. 243-274). Medellín, Colombia: Editorial Corporación Ser Especial.
- Asociación Americana de Psiquiatría. (2014). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales: DSM-5* (5.ª ed.). Madrid, España: Editorial Médica Panamericana.
- Bonilla-Jiménez, F. I. y Escobar, J. (s. f.). Grupos focales: una guía conceptual y metodológica. *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología*, 9(1), 51-67. Recuperado de <http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx:8080/jspui/handle/123456789/957>
- Callejo Gallego, J. (2002). Observación, entrevista y grupo de discusión: el silencio de tres prácticas de investigación. *Revista Española de Salud Pública*, 76, 409-422. Recuperado de https://www.scielo.org/scielo.php?pid=S1135-57272002000500004&script=sci_abstract
- Dapía Conde, M. D. y Fernández González, M. R. (2016). La búsqueda activa de empleo en el colectivo universitario: conocimientos y prácticas. *Revista Española de Pedagogía*, 74(265), 517-542. Recuperado de https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2016/12/busqueda_activa_empleo.pdf
- Donoso, T. (1995). *Evaluación psicopedagógica: consideraciones acerca del concepto y del proceso*. Barcelona, España: Universidad de Barcelona.
- Egido Gálvez, I., Cerrillo Martín, R. y Camina Durantes, A. (2009). La inclusión social y laboral de las personas con discapacidad intelectual mediante los programas de empleo con apoyo: un reto para la orientación. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 20(2), 135-146. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.20.num.2.2009.11446>
- Fossati, M. C. y Busani, M. (2004). Cuerpo, aprendizaje y poder en la escuela. *Revista Pilquen*, 4(1), 1-13. Recuperado de <https://studylib.es/doc/6950542/cuerpo--aprendizaje-y-poder-en-la-escuela>
- Galeano, M. E. (2004). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Medellín, Colombia: Universidad Eafit.
- Garavito Escobar, D. M. (2014). *La inclusión de las personas con discapacidad en el mercado laboral colombiano, una acción conjunta* (Tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia). Recuperado de <http://www.bdigital.unal.edu.co/46075/>
- García Gómez, A. (2008). *Espectro autista: definición, evaluación e intervención educativa*. Mérida, España: Juan de Extremadura.
- Gavranic Solari, M. (2014). *El empleo con apoyo: inclusión laboral de personas con síndrome de Asperger y autismo de alto funcionamiento* (Tesis de grado, Universidad de la República, Montevideo, Uruguay). Recuperado de <https://sifp.psico.edu.uy/el-empleo-con-apoyo-inclusi%C3%B3n-laboral-de-personas-con-s%C3%ADndrome-de-asperger-y-autismo-de-alto>
- Grandin, T. (1999). *Elección del trabajo correcto para personas con autismo o síndrome de Asperger*. Recuperado de http://espectroautista.info/tg_trabajo.html
- Henaó López, G. C., Ramírez Nieto, L. Á. y Ramírez Palacio, C. (2006). Qué es la intervención psicopedagógica: definición, principios y componentes. *AGO.USB*, 6(2), 147-315. Recuperado de https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/56678904/Agora_Diez_Tema_4_Que_es_la_Intervencion_Psicopedagogica.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1554668952&Signature=95EwUhd%2BeQ32yTJ8RPZXYQxQL8k%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DQUE_ES_LA_INTERVENCION_PSICOPEDAGOGICA_D.pdf

- Jordán de Urríes, F. (2010). Empleo con apoyo. *Educación y Futuro*, 23, 31-42.
- Jordán de Urríes, F. (2011). Acercamiento al empleo con apoyo y breve análisis de España e Iberoamérica. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 1(4), 21-40. Recuperado de <https://revista.psico.edu.uy/index.php/revpsicologia/article/view/103>
- Juárez, M. P. (2012). Aproximaciones a una psicopedagogía comunitaria: reflexiones, aportes y desafíos. *Pesquisas e Práticas Psicossociais*, 7(2), 200-210. Recuperado de https://ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/revistalapi/Volume7_n2/Juarez,_Maria_Paula.pdf
- Laurent, E. (2013). *La batalla del autismo: de la clínica a la política*. Buenos Aires, Argentina: Grama.
- López Gómez, S. y Rivas Torres, R. M. (2014). El trastorno del espectro del autismo: retos, oportunidades y necesidades. *Informes Psicológicos*, 14(2), 13-31.
- Maleval, J.-C. (2011). *El autista y su voz*. Madrid, España: Gredos.
- Martínez, M. (2006). La investigación cualitativa (síntesis conceptual). *Revista de Investigación en Psicología*, 9(1), 123-146. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2238247>
- Mejía, D. (2008). *Herramientas de flexibilidad curricular: una apuesta a la inclusión educativa*. Manuscrito inédito.
- Ministerio de Educación Nacional. (2012). *La cultura del emprendimiento en los establecimientos educativos: orientaciones generales*. Bogotá, Colombia: Autor. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-287822_archivo_pdf.pdf
- Resolución 8430/1993, de 4 de octubre, por la cual se establecen las normas científicas, técnicas y administrativas para la investigación en salud.
- Sibilia, P. (2012). *¿Redes o paredes? La escuela en tiempos de dispersión*. Buenos Aires, Argentina: Tinta Fresca.
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid, España: Morata.
- Vergara, C. (2008). Del desencuentro en la pareja a la vida escolar de los hijos. En G. Sierra (Coord.), *Los hijos del divorcio: de la ruptura de la pareja y los posibles efectos en niños y adolescentes* (pp. 159-182). Medellín, Colombia: Editorial Corporación Ser Especial.
- Vidal, R., Cornejo, C. y Arroyo, L. (2013). La inserción laboral de personas con discapacidad intelectual en Chile. *Convergencia Educativa*, 2, 93-102. Recuperado de <http://revistace.ucm.cl/article/view/273>
- Vilà Suñé, M., Pallisera Díaz, M. y Fullana Noell, J. (2012). La inclusión laboral de los jóvenes con discapacidad intelectual: un reto para la orientación psicopedagógica. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 23(1), 85-93. Recuperado de <https://doi.org/10.5944/reop.vol.23.num.1.2012.11396>

8. Caracterización de Programas para el Desarrollo de Liderazgo en Organizaciones¹

Mónica Liliana Restrepo Restrepo

Introducción

El liderazgo se ha constituido en un tema frecuente dentro de las estrategias organizacionales. Tal como lo indican Castillo, Del Canto, Fernandes-Martins y Barbosa (2014) la globalización ha puesto el enfoque no solo en mayores niveles de eficacia, productividad y calidad, sino también en la importancia del conocimiento y de los seres humanos como capital empresarial, por tanto, y acorde con lo que plantea Chávez (2013), no solo se requiere un líder que cumpla con las metas empresariales o que motive a sus empleados, sino que las empresas de hoy requieren líderes que respondan por los diversos factores que intervienen en la gestión de las personas y las empresas.

¹ Capítulo derivado del trabajo de grado realizado en la Especialización en Gestión Humana en la Pontificia Universidad Bolivariana.

Sumado a esto, Sanjeev y Singh (2017) referencian que en la encuesta global de recursos humanos realizada en 2014 y 2015, se identificó el desarrollo del liderazgo como la más importante necesidad de los directores ejecutivos, con lo anterior, se implica la alta exigencia puesta en los líderes, en sus capacidades y su formación, además de la responsabilidad que tiene la alta gerencia en dicha formación; es desde esta evidente exigencia que se les hace a los líderes organizacionales hoy, que este capítulo se orienta a caracterizar los programas para el desarrollo de liderazgo en organizaciones.

La primera definición acogida es la planteada por Contreras y Castro (2013) quienes conciben el liderazgo como un fenómeno social resultante de la interacción humana, que a través de la comunicación y la confianza busca facilitar que los trabajadores interpreten las expectativas y visiones corporativas, participen activamente, se adapten al sistema y potencien su propia individualidad, creatividad e innovación. Asimismo, se entiende el liderazgo como un aspecto que “no se define por el ejercicio del poder, sino por la capacidad para aumentar la sensación de poder entre los liderados. El trabajo más esencial del líder es crear más líderes” (Follett, 1942, citado por Fernández, 2017, p. 37).

Sobre liderazgo, Robbins (2009) plantea diferentes estilos alineados con las estructuras organizacionales, tales como el liderazgo carismático, el liderazgo transaccional y el liderazgo transformacional. Al describir brevemente cada uno de estos estilos se identifica que el liderazgo carismático considera que en términos organizacionales los líderes cuentan con cuatro características: “tienen visión, están dispuestos a correr riesgos personales para lograr esa visión, son sensibles a las necesidades de los seguidores y tienen comportamientos fuera de lo normal” (p.413). A su vez, los autores plantean que, en el liderazgo transaccional, el líder se centra en motivar a su grupo de trabajo para el alcance de las metas a través de la claridad en los requerimientos de cada rol. Y respecto al liderazgo transformacional, los líderes inspiran a su equipo para que trascienda sus propios intereses por el bien de la organización.

En cuanto al desarrollo como elemento central para la formación de los líderes dentro de las organizaciones, se considera que este “es un

proceso de expansión de las capacidades de que disfrutaban los individuos” (Sen, 1999, citado por London y Formichella, 2006, p.19). Para Sen, el término “capacidades” es sinónimo de potencialidad.

El desarrollo de los líderes se lleva a cabo de manera formal a través de programas promovidos por la organización. En este trabajo, se entiende por programa una “serie ordenada de operaciones necesarias para llevar a cabo un proyecto” (Real Academia Española [RAE], 2014). Así es que un programa de desarrollo de liderazgo en organizaciones se entiende como una serie de operaciones y actividades planeadas y ordenadas, para llevar a cabo el proceso de expansión de las capacidades que tienen las personas, en este caso los líderes, dentro de y en pro de las organizaciones.

Método

Este capítulo corresponde a una revisión documental, considerada como una recopilación de información bibliográfica esencial, acerca de un tema específico que se integra bajo cierta perspectiva. (Vera, 2009). Dicha búsqueda se realiza en las bases de datos EBSCOhost, ScienceDirect, Redalyc y Dialnet con las palabras en español “entrenamiento”, “capacitación”, “formación”, “desarrollo”, “liderazgo” y “organizaciones”, y en inglés “leadership”, “mentoring” y “training”, con diferentes cruces entre sí, tales como “entrenamiento en liderazgo”, “capacitación y organizaciones”, “liderazgo organizacional”, “desarrollo en liderazgo”, “formación de líderes” y “organizational leadership”. Se asumieron como sinónimos los términos “programas de formación y capacitación”, “mentoring”, “training” y “desarrollo”, también los términos “organizaciones y empresas”, además de los términos “capacidades y competencias”.

Se encontraron 90 artículos coincidentes con las palabras clave y con el criterio de los idiomas español e inglés, en el marco temporal comprendido entre 2009 y 2018. Este rango es superior a los cinco años esperados para este tipo de documentos, debido a que la amplia literatura se orienta a la descripción de los diferentes estilos de liderazgo y en menor medida a la descripción de los programas existentes para el desarrollo del liderazgo en organizaciones. De

los 90 artículos coincidentes con las palabras clave se eligieron 50 orientados a programas de desarrollo de liderazgo en organizaciones. Posteriormente, se plasmó la información en una tabla de Excel con las categorías título, año y resumen, y se inició la identificación de elementos comunes en los programas de desarrollo de liderazgo, marcando aquellos que se enfocaban en elementos del mismo espectro. La información se procesó realizando un análisis de los contenidos de los artículos a través de colores para discriminar las categorías temáticas y luego se asignaron a los diferentes ejes analíticos.

Resultados

La información encontrada referente a la caracterización de programas para el desarrollo de liderazgo en organizaciones, se clasifica en cuatro ejes analíticos. A cada eje se le asigna un nombre que engloba los elementos que acoge. El primero indica los elementos estructurales requeridos en los programas de desarrollo, al que se le asigna el nombre de estructuración del programa dentro de los lineamientos estratégicos organizacionales. El segundo eje hace referencia al desarrollo de las competencias de índole personal que se promueven en un programa de desarrollo de liderazgo y se denomina de la misma forma. El tercer eje se dirige al desarrollo de las competencias profesionales que específicamente se requieren en el desempeño del propio cargo, que se designa como desarrollo de competencias específicas para el desempeño. Finalmente, el cuarto eje se enfoca en las competencias que debe desarrollar el líder en la labor como jefe, al cual, se le asigna el nombre de desarrollo de competencias directivas.

Estructuración del programa dentro de los lineamientos estratégicos organizacionales.

Este primer eje analítico indica los elementos que se requieren para la adecuada estructuración del programa dentro de los objetivos estratégicos de la organización, tales como los objetivos del programa, los resultados que se desean obtener, los temas o contenidos que se relacionan directamente con el quehacer de la organización y la metodología del programa. Estos planteamientos son abordados por

Teles, Alves-Correa, Giuliani, Oste-Graziano y Rueda-Spers (2010) al señalar que un programa de desarrollo de liderazgo se debe estructurar de acuerdo con la cultura propia de la organización y sus necesidades específicas. Además, tal como lo plantean Gurdjian, Halbeisen & Lane (2014), es de vital importancia tener claridad frente al estilo de liderazgo que corresponde y se adapta a la organización.

Dentro de la estructuración del programa, Lescano (2017) propone como fundamental la orientación del programa de desarrollo hacia “el resultado estratégico” (p.85), con lo que se refiere al desarrollo de las competencias que favorecen la satisfacción y lealtad de los clientes, las políticas de la empresa y la gestión de los procedimientos y recursos organizacionales. En la misma línea, Fernández-Araoz, Roscoe & Aramaki (2017) manifiestan que antes de iniciar el programa de desarrollo de liderazgo es crucial determinar las competencias de mayor relevancia para asumir el rol dentro de la organización; dichas competencias, para los autores, son la orientación hacia los resultados, la orientación estratégica y la comprensión del mercado entre otras. Además, plantean la importancia de verificar en los líderes en formación, su motivación, curiosidad, compromiso y determinación para participar en el programa, dado que, como lo manifiestan Gagnon & Collinson (2014), a algunos participantes de programas de desarrollo para el liderazgo, les resulta intimidante pasar de su identidad como empleado o directivo a la identidad de líder.

De acuerdo con los lineamientos estratégicos requeridos para los programas de desarrollo de liderazgo, Abernathy, Conger & Benjamin, citados por Clarke & Higgs (2016), sugieren vincular el programa a los objetivos estratégicos organizacionales, y configurarlo según los resultados que desean obtener. Asimismo, Singh & Sanjeev (2017) señalan que el desarrollo de líderes debe realizarse desde dentro de la organización, puesto que se trata de temas centrales de la estrategia organizacional. Los autores, citando a Cunningham (2007), indican que se requiere que el desarrollo de líderes este estructurado sistémicamente y en interacción entre las funciones y los procesos integrados. Por su parte, Vásquez. et al. (2015) señalan que la capacitación debe ser “sistemática, continua y obligatoria” (p. 49), dado que, tal como lo plantean Singh & Sanjeev (2017) “estas políticas proporcionan un flujo de talento sólido” (p.1132).

A su vez, Aguilar-Bustamante y Correa-Chica (2017) expresan que el liderazgo debe desarrollarse en todos los niveles de la organización y alinearse con la planeación estratégica y los valores corporativos. Acorde con esto Griffith, Baur y Buckley (2018) subrayan la importancia de abarcar todos los niveles de personal independiente del cargo en el que se desempeñan. Planteamiento que se encuentra alineado con la propuesto por Day & Harrison, citados por Seidle, Fernández & Perry (2016), quienes ven el desarrollo del liderazgo como un proceso en tres niveles: a) la comprensión de la propia identidad del líder, b) la comprensión de las relaciones con el equipo de trabajo y c) la comprensión de la cultura y el clima organizacional.

Por su parte, Vásquez, Liesa y Bernal (2015) y Canals (2013), formulan que el programa de desarrollo de liderazgo debe estar fundamentado en la práctica y realidad de la empresa, esto es, sobre problemas y situaciones reales que se viven en su interior, y en coordinación con los objetivos organizacionales. Lo anterior es reforzado por Pinto, Galdames y Rodríguez (2010), quienes indican que la construcción del programa de desarrollo del liderazgo debe realizarse en contextos reales, puesto que “la teoría no puede ser separada de la práctica, o la práctica no puede ser separada de la teoría” (p.143). Asimismo, Pruis (2011), citado por Singh & Sanjeev (2017), resalta “que los procesos de desarrollo de talento organizacional se centran en las necesidades de la organización” (p.1132). En este mismo sentido, Preiss & Molina-Ray, citados por Ladyshevsky & Flavell (2012), recomiendan proporcionar oportunidades de aprendizaje basadas en la experiencia para descubrir la influencia que tiene la retroalimentación positiva y la comunicación en el liderazgo.

En línea con lo anterior, Abrell, Rowold, Weibler & Moenninghoff (2011), en su propuesta de programas para el desarrollo de liderazgo, combinan las conferencias con los juegos de roles y espacios para la discusión. Dichas conferencias tienen por objetivo familiarizar al líder en formación con el concepto de liderazgo y alentarlos para que realice un plan de acción individual orientado a implementar comportamientos de liderazgo en su lugar de trabajo. Sumado al juego de roles, Charrier (2010) expone la importancia de los estudios de casos como herramienta en el desarrollo del liderazgo.

Al hacer referencia a los temas o contenidos a tratar en el programa de desarrollo de líderes, De la Rosa (2014) plantea que el programa implementado por la empresa debe integrar contenidos orientados a la gestión de los proyectos y al conocimiento de los factores económicos y comerciales en los que está inmersa la organización. Por su parte, Stiehl, Felfe, Elprana & Gatzka (2015) establecen que los módulos para la capacitación de desarrollo de liderazgo deben incluir temas como la autogestión, la comunicación y la gestión de conflictos.

Además, Castillo et al. (2014) manifiestan que la transferencia de conocimientos que se espera se dé a través de la formación a líderes “tiene por objetivo que se multipliquen los conocimientos, capacidades y habilidades adquiridos al interior de la organización, a través de encuentros entre los gerentes y supervisores con los empleados, favoreciendo así, la internalización de conocimientos y actitudes” (p.197). Dentro de este eje, se incluye el planteamiento de Saura (1996) citado por Abad, Giménez, Robles y Castillo (2013), quien destaca la importancia de la formación académica ya que “a mayor nivel de formación, mayor número de conductas educativas” (p.111) y, mayor consistencia en el rol de líder. Elemento que se refuerza con el planteamiento de Hamdan (2006), Lancaster (2014) y Mohamad (2006) citados por Ismail, Mohd-Zainol & Ahmad (2017), al identificar que los contenidos del curso deben diseñarse en función de los requisitos del trabajo a desempeñar.

Desarrollo de competencias de índole personal

En este segundo eje analítico se indican las competencias de índole personal, entendidas estas como: “autoimagen, valores, motivos, rasgos personales, actitudes, cualidades, experiencias y conocimientos, que ponen en marcha comportamientos que se ejecutan de forma habitual en una posición profesional” (Rábago, 2010, citado por La Madriz, 2016, p. 76), que deben incluirse como objetivos dentro de los programas para el desarrollo del liderazgo. Esto coincide con lo planteado por Castillo et al. (2014) al incluir las competencias personales en la primera fase de la propuesta que estructuran como estrategias de liderazgo transformacional, tales como la capacidad para superar dificultades, adaptarse rápidamente

al cambio y gestionar sus emociones. Estos aspectos son planteados por Barreto (2012) al señalar que la formación de líderes debe fundamentarse en principios de flexibilidad, reflexión y criticidad que le permiten al líder en formación asumir la vida bajo una perspectiva de posibilidades, de comprensión y de transformación.

En referencia a la adquisición de competencias para el desarrollo del liderazgo, Petrie (2011) estipula que se requiere incluir la apertura mental como un nivel más avanzado y posterior al nivel de las competencias, explicando que esta apertura mental se deriva de la adquisición de competencias, que metafóricamente correspondería a llenar un vaso, pero incluir la apertura mental a este proceso de desarrollo implica expandirlo; aspecto que McCauley & Van Velsor (2005) citados por Aldulaimi (2018), manifiestan cómo expandir la propia capacidad.

En esta misma línea Robbins (2009), al referirse al descubrimiento y la creación de líderes eficaces, plantea el entrenamiento para el liderazgo como una capacitación en relaciones interpersonales, habilidades sociales, capacidad de análisis y adaptación. Lo anterior se complementa con lo propuesto por Vázquez et al. (2015) al aludir a la importancia del desarrollo de las habilidades comunicativas, el control emocional, el control de estrés, la capacidad de mediación y solución de conflictos. En concordancia con este planteamiento, Lescano (2017, p.85) señala el “autoconocimiento, autocontrol, temple, mejora personal e integridad” como competencias personales indispensables en el desarrollo de liderazgo.

Black, Soto & Spurlin (2016) plantean que para el desarrollo de líderes es necesario que estos tengan la motivación adecuada para llevar a cabo los pasos que se requieren en el desarrollo de sus habilidades. En este sentido Day & Zaccaro (2007), Hannah, Uhl-Bien, Avolio, & Cavarretta (2009), citados por Aguilar-Bustamante y Correa (2017), indican que las emociones, los pensamientos y las cogniciones inciden y modifican la formación de los líderes. En concordancia con la importancia de las emociones en los programas de desarrollo de liderazgo, Chemers & Yukl, citados por Edwards, Elliot, Iszatt-White & Schedlitzki (2015), señalan que es importante reconocer que el desarrollo del liderazgo no puede ser un proceso

meramente racional, y orientan el interés hacia el aprendizaje de la inteligencia emocional y social, a través de actividades artísticas, como la literatura, el teatro o el dibujo que permiten el autoconocimiento desde una esfera no racional.

A su vez, Hannah & Avolio (2010), citados por Black et al. (2016) sugieren desarrollar las habilidades de meta cognición, dado que estas permiten al líder comprender sus procesos de pensamiento y así mejorar su estilo de aprendizaje y la resolución de problemas, optimizando de esta manera la realización de su tarea. Los autores indican que la habilidad meta-cognitiva puede ser desarrollada a través de las reflexiones entre el líder en formación y su tutor respecto de la naturaleza y calidad de sus pensamientos. En este sentido, desde el neuroliderazgo, planteado por Peñalver (2015), se procura que el líder tome conciencia acerca de su proceso mental en la toma de decisiones, reconozca cómo es el funcionamiento de su pensamiento y sus emociones, cuáles son sus mecanismos intelectuales y emocionales, y cómo esas emociones afectan al equipo.

De forma similar, lo plantea Balart (2015), al referir la importancia de incluir en el programa de formación de líderes el desarrollo de la consciencia, entendida como la capacidad para “conocer cómo soy, conocer cómo son los demás y comprender los impactos mutuos” (p.41), el desarrollo de la inteligencia emocional, referida como el camino hacia el autoconocimiento y la aceptación de las emociones y de los miedos que “subyacen a cada comportamiento” (p.43), así como adquirir una comprensión acerca de su estilo de personalidad, de estilos mentales y hábitos conductuales, identificando sus fortalezas y debilidades, a través de sesiones de formación presencial e individual utilizando herramientas como el eneagrama, que es referenciado por la autora como un modelo de “autoconocimiento y conocimiento de la diversidad” (p.43). De forma similar, la National Society of Leadership and Success (NSLS), referenciada por Sadler, Gibson & Reysen (2017), estructura su programa de liderazgo con sesiones de capacitación que proporcionan a los miembros una comprensión de sí mismos, de sus pasiones, sus metas y propósitos. En este sentido, Day & Dragoni (2015) mencionan la importancia que tiene fortalecer las opiniones que posee el líder acerca de sí mismo.

Desarrollo de competencias específicas para el desempeño

Dentro de este tercer eje se incluyen las investigaciones que centran los programas en el desarrollo de competencias profesionales específicas para el desempeño de la labor. Respecto de este tema Castillo et al. (2014) plantean que la primera fase en el desarrollo del liderazgo se orienta a que los gerentes y supervisores estén en capacidad de establecer objetivos claros, adquieran la capacidad de ser proactivos, desarrollen la capacidad para integrar los objetivos personales con los organizacionales, y fortalezcan la capacidad para analizar las diferentes situaciones y tomar las decisiones correspondientes. En esta misma línea, Culbertson & Jackson (2016) sugieren que en los programas para desarrollar líderes se les debe capacitar acerca de cómo establecer objetivos de aprendizaje, ya que, tal como lo plantean los autores, este tipo de objetivos incrementa la motivación en los empleados más que en los objetivos de desempeño.

De la Rosa (2014), explica que el objetivo en el desarrollo de liderazgo es avanzar en las competencias detectadas como necesidad de desarrollo durante las evaluaciones de desempeño realizadas al líder. Acerca de este tema, Culbertson & Jackson (2016) sostienen que en los programas de desarrollo de liderazgo se enfatice en el valor de la retroalimentación como herramienta para aumentar el rendimiento. En este sentido, Stephen-Paul (2012) sugiere que es ideal que, a través de la retroalimentación mutua, los líderes en formación puedan compartir sus problemas de desempeño y aprovechar la experiencia de los demás para proponer o llegar a soluciones.

Canals (2013) plantea que las capacidades de liderazgo se pueden desarrollar desde tres modelos y un pilar específico. El primer modelo se orienta a profundizar en el desarrollo de las habilidades de liderazgo, tales como toma de decisiones, análisis y comunicación. El segundo modelo utiliza actividades extraordinarias para desarrollar las capacidades de liderazgo, por ejemplo, la realización de proyectos nuevos. El tercer modelo estructura los programas en el desarrollo de las habilidades de liderazgo que apoyan los proyectos y las actividades del trabajo al que se dedica el directivo. El pilar específico consiste en la asimilación de los conocimientos

a partir de los problemas empresariales reales y la experiencia de buscar posibles soluciones. En la misma línea, Siengthai (2015) resalta la importancia que tiene para los programas de desarrollo la combinación de capacitación en clase con la realización, por parte del líder en formación, de proyectos que estén orientados a su área de desempeño y así reflejar los aprendizajes y la aplicación de estos.

Asimismo, Fernández (2017) propone que el líder debe adquirir las habilidades y competencias de liderazgo a través de experiencias reales en las diferentes unidades de negocio de la organización en la que trabaja. En este sentido, Evans et al (2011), citados por Singh & Sanjeev (2017), sugieren la técnica de exposición, entendiéndola como la oportunidad para que se expongan a diferentes situaciones y contextos a través de la rotación de puestos de trabajo, y la asignación de nuevos proyectos como estrategia para fortalecer las competencias requeridas como líder. A su vez, Robertson (2004), citado por Pinto, Galdames y Rodríguez (2010), basa el aprendizaje del liderazgo en las experiencias diarias y reales del trabajo del líder como la solución de problemas y la innovación. En este sentido, Bakker & Demerouti (2007), citados por Quiñones, Van den Broeck & De Witte (2013), expresan que las características organizacionales del trabajo facilitan la obtención de metas. Lo que se complementa con el señalamiento de DeRue, Nahrgang, Hollenbeck, & Workman (2012), citados por Black et al. (2016), al indicar que las revisiones posteriores al evento mejoran el desarrollo de los líderes.

Por su parte Ospina (2013), en el desarrollo de estas competencias personales orientadas al desempeño de su labor, plantea el término maestría de resultados, con lo cual se refiere a “tener claro qué se quiere alcanzar y cuáles son los resultados esperados para beneficio de la organización” (p. 249). Por su parte, Wakahiu & Keller (2011) referencian que los programas de desarrollo deben facilitar que el líder en formación aprenda a identificar y movilizar recursos, aspectos que a su vez son manifestados por Harjo, Yulmartin & Riyanto (2013) refiriéndose a la orientación al logro, la capacidad de gestión y la visión empresarial como objetivos en el programa de desarrollo de liderazgo en Telkom Indonesia. De forma similar a dichos objetivos, Sousa & Rocha (2018) presentan una propuesta para el desarrollo del liderazgo basada en un juego en el

cual el participante debe usar sus habilidades de líder para tomar las decisiones y administrar los recursos requeridos para lograr los objetivos en su área de desempeño.

Desarrollo de competencias directivas

En este eje analítico se incluye el desarrollo de las competencias adecuadas para ejercer el rol como jefe del equipo de trabajo, esto es, aquellas competencias que se requieren para apoyar de manera efectiva a sus empleados, tal como lo plantean Castillo et al (2014), reconociendo qué motiva a cada uno de los trabajadores a cargo, valorando el talento de cada uno, motivándolos hacia el logro y fomentando valores como la generosidad y la colaboración. A su vez, Ospina (2013) lo señala como la maestría del desarrollo de otros, en la cual se pretende que el líder tenga expectativas positivas de sus empleados, confíe en su potencial y los vea como seres capaces, analizando su desempeño y estructurando metas de impacto en su labor y en la empresa. Estas expectativas positivas son denominadas por Seibert, Wang & Courtright (2011), citados por Quiñones et al. (2013), como empoderamiento psicológico; en este sentido, los autores expresan que el desarrollo de este empoderamiento favorece en los empleados su satisfacción en el trabajo, el compromiso con la organización, la innovación y la efectividad gerencial.

Respecto de las competencias que se requieren como directivo para apoyar a su equipo de trabajo, Balart (2015) señala la necesidad de fortalecer en los líderes la capacidad empática al comprender que las personas de su equipo son seres emocionales, y que por tanto es imperativo estimular en ellos las emociones positivas que los oriente a dar lo mejor de sí mismos. También expone que el líder debe realizar un diagnóstico acerca de la situación de su equipo y de la interacción que se da entre los miembros. Acorde con esta capacidad empática, De Ansorena (2013) estructura el programa de entrenamiento orientando al líder a que conozca los miembros de su equipo, sus miedos, expectativas y les ayude a gestionarlos.

En cuanto a la relación entre el líder y su equipo de trabajo, Schroede (2017) expresa que el programa de desarrollo debe orientarse hacia el fortalecimiento de la relación entre los líderes y los seguidores. En

esta misma línea, Chávez (2013) describe las claves-clave (p.75) del liderazgo, dentro de las que incluye la importancia que tiene para el líder conocer a su gente, a las personas que lidera y sus motivaciones. Además, el autor indica que escuchar activamente a sus empleados es la principal cualidad de un líder para poder motivar a su equipo de trabajo. También invita al líder a que practique la empatía (p.78) descrita por el autor como: “la actitud, la disposición, la capacidad y el esfuerzo para aproximarnos lo más posible a la posición de algún otro (p.78), con lo cual sugiere que el líder use el poder del reconocimiento (p.79), dado que es un aspecto clave para la motivación del equipo de trabajo. Y tal como lo expresa Casado (2013), se debe formar a los líderes en su capacidad de relación e influencia positiva hacia sus colaboradores.

Vázquez. et al. (2015) manifiestan que, en los programas para desarrollar líderes que tienen otras personas a cargo, deben considerarse asimismo, la formación en dinámicas de grupos y técnicas de persuasión. Como lo señala González (2010), se debe desarrollar en el líder un estilo participativo en el que procure tener con su equipo “diálogos transformativos” (p.41) que aporten en la toma de decisiones y planes de acción. Asimismo, Mundim & Wechsler, citados por Pfeiffer & Muglia (2013), indican que los líderes deben aportar experiencia relevante y buen juicio a la tarea: si esperan inspirar confianza (p. 222). Además de la formación en el concepto de inteligencias múltiples, memoria, estilos de aprendizaje, estrategias de trabajo en equipo y los diferentes estilos de relacionamiento interpersonal que señala Peñalver (2015), y que se presentan en el equipo de trabajo que el jefe debe liderar.

Dentro del desarrollo de las competencias directivas requeridas por el líder en formación, Cushion (2006) citado por Abad et al (2013) y De la Rosa (2014) proponen programas de *mentoring*, en los cuales “expertos *seniors* de referencia con capacidad de gestión y conocimiento del negocio han ayudado a profesionales con menor experiencia a establecer metas concretas” (De la Rosa. 2014, p.55). En esta línea Sadler, Gibson & Reysen (2017) referencian que, en el programa de desarrollo de líderes realizado por la National Society of Leadership and Success (NSLS), incluyen sesiones de trabajo grupal en las cuales a través de retroalimentación constante se les

orienta a enfocarse en sus metas y crear las estrategias requeridas para el logro de objetivos. Planteamiento acorde con las categorías de desarrollo orientadas a la autogestión, la gestión organizacional y la habilidad para gestionar a su equipo, mencionadas por Iordanoglou, Tsakarestou, Tsene, Ioannidis & Leandros (2014). A su vez, Mejía, Carrasquero & Moreno (2009) indican la pertinencia de incluir un *coaching* que apoye y oriente al líder en formación en el fortalecimiento de las relaciones con su equipo de trabajo con el objetivo de conducirlos hacia el éxito personal en sintonía con el alcance de los objetivos institucionales.

Frente al proceso de formación de los líderes directivos se retoma el planteamiento de Hughes (2018), quien sostiene el *e-learning* como una herramienta que favorece el aprendizaje de las habilidades directivas en los líderes combinando la teoría con la aplicación práctica, a través de la simulación virtual de los desafíos y de las decisiones que podrían afrontar en sus funciones directivas. Esta herramienta presenta diferentes escenarios ante los cuales debe identificar claramente la situación y tomar una decisión, que de ser correcta le podrá abrir nuevos escenarios o de lo contrario le llevará al inicio con la retroalimentación inmediata acerca de cuál es la habilidad o el conocimiento que debe reforzar. Sobre este tema, Michael and Chen (2005), citados por Sousa & Rocha (2018), destacan la simulación, especialmente los juegos multijugador, como una herramienta que, además de enseñar conceptos básicos, también promueve mejores relaciones entre los líderes y el equipo de trabajo.

Conclusiones

Se observa que los programas de desarrollo de liderazgo en las organizaciones parten de una estructuración formal fundamentada no solo en la capacitación y en el conocimiento de los factores económicos y comerciales, sino en la práctica según en la realidad de la empresa, el acompañamiento de líderes mentores, el importante proceso de la transferencia y la multiplicación de los conocimientos, capacidades y habilidades, con una clara orientación al ser, al hacer y al conocer, que incluye el desarrollo de las competencias que favorecen

la satisfacción y lealtad de los clientes, las políticas de la empresa y la gestión de los procedimientos y recursos organizacionales.

El segundo elemento común en dichos programas es el desarrollo de las competencias personales, tales como la capacidad para superar dificultades; gestionar las propias emociones; reconocer cómo es el funcionamiento de su pensamiento; fortalecer las habilidades comunicativas, las relaciones interpersonales y las habilidades sociales; y desarrollar el optimismo, la esperanza, la eficacia y la resiliencia. Se procura que el líder adquiera conciencia acerca de su proceso mental en la toma de decisiones, reconozca sus mecanismos intelectuales, su capacidad de análisis y de adaptación, fortalezca su habilidad para controlar el estrés, su capacidad de mediación y de solución de conflictos, entre otros.

Dentro de la línea común encontrada en los artículos revisados, se plantea la importancia de desarrollar y fortalecer en los líderes las competencias propias de su labor, esto es, la capacidad para establecer objetivos claros, ser proactivos, poder integrar los objetivos personales a los objetivos organizacionales, analizar las diferentes situaciones y tomar las decisiones que se requieran desde los proyectos en los que participa y las actividades de trabajo a las que se dedica.

Considerando que la esencia del liderazgo es la relación con otros que lo siguen, se concluye que es indispensable en los programas de desarrollo de liderazgo centrarse en las competencias que están orientadas a ejercer adecuadamente su rol como jefe, que incluye la capacidad para reconocer el valor y talento de sus empleados, conocer a su gente a cargo y empatizar desde sus necesidades, tener la habilidad para motivarlos y estructurar metas de impacto en su labor, reconocer sus estilos de aprendizaje y estrategias de relacionamiento.

Por tanto, los programas para el desarrollo del liderazgo en organizaciones deben estar fundamentados en la calidad del ser y la formación de líderes integrales que puedan dar cuenta de su labor en la organización y en el fortalecimiento del potencial de su equipo de trabajo.

Referencias

- Abad Robles, M. T., Giménez Fuentes-Guerra, F. J., Robles Rodríguez, J. y Castillo Viera, E. (2013). La formación de los entrenadores de jóvenes futbolistas. *Revista de ciencias del deporte*, 9(2), 105-114. Recuperado de <http://dehesa.unex.es/handle/10662/7362>
- Abrell, C., Rowold, J., Weibler, J. & Moenninghoff, M. (2011). Evaluation of a long-term transformational leadership development program. *German Journal of Human Resource Management*, 25(3), 205-224. <https://doi.org/10.1177/239700221102500307>
- Aguilar-Bustamante, M. C. y Correa-Chica, A. (2017). Análisis de las variables asociadas al estudio del liderazgo: una revisión sistemática de la literatura. *Universitas Psychologica*, 16(1), 1-13. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=668721>
- Aldulaimi, S. H. (2018). Leadership development program and leaders performance for mid-level managers in Saudi Petroleum Company, ARAMCO. *Arab Economic and Business Journal*, 13(1), 15-24. <https://doi.org/10.1016/j.aebj.2018.02.001>
- Ansorena Cao, S. de (2013). *Havas Media Group: en busca de una cultura corporativa renovada y eficaz*. *Capital Humano: revista para la integración y desarrollo de los recursos humanos*, 26(278), 56-59.
- Balart Gritti, M. J. (2015). Stef Ibérica, el reto de convertir a mandos y directivos en líderes resonantes. *Capital Humano: revista para la integración y desarrollo de los recursos humanos*, 28(303), 38-44.
- Barreto, A. (2012). Orientación para la formación de líderes y el desarrollo del liderazgo. *The professional counselor: Research and Practice*, 2(3), 226-234. Recuperado de http://tpcjournal.nbcc.org/wp-content/uploads/2013/03/Barreto_Orientation1.pdf
- Black, H., Soto, L. & Spurlin, S. (2016). Thinking about thinking about leadership: Metacognitive ability and leader developmental readiness. *New Directions for Student Leadership*, 149, 85-95. DOI: 10.1002/yd.20164
- Canals, J. (2013). El desarrollo de las capacidades de liderazgo. *IEEM Revista de Negocios*, 16(5), 44-50. Recuperado de <https://www.ieseinsight.com/fichaMaterial.aspx?pk=9019&idi=1&origen=1&idioma=1>
- Casado González, J. M. (2013). Otro gallo nos cantaría. *Capital humano: revista para la integración y desarrollo de los recursos humanos*, 26(276), 8-9.
- Castillo, B., Del Canto, E., Fernández-Martins, V. & Barbosa-Soares, A. (2014). Estrategias de liderazgo gerencial para mejorar el desempeño. Caso: dirección de finanzas de empresa automotriz. *Linkania*, 1(10), 176-203. Recuperado de <http://linkania.org/master/article/view/291>
- Charrier, F. (2010). Cómo trabajan las organizaciones la habilidad de liderazgo. *Capital Humano: revista para la integración y desarrollo de los recursos humanos*, (246), 76-80.
- Chávez Donoso, S. (2013). La práctica del liderazgo en la empresa de hoy: Cómo el liderazgo puede incidir sobre las condiciones de seguridad y la eficiencia de los procesos de gestión organizacional. *Ciencias Psicológicas*, 7(1), 69-81. Recuperado de http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?pid=S1688-42212013000100007&script=sci_arttext&tlng=pt
- Clarke, N. & Higgs, M. (2016). How strategic focus relates to the delivery of leadership training and development. *Human Resource Management*, 55(4), 541-565. <https://doi.org/10.1002/hrm.21683>
- Contreras Torres, F. V. y Castro Rios, G. A. (2013). Liderazgo, poder y movilización organizacional. *Estudios Gerenciales*, 29(126), 72-76. [https://doi.org/10.1016/S0123-5923\(13\)70021-4](https://doi.org/10.1016/S0123-5923(13)70021-4)
- Culbertson, S. S. & Jackson, A. T. (2016). Orienting oneself for leadership: The role of goal orientation in leader developmental readiness. *New Directions for Student Leadership*, 149, 61-71. <https://doi.org/10.1002/yd.20162>
- Day, D. V. & Dragoni, L. (2015). Leadership development: An outcome-oriented review based on Time and levels of analyses. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 2(1), 133-156. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-032414-111328>
- Edwards, G., Elliott, C., Iszatt-White, M., & Schedlitzki, D. (2015). Using creative techniques in leadership and development: An introduction. *Advances In Developing Human Resources*, 17(3), 279-288. <https://doi.org/10.1177/1523422315586616>
- Fernández, M. C. (2017). Liderazgo global: ¿una nueva teoría? *Pizarrón Latinoamericano: Realidad y Contexto de América Latina*, 8(7), 37-48. Recuperado de <http://openjournal.unimet.edu.ve/index.php/RevistaPizarron/article/view/357>
- Fernández-Araoz, C., Roscoe, A., & Aramaki, K. (2017). Turning potential into success: The missing link in leadership development. *Harvard Business Review*, 95(6), 86-93. Recuperado de <https://www>

- nonprofitjourney.org/uploads/8/4/4/9/8449980/turning_potential_into_success_-_the_missing_link_in_leadership_development_nov_2017_hbr.pdf
- Gagnon, S. & Collinson, D. (2014). Rethinking global leadership development programmes: The interrelated significance of power, context and identity. *Organization Studies*, 35(5), 645-670. <https://doi.org/10.1177/0170840613509917>
- González Blanch, R. (2010). Coaching apreciativo: vía para desarrollar el liderazgo resiliente. *Capital Humano: revista para la integración y desarrollo de los recursos humanos*, 23(242), 40-42.
- Griffith, J. A., Baur, J. E. & Buckley, M. R. (2018). Creating comprehensive leadership pipelines: Applying the real options approach to organizational leadership development. *Human Resource Management Review*. <https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2018.07.001>
- Gurdjian, P., Halbeisen, T. & Lane, K. (2014). Why leadership-development programs fail. *McKinsey Quarterly*, 1(1), 121-126. Recuperado de http://www.mobiuseadership.com/wp-content/uploads/2014/04/McKinsey-Quarterly-January-2014-Why_leadership-development_programs_fail.pdf
- Harjo, E. B., Riyanto, Y. & Riyanto, A. (2013). Improving Leadership Training Effectiveness Through Action Learning Program. En M. T. Semmelrock-Picej y A. Novak (Eds.), *9th European Conference on Management, Leadership and Governance*, (498-506). Reading, RU: Academic Conferences International Limited. Recuperado de <http://docplayer.net/38684303-9th-european-conference-on-management-leadership-and-governance.html>
- Hughes, A. (2018). eLearning is key to leadership training: Preparing leaders to handle challenges. *Leadership Excellence Essentials*, 35(6), 16-17.
- Iordanoglou, D., Tsakarestou, B., Tsene, L., Ioannidis, K. & Leandros, N. (2014). The development of an innovative leadership training programme for European young professionals in times of crisis. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 156, 102-105. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.11.128>
- Ismail, A., Mohd-Zainol, N. & Ahmad, N. (2017). The administration of leadership training programs enhance the trainee's motivation to learn. *LogForum*, 13(4), 465-477. DOI:10.17270/J.LOG.2017.4.7
- La Madriz, J. (2016). Competencias personales y profesionales aplicadas por gerentes bajo escenarios de incertidumbre económica. *Revista Negotium*, 33, 69-98. Recuperado de <http://ojs.revistanegotium.org/ve/index.php/negotium/article/view/131>
- Ladyshevsky, R. K. & Flavell, H. (2012). Transfer of training in an academic leadership development program for program coordinators. *Educational Management Administration & Leadership*, 40(1), 127-147
- Lescano Duncan, L. (2017). Como fortalecer el clima y la cultura de servicio a través del liderazgo de servicio del mando intermedio. *Revista Empresa y Humanismo*, 1(20), 65-96. Recuperado de <https://dadun.unav.edu/handle/10171/42939>
- London, S. & Formichella, M. M. (2006). El Concepto de desarrollo de Sen y su vinculación con la Educación. *Economía y Sociedad*, 11(17), 18-32. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5612542>
- Mejía, I., Carrasquero, W. & Moreno, F. (2009). Coaching como herramienta de liderazgo para el desarrollo de equipos de alto desempeño en el área de ventas. *Daena: International Journal of Good Conscience*, 4(1), 75-86.
- Ospina-Jiménez, H. (2013). Las Maestrías del líder. *Revista Ciencias Estratégicas*, 22(30), 243-256. Recuperado de <https://www.redalyc.org/html/1513/151331487004/>
- Peñalver Martínez, A. (2015). Neuroliderazgo. *Capital Humano: revista para la integración y desarrollo de los recursos humanos*, 28(304), 12-13.
- Petrie, N. (2011). Future trends in leadership development. *Center for Creative Leadership white paper*. 5(5), 1-36. Recuperado de <http://law.scu.edu/wp-content/uploads/leadership/Future-Trends-in-Leadership-Development.pdf>
- Pfeiffer, S. I. & Wechsler, S. M. (2013). Youth leadership: A proposal for identifying and developing creativity and giftedness. *Estudios de Psicología*, 30(2), 219-229. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=395335526008>
- Pinto, V., Galdames, S. y Rodríguez, S. (2010). Aprendizajes y desafíos para la formación de líderes intermedios de organizaciones educativas. *Psicoperspectivas*, 9(2), 136-157. Recuperado de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-69242010000200007&script=sci_abstract&tlng=en

- Quiñones, M., Van den Broeck, A. & De Witte, H. (2013). Do job resources affect work engagement via psychological empowerment? A mediation analysis. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 29(3), 127-134. <https://doi.org/10.5093/tr2013a18>
- Programa. (2014) En Real Academia Española. Recuperado de <https://dle.rae.es/?id=UJpGyGO>
- Robbins, S. (2009). *Comportamiento organizacional*, (10.º ed.). Ciudad de México, Mexico: Pearson Educación.
- Rosa Valverde, M. de la (2014). Acciona, una política formativa basada en talento, liderazgo y resultados. *Capital Humano: revista para la integración y desarrollo de los recursos humanos*, 27(291), 50-57.
- Sadler, T. D., Gibson, S. & Reysen, S. (2017). The effect of a leadership training program on consideration of future consequences. *Journal of Leadership Studies*. 10(4), 35-42. <https://doi.org/10.1002/jls.21486>
- Sanjeev, R. & Singh, A. K. (2017). Talent management for developing leadership: An empirical investigation. *Independent Journal of Management & Production*. 8(3), 1130 -1146. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6133048>
- Seidle, B., Fernández, S. & Perry, J. L. (2016). Do leadership training and development make a difference in the public sector? A panel study. *Public Administration Review*, 76(4), 603-613. <https://doi.org/10.1111/puar.12531>
- Schroede, J. (2017). Leadership development spectrum tool: applications for designing non-linear adaptive leadership training at an nyse financial services firm. *Performance Improvement*, 56(9), 12-17. <https://doi.org/10.1002/pfi.21737>
- Siengthai, S. (2015). A reflection on a leadership training programme of the ministry of interior, Thailand. *Human Resource Development International*, 18(3), 317-324. <https://doi.org/10.1080/13678868.2015.1071992>
- Sousa, M. & Rocha, A. (2018). Leadership styles and skills developed through game-based learning. *Journal of Business Research*, 94, 360-366. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2018.01.057>
- Stephen-Paul, M. (2012). The Barrier Lake experience - Conservation Leadership Programme's Leadership Training, Alberta, Canada. *ZOOs' Print*, 27(12), 13-14.
- Stiehl, S. K., Felfe, J., Elprana, G. & Gatzka, M. B. (2015). The role of motivation to lead for leadership training effectiveness. *International Journal of Training & Development*, 19(2), 81-97. <https://doi.org/10.1111/ijtd.12051>
- Teles, L., Alves-Correa, D., Giuliani, A., Oste-Graziano, G. y Rueda-Spers, V. (2010). Desarrollo de liderazgo y aprendizaje organizacional. *Invenio: Revista de investigación académica*, 13(24), 101-118. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3394336>
- Vásquez Toledo, S., Liesa Orús, M. y Bernal, J.L. (2015). Análisis de la formación en liderazgo en las organizaciones educativas: un estudio en la Comunidad Autónoma de Aragón. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(3), 39-54. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.3.194881>
- Vera Carrasco, O. (2009). Cómo escribir artículos de revisión. *Revista Médica La Paz*, 15(1), 63-69. Recuperado de http://scielo.org.bo/pdf/rmcmlp/v15n1/v15n1_a10.pdf
- Wakahiu, J. & Keller, D. (2011). Capacity Building: a phenomenological study of the African women perceptions and experiences in the leadership training program. *Advancing Women in Leadership*, 31, 125-135. <https://doi.org/10.18738/awl.v31i0.85>

9. Planes de carrera y de sucesión en las organizaciones¹

Mónica Carolina Gómez Ortiz

Introducción

Los constantes cambios que presentan las organizaciones hoy día frente al mercado, la aparición de nuevas tecnologías, la innovación y el desarrollo del conocimiento hacen que los trabajadores en las compañías se vean afectados directamente, pues buscan generar alta competitividad, por medio del talento humano mejor capacitado, calificado y con un alto sentido de pertenencia hacia la tarea y la compañía, en la que puedan ver desarrollados sus proyectos de vida de forma integral; esto hace relevante pensar y trabajar en la gestión del desarrollo organizacional por medio del aprendizaje y de los movimientos que al interior se puedan presentar, como lo menciona Chávez y Torres (2012). El presente capítulo busca hacer una revisión acerca del contexto de los planes de carrera y sucesión en las organizaciones: definiciones, objetivos, cómo se desarrollan actualmente, características, beneficios y desventajas que podría representar tenerlos o no como parte del desarrollo organizacional (modelos,

1 Capítulo derivado del trabajo de grado realizado en la Especialización en Gestión Humana de la Pontificia Universidad Bolivariana.

procesos, etapas, estrategias), etc., tratando de identificar aspectos relevantes en estos artículos, así como mostrar ejemplos de empresas que los han desarrollado, presentando los resultados obtenidos.

Se hace relevante pensar en que se construyan soluciones a los problemas, como la rotación, el cubrimiento de cargos críticos y el desarrollo de planes de carrera en ella, aportando estrategias que generen las anclas necesarias del empleado en la organización. En Colombia, Díaz (2017) se refiere a las empresas inteligentes con alto impacto en el mercado, que fundamentan la gestión organizacional (para lograr el éxito) en el reconocimiento del valor que tiene el conocimiento que poseen sus trabajadores, reinventando las estructuras y formas de liderar, reconociendo en el recurso humano socios y aliados estratégicos que brindan una ventaja competitiva frente al mercado, por lo que han dedicado tiempo y esfuerzo a la formación (capacitación) como estrategia para el desarrollo de los planes de carrera y sucesión, de modo que es a su vez un medio de atracción/retención del talento, implementando nuevas prácticas que hagan que los empleados se queden en sus compañías.

Algunas de las estrategias de retención del personal y ganancia de doble vía para la compañía son los planes de carrera y sucesión, que representan un crecimiento y desarrollo para los trabajadores, así como ventajas competitivas para la organización, como se observará en los resultados con autores como Ortiz y Jarrín (2018), Ureta (2017) y Villamizar, Jácome y Vergel (2014). Es una tarea ardua que requiere el montaje y la interacción de varias áreas, procesos y personas, sobre todo, de talento humano, para evidenciar tanto el crecimiento personal y organizacional como la participación por parte de los trabajadores y de la organización.

El objetivo de este capítulo es identificar cómo están orientados actualmente los planes de carrera y sucesión en las organizaciones, buscando reconocer aspectos en común entre ellos, además de mostrar los resultados que se han obtenido con su aplicación. Es importante, entonces, que se puedan identificar constructos clave y el análisis de la información revisada: planes de carrera, planes de sucesión y formación (entendida también como capacitación), junto con los resultados obtenidos en la aplicación de estos planes en diversos sectores.

Los planes de carrera según Mata (2017),

son los caminos más probables que pueden seguir los colaboradores en función de los perfiles requeridos para los puestos de trabajo; es el proceso mediante el cual se seleccionan los objetivos o metas de cada persona, de modo tal que se llega a determinar el futuro profesional a un mediano o largo plazo; la planificación de carrera que se ejecuta dentro de la organización, consiste en el continuo desarrollo de habilidades y capacidades del personal, con el fin de asignar a un colaborador dentro de una línea de carrera, es decir, colocarla en distintos cargos sucesivos como desarrollo profesional y en consecuencia pueda ocupar cargos de mayor responsabilidad. (p. 21)

Los planes de carrera, como lo muestra Andrade y Cabrera (2013), pueden comprenderse solo como la sucesión del desarrollo personal del individuo a lo largo de la vida (entornos que rodean a los individuos: social, familiar, académicos, etc.) o como una serie de posiciones o roles que puede alcanzar en el ámbito laboral; esta revisión tratará de enfocarse en el ámbito laboral, sin perder de vista u obviar la mirada humanista y global al ser humano y su desarrollo. El autor afirma también que debe haber un plan de carrera organizacional y un plan de carrera individual desde la formación, que les permita a los empleadores “cualificar a los trabajadores para ser competentes [...] logrando la adquisición de conocimientos, habilidades, valores, etc., que modifiquen los comportamientos laborales de los empleados, gracias a esa formación mejoran las organizaciones” (p. 15).



En cuanto a los planes de sucesión, se entienden como

programa Organizacional por el cual se reconocen puestos clave, se identifican posibles participantes del programa y se los evalúa, para que a continuación se puedan designar posibles sucesores de otras personas que ocupan los mencionados puestos clave, sin una fecha cierta de asunción de las nuevas funciones [...] el propósito es estar preparado frente a las contingencias y, de ese modo, preservar el capital intelectual de la organización. (Alles, 2009, p. 39)

En el mismo sentido, Alles también se refiere a los diagramas de reemplazos, parecidos a los planes de sucesión, pero enfocados en las personas que tienen una fecha de retiro establecido en la organización; aquí se intenta que entre el puesto actual y el que en el futuro ocupará el trabajador se vayan cerrando las brechas existentes. De igual forma, es importante que se pueda tener en cuenta que hay diferencias entre planes de carrera y sucesión, como lo menciona Escorcía (2014), que se evidencian en la figura 9.1.

A diferencia de los planes de carrera, cuya planificación suele ser rígida y lineal, los planes de sucesión no prevén el crecimiento o desarrollo profesional del empleado basado en años de permanencia en un cargo o de acuerdo con los niveles académicos obtenidos; los planes de sucesión parten principalmente del mapa de competencias desarrolladas o potenciales del individuo y las comparan con los mapas correspondientes a las diferentes vacantes que puedan existir en alguna unidad, aquella que más se aproxime se convierte de manera inmediata en el futuro sucesor sin importar para ello si el candidato posee tres meses o tres años en la empresa. (p. 25)

Figura 9.1 Diferencias entre plan de sucesión y plan de carrera.

Planes de sucesión	Planes de carrera
	
Reemplazo planificado de una persona en lugar de otra	Movilidad dentro de la estructura organizativa vertical u horizontalmente
Continuidad en un cargo puntual (reemplazo)	Ascenso sujeto a la antigüedad, formación académica, tiempo
No es relevante la antigüedad	Rigidez sujeta a determinado tiempo y disponibilidad dentro de los diferentes niveles de la estructura
Se basan en las competencias y potenciales individuales	Meritocracia

Fuente: Escorcía (2014).

En cuanto a la tercera palabra clave identificada, “formación”, se encontraron en el *Diccionario latinoamericano de educación* (p. 1676) varias definiciones:

1. La formación es toda actividad que contribuye directamente a desarrollar en el hombre conocimientos, habilidades y actitudes;
2. La formación está dirigida a desarrollar a una persona de manera íntegra, tanto en lo intelectual como en el desempeño de sus acciones;
3. La formación es la acción de desarrollar, principalmente en los jóvenes, las virtudes propiamente humanas: inteligencia, conciencia moral, sentido social, etc.

Para efectos de esta revisión, se tendrá en cuenta la definición 2: La formación está dirigida a desarrollar a una persona de manera íntegra, tanto en lo intelectual como en el desempeño de sus acciones.

Asimismo, Chávez (2002) se refiere al adiestramiento (entendido como sinónimo de formación) como el que “consiste en proporcionar o fortalecer los conocimientos que el individuo necesita para su eficiente desempeño en el desarrollo de sus actividades laborales de acuerdo con los cambios tecnológicos, los nuevos requerimientos de procesos de trabajo de la organización y de las presiones cambiantes de las actividades modernas” (p. 71). El autor presenta de una forma polifacética el adiestramiento que ayuda al mejoramiento como aquel orientado a las personas que van a ser promovidas o ascendidas, buscando aportar destrezas y conocimientos de posiciones superiores como una oportunidad para los trabajadores de encontrar mayor motivación y remuneración; dicho adiestramiento prepara a las personas para desarrollar de forma sistemática y continua varias funciones a la vez (relacionadas entre sí) con el fin de suplir un cargo o persona de forma súbita. Chávez propone técnicas como las conferencias, la simulación, la rotación de puestos, los talleres por computadores y los talleres de calidad de personal (que buscan mejorar las relaciones interpersonales para el trabajo en equipo), entre otras, partiendo del estudio de la empresa, la detección de necesidades, el estudio del trabajador y de los cargos.

Es entonces que el constructo de formación se hace relevante para la revisión objeto de este capítulo, pero también que las organizaciones

tengan claro los costos y beneficios al interior, como lo refiere Aguilar (2007) verificando el impacto y la utilidad que tendrían para la inversión constante, pues el autor plantea que en algunas empresas no se realiza formación por falta de metodologías, costos, dificultad en la creación e implementación y seguimiento que debe hacerse para sostenerlo. Menciona, además, la importancia de trabajar en los procesos de formación que preparan a las personas para los retiros de la compañía o el mejoramiento de las posiciones actuales de los trabajadores (promociones, planes de carrera o sucesión), generando propuestas como las escuelas de formación, formación de formadores y universidades corporativas como otras estrategias, para modificar, potenciar y optimizar las competencias y comportamientos a través de acciones de formación que la empresa determina para desarrollar el capital intelectual de sus trabajadores.

Frente a las dos definiciones anteriores, se dará relevancia a los aportes de Chávez (2002), pues se identifica una mayor claridad acerca de la definición de formación frente al ámbito laboral y orientado a los planes de carrera y sucesión objeto de este capítulo.

Método

Se realizó un artículo de revisión que, según Merino-Trujillo (2011), “es considerado como un estudio detallado, selectivo y crítico que examina la bibliografía publicada y la sitúa en cierta perspectiva” (p. 36). Para este trabajo, se generó la búsqueda de documentos referentes a planes de sucesión y carrera en las organizaciones, que se encontraron en metabuscadores de Google Académico y Google, en la Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal (Redalyc) y repositorios de universidades como la Universidad de La Sabana, la Universidad de Guayaquil y la Universidad Católica de Ecuador, la Universidad de Cuenca, la Universidad del Pacífico, entre otras.

Se usaron en la búsqueda palabras clave como “formación”, “capacitación”, “plan de carrera”, “planes de carrera en organizaciones”, “fases” o “pasos del plan carrera”, “planes de sucesión”, “planes

de sucesión en empresas”, “fases” o “pasos del plan de sucesión”, “desarrollo de personal” y “desempeño laboral”, entre otras.

Se revisaron 50 documentos que van desde 2010 a 2018, teniendo en cuenta que solo uno es de 2010 y cinco de 2012, debido a la relevancia de la información que contienen. Los artículos fueron ingresados a un archivo de Excel para generar una base de datos, luego se descargaron y se clasificaron o agruparon de acuerdo con el contenido: número del artículo, título, temática, año, autor y uso (en qué lugar del artículo podría ir: contexto, resultados, etc.). Para los artículos en inglés, se usaron las mismas palabras: “training”, “training”, “career plan”, “career plans in organizations”, “phases or steps of the career plan”, “succession plans”, “succession plans in companies”, “phases or steps of the succession plan”, “personnel development and job performance”, tras lo cual se generó la traducción correspondiente.

Resultados

Se establecen tres bloques temáticos para agrupar la información recuperada: a) planes de carrera: beneficios, dificultades, modelos de desarrollo para carrera, modelo carrera sin fronteras, métodos, procesos de plan carrera y otros aspectos a tener en cuenta; b) planes de sucesión: objetivos, fases o etapas, importancia de los planes de sucesión en organizaciones no familiares y familiares, así como aspectos relevantes de los planes de sucesión en organizaciones familiares, nuevas estrategias y modelos; y c) resultados de la implementación de planes de carrera o sucesión de diferentes organizaciones.

Planes de carrera

En el primer bloque, se identifican los beneficios de contar con planes de carrera (beneficios para las organizaciones y las personas) y las consecuencias de no tenerlos en empresas del sector textil, calzado, salud, financieras, de telecomunicaciones, industria minera, ingeniería, sector automotor y de comercialización de medicamentos, entre otros; el modelo de desarrollo de carrera sin

fronteras o boundaryless career y un manual de plan de carrera para la sucesión en una compañía de seguros. Asimismo, se revisó el método 70:20:10 para planes de carrera, los tipos de desarrollo de carrera y otros aspectos a tener en cuenta.

En cuanto a los beneficios de los planes de carrera para las organizaciones, se encontraron artículos como el de Ortiz y Jarrín (2018) que mostraron el avance que tienen hoy las industrias en el desarrollo de su personal con el fin de ser más competitivas en el mercado valorando las tareas bien hechas. Lo anterior genera reconocimiento en el trabajador, especializando cargos, mejorando el desempeño laboral y disminuyendo la rotación (y por tanto el escape de sus mejores talentos), pues el trabajador se proyecta a mediano y largo plazo en la compañía, lo que genera personal más competitivo en producción, oportunidad y efectividad en los procesos de selección y de expansión.

Al respecto, Muñoz (2015), al igual que Ortiz y Jarrín (2018), considera que los planes de carrera aumentan las competencias del capital humano, porque se piensa en la cobertura de vacantes en el futuro y hay mejor comunicación entre las partes, lo que hace que este tipo de impactos sean contemplados en la planeación estratégica de las organizaciones. Dota y Samaniego (2015) encontraron que el modelo de gestión del talento humano por competencias, que incluye los planes de carrera y de sucesión, favorece la identificación de estas en una línea base del personal versus las de los cargos a los cuales pueden acceder los trabajadores por medio de las rutas de carrera definidas, lo que genera mayor claridad del talento humano con el que cuentan: si es desarrollable, qué requerirían para lograr la meta y, si no, un sustento para hacer una búsqueda externa del candidato. Situación similar a la evidenciada por Ramírez (2017), quien encontró que por medio de la evaluación de competencias se pueden identificar cargos críticos en las organizaciones realizando las actualizaciones correspondientes (competencias) por cargo, lo que produce los planes de carrera y permite la mejora en la capacitación de las personas para cubrir futuros puestos de trabajo en la ruta de promoción.

Otros beneficios son los propuestos por Saltos (2016), quien expone que es importante para las organizaciones realizar planes de carrera con sus empleados (antes de recurrir a procesos externos), ya que les permiten asegurar el cubrimiento de los puestos de una forma más rápida cuando se generan y fideliza a los trabajadores por medio del desarrollo de sus potencialidades, posición que de forma similar adopta & Zaim (2015), quienes consideran que los planes de carrera permiten a la organización evaluar la fuerza de trabajo, encontrando talentos que pueden potencializarse y simplificando las tareas de talento humano.

Para Núñez-Cacho, Grande y Pedrosa (2012), también hay beneficio de contar con planes de carrera en las organizaciones, pues estos logran que el personal tenga mayores conocimientos y competencias para aquellos puestos de trabajo que en el futuro pueden llegar a quedar vacantes. De acuerdo con esto, se mejora la comunicación de las líneas de proyección profesional para los trabajadores y aumenta el impacto de los planes de recursos humanos que posea la compañía. Al realizar los planes de carrera, se hace énfasis en la responsabilidad por parte de la organización en favorecer los planes de desarrollo de los trabajadores, teniendo en cuenta también los factores que pueden afectar el éxito (prejuicios y estereotipos por parte de la organización por cuestiones raciales, de sexo y de marginalidad de su estatus, escasez de mentores y planificación inadecuada), factores que también menciona Muñoz (2015) en su estudio y que Schulz & Enslin (2014) plantean refiriéndose a la importancia de tener en cuenta la igualdad con la que deben contar los hombres, las mujeres y las minorías en el acceso a los planes de carrera organizacionales, pues favorece la retención del empleado, su lealtad y productividad al cerrar, por ejemplo, brechas de género en cargos superiores en las compañías.

Ortiz y Jarrín (2018) identifican dentro de los beneficios de los planes de carrera el aumento de la motivación y el sentido de pertenencia de los trabajadores, que favorecen el compromiso, pues si resultan seleccionados para promociones o ascensos mejorarían sus condiciones económicas, estatus social y nivel profesional. Frente a esto, Villamizar et al. (2014) consideran que en este tipo de planes debe haber una ganancia de doble vía, ya que los empleados

han de ser conscientes de que mejorar posiciones (ascensos) en una compañía requiere en gran parte sus esfuerzos para mejorar cada día sus conocimientos y desempeño, pero también que las empresas deben ser honestas y sinceras en las expectativas que generan en sus trabajadores dando todo compromiso y esfuerzo por diseñar planes adecuados para el core del negocio, los empleados que tiene y quiere tener. Al respecto, Muñoz (2015) considera que “un programa de carrera satisfactorio debe alcanzar o conseguir dos objetivos: ayudar a los empleados a conocerse a ellos mismos y los debe ayudar a incrementar sus conocimientos acerca del mundo laboral” (p. 11).

Otros beneficios encontrados se relacionan con la retención de personal y con el clima laboral, en los que, por ejemplo, Figueroa (2014) realizó una revisión de las estrategias de atracción y retención del talento humano en empresas mineras de Colombia, tras lo cual evidenció que es relevante el establecimiento de perfiles de cargo adecuados y desarrollo de planes de carrera para generar retención de los trabajadores, pues aumenta la motivación frente a posibles ascensos y aumento de conocimientos, posición compartida por Pinchao (2017), quien encontró en su estudio que la rotación afecta la motivación del personal y el clima laboral, pero que puede contrarrestarse con el desarrollo de planes de carrera en las organizaciones.

A este respecto, Kaya & Ceylan (2014) en su estudio comparten la importancia que tiene para los trabajadores poder evidenciar de forma clara en la organización rutas de crecimiento que contrarresten un mal clima laboral y aumento del estrés, lo que afecta de forma parcial la percepción de la satisfacción laboral.

Por otro lado, frente a las dificultades de no contar con planes de carrera en las organizaciones, Ortiz y Jarrín (2018) encuentran que existe alta rotación debido a la falta de planes de carrera, pues no hay motivación de ascenso y los trabajadores terminan retirándose al no lograr integrar sus metas personales con las de la organización, no generar mejoras, innovaciones u optimizaciones de los procesos, lo que afecta a la organización en cuanto a las pérdidas tanto económicas como en producción, debido a que, mientras se selecciona a la persona que cubrirá la vacante y esta alcanza la curva

de aprendizaje, la empresa costea el ajuste del nuevo empleado, lo que demora la producción o compra de materia prima o, en el peor de los casos, el cierre temporal de algunos almacenes.

Situación similar a la anterior es la expuesta por Pachón (2014), en la que en una entidad de salud se evidenció alta rotación del personal (sobre todo de enfermería: el 14 % anual), debido a la falta de implementación de planes de carrera, pues no hay herramientas que permitan reconocerlos como personas-trabajadores, así como desarrollarse en la organización, motivarlos o promocionarlos logrando que quieran quedarse en la clínica, pues el mercado les ofrece mejor salario y estatus profesional, lo que ha provocado aumento de costos, mayor inversión de recursos, pérdida de la continuidad de los procesos de entrenamiento para las nuevas vacantes, falta de adherencia a metas y objetivos que aseguran la calidad y seguridad en la atención de los pacientes.

Asimismo, se evidencia que la falta de desarrollo del personal y el establecimiento de rutas claras de crecimiento (planes de carrera) afectan el clima organizacional, como lo demostró Carrillo, Guevara y Varela (2017), pues los trabajadores requieren mayor claridad en la forma de continuar con trayectorias laborales definidas en sus organizaciones, lo que también fue evidenciado por Campos, Rodríguez y Orietta (2015), quienes por medio de una encuesta de clima laboral encontraron que las personas que componen el grupo de cargos de mandos medios a gerencial no perciben un crecimiento o estrategia clara de desarrollo por parte de la organización, con lo que obtienen el menor puntaje en planes de desarrollo personal y por ende esto afecta la productividad.

En cuanto a los modelos de desarrollo para el plan de carrera, Núñez (2012) retoma algunas formas actualizadas para el impulso de carreras profesionales en la organización, como el protean career, el *kaleidoscope career* y el *boundaryless career*. El primero se fundamenta en las características del individuo; el segundo habla de las transformaciones que puede tener la carrera de un trabajador de acuerdo con los cambios individuales (nivel académico alcanzado, evaluación del entorno actual, nuevas necesidades o preferencias, entre otros) que pueda vivir, haciendo que se adquieran nuevos roles

o relaciones; y el tercero permite que los profesionales se adapten a un mayor número de puestos de trabajo y ser más funcionales en ellos, estimulando el uso de planes de carrera y sucesión, el *coaching*, la promoción interna, el *mentoring*, la transferencia entre puestos y los movimientos laterales y de rotación.

Muñoz (2015) buscó replicar y comparar el *boundaryless career* explicado por Núñez-Cacho et al. (2012) en empresas chilenas, tras lo cual encontró datos similares a los recogidos por estos últimos en los que se evidencia que los planes de carrera en las organizaciones son de alta importancia, pues traen consigo muchos beneficios, como los mencionados (profesionales mejor adaptados a un mayor número de puestos de trabajo de modo que son más funcionales en ellos). Liu & Chen (2013) se refieren a los orígenes del concepto *boundaryless career* desde la década de 1990 cuando se hablaba de la importancia de mejorar la empleabilidad, en lugar de buscar asegurar empleos a largo plazo, lo que realmente atrae al empleado a quedarse en las organizaciones y permite identificar que no se trata de una transmisión neta de conocimiento, sino que también es importante la identidad que puedan generar los trabajadores con su lugar de desarrollo laboral.

Acerca del método 70:20:10 para el desarrollo de planes de carrera, Escorcia (2014) estudió un caso que se enfoca en el desarrollo del individuo que participa de la sucesión, trabajando un 70 % de la experiencia en las actividades propias del cargo, un 20 % en las retroalimentaciones que puede recibir del *coaching o mentoring* u otras personas que participen en su entorno y un 10 % en temas de educación formal, lecturas o cursos, modelo que ha sido aplicado frecuentemente en varias organizaciones porque genera menores costos.

En cuanto a los procesos que se incluyen en el desarrollo de un plan de carrera, están la promoción del personal, el enriquecimiento de tareas, las transferencias de personal, los ascensos y los planes de sucesión. Ortiz y Jarrín (2018) los dan a conocer de la siguiente forma:

- La promoción del personal: es aquella que le permite a la persona identificar sus competencias y desarrollarse continuamente para diferentes cargos. Werther (2008), citado por Figueroa

(2013), indica que las promociones son “aquellas en las que hay un cambio de asignación a un puesto que está en un nivel más alto en la organización” y que la transferencia es “la colocación de un empleado en otro puesto en el que los deberes, responsabilidades, *status* y remuneración son equivalentes a los del puesto” (p. 28).

- El enriquecimiento de tareas: es la capacidad de agregar valor a las tareas que actualmente desarrolla un trabajador por medio de nuevas actividades que le permitan creer en sus capacidades de hacer adicionales, que en algún momento les servirán para acceder a otra posición, que puede ser vertical (tareas de mayor complejidad que paulatinamente dejan de lado las más sencillas) u horizontal (tareas del mismo peso, pero que permiten que el trabajador pueda hacer varias tareas).
- Las transferencias de personal: permiten que los trabajadores lleguen a otras áreas de la compañía desarrollando el mismo rango del cargo anterior, lo que le permite tener una visión más amplia.
- Los ascensos: le permite al trabajador que se encuentra en el plan de carrera acceder a una posición superior en la estructura jerárquica de la organización, lo que mejora su autoestima, motivación, capacidad económica y aspiraciones.
- Y los planes de sucesión, que serán tema del segundo bloque de forma amplia.

Otros aspectos a tener en cuenta para el desarrollo de planes de carrera organizacionales son, por ejemplo, el tamaño de la empresa, en el que Ortiz y Jarrín (2018) muestra que en Ecuador, de 843 644 empresas, el 0,5 % pertenecen a empresas grandes, el 1,6 % son empresas medianas, el 7,7 % son empresas pequeñas y el 90,2 % son microempresas, que requieren de los planes de carrera estructuras jerarquizadas para poder establecer movimientos significativos en ellas, por lo que estos planes se desdibujan al encontrar que la mayoría son microempresas. Asimismo, González (2017), en su trabajo referente a la carrera o sucesión de empresas familiares del sector agrícola en Ecuador, evidencia que muchas de las empresas medianas o microempresas son de carácter familiar, lo que hace que los ascensos, las promociones o, en general, la ocupación de cargos no sea objetiva y no tenga en cuenta aspectos como las competencias

o el mérito. Además, con las políticas o los programas de Gobierno, como lo da a conocer Nieves (2010), se regulan muchas de las organizaciones, refiriéndose la autora a que hoy día hay mayor laxitud para contratar (por ejemplo, modalidades de contrato), lo que hace que el trabajo formal disminuya cada vez más, y así se pierde la participación en los planes de carrera para los trabajadores, pues la estabilidad laboral se desdibuja.

Por otro lado, otros aspectos a tener en cuenta son los factores que impactan los resultados de los planes de carrera y que deben tener seguimiento o modificaciones (de requerirse) para que el proceso sea integral y cumpla con los alcances propuestos: las relaciones interpersonales (los ambientes más amigables son más productivos y difunden la creatividad y estabilidad en las organizaciones); la competitividad individual (posibilidad de generar retos y aspiraciones que dejen ver el potencial de cada trabajador); la sinergia (que todos puedan trabajar no solo por las metas individuales, sino que puedan relacionarse para el logro de metas de equipo); la visión difundida (los trabajadores deben tener un norte en la organización e identificarse con él, y así generan sentido de pertenencia); las recompensas financieras (adjudicados de acuerdo con el grado de desempeño que realiza el trabajador); y las recompensas no financieras (son aquellas que estimulan el buen trabajo de las personas en la organización o el responder a nuevos retos que mejoran la calidad de vida, pues usualmente vinculan otras áreas de desarrollo del trabajador) (Ortiz y Jarrín, 2018).

Finalmente, otro aspecto relevante y más nuevo es el que muestra Neureiter & Traut-Mattausch (2016): el fenómeno del impostor, que da cuenta de la percepción de incapacidad intelectual y profesional que perciben algunos trabajadores en su desempeño y que podría llevarlos a desistir de acceder a estos planes, pues consideran que su éxito actual es causa de la suerte o un error.

Planes de sucesión

Dentro de los objetivos de contar con planes de sucesión, se hace relevante tenerlos en cuenta en las organizaciones, pues estos apuntan al reemplazo de cargos críticos en la organización, como lo

plantean Ureta (2017) y Villamizar et al. (2014), ya que permiten preparar, por ejemplo, la salida de personas que pueden estar a punto de culminar su vida laboral (jubilación o pensión), dar continuidad al core del negocio y tener un mayor margen de éxito ante las eventualidades que se presentan buscando a las personas adecuadas para el cargo por encima de aquellas que se puedan presentar; esto reconociendo las capacidades (potencial) de los actuales trabajadores y generando el desarrollo particular. Asimismo, Gómez, De Núbbila, Quintana y Santofimio (2012) muestran que los planes de sucesión están basados en un diagrama de reemplazos, como lo muestra la figura 9.2.

Figura 9.2 Diagrama de reemplazos.



Fuente: Arredondo et al. (2012, p. 35).

Al respecto de las fuentes de reclutamiento que muestra Arredondo et al. (2012) en el paso 9 del diagrama de reemplazos, Merchan (2016) va a reconocer la importancia de identificar dentro de la organización a aquellas personas que podrían ser “suscceptibles” de

participar en el plan de sucesión, adicionando las convocatorias internas como fuentes primarias para encontrar a las personas adecuadas, iniciar la formación (capacitación, coaching, mentoring, etc.) y generar los movimientos a que haya lugar.

Otro objetivo importante, según Deshwal (2015), es diferenciar los planes de sucesión (pensados desde la necesidad de la empresa) de los planes de sucesión efectivos (que además tienen en cuenta el crecimiento y desarrollo de las personas), pues considera que hay muchos factores que se deben contemplar como variables, que pueden arrojar o no los resultados esperados, dentro de los cuales se encuentran la cultura organizacional, los líderes de la compañía, los recursos para la implementación y los beneficios que se puedan dar a los trabajadores, el tipo de organización (estructura que permita el crecimiento), así como los aspectos que se dan fuera del entorno organizacional como las políticas nacionales y locales, entre otros.

Se identifican entonces algunas fases que comprende el plan de sucesión (luego de haber detallado los cargos críticos en la compañía): una evaluación de desempeño, una evaluación del potencial que poseen los aspirantes, la revisión de las brechas que presentan los candidatos, generar planes de formación y desarrollo desde las áreas con el apoyo de talento humano y la sucesión, como lo explica Ureta (2017). Para Ahmadi, Ahmadi & Abbaspalangi (2012), una de las fases más relevantes en la elaboración de planes de sucesión es la caracterización de las competencias requeridas para el cargo, lo que permite establecer conocimientos y habilidades puntuales que deberán tener los aspirantes o por lo menos identificar cuál es la brecha que presentan frente a los esperados, llevando a cabo de esta manera los programas de desarrollo correspondientes.

Al respecto de la evaluación por competencias del aspirante, Barrera, Antonio y Rosales (2015) proponen que se realice por niveles: básico, medio, alto o experto, lo que permite identificar al mejor candidato, de acuerdo con las necesidades del perfil específico. A su vez Puig (2016) propone que para los cargos gerenciales se evalúen las competencias técnicas del cargo, las gerenciales y las personales,

con el fin de contar con las bases necesarias para encontrar al candidato que mejor se ajuste al puesto y las funciones.

Para Ortiz y Jarrín (2018), las etapas de sucesión están dadas inicialmente con la planeación de la sucesión, la preparación del sucesor (selección del sucesor), el traspaso del sucedido al sucesor, la retirada del sucedido y la generación de rutas de carrera (tradicionales, en forma de red, lateral de habilidades o de carrera dual. También menciona la importancia de verificar todos aquellos motivos que hacen que las personas se desarrollen de forma integral de acuerdo con sus expectativas o, como lo señala en su artículo, anclas de carrera.

En cuanto a la importancia de tener planes de sucesión, se encontraron aquellos referentes a organizaciones no familiares y los que se han desarrollado en organizaciones familiares. En las organizaciones no familiares, se halló la tesis de grado de Martínez y Núñez (2013), quienes generaron una propuesta para crear un plan de sucesión en el área de contabilidad de la sociedad portuaria de Buenaventura, Colombia, dado que el promedio de edad de las personas que ocupaban cargos críticos en esta área rondaba los 51 años, lo que generó una alerta para crear un plan para suceder estos cargos, no perder el conocimiento que tenía el personal actual, así como alinear a los posibles sucesores en el desempeño.

En cuanto a las organizaciones familiares, Araya (2012) encontró datos para afirmar que el fundamento de los planes de sucesión es evitar la inestabilidad no solo organizacional sino de la misma estructura familiar, pues la sucesión será inevitable (y en ocasiones drástica), lo que permitirá que la planificación de este proceso genere una preparación adecuada para enfrentar el cubrimiento de cargos críticos en la organización. Frente a esto Arenas y Rico (2014) evidenciaron la importancia de planear no solo la sucesión familiar (cargos), sino también de la empresa y de la propiedad, buscando que las organizaciones sobrevivan por más de una generación. Se encontró que hay baja o inexistente formalidad en el desarrollo de protocolos de planes de sucesión en empresas familiares, lo que genera temor por desconocimiento del tema, pues las empresas consideran que es un gasto, hay renuencia al cambio y las sucesiones usualmente se presentan en épocas de crisis.

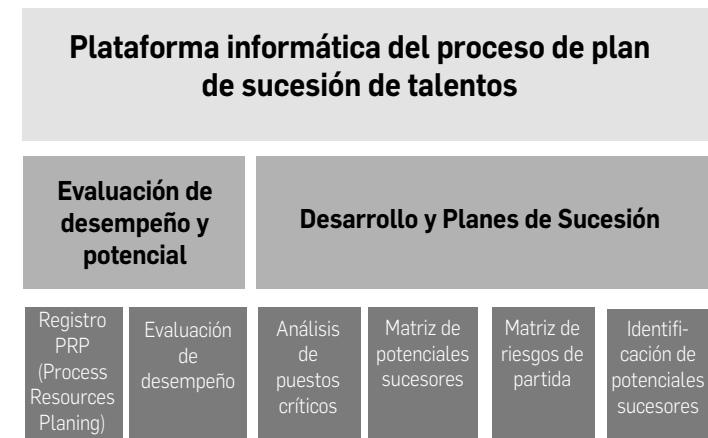
Asimismo, Aira (2016) halló en su estudio de empresas familiares en Carabobo, Venezuela, que es importante para una buena sucesión contar con características como “capacidad profesional, confianza, tolerancia, lealtad, colaboración y comunicación [...] características de liderazgo, rol de mando, adecuado uso de recursos de la empresa y negociación en condiciones favorables, búsqueda de resultados económicos satisfactorios” (p. 82).

Dentro de los aspectos relevantes para tener planes de sucesión en empresas familiares, García (2015) propone que una buena planeación de la sucesión le facilita el camino al sucesor, mejora las oportunidades de ser exitoso y acogido por los colaboradores y logra que este se prepare, tenga una etapa de transición y finalmente se le asignen las responsabilidades propias del cargo en la organización.

También es relevante, según Jiménez-Sánchez, Piedra-Abarca y Zamora-Salazar (2017), que el candidato que se postule a la sucesión familiar evalúe con antelación aspectos relevantes, como si el cargo que podrá asumir le es apasionante, si los demás miembros de la familia estarían de acuerdo con que él fuera el candidato, si podría hacer aportes valiosos a la empresa desde el nuevo cargo, si estaría dispuesto a cumplir y sujetarse a las normas, si frente a la competencia la empresa podría llegar a enfrentar dificultades o crisis, si estaría dispuesto a solucionarlas en beneficio de esta o, finalmente, si esta empresa es la única que podría contratarlo con los mismos beneficios, con el fin de que los candidatos realmente dimensionen la sucesión desde varios frentes, lo que favorecería el desarrollo y cierre de brechas.

En cuanto a las nuevas estrategias para el desarrollo de planes de sucesión, se encontró la propuesta de implementar una plataforma informática en una empresa manufacturera en Perú que ayudaría a mejorar estos planes por medio de la estandarización de procesos, el desarrollo de indicadores para la evaluación de potencial y el plan de sucesión organizacional, así como la reducción en tiempo, costos y seguridad de la información, como lo muestra la figura 9.3.

Figura 3. Modelo de la plataforma informática.



Fuente: Gamboa y Heredia (2017, p. 47).

Finalmente, se identifica el modelo Dreyfus (etapas para la adquisición de conocimiento o competencias de novato a experto) en la planificación de la sucesión, investigado por Hall-Ellis & Grealy (2013), que propone que una buena sucesión debe formar las competencias de quien o quienes aspiran a él, por medio del “andamiaje”:

- Aprendizaje basado en objetivos bien definidos.
- Desarrollo de competencias como el juicio, el conocimiento y el comportamiento ético.
- Desarrollo del conocimiento por medio de capacitaciones, cursos, etc., para alcanzar niveles superiores.
- El empleador es responsable de mantener capacitado al personal para realizar los movimientos requeridos.
- Orientación del modelo para gestionar el talento humano, retener del personal y mejorar la planificación de la sucesión.

Resultados de la implementación de planes de carrera o de sucesión en las organizaciones

En el tercer bloque temático, se identifican uno de los primeros modelos de sucesión de la historia bíblica (Hollinger, 2013); los

beneficios que tiene la aplicación de planes de carrera o de sucesión en las organizaciones; los resultados positivos de la aplicación de planes de carrera y de sucesión en las organizaciones, como aumento de la motivación y del sentido de pertenencia por parte del trabajador en los trabajos expuestos por Chebet (2015) y Nyikuli, Okaka, Maragia, Odera y Kayode (2013); la correlación positiva entre los planes de carrera y la percepción de satisfacción del trabajador en los trabajos de Azman, Nurrul & Rizal (2014) y Ababneh (2013); la importancia de la evaluación de competencias como herramienta usada en el diseño de planes de carrera y de sucesión, así como la relación entre las competencias solicitadas para un cargo y el nivel requerido de estas en trabajos como el de Chreptavičienė & Starkutė (2012) y Ayala (2013); la correlación positiva entre la planeación estratégica organizacional y los planes de sucesión (Darvish & Temelie, 2014); los planes de carrera o de sucesión como prácticas de desarrollo profesional evidenciados en el trabajo de Kimani & Gachunga (2013); el aumento en la productividad organizacional arrojado por los resultados del trabajo de Núñez (2012); los ejemplos de aplicación de planes de sucesión en empresas familiares como el de Ruiz y Del Castillo (2017); y aspectos desfavorables de no contar con planes de carrera o de sucesión como los expuestos por Villamizar et al. (2014), Franco (2017), Soliz, Mena y Lara (2017), Santora, Sarros, Bozer, Esposito & Bassi (2015), Santora, Sarros, Kalugina & Esposito (2013) y Cole & Harbour (2015).

Uno de los primeros modelos evidenciados de planes de sucesión es el expuesto por Hollinger (2013) en la Iglesia primitiva (apóstol Pablo a Timoteo y Tito), que ha impactado desde la religión basándose en la sucesión del liderazgo desde la experiencia y el acompañamiento, hasta hoy día en las organizaciones por medio de la capacitación, el entrenamiento y la tutoría.

Los planes de carrera y de sucesión aportan al proceso de selección en las organizaciones una disminución del tiempo de gestión de candidatos y establecen una percepción por parte del trabajador de la importancia que tiene para la compañía su desarrollo y crecimiento profesional, sin dejar de lado la claridad de cumplir con los compromisos pactados para el cierre de brechas (formación

y autogestión del conocimiento). Ejemplo de ello es el estudio de caso realizado por Chebet (2015), en el que en el Kenyatta National Hospital se evidenció la existencia de planes de carrera que han motivado al personal a continuar con ellos y a capacitarse para nuevas tareas; sin embargo, también se reconoce que no hay una estructura formal establecida en los lineamientos para los planes de sucesión y que hace parte de las recomendaciones para el mejoramiento continuo, así como realizar otros estudios en entidades de salud que puedan apoyar con mayor firmeza los resultados obtenidos en la investigación. Situación similar encontrada por Nyikuli et al. (2013) que evidenció que el hecho de contar con planes de sucesión formales en empresas productoras de azúcar en Kenia aumenta la motivación del personal y el crecimiento, y genera la retención de este.

Frente a la relación entre los planes de carrera y de desarrollo con la percepción de satisfacción en el trabajo, Azman (2014) en Malasia obtuvo por medio de la aplicación de encuestas una correlación positiva de las variables, aunque reconoce que no tuvo en cuenta otros aspectos como el liderazgo, la experiencia laboral, el apoyo administrativo, la equidad y la rotación, entre otros, que podrían arrojar nueva información y enriquecer el estudio. Situación similar encontrada por Ababneh (2013), que en su estudio corrobora la importancia que tiene para los trabajadores el contar con planes de carrera en la organización, pues mejora el compromiso organizacional y laboral.

En cuanto a correlacionar el impacto de las competencias en la carrera y la planificación de estas, Chreptavičienė & Starkutė (2012) muestran un modelo teórico hipotético que identifica que no solo se trata de tener las competencias requeridas para cierta posición, sino que también se debe contemplar un nivel específico para realizar los planes de carrera en la organización. Resultados muy similares encontrados por Ayala (2013), que establecen que la evaluación por competencias en la organización es una herramienta clave para la detección del potencial que tienen las personas que aspiran a participar en el plan de sucesión y que además permiten identificar las brechas presentes del candidato para establecer los planes de desarrollo, que lo llevarían a ocupar el cargo deseado con una mayor efectividad.

Con respecto a la correlación entre el cumplimiento de la planeación estratégica y los planes de sucesión en entidades de educación superior, Darvish & Temelie (2014) evidenciaron que es positiva. Sin embargo, se propone que se adopten modelos estructurados de planes de sucesión para lograr mayor efectividad organizacional: evaluación de talentos, identificación de personal competente, identificación de habilidades del personal y de aquellas requeridas para posiciones superiores, y así generar programas de cierre de brechas, sobre todo, para los cargos directivos.

Por su parte, Kimani & Gachunga (2013) analizaron las prácticas de desarrollo profesional en el Ministerio de Defensa de Kenia, tras lo cual encontraron que las políticas para ingresar a los planes de carrera y de sucesión son claras para los trabajadores, pues cuentan con unos mentores que retroalimentan continuamente el desempeño, lo que les hace concientes de sus fortalezas y aspectos de mejora para acceder al siguiente nivel que cada cargo tiene en la organización, esto hace que se perciba reconocimiento y valor en la tarea desarrollada.

Con referencia al aumento de la productividad, Núñez-Cacho et al. (2012) hallaron que la aplicación del *boundaryless career*, entre sus efectos, “permiten mejorar productividad de la empresa, favorecen el crecimiento del volumen de ventas y generan un aumento de la cuota de mercado, planteamientos lógicos si tenemos en consideración que los trabajadores están más comprometidos y satisfechos con el proyecto ofrecido por la empresa” (p. 32). Esto ya que se mejora el clima organizacional y los empleados se sienten cada vez más a gusto consigo mismos y con la empresa.

Dentro de los ejemplos de aplicación de planes de sucesión en empresas familiares, se encuentra el trabajo realizado por Ruiz y Del Castillo (2017), que refleja la importancia de tener dichos planes, que, si bien difieren en estructura y organización de grandes compañías, requieren el establecimiento de etapas y estrategias basadas en competencias para mejorar la competitividad frente al mercado, lo lleva a asegurar personas más idóneas para suceder al propietario (puesto que no todos los herederos tienen la capacidad para hacerlo), orientar la gestión del talento (identificando personas y puestos clave en la organización) y retenerlo.

A su vez, también se identifican resultados desfavorables, como los manifestados en el trabajo de Villamizar et al. (2014), que buscaba diseñar e implementar un plan de carrera para una empresa de zapatos. Sin embargo, identificaron varios inconvenientes que no les permitirían dar cumplimiento al total del planteamiento, dentro de los cuales el principal era que la organización no tenía presupuestado invertir en nuevos proyectos para el área de gestión humana, no tenía una estructura tecnológica para el desarrollo, la renuencia al cambio de los trabajadores que ocupaban cargos clave y el personal operativo presentaba baja educación, con lo que se generó el diseño del plan de carrera y se realizaron unas observaciones para poder desarrollarlo con efectividad. Situación similar encontrada por Franco (2017) al respecto de los planes de sucesión en la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, donde la falta de planes adecuados de transmisión del conocimiento, llevaron a que se presentaran reemplazos imprevistos, que generaron pérdidas de conocimiento.

Otros aspectos que desfavorecen a las empresas que no cuentan con planes de carrera o de sucesión están dados en ocasiones por desconocimiento de su importancia, como lo expone Soliz, Mena y Lara (2017), quienes estudian las pymes en Ecuador. Asimismo, Santora et al. (2015) investigan las empresas sin ánimo de lucro, tras lo cual identifican que no existen planes claros para realizar la sucesión de los ejecutivos que salen de estas organizaciones, y observan que prefieren hacer selección de personal externo incluso para cargos directivos, lo que afecta la sucesión de la cultura organizacional y la sostenibilidad. Caso similar al presentado por Santora et al. (2013), quienes muestran que no hay un plan de sucesión del conocimiento o de la información privilegiada en organizaciones sin ánimo de lucro, pues está dado más por aquellas personas que pueden llegar a “heredar” el conocimiento (insiders, o personas enteradas), sin que ello garantice la competencia, o por forasteros (outsiders).

Por el contrario, Cole & Harbour (2015) evidenciaron que en una entidad de salud rural no existían planes de sucesión formales debido a la falta de recursos económicos, personal poco capacitado, bajos salarios en la zona rural y poco interés por parte de los líderes de salud pública en lograr mejoras en el conocimiento y en la contratación de personal que es de libre remoción; sin embargo, se evidencian

rudimentos del proceso, como capacitaciones ocasionales, mentoring o delegación de tareas de mayor complejidad a ciertos trabajadores.

Conclusiones

Después de la revisión generada en el primer bloque temático, se identifican varios puntos relevantes que se deben tener en cuenta al elaborar planes de carrera en las organizaciones de acuerdo con las revisiones efectuadas. El primero es concebir al trabajador en todas sus dimensiones de desarrollo (familiar, social y laboral, entre otras), ya que los planes de carrera deben alcanzar un impacto en estas áreas, desarrollando los anclajes necesarios para que haya estabilidad en la compañía.

Otro aspecto es que para las organizaciones es un beneficio contar con estas estrategias (plan de carrera y de sucesión), puesto que reducen los índices de rotación, mejoran la motivación, el compromiso del trabajador hacia la tarea o la compañía, y los hace más competitivos al contar con personal calificado; esta estrategia es una ganancia de doble vía, al permitir que del otro lado los trabajadores mejoren su posición en la organización (con el reconocimiento que de ello se deriva), aumenten los ingresos (que mejoran la calidad de vida) y los haga más “deseables” organizacionalmente, al cualificarse y alcanzar mayor desarrollo de competencias.

A su vez, también se reconoce que los planes de carrera requieren para su desarrollo la inversión por parte de las gerencias (incluirlos en el presupuesto), una estructura organizacional que permita los movimientos, la optimización y la tecnificación de procesos, contemplar la normativa o políticas nacionales frente a la regulación de los trabajadores en las organizaciones, desechar posibles prejuicios, motivar a las personas a que impartan sus conocimientos (sin que piensen que va a ser la razón de la salida de la compañía al no ser “necesarios”), los tipos de liderazgo y la competitividad, entre otros.

Dentro de los procesos que se identifican para realizar los planes de carrera, se encuentran de forma congruente (en la mayoría de los artículos revisados) las promociones internas, los movimientos

laterales, los ascensos y los planes de sucesión, entre otros, y en especial una tendencia particular que se viene replicando actualmente que es la *boundaryless career*, la cual añade a los procesos anteriores el coaching y el mentoring para el logro de objetivos.

En el segundo bloque temático, se evidencia la importancia del uso de los planes de sucesión en las organizaciones, ya que apuntan a generar estrategias para la preparación de los trabajadores en los cargos críticos de la compañía, y mejoran la continuidad del negocio ante posibles retiros imprevistos, jubilaciones y otros aspectos que usualmente no se prevén, reconociendo que hay potencial en sus trabajadores para la ocupación de dichos cargos. Esto a su vez aplicado a empresas de corte familiar, donde se busca hacer continuo no solo un cargo sino también la empresa y la propiedad, escogiendo al sucesor que mejores competencias tenga para lograr el objetivo estratégico de la organización y para ser acogido por el núcleo, lo que favorecería el apoyo y logro de objetivos con la sucesión propuesta.

También se contemplan algunas fases en el plan de sucesión que comprenden la evaluación de desempeño del trabajador, la evaluación de competencias a los aspirantes al cargo, el análisis de las brechas identificadas en los candidatos y el establecimiento de los planes de formación y de desarrollo. De igual forma, se identificó la importancia de poder acceder a la tecnología para el desarrollo y la optimización de los procesos de gestión del talento humano, lo que genera nuevas estrategias para mejorar la sucesión organizacional, como la propuesta en el modelo Dreyfus (crecimiento escalonado o progresivo).

En el último bloque de la revisión, se identifica que la aplicación de los planes de carrera y de sucesión en diferentes organizaciones con objetos económicos diversos genera resultados tanto positivos como negativos (cuando no se cuenta con ellos), lo que hace manifiestas las ventajas de la implementación y las dificultades que presentan hoy las entidades que no los tienen contemplados dentro de sus procesos como una ventaja competitiva con ganancias de doble vía (organización-empleado). Asimismo, se reconoce en la evaluación de competencias una herramienta predilecta para verificar el potencial de los participantes a dichos planes, pues permite la identificación de brechas a cerrar para la ocupación final del puesto de trabajo.

Finalmente, se identifica que los planes de carrera y de sucesión en las organizaciones hoy día están orientados a establecer, como se mencionó, una ganancia de doble vía: el beneficio que trae a las organizaciones el establecimiento de dichos planes (competitividad, aumento del desempeño laboral y disminución de la rotación, entre otros) y el desarrollo integral del trabajador (laboral, profesional, familiar y social), lo que facilita el aumento de la motivación y el sentido de pertenencia a la organización, pues los estudios sustentan cada vez mejor ante los directivos de las compañías la necesidad de su implementación para el logro de los objetivos estratégicos organizacionales. Lo anterior permite dar pie a nuevas investigaciones que faciliten verificar la efectividad y permanencia tanto de los planes de carrera y de sucesión en las organizaciones como de las personas que aplican a ellos.

Referencias

- Ababneh, R. (2013). Antecedents and outcomes of career development in Jordanian public sector. *Journal of Emerging Trends in Economics and Management Sciences*, 4(4), 417-426.
- Aguilar Bustamante, M. C., Martínez, Á., Fandiño, A. y Carolina Fajardo, S. (2007). Una visión retrospectiva y prospectiva del proceso de formación en la organizaciones. *Diversitas*, 3(1), 151-174. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1794-99982007000100011&script=sci_abstract&tlng=en
- Ahmadi, A. A., Ahmadi, F. & Abbaspalangi, J. (2012). Talent management and succession planning. *Interdisciplinary Journal of Contemporary Research In Business*, 4(1), 213-224. Recuperado de <https://pdfs.semanticscholar.org/0f83/e4a433488017f80f6a2d91c8d5b80324481c.pdf>
- Aira, M. R. (2016). La sucesión exitosa en las empresas familiares. *Revista Orbis*, 33, 82-104.
- Alles, M. (2009). *Construyendo talentos: un programa para el crecimiento de las personas y la continuidad de las organizaciones*. Buenos Aires, Argentina: Granica.
- Andrade Ruiz, P. y Cabrera Pozo, P. (2013). *Diseño de un plan de carrera para los cargos de Front Office y Back Office de una institución financiera de la ciudad de Quito* (Tesis de grado, Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Quito, Ecuador). Recuperado de <http://repositorio.puce.edu.ec/bitstream/handle/22000/6023/T-PUCE-6118.pdf?sequence=1>
- Arenas Cardona, H. A. y Rico Balvín, D. (2014). La empresa familiar, el protocolo y la sucesión familiar. *Estudios Gerenciales*, 30(132), 252-258. <https://doi.org/10.1016/j.estger.2014.02.013>
- Araya Leandro, A. (2012). El proceso de sucesión en la empresa familiar y su impacto en la organización. *TEC Empresarial*, 6(2), 29-39. <https://doi.org/10.18845/te.v6i2.527>
- Ayala Treviño, J. A. (2013). *Diseño de un plan de sucesión basado en un modelo de competencias para el personal clave de una empresa constructora* (Tesis de maestría, Universidad Autónoma de Nuevo León, Monterrey, México). Recuperado de <http://eprints.uanl.mx/3244/>
- Azman, I., Nurrul, H. A. & Rizal, A. B. (2014). *Perceived career development support in workplace career programme*. *Economic Annals*, 59(201), 157-175. doi:10.2298/EKA1401157I
- Barrera, A., Antonio, J. y Rosales Hernández, S. C. (2015). Plan de sucesión como herramienta administrativa para innovar la gestión del talento humano de la empresa alimentos rápidos y económicos salvadoreños SA de CV (ARYES) en el municipio de Santa Tecla (Tesis de grado, Universidad de El Salvador, San Salvador, El Salvador). Recuperado de <http://ri.ues.edu.sv/id/eprint/9372/>
- Campos García, F. de M., Rodríguez López, Y. del P. y Orietta Vela Mendoza, E. R. (2015). *Plan de desarrollo de carrera aplicado a una empresa de sector ingeniería, nivel mando medio a gerencial*. (Tesis de grado, Universidad del Pacífico, Lima, Perú). Recuperado de <http://repositorio.up.edu.pe/handle/11354/1944>
- Carrillo Flores, M. G., Guevara Sanginés, M. L. y Varela Pérez, J. (2017). Clima organizacional en instituciones de salud de Guanajuato. *Revista Multidisciplinaria de Avances de Investigación*, 3(1), 54-65. Recuperado de <http://www.remai.ipn.mx/index.php/REMAI/article/view/31>
- Chávez, E. A. (2002). Adiestramiento y su importancia en las organizaciones. *Formación Gerencial*, 1(1), 63-81.

- Chávez Hernández, N. y Torres Sanabria, G. (2012). La organización inteligente en un ambiente de aprendizaje: una exploración de sus aspectos generales. *AD-minister*, 21, 101-115. Recuperado de <http://publicaciones.eafit.edu.co/index.php/administer/article/view/1730>
- Chebet, K. L. (2015). *Career planning and succession management practices of the clinicians at Kenyatta National Hospital* (Tesis de maestría, University of Nairobi, Nairobi, Kenia). Recuperado de [http://erepository.uonbi.ac.ke/bitstream/handle/11295/94838/Chebet,Lilian %20K_Career %20planning %20and %20succession %20management %20practices %20of %20the %20clinicians %20at %20kenyatta %20national %20hospital.pdf?sequence=1](http://erepository.uonbi.ac.ke/bitstream/handle/11295/94838/Chebet,Lilian%20K_Career%20planning%20and%20succession%20management%20practices%20of%20the%20clinicians%20at%20kenyatta%20national%20hospital.pdf?sequence=1)
- Chreptavičienė, V. & Starkutė, J. (2012). Relationship between career and competency: verification of theoretical model validity. *Inžinerinė ekonomika*, 23(2), 163-173. Recuperado de <https://etalpykla.lituanistikadb.lt/object/LT-LDB-0001:J.04~2012-1367181839777/>
- Cole, S. L. & Harbour, C. P. (2015). Succession planning activities at a rural public health department. *The Qualitative Report*, 20(1), 148-164. Recuperado de <https://nsuworks.nova.edu/tqr/vol20/iss1/11/>
- Darvish, H. & Temelie, Z. N. (2014). A study on the relationship between succession planning and strategic planning. Case study: Payame Noor University of Aleshtar. *Economic Insights-Trends & Challenges*, 66(1), 11-24. Recuperado de <https://pdfs.semanticscholar.org/6a3fb9000a355920b39b9ffe39088b3e7571d20c.pdf>
- Deshwal, P. (2015). Succession planning: The right people, for the right job, at the right time. *International Journal of Advanced Research in Management and Social Sciences*, 4(11), 57-67. Recuperado de <http://www.garph.co.uk/IJARMSS/Nov2015/7.pdf>
- Díaz Prieto, C. P. (2017). *Gestión del desarrollo profesional organizacional: una herramienta de éxito empresarial en las organizaciones inteligentes Unilever y BMW presentes en Colombia* (Trabajo de especialización, Universidad Militar Nueva Granada, Bogotá, Colombia). Recuperado de <https://repository.unimilitar.edu.co/handle/10654/16367>
- Dota Vintimilla, M. Y. y Samaniego Gomezcoello, M. A. (2015). *Diseño de un modelo de gestión de talento humano por competencias*. Caso de aplicación Cooperativa de Ahorro y Crédito Jardín Azuayo: periodo 2014 (Tesis de grado, Universidad de Cuenca, Cuenca, Ecuador). Recuperado de <http://dspace.ucuenca.edu.ec/jspui/handle/123456789/23075>
- Escorcía Neira, L. A. (2014). *Plan de sucesión y programa de desarrollo para la gerencia comercial nacional de Dialsa S. A.* (Tesis de especialización, Universidad de La Sabana, Chía, Colombia). Recuperado de <https://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/12201>
- Figueroa Isaza, H. I. (2014). Estrategias de atracción y retención del talento humano en la industria minera colombiana. *Revista Económicas CUC*, 35(1), 61-78. Recuperado de <http://revistascientificas.cuc.edu.co/index.php/economicascuc/article/view/219>
- Figueroa Oquendo, X. E. (2013). *Diseño de un plan de carrera aplicado al área de soporte de la compañía Roche Ecuador S. A., incluyendo su modelo de liderazgo de competencias* (Tesis de grado, Pontificia Universidad Católica de Ecuador, Quito, Ecuador). Recuperado de <http://repositorio.puce.edu.ec/handle/22000/12105>
- Formación. (s. f.). *Diccionario latinoamericano de educación*. Caracas, Venezuela: Universidad Central de Venezuela. Recuperado de <http://dlae.tripod.com/fg-z.htm>
- Franco Ortiz, B. (2017). *Análisis del proceso de transferencias de conocimientos para puestos en la PUCESE en año 2016* (Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica de Ecuador, Esmeraldas, Ecuador). Recuperado de <https://repositorio.puce.edu.ec/handle/123456789/987>
- Gamboa Revilla, J. y Heredia Lozada, C. (2017). *Propuesta de implementación de una plataforma informática para mejorar los procesos de plan de sucesión de talentos de la empresa Netafim Perú* (Tesis de maestría, Universidad Privada del Norte, Trujillo, Perú). Recuperado de <http://repositorio.upn.edu.pe/handle/11537/11861>
- García Rodríguez, A. O. (2015). *Planes de sucesión en empresas familiares y su adecuada gestión* (Tesis de maestría, Universidad Autónoma de Nuevo León, Nuevo León, México). Recuperado de <http://eprints.uanl.mx/9662/1/1080215024.pdf>
- Gómez Arredondo, P., De Núbbila Llamas, M., Quintana Betancourt, N. y Santofimio Gutiérrez, O. (2012). *Diseño de la estrategia de retención para los candidatos a ocupar los cargos críticos de clorox de Colombia, enmarcada en la política actual de sucesión y en el modelo de gestión del desempeño* (Trabajo de Especialización de Gestión para el Desarrollo Humano en las Organizaciones, Universidad de La Sabana, Chía, Colombia). Recuperado de <https://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/3480>

- González Disintonio, J. A. (2017). *Factores que influyen en la sucesión gerencial de las empresas familiares del sector agrícola, Ecuador* (Tesis de grado, Universidad de Especialidades Espíritu Santo, Samborondón, Ecuador). Recuperado de <http://repositorio.uees.edu.ec/handle/123456789/1961>
- Hall-Ellis, S. D. & Greal, D. S. (2013). The Dreyfus model of skill acquisition: A career development framework for succession planning and management in academic libraries. *College & Research Libraries*, 74(6), 587-603. <https://doi.org/10.5860/crl12-349>
- Hollinger, T. D. (2013). Leadership development and succession planning: A biblical perspective for an ethical response. *Journal of Biblical Perspectives in Leadership*, 5(1), 157-164. Recuperado de <https://www.regent.edu/acad/global/publications/jbpl/vol5no1/9hollinger.pdf>
- Jiménez-Sánchez, J. C., Piedra-Abarca, H. J. y Zamora-Salazar, D. (2017). *Gobierno corporativo, profesionalización y plan de sucesión para la Empresa ATAI de Tibás Ltda.* (Tesis de maestría, Tecnológico de Costa Rica, San José, Costa Rica). Recuperado de <https://repositoriotec.tec.ac.cr/handle/2238/7198>
- Kaya, C. & Ceylan, B. (2014). An Empirical study on the role of career development programs in organizations and organizational commitment on job satisfaction of employees. *American Journal of Business and Management*, 3(3), 178-191. <https://doi.org/10.11634/216796061706551>
- Kimani, J. N. & Gachunga, H. G. (2013). Influence of career management practices on employee engagement: A case study of civilian staff at the Ministry of Defense in Kenya. *International Journal of Social Sciences and Entrepreneurship*, 1(7), 316-339. Recuperado de https://www.ijssse.org/articles/ijssse_v1_i7_316_339.pdf
- Liu, Z. & Chen, G. (2013). Theory of boundaryless career and employability training in higher education. En *2013 Conference on Education Technology and Management Science (ICETMS 2013)*. Atlantis Press. <https://doi.org/10.2991/icetms.2013.11>
- Martínez Bravo A. y Núñez Estupiñán, G. (2013). *Diseño de un plan de sucesión del talento humano en la áreas de contabilidad en las dependencias de la Sociedad Portuaria Regional de Buenaventura S. A.* (Tesis de grado, Universidad del Valle, Buenaventura, Colombia). Recuperado de <http://bibliotecadigital.univalle.edu.co/handle/10893/10688>
- Mata Guzmán, A. C. (2017). *Diseño de un plan de sucesión y carrera para el área de consultoría de la empresa Samper HH regional en el periodo 2016* (Tesis de grado, Pontificia Universidad Católica de Ecuador, Quito, Ecuador). Recuperado de <http://repositorio.puce.edu.ec/handle/22000/14062>
- Merchan Gaona, M. A. (2016). *Diseño de un plan que mejore la retención del personal administrativo en Ventas y Servicios S. A.* (Tesis de especialización, Universidad de La Sabana, Chía, Colombia). Recuperado de <https://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/22409>
- Merino-Trujillo, A. (2011). Como escribir documentos científicos (Parte 3): artículo de revisión. *Salud en Tabasco*, 17(1-2), 36-40. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/487/48721182006.pdf>
- Muñoz Montenegro, C. (2015). *Informe y estudio de réplica del modelo de desarrollo de carrera boundaryless career en empresas chilenas* (Tesis de maestría, Universidad del Bío- Bío, Chile). Recuperado de <http://repobib.ubiobio.cl/jsui/handle/123456789/1636>
- Neureiter, M. & Traut-Mattausch, E. (2016). *An inner barrier to career development: Preconditions of the impostor phenomenon and consequences for career development.* *Frontiers in Psychology*, 7(48). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00048>
- Nieves Zubillaga, I. (2010). Planes de carrera: ¿mito o realidad? *Observatorio Laboral Revista Venezolana*, 3(5), 75-92. Recuperado de <https://www.redalyc.org/html/2190/219014912005/>
- Nyikuli Eshiteti, S., Okaka, O., Maragia, S. N., Odera, O. y Kayode Akerele, E. (2013). Effects of succession planning programs on staff retention. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 4(6). DOI: 10.5901/mjss.2013.v4n6p157
- Núñez-Cacho Utrilla, P., Grande Torraleja, F. A. y Pedrosa Ortega, C. (2012). Nuevos retos en el desarrollo de carrera profesional: el modelo boundaryless career. *Universia Business Review*, 34, 15-35. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3961318>
- Ortiz Mora, I. E. y Jarrín Tocto, V. P. (2018). *Planes de carrera y el desempeño laboral de los colaboradores de la empresa Renova* (Tesis de grado, Universidad Técnica de Ambato, Ambato, Ecuador). Recuperado de <http://repositorio.uta.edu.ec/handle/123456789/27278>
- Pachón Cuitiva, C. F. (2014). *Diseño de un plan carrera para los profesionales de enfermería en la unidad de cuidado intensivo de la clínica Shaio* (Tesis de especialización). Universidad de La Sabana, Bogotá, Colombia). Recuperado de <https://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/12459>

- Pinchao Guerrero, R. S. (2017). *Diseñar un plan de carrera para reducir el alto índice de rotación de personal en el área operativa de la empresa M&M Automotriz ubicada en el nororiente del distrito metropolitano de Quito, 2016-2017* (Tesis de grado, Instituto Tecnológico Superior Cordillera, Quito, Ecuador). Recuperado de <http://www.dspace.cordillera.edu.ec/handle/123456789/3199>
- Puig Castán, A. (2016). Empresa familiar: proceso de sucesión y plan de sucesión. *Cuadernos Prácticos de Empresa Familiar*, 4(1), 63-81. Recuperado de <https://repositori.udl.cat/handle/10459.1/58892>
- Ramírez Torres, A. M. (2017). *Aplicación del procedimiento de planes de carreras basados en competencias en el proceso de desarrollo y operaciones en el Centro de Telecomunicaciones Santa Clara en ETECSA S. A.* (Tesis de grado, Universidad Central Marta Abreu de Las Villas, Santa Clara, Cuba). Recuperado de <http://dspace.uclv.edu.cu/handle/123456789/9955>
- Real Academia Española. (1817). *Diccionario de la lengua castellana* (6.ª ed.). Madrid, España: Imprenta de D. Francisco María Fernández.
- Ruiz Villasagua, C. M. y Del Castillo Ortiz, M. F. (2017). *Elaboración de una propuesta de diseño de un plan de sucesión por competencias y su incidencia en la continuidad de la empresa familiar Seajoy S. A.* (Tesis de grado, Universidad de Guayaquil, Guayaquil, Ecuador). Recuperado de <http://repositorio.ug.edu.ec/handle/redug/16868>
- Saltos Espinosa, R. M. (2016). *Elaboración de un manual de plan carrera para la sucesión laboral de la plana gerencial en la compañía seguros Alianza S. A. en el distrito metropolitano de Quito* (Tesis de grado, Instituto Tecnológico Cordillera, Quito, Ecuador). Recuperado de <http://www.dspace.cordillera.edu.ec:8080/xmlui/handle/123456789/2208>
- Santora, J. C., Sarros, J. C., Bozer, G., Esposito, M. & Bassi, A. (2015). Nonprofit executive succession planning and organizational sustainability. *The Journal of Applied Management and Entrepreneurship*, 20(4), 66-83. Recuperado de
- Santora, J. C., Sarros, J. C., Kalugina, A. & Esposito, M. (2013). Insider/outsider succession in Russian nonprofit organizations: Views from the field. *The Journal of American Business Review*, 2(1), 254-260. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Mark_Esposito/publication/259357684_InsiderOutsider_Succession_in_Russian_Nonprofit_Organizations_Views_from_the_Field/links/02e7e52b2cf9a737fb000000.pdf
- Schulz, D. & Enslin, C. (2014). The female executive's perspective on experiences with career planning and advancement in organizations. *The Exchange*, 3(1), 57-67.
- Soliz Aguayo, N. A., Mena López, V. y Lara Núñez, T. (2017). Cultura y gestión del conocimiento en organizaciones del Ecuador. *Revista Publicando*, 4(11), 70-83. Recuperado de <https://revistapublicando.org/revista/index.php/crv/article/view/550>
- Ureta Yáñez, C. G. (2017). *Sistematización de experiencia de la práctica profesional enfocada en el plan de sucesión desarrollado en el banco de Guayaquil S. A.* (Tesis de grado, Universidad de Guayaquil, Guayaquil, Ecuador). Recuperado de <http://repositorio.ug.edu.ec/handle/redug/25990>
- Villamizar, S. C., Jácome Sánchez, M. y Vergel Serrano, J. C. (2014). *Diseño e implementación de planes de carreras para el personal de las áreas comercial y producción de la empresa Mussi zapatos* (Tesis de especialización, Universidad de La Sabana, Chía, Colombia). Recuperado de <https://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/12893>
- Waheed, S. & Zaim, A. H. (2015). A model for talent management and career planning. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 15(5), 1205-1213. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=EJ1101271>

10. Barreras del empoderamiento laboral¹

María Victoria Jiménez Betancur
María Alejandra Gómez Vélez

Introducción

Este capítulo presenta una revisión de tema que tuvo como objetivo identificar barreras que se presentan en el empoderamiento en el ámbito laboral. El empoderamiento se entiende como responsabilidad o modo de facultar a otro para actuar, dado que es una de las fuentes para lograr una ventaja competitiva a nivel individual, colectivo, familiar, empresarial o social. Como método se utilizó la revisión temática, a través de una búsqueda bibliográfica, la cual que quedó representada en 51 documentos, 41 de carácter teórico o conceptual, y 10 de investigaciones empíricas. Se utilizaron bases de datos y promotores bibliográficos como Redalyc, Dialnet, EBSCO, y libros de divulgación. Entre los resultados se encontró que el empoderamiento aporta al desarrollo de las competencias y a la transformación de la cultura organizacional, y con

1 Capítulo derivado del trabajo de grado realizado para la Maestría en Gestión Humana para Organizaciones Saludables de la Universidad Pontificia Bolivariana Medellín.

relación a las barreras reconocidas para empoderar se identificaron 22 barreras que se agruparon en tres grandes grupos: a) el liderazgo en el empoderamiento, b) el empoderamiento en el sistema organizacional y c) el desarrollo y aprendizaje en el empoderamiento. Como conclusiones principales, se observó que para mitigar las barreras se requieren programas de formación que mejoren destrezas y competencias de los líderes, plantear el empoderamiento como parte de la estrategia y de los objetivos organizacionales y crear o vigorizar una cultura de cooperación, para que prime la confianza orientada al desarrollo y las relaciones hacia el líder y la organización, y viceversa, teniendo presente que el empoderamiento es un proceso a largo plazo, que aporta a todos los actores de la organización.

El empoderamiento es comprendido como una responsabilidad o capacidad de facultar a otro, es además un constructo relacionado con el poder y con el liderazgo dentro de las organizaciones, que contribuye a desarrollar a las personas y a obtener los resultados esperados por las organizaciones. Cabe decir que, dentro de las barreras encontradas en el estudio, se identifica la necesidad de cambiar el carácter centralista de las organizaciones y de los líderes, y vigorizar la cultura del trabajo en la toma de decisiones, para que esta se presente en todos los niveles jerárquicos, pues los individuos empoderados generan entornos empoderadores que responden con mayor eficiencia y efectividad a los requerimientos que demanda el entorno.

En un escenario mundial de cambios, incertidumbre y competencia continua, para que esto ocurra el empoderamiento debe ser una estrategia de la organización, y también se debe recurrir al desarrollo y aprendizaje. Este último proceso se debe dar en todos los niveles de la organización, incluido en el de los líderes, para que de esa manera se cree una cultura de cooperación y empoderamiento, y como su propia naturaleza lo indica, para que el empoderamiento sea transformador a nivel individual y colectivo.

Wilson (1997) afirma que las empresas deben reformular como rediseñar sus operaciones haciendo frente a los constantes cambios en el mundo. Los cambios sugeridos son tanto técnicos como humanos,

los que impactan los comportamientos de las personas, los procesos que son a largo plazo y que tienen un carácter de resultado.

Tal como explican Banda y Morales (2015), el empoderamiento es un proceso mediante el cual las personas, organizaciones y comunidades logran alcanzar el control sobre sus propósitos y asuntos. De ahí que, cuanto más se den cuenta de lo impotentes y marginados de la función del poder en sus vidas, más pueden desarrollar habilidades y capacidades para mejorar el control de estas, es decir, requieren empoderarse para poder llevar a cabo cambios y transformaciones. Y agregan los autores:

El empoderamiento es un proceso y puede tener el carácter de un resultado. Ambas condiciones conferidas al empoderamiento se generan en las interacciones entre las personas, resultando muy difícil establecer una clara diferenciación del empoderamiento como proceso o como resultado. Sin embargo, este carácter dinámico hace que entornos en donde prevalecen individuos empoderados, se conviertan en entornos empoderadores (p. 6).

La falta de poder no permite gestionar el cambio y las transformaciones que urgen ante los desafíos que plantea un escenario cambiante, por lo que trabajar sobre el empoderamiento se hace relevante.

Método

Este capítulo es una revisión bibliográfica acerca de las barreras del empoderamiento que surgen para empoderarse o empoderar a otros. Se realizó una revisión de fuentes bibliográficas en bases de datos como Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal (Redalyc); Dialnet, que es una hemeroteca virtual que contiene revistas científicas; y EBSCO, que es un conjunto de bases de datos que incluye libros, revistas y publicaciones científicas. Además, se revisaron otros documentos de carácter divulgativo. La búsqueda bibliográfica quedó representada en 51 documentos, 41 de carácter teórico o conceptual y 10 de investigaciones empíricas.

Resultados

Mediante la revisión documental efectuada, se logró, después de un proceso de depuración de la información, identificar 22 barreras agrupadas en tres bloques temáticos, que obstaculizan que el empoderamiento haga parte de los diferentes entornos laborales. Los bloques temáticos se plantean a partir de la identificación de dos actores y de un proceso estratégico de la organización. El primer actor al que se hace referencia y que causa barreras es el líder, el segundo es el sistema organizacional en sí como sistema estructurado y administrado, y el tercer bloque hace referencia a la estrategia de formación y desarrollo de la organización. Los bloques temáticos son titulados así: el liderazgo en el empoderamiento, el empoderamiento en el sistema organizacional, y desarrollo y aprendizaje para el empoderamiento. En la tabla 10.1, se presentan los nombres de los bloques y de las barreras respectivas a cada uno, posteriormente se muestra el contenido relacionado con autores y lo afirmado por ellos.

Tabla 10.1 Barreras para el empoderamiento identificadas

Bloque de Barreras	Barreras
El liderazgo en el empoderamiento por parte del líder	Falta de honestidad (consistencia entre la palabra y los hechos) que genera desconfianza Manejo inadecuado de las emociones Insensibilidad y falta de empatía hacia los demás Falta de maestría personal (ser confiable, credibilidad, manejo adecuado de las emociones y respeto). El líder que no delega
El empoderamiento en el sistema organizacional	El carácter burocrático en la toma de decisiones La perspectiva de que la toma de decisiones es ceder parte del control gerencial

Fuente: Elaboración propia.

	La no importancia de un ambiente de trabajo que potencie el desempeño de los trabajadores No cambiar cultura organizacional replanteando la forma de gerenciar Falta de confianza (el tiempo se utiliza en protección, dudas, verificaciones e inspecciones, y no se utiliza en trabajo que agregue valor a la operación empresarial) Técnicas administrativas antiguas que no consideran los avances tecnológicos Un modelo administrativo que carece de visión global Empresas que no aprovechan la capacidad y energía de sus trabajadores Empresas que no cuentan con el personal idóneo para los cambios que genera el empoderamiento Resistencia al cambio en el trabajador que no quiere más responsabilidades por estar desmotivado Falta de confianza en la organización
Desarrollo y aprendizaje para el empoderamiento	No identificar, evaluar y desarrollar a los líderes No promover el liderazgo de empoderamiento Crear en el líder héroe La no participación de los líderes en actividades de aprendizaje para mejorar su rendimiento y desempeño No tomar en cuenta las necesidades de los trabajadores en la implementación de decisiones tomadas por la gerencia No considerar las necesidades de los empleados para planificar la formación

El liderazgo en el empoderamiento

Este bloque inicia con las definiciones de varios autores que a lo largo de los años han investigado y escrito acerca del poder, que aporta a entenderlo como aspecto fundamental para el liderazgo. Hogg y Vaughan (2008) lo describen como “la capacidad o la habilidad para ejercer influencia; y la influencia es poder en acción” (p. 237). Además,

como señalan Jiménez, del Águila, Luque, Sangrador y Vallespín (2006), el poder no es una cosa que se posea, sino que resulta de una relación en la que unos mandan y otros obedecen. Redorta (2005), por otro lado, define el poder personal como carisma o influencia social, en que la influencia es entendida como la capacidad de conseguir, aunque en forma parcial, acciones por parte de otra persona, de modo que es la autoridad el poder que ha sido legitimado y aceptado en términos sociales. Por tanto, el carisma “puede ser visto como la habilidad de inspirar devoción y entusiasmo en los demás” (p. 40).

Pero también el poder se asocia con la capacidad transformadora que hace posible la intervención del sujeto (Berardi, García y Sabatovich, 2009), entendiendo el empoderamiento como una forma de incentivar cualidades que cuando se desarrollan suscitan cambios individuales que repercuten en ámbitos colectivos en los que actúa el individuo. Lo anterior lleva al comportamiento organizacional positivo expresado por Fierro (2013), quien “destaca la importancia de los individuos en las organizaciones y su bienestar como elementos esenciales para el desarrollo personal y organizacional” (p. 106). Incluso Wright (2003), citado por Fierro (2013), afirma que la productividad es una consecuencia del reconocimiento y de la calidad de vida de las personas.

Asimismo, Aguado, Escofet y Rubio (2009) trabajan el concepto de poder como elemento importante dentro del empoderamiento, pues es “un proceso de adquisición de poder de las personas que se encuentran en situación de desigualdad respecto a otras” (p. 11).

Después de relacionar lo descrito por los anteriores autores acerca del poder, en que unos lo entienden como influencia, otros como resultado de las relaciones interpersonales, relacionándolo con ideas, creencias y valores, y algunos como elemento importante para inspirar devoción y entusiasmo en los demás. Cabe señalar también que el poder es considerado como capacidad transformadora. Lo expuesto se relaciona con el empoderamiento, pues incentiva cualidades que ayudan a generar cambios en los entornos de los individuos; se puede considerar que hay una relación entre poder, liderazgo y empoderamiento.

Maxwell (2008) hace mención de la ley de otorgamiento de poderes y de las barreras generadas en la organización cuando un líder no puede o

no quiere otorgar poder a otros. Además, si estas barreras no se pueden cruzar, las personas se rinden, lo que suscita la búsqueda de una nueva empresa donde puedan desarrollar al máximo su potencial. Maxwell continúa con su explicación de por qué de la limitación de esos líderes para delegar exponiendo tres razones:

1. El deseo de seguridad en el trabajo, el cual expresa como “el enemigo número uno del otorgamiento de poderes que es el temor por perder lo que se tiene” (p. 184)
2. La resistencia al cambio, pues, cuando se otorgan poderes, estos estimulan a las personas a innovar y a desarrollarse, produciendo cambios en la organización. Incluso el autor también considera que a la mayoría de las personas no les gustan los cambios.
3. Las personas con baja autoestima raramente pueden ser buenos líderes, pues no pueden otorgar poderes a nadie, ya que ellas mismas no creen tenerlo, “porque no se puede dar lo que no se tiene” (p. 185).

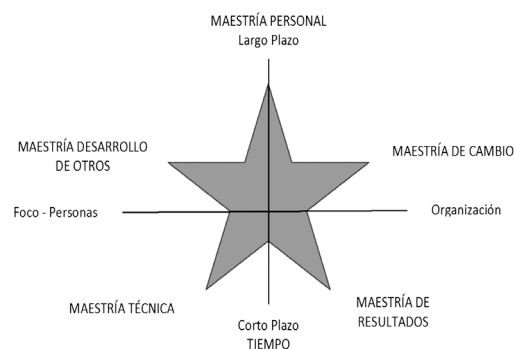
Schwartz, Bohdal-Spiegelhoff, Gretczko, Miller y Okamoto (2016) refuerzan la importancia del liderazgo en el empoderamiento exponiendo un nuevo modelo de administración, el cual señalan es gestionado por una generación de líderes más jóvenes que tienen en cuenta la diversidad, pues su desempeño es en un mundo globalizado. Incluso, identifican mediante encuestas que “el 89 % de los ejecutivos calificó como muy importante la necesidad de fortalecer, reestructurar y mejorar el liderazgo organizacional” (p. 5), así como la importancia del liderazgo en todos los niveles para atender las demandas del negocio al ritmo del cambio. Ahora bien, se puede preguntar ¿cómo iniciar este proceso en todo tipo de organizaciones?

Atendiendo la anterior pregunta, Palomo (2010) manifiesta que la importancia del líder es crucial cuando una empresa enfrenta un cambio organizacional, pues esa importancia es debida a la sensibilidad mostrada por el líder, lo que comprueba el impacto que tienen sus ideas en las otras personas. Además, agrega que tiene que ser capaz de “anticipar las posibles reacciones de sus colaboradores ante los cambios organizacionales” (p. 48). Otro elemento que hace a un líder efectivo es la habilidad de llevar al equipo entero a un nivel más alto, pues, como lo afirma Maxwell (2014), el líder es definido por sus actuaciones con y para los demás. De igual manera, al seguir con las características que

debe poseer un líder, no se pueden quedar por fuera las emociones, por su importancia al hablar de liderazgo, porque, como lo evidencia Ospina (2013), “el manejo inadecuado de estas es quizás una de las principales causas de fracaso de muchos líderes” (p. 248). Más aún, Cooper y Sawaf (2005) mencionan a los investigadores del Centro de Liderazgo Creativo, por su formulación de la razón más citada para explicar el fracaso de ejecutivos y líderes, que es la insensibilidad hacia los demás. Estos estudios mostraron a la empatía (entender el punto de vista ajeno) como “la diferencia más pronunciada entre los que triunfan y los que fracasan” (p. 57).

Ospina (2013) entiende el liderazgo, no como una característica de la personalidad, sino como un conjunto de comportamientos, denominados maestrías, pues en su investigación llega a la conclusión de que la maestría personal es la base para un buen liderazgo. Haciendo la salvedad que por sí sola no garantiza el éxito, pero “un líder que no la posea es incapaz de triunfar” (p. 247). Además, propone elementos básicos de la maestría personal: el ser confiable, la credibilidad, el manejo adecuado de las emociones y el respeto. Ospina añade que la confianza es una conducta imprescindible en todo relacionamiento humano, en el que la falta de esta bloquea la generación de ideas innovadoras, porque las personas no comparten información. Por tanto, cuando el líder inspira confianza en sus colaboradores, estos aumentan la autoconfianza y la autoeficacia, entendida como la convicción de la persona en sus capacidades, sintiéndose capaz de alcanzar los resultados que se ha propuesto (figura 10.1).

Figura 10.1 Las maestrías del líder.



Fuente: Ospina (2013, p. 246).

Por otra parte, Mach, Dolan & Tzafrir (2010) identificaron que el ambiente de trabajo es importante en el desempeño del equipo, por lo que los entornos que fomenten la claridad, la fiabilidad, la preocupación por los demás, además de armonía y cohesión entre los miembros del equipo, potencian el desempeño. Incluso, Ospina (2010) postula que encontrarle sentido al trabajo hace que las personas se conecten con su creatividad y productividad. Este autor asevera que “esto se logra cuando el trabajo es la verdadera vocación de la persona” (p. 13). Román-Calderón, Krikorian, Franco y Betancur (2016) plantean que los empleados le encuentran significado a su trabajo cuando crean nuevas formas de realizar sus tareas, participando en actividades de aprendizaje que favorecen el desarrollo de su desempeño laboral. Al mismo tiempo, Goleman (2008) presenta estudios realizados con atletas olímpicos, compositores de fama mundial y maestros de ajedrez que comparten una elevada motivación y una rigurosa rutina de entrenamiento, consecuencia de lo que llama la motivación positiva, porque está “ligada a sentimientos tales como el entusiasmo, la perseverancia y la confianza sobre el rendimiento” (p. 54).

Para Cooper y Sawaf (2005), la confianza es un elemento importante en el empoderamiento, y la formulan más como una buena actitud, porque es la vida emocional, dado que, primero, se debe confiar en sí mismo para, luego, extender esa confianza a los demás, y si se recibe de regreso, es porque se liberó el aglutinante que mantiene las relaciones. Por el contrario, señalan que la falta de confianza hace que el tiempo sea utilizado en protección, dudas, verificaciones e inspecciones, y que no sea usado en trabajo que agregue valor a la operación empresarial.

Por su parte, Kaufmann (1997) agrega otra cualidad como la honestidad, entendida como la consistencia entre la palabra y los hechos. Considera la autora que esta cualidad es bien valorada en un líder, pues para un seguidor es importante saber que la persona que lo dirige es merecedora de su confianza. También es pertinente mencionar lo dicho por Robbins y Judge (2013) respecto de que “la confianza es uno de los principales atributos del liderazgo; traicionarla podría tener una influencia adversa sobre el desempeño de un grupo” (p. 388). Asimismo, para Kouzes y Posner (1996), después de realizar estudios sobre el tema, señalan que, dentro de

las características del liderazgo, está la capacidad de escucha, por considerarla como uno de los tantos elementos que hacen creer en una persona, en este caso en el líder, y resaltan que “las personas saben que son respetadas y valoradas cuando se las escucha” (p. 182).

El empoderamiento en el sistema organizacional

El empoderamiento también incluye a la administración moderna según lo señala Hamel (2008), en la que las técnicas administrativas actuales logran que sujetos libres de espíritu obedezcan normas con lo que se corre el riesgo de ir en contravía de la imaginación. Además, se pregunta ¿cómo enfrentar los actuales retos administrativos con modelos administrativos antiguos? Haciendo claridad de que no por eso se puedan considerar obsoletos, pero, a la vez, se deben estimar los avances tecnológicos que han generado cambios en las personas, tanto en su percepción de la vida como en la forma de hacer las cosas. Más aún, “la teoría del Empowerment nace como complemento de la filosofía del cambio organizacional, de hecho, es una herramienta como Total Quality, Reingeniería y el Just in Time, entre otros” (Casa, 2002, p. 115).

Villota (2011) hace la observación de que a algunas compañías se les dificulta aprovechar la capacidad y energía de sus empleados. Por otro lado, entre las dificultades encontradas para lograr el empoderamiento, Blanchard, Carlos y Randolph (2001) señalan que también surgen empleados que no quieren más responsabilidad, lo que se entiende como resistencia al cambio, y proponen que para vencer esa negativa se debe dotar a los empleados de nuevas destrezas, ya que “la gerencia debe pasar de una mentalidad de mando y control a una de responsabilidad orientada” (p. ix).

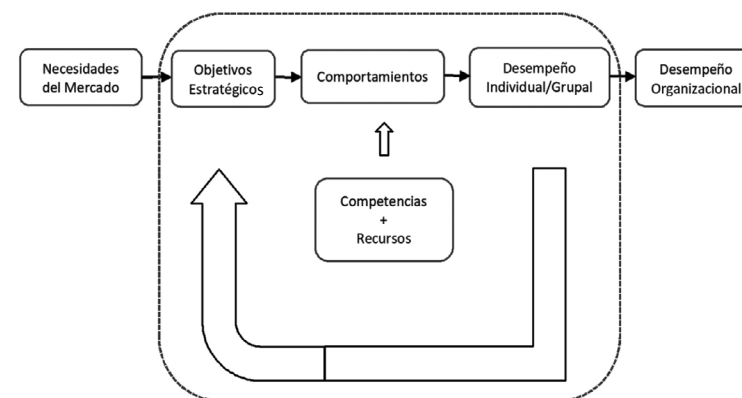
Otra variable para considerar en el proceso de empoderamiento es el comportamiento innovador de los trabajadores en una empresa. Para Caruana, Morris y Vella (1998), citados por Rhee, Seog, Bozorov & Dedahanov (2017), la centralización se refiere al grado en el que la toma de decisiones se concentra en los niveles más altos de la organización (p. 1524). Además, Jaworski & Kohli (1993), citados por Rhee et al. (2017), definen la formalización como las reglas que determinan la autoridad, los roles, las normas, las comunicaciones,

los procedimientos y las sanciones de la organización. Rhee et al. expresan que, mientras las decisiones las tomen los superiores de la empresa y los trabajadores sigan las normas escritas organizacionales, estos tendrán menos injerencia e impacto en todo lo que se genere en su lugar de trabajo.

Por otra parte, Wilson (1997) considera que las organizaciones deben modificar su cultura para lograr un empoderamiento real y con futuro, replanteando la manera como se gerencia, realineando sus valores, reenfocando la manera en que trata a los empleados, eliminando obstáculos al empoderamiento y alentándolos a desarrollar sus talentos. Salanova (2009) considera que el empoderamiento tiene que ver con la gestión del talento humano, pues las organizaciones necesitan empleados motivados además de psicológicamente sanos, para poder sobrevivir en un contexto de continuos cambios sociales y económicos, lo cual se puede lograr con políticas de recursos humanos sincronizadas con la estrategia y con los objetivos organizacionales.

Saracho (2005) explica el modelo de competencias más recursos, y para aplicarlo la organización, primero, debe identificar la brecha entre lo que se está haciendo y lo que debería ser en lo atinente a lo estratégico, destacando que es el desempeño individual y grupal, determinados por sus propios comportamientos, los que hacen posible el desempeño de la organización.

Figura 10.2 Competencias más recursos.



Fuente: Saracho (2005, p. 142).

En la figura 10.2, se observa que los objetivos empresariales deben estar alineados con los requerimientos de los clientes, ya que uno de los objetivos principales de las organizaciones es generar riqueza. Jurado (2015) señala que la revolución industrial muestra el avance del relacionamiento productivo, pues, al inicio, las personas trabajaban separadamente y no existían organizaciones fabriles. Asimismo, Santos (2002) y Mantoux (1962), citados por Jurado (2015), reseñan el gran aporte de Robert Owen (1771-1858), manufacturero filántropo en Mánchester y en New Lanark, cuyas innovaciones consistieron en su metódica y eficiente disposición de las fábricas y de su cuidadosa selección y formación de subdirectores. Además, se destacó por su “gestión del personal, a partir de un trato más considerado hacia los trabajadores, como un incentivo para su productividad” (p. 9).

En contraste, Koontz y Weihrich (2012) exponen que la toma de decisiones en las organizaciones colombianas son más como ceder parte del poder gerencial, debido al clima hostil y conflictivo entre los ejecutivos y los trabajadores. Incluso, si el trabajador no siente que forma parte de las decisiones que se toman en la empresa, presenta diversas manifestaciones, como “apatía, falta de iniciativa y lentitud, originando sobrecostos en la puesta en operación de las decisiones tomadas” (p. 184).

Para Acosta (2002), los cambios tienen que ver con la organización, con cómo se ejecutan las tareas, con cómo se enfrentan los problemas de la operación, con las nuevas actitudes hacia los clientes y con la mejora en las relaciones interpersonales.

Covey y Merrill (2011), por otra parte, expresan que la confianza es más que necesaria en este mundo globalizado e interdependiente. La falta de confianza en las organizaciones hace que se generen fricciones, como conflictos interpersonales, rivalidades entre departamentos, pensamiento ganar/perder, comunicación defensiva y protectora. Igualmente, Covey y Merrill, después de estar con varios líderes empresariales del mundo, expresan que la poca confianza hace lentos los procesos, en los que “la rapidez para llegar al mercado” es actualmente la principal arma competitiva. También se preguntan si la confianza puede ser ilustrada con datos como

potente motor económico y responden que ella como un factor tangible, a la vez que cuantificable: cuando la confianza se reduce, se reduce la velocidad y aumentan los costos. Además, cuando la confianza sube, sube la velocidad y bajan los costos.

Desarrollo y aprendizaje en el empoderamiento

Werbach (2009) se pregunta ¿qué hacen las empresas para cuidar de las personas, para desarrollarlas? y ¿cuál es el plan definido para proteger y cultivar este valor como la parte más importante de una organización? El autor relata la historia de un trabajador de una fábrica de moquetas (tapetes), de nombre InterFace Flor, en Georgia, Estados Unidos, donde una directiva de otra compañía le pregunta a este ¿en qué consiste su trabajo? y él responde que salvar el planeta. La respuesta la sorprendió tanto que continuó haciéndole más preguntas, hasta que, al cabo de un tiempo, este empleado, con cierta inquietud, le dice: “Lo siento, señora, me tengo que ir. El caso es que, si no entrego esto pronto, se reducirá el ritmo de producción, haciendo que gastemos y contaminemos más, perjudicando al planeta en lugar de salvarlo” (p. 41). Entonces la gran pregunta es ¿qué sucede en la mayoría de las organizaciones para que este ejemplo sea una constante en el quehacer laboral? Pues el operario del ejemplo es, claramente, un trabajador empoderado.

Una posible respuesta a esta pregunta la proporcionan Griffin y Ebert (2005), cuando se refieren a las “relaciones de reporte” en las que especifican los individuos responsables de las decisiones y operaciones, y definen tres pasos a seguir: a) asignación de tareas, b) realización de tareas y c) distribución de la autoridad; este último paso se relaciona con la cultura organizacional, pues se decide si es centralista o descentralizada. La cultura organizacional queda claramente explicada por Chiavenato (2009) cuando plantea que esta es “el conjunto de hábitos y creencias establecidos por las normas, los valores, las actitudes y las expectativas que comparten todos los miembros de la organización” (p. 176). Es decir, que la cultura tiene un gran papel para lograr un escenario empoderador.

Blanchard (2007) menciona la importancia de un objetivo claro para alcanzar, pues, “si usted no sabe hacia dónde va, cualquier camino

lo llevará allí” (p. 223). Además, ha identificado siete características cruciales en los equipos de alto desempeño, los cuales para serlo requieren estar empoderados: propósito y valores, empoderamiento, relaciones y comunicación, flexibilidad, óptima productividad, reconocimiento y aprecio, y moral, representadas en la palabra “Perform”, que significa desempeñarse. Según el autor, para alcanzar el desempeño óptimo de estos equipos, se requiere tener presente el rol de estos cuatro integrantes activos: los individuos, el equipo, la gerencia y la organización. En la tabla 10.2, se presenta el papel de cada integrante para el empoderamiento.

Tabla 10.2 Características de un grupo de alto desempeño según el modelo “Perform”

Individuo	El equipo	La gerencia	La organización
Se compromete con el mejoramiento, el desarrollo continuo de habilidades y conocimientos.	Sigue prácticas que sustentan la participación y la asunción de riesgos.	Proporciona oportunidades para que el equipo rinda, recursos, así como capacitación para individuos y equipos.	Está dispuesta a compartir información.
Ofrece nuevas ideas, buscando los recursos necesarios.		Premia la asunción de riesgos y la creatividad informadas.	Apoya a los equipos mediante políticas y procedimientos. Tiene orientación, sistemas de capacitación y soporte administrativo que fomenten el aprendizaje, el crecimiento de los individuos y los equipos.

Fuente: Blanchard (2007, p. 227).

De forma similar, el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD, 2009) considera el desarrollo de capacidades como el proceso entre personas, organizaciones y sociedades para obtener, fortalecer y mantener aptitudes que lleven al establecimiento y el alcance de objetivos a largo plazo, porque “el desarrollo de capacidades es el motor del desarrollo humano” (p. 3). Además, Schwartz et al. (2016) sugieren que las organizaciones deben identificar, evaluar y desarrollar a los líderes, con procesos formativos que inicien tempranamente, en los que formen a los

líderes sénior para que contribuyan a la formación de líderes más jóvenes, y así generar un proceso en cascada, pues el liderazgo tiene un gran papel en las organizaciones. Esguerra (2017) plantea que el liderazgo de empoderamiento es el tipo de liderazgo que promueve el autoliderazgo, la autonomía, el trabajo en equipo, establece el desarrollo autónomo y motiva relaciones de trabajo necesarias a la hora de fortalecer el conocimiento.

Por otra parte, existe la creencia de que un líder es un ser especial. Senge et al. (2000) mencionan al líder héroe, dotado de la capacidad de mando e influencia. Esta idea favorece que las demás personas piensen que para tener ese poder decisorio deben de ser una de esas personas especiales, lo que lleva a la pregunta de qué sirve hablar de desarrollo de competencias.

Con respecto a lo expresado, Gardner (2001), que ha revolucionado las ideas acerca de la inteligencia y la creatividad de las personas, hace la observación de la importancia de conocer las múltiples inteligencias que cada uno posee, para así entender cómo utilizarlas con flexibilidad y eficacia en el desempeño de las distintas funciones que la sociedad define. Además, los estudios realizados por Kouzes y Posner (2003) muestran que los líderes se deben involucrar en actividades de aprendizaje para lograr un mejor rendimiento, así como la correlación entre aprender y liderar. El líder, cuanto más busque aprender, mejor líder será. Igualmente, el aprender comprende la experiencia, el ejemplo y la educación.

Otro rasgo mencionado por Kaufmann (1997) es que “los líderes son personas que se forman de una manera continuada, que aprenden” (p. 164). Son personas que aprenden tanto de sus fracasos como de sus éxitos. También vincula el liderazgo con la formación, en la que el líder forma parte de un proceso de aprendizaje e intercambio con sus seguidores. En este sentido, Nussbaum (2012) añade que “existe un nuevo paradigma, que se denomina como el enfoque del desarrollo humano, y que parte de dos inquietudes acerca de las personas ¿qué son realmente capaces de hacer y de ser?, y ¿qué oportunidades tienen realmente a su disposición para hacer o ser lo que puedan?”. Si alguna vez los líderes políticos y empresariales se hicieran esas dos preguntas, la población en su totalidad se beneficiaría. Conviene

subrayar que las personas llegan a las organizaciones “dotadas de conocimientos, habilidades y competencias que son afianzadas, actualizadas y recompensadas de forma constante” (Chiavenato, 2009, p. 52), y que estas no se pueden considerar de manera aislada de su contexto empresarial, que “es el ambiente interno adecuado para que los talentos florezcan y crezcan” (p. 53).

Asimismo, para identificar las necesidades de cada persona en el momento de proporcionarles herramientas para su desarrollo, Max-Neef, Elizalde y Hopenhayn (2006) consideran que las necesidades revelan el ser de las personas, por su doble condición existencial: como carencia y como potencialidad. Max-Neef et al. añaden que, cuando estas se conciben como carencia, es un tema solo fisiológico, pero como potencialidad comprometen, motivan y movilizan a las personas.

Además, la motivación de las personas en una organización se conecta con las necesidades primarias y secundarias de los individuos de acuerdo con Casa (2002), de modo que son las primarias básicas o físicas, que incluyen los alimentos, el agua, el sexo, etc., y las secundarias, como sociales y psicológicas, las cuales son la autoestima, la rivalidad, el sentido del deber, la pertenencia, el recibir afecto, etc., por su carácter intangible. Las necesidades secundarias complican los esfuerzos de los gerentes en las empresas, pues cualquier decisión que se proponga “debe considerar el efecto que tendrá en las necesidades secundarias de los empleados” (p. 93).

Salinero (2007) identifica que la formación en las empresas debe planificarse según las necesidades de los trabajadores y su carácter de largo plazo, con una observación que es importante considerar: “los beneficios de la formación no son inmediatos” (p. 70). Manifiestan Kaplan y Norton (2004) que “promover la cultura del cambio y el empoderamiento de los empleados implica alimentar la creatividad y la innovación, lo mismo que la toma de decisiones entre los empleados de niveles inferiores” (p. 409), que es un proceso que lleva tiempo.

Con respecto a la toma de decisiones, los estudios de Blanchard et al. (2001) están conectados con el empoderamiento, pues para

ellos “estar facultado significa que uno tiene libertad para actuar; e igualmente, significa que uno es responsable por los resultados” (p. 90). Al mismo tiempo, mencionan que en el proceso de facultar no existe nada estático, pues la toma de decisiones evoluciona cada día, y esa evolución viene de toda la organización. Este proceso es a largo plazo, en el que los empleados operan con pocas reglas de los mandos directivos. Estos autores se refieren a cuatro reglas básicas: a) situar a los clientes primero ante todas las acciones, b) velar por los intereses financieros de la compañía, c) ser flexibles al tomar decisiones de calidad y d) mantener informados a los demás miembros de la compañía.

Para precisar los argumentos anteriores, Fetterman (2013) expone un proyecto comunitario entre Hewlett-Packard y Stanford University, y de la forma como aprendieron a trabajar con las fortalezas y debilidades de todos los miembros del proyecto, logrando que estos se concretaran. El mismo Fetterman reconoce que tomó tiempo y esfuerzo trabajar en las relaciones, así como aprender a funcionar de manera eficiente, con la anotación final acerca del reconocimiento de Hewlett-Packard que indica que crear capacidad y sostenibilidad lleva tiempo (p. 13).

Otro rasgo por considerar en el empoderamiento es la educación, pues los individuos cuando ingresan a las organizaciones traen un cúmulo de conocimientos. Según Freire (2010), las “declaraciones y acuerdos nacionales e internacionales coinciden en la centralidad de la educación para el desarrollo individual y social” (p. 12).

Además, Carreras (2003) relaciona la transacción enseñar-aprender como una interacción humana, cuyo objetivo es cambiar y crecer personalmente. En todo proceso formativo, se relacionan dos o más personas que desarrollan un intercambio de conocimientos, vivencias, experiencias y expectativas. Y como lo resalta Freire (2006), “enseñar no existe sin aprender y viceversa, y fue aprendiendo socialmente como, históricamente, mujeres y hombres descubrieron que era posible enseñar” (p. 25).

García, Murillo y González (2017) tratan la capacitación como un esfuerzo continuo de las organizaciones, con la finalidad de mejorar

las capacidades de los empleados, porque reconocen la importancia del capital humano cuando de alcanzar ventajas competitivas se trata. Más aún, Nieto (2006) añade que las organizaciones deben entender el aprendizaje como eje fundamental para su permanencia y crecimiento, pues de ello depende su capacidad para salir de lo común logrando diferenciarse de los demás, porque, si se movilizan las conductas requeridas, la motivación para aprender existe, pues las personas deben estar en escenarios retadores, así como disponer de las destrezas necesarias para superarlos (Bueno, 2015).

Conclusiones

Por empoderamiento se ha entendido una capacidad y responsabilidad de facultar a otro, de igual forma, se ha considerado como un constructo relacionado con el poder y con el liderazgo que aporte a desarrollar a las personas para alcanzar objetivos propuestos y esperados. Pero no contar con esa capacidad genera dificultades en las dinámicas organizacionales, en las que es clave el trabajo y la contribución de todos sus integrantes.

En la búsqueda realizada en la revisión de tema en torno a las barreras para el empoderamiento que se pueden encontrar en las organizaciones actuales, se identificaron tres grupos de barreras, en los que el primer grupo es relativo al papel del liderazgo en el empoderamiento, considerando que el líder puede no delegar por deseo de seguridad en el trabajo, resistencia al cambio o falta de autoestima; igualmente, los líderes pueden no manejar adecuadamente sus emociones, lo que ocasiona su fracaso a nivel organizacional, pues ellos son definidos por sus actuaciones con y para los demás. Un valor muy importante cuando de liderazgo se trata es la confianza; si esta falta, los trabajadores disminuyen su autoconfianza y autoeficiencia, que es la convicción en sus propias capacidades, por lo que los objetivos organizacionales se hacen más difíciles de alcanzar. Otra barrera encontrada es la falta de capacidad de escucha del líder, ya que, cuando las personas no son escuchadas, no se sienten respetadas ni valoradas.

El otro bloque de barreras se relaciona con el sistema organizacional, el cual inicia con la necesidad de una cultura de colaboración, empoderamiento e innovación, que debe dejar atrás las técnicas administrativas antiguas, pues los avances tecnológicos han influido en la modificación de las personas respecto de su percepción de la vida y su forma de hacer las cosas. Las organizaciones de carácter centralista concentran la toma de decisiones en los niveles altos, lo que ocasiona en los trabajadores menor injerencia e impacto en sus puestos de trabajo. Asimismo, en algunas empresas colombianas, ceder la toma de decisiones a los niveles base puede ser visto como perder parte del poder gerencial, lo cual genera efectos adversos en la organización, como la apatía, la falta de iniciativa y lentitud, lo desemboca en sobrecostos cuando tratan de implementar las decisiones tomadas. Además, se incluye la falta de confianza a nivel organizacional, pues cuando se presenta surgen los conflictos interpersonales, rivalidades entre departamentos, comunicación defensiva, así como la reducción de la velocidad de operación, lo que origina sobrecostos. Todo lo anterior lleva a la propuesta de una nueva cultura organizacional que cambie la forma de gerenciar, lo mismo que el modo en que se tratan a los empleados, que deben ser alentados a desarrollar sus talentos, con políticas de recursos humanos sincronizadas con la estrategia y los objetivos organizacionales.

El tercer bloque o grupo de barreras se relaciona con el desarrollo y aprendizaje, entendido como un proceso de doble vía, pues en las organizaciones debe existir una relación entre individuo-equipo-gerencia-organización, en la que el individuo debe estar comprometido con su mejoramiento y desarrollo de competencias. El equipo al cual pertenece la persona debe practicar la participación y asunción de riesgos, pero se necesita considerar una barrera, la cual es que algunas veces existen personas que no quieren más responsabilidades, algunas por desmotivación o por exceso de trabajo. Aquí es pertinente la intervención de la gerencia con la acción de proporcionar oportunidades, recursos y capacitación, para que individuos y equipos cumplan con los objetivos propuestos.

Cabe señalar que una de las barreras halladas consiste en que en las organizaciones no se suelen identificar previamente las necesidades de cada una de las personas, sobre todo aquellas conocidas como

sociales y psicológicas, antes de proporcionarles las herramientas para su desarrollo, pues la no satisfacción de estas puede entorpecer los cambios gerenciales propuestos.

En el bloque de barreras relativas al desarrollo y aprendizaje, se encontró que una barrera importante en todo proceso de empoderamiento es la falta de identificación, evaluación y desarrollo de líderes, así como la ausencia de procesos formativos que promuevan el autoliderazgo, la autonomía y el trabajo en equipo, lo que motiva relaciones de trabajo cuando de fortalecer el conocimiento se trata. Schwartz et al. (2016) proponen que este proceso sea en cascada, en el que los séniores formen líderes más jóvenes, notando que en las empresas falta desarrollar este tipo de liderazgo.

Por tanto, las organizaciones deben asumir el proceso de capacitación organizacional como un trabajo continuo diseñado con la finalidad de repotenciar los conocimientos que ya poseen los individuos, con lo cual mejorarán sus capacidades para alcanzar ventajas competitivas empresariales. De lo contrario, los empleados se desmotivan, ya que no se evalúan de manera clara y precisa las habilidades de los trabajadores elegidos para el proceso de empoderamiento, porque no se hace el acompañamiento y seguimiento indicados. Esto debido a que no se especifican con claridad las obligaciones, las responsabilidades y el alcance del cargo o la labor encomendada, porque el directivo encargado de acompañar puede no tener la suficiente preparación para gestionar talento humano bajo una nueva forma de gerencia descentralizada y que lleve a que las personas se sientan responsables y con control de su puesto de trabajo, asumiendo las responsabilidades y obligaciones que este término lleva en su significación.

Para cerrar, se requiere que la organización comparta información, apoye a los equipos y disponga de sistemas de capacitación y soporte administrativo que fomenten el aprendizaje y el mejoramiento de las fortalezas de individuos y equipos.

Referencias

- Acosta, C. (2002). Cuatro preguntas para iniciarse en cambio organizacional. *Revista Colombiana de Psicología*, 11, 9-24. Recuperado de <https://revistas.unal.edu.co/index.php/psicologia/article/viewFile/1194/1745>
- Aguado, G., Escofet Roig, A. y Rubio Hurtado, M. J. (2009). Empoderamiento, tecnologías de la información y la comunicación y género: una aproximación conceptual. En M. E. Jaime de Pablos (Ed.), *Identidades femeninas en un mundo plural* (pp. 11-18). Almería, España: Arcibel.
- Alles, M. (2009). *Codesarrollo: una nueva forma de aprendizaje para alcanzar la estrategia organizacional*. Buenos Aires, Argentina Granica.
- Banda Castro, A. L. y Morales Zamorano, M. A. (2015). Empoderamiento psicológico: un modelo sistémico con componentes individuales y comunitarios. *Revista de Psicología*, 33(1), 3-20. Recuperado de http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S0254-92472015000100001&script=sci_arttext&tlnq=en
- Berardi, L., García Montejó, S. y Sabatovich, D. (2009). Una mirada sociológica acerca del polisémico concepto de empoderamiento. *Revista T+*, 2. Recuperado de <http://sociomiradas.blogspot.com/2010/10/una-mirada-sociologica-acerca-del.html>
- Blanchard, K. (2007). *Liderazgo al más alto nivel: cómo crear y dirigir organizaciones de alto desempeño*. Bogotá, Colombia: Norma.
- Blanchard, K., Carlos, J. P. & Randolph, A. (2001). *Empowerment takes more than a minute*. San Francisco, EE. UU.: Berrett-Koehler Publishers.
- Bueno, J. (2015). Tendencias formativas de futuro: propuestas de valor. *Capital humano: revista para la integración y desarrollo de los recursos humanos*, 28(297), 96-101.
- Casa Romeo, A. (2002). *Remuneración, retribución y motivación de vendedores*. Madrid, España: ESIC.
- Castro, M., Ovando, M., Müller, J., Coll, C., Gómez, C. y Mariño, G. (2000). *Formación Empresarial*. Santiago de Chile, Chile: McGraw-Hill.
- Carreras, C. (2003). *Aprender a formar: educación y procesos formativos*. Barcelona, España: Paidós Ibérica.
- Chiavenato, I. (2009). *Gestión del talento humano*. Ciudad de México, México: McGraw-Hill.

- Cooper, R. y Sawaf, A. (2005). *La inteligencia emocional aplicada al liderazgo y a las organizaciones*. Bogotá, Colombia: Norma.
- Covey, S. y Merrill, R. (2011). *La velocidad de la confianza: el valor que lo cambia todo*. Barcelona, España: Paidós.
- Dinero. (2016. Abril 14). Mipymes generan alrededor del 67 % del empleo en Colombia. Recuperado de <https://www.dinero.com/edicion-impresa/pymes/articulo/evolucion-y-situacion-actual-de-las-mipymes-en-colombia/222395>
- Esguerra, G. (2017). Liderazgo y conocimiento compartido en contextos interorganizacionales. *Revista Facultad de Ciencias Económicas: Investigación y Reflexión*, 25(1), 151-160. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5765825>
- Fetterman, D. M. (2013). *Empowerment evaluation in the digital villages: Hewlett-Packard's \$15 million race toward social justice*. Stanford, EE. UU.: Stanford Business Books.
- Fierro Ulloa, I. J. (2013). Comportamiento organizacional positivo: implicaciones para la organización actual. *Saber, Ciencia y Libertad*, 8(2), 103-111. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5104984>
- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la autonomía*. Ciudad de México, México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2010). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XII.
- García Solarte, M., Murillo Vargas, G. y González Campo, C. H. (2017). *Los macroprocesos: un nuevo enfoque al estudio de la gestión humana*. Cali, Colombia: Universidad del Valle. Recuperado de <http://bibliotecadigital.univalle.edu.co/bitstream/10893/10380/1/Los%20macro%20procesos.pdf>
- Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada: las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona, España: Espasa.
- Goleman, D. (2008). *Inteligencia emocional*. Barcelona, España: Kairós.
- Griffin, R. W. y Ebert, R. J. (2005). *Negocios*. Ciudad de México, México: Pearson Educación.
- Hamel, G. (2008). *El futuro de la administración*. Bogotá, Colombia: Norma.
- Hogg, M. A. y Vaughan, G. (2008). *Psicología social*. Madrid, España: Panamericana.
- Jiménez Burillo, F., Del Águila, R., Luque, E., Sangrador García, J. y Vallespín, F. (2006). *Psicología de las relaciones de autoridad y de poder*. Barcelona, España: UOC.
- Jurado Jurado, J. C. (2015). Hacia una arqueología de la administración. *Cuadernos de Administración*, 28(50), 113-136. Recuperado de https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/cuadernos_admon/article/view/10018
- Kaplan, R. S. & Norton, D. P. (2004). Boston, EE. UU.: Harvard Business Press.
- Kaufmann, A. E. (1997). Liderazgo transformador y formación continua. *Reis: Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 77/78, 163-184.
- Koontz, H. y Wehrich, H. (2012). *Administración una perspectiva global y empresarial*. Ciudad de México, México: McGraw-Hill.
- Kouzes, J. M. y Posner, B. Z. (1996). *Credibilidad: cómo los líderes la obtienen y la pierden*. Barcelona, España: Granica.
- Kouzes, J. M. y Posner, B. Z. (2003). *Inventario de prácticas de liderazgo*. San Francisco, EE. UU.: Pfeiffer.
- Mach, M., Dolan, S. & Tzafirir, S. (2010). The differential effect of team members' trust on team performance: The mediation role of team cohesion. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 83(3), 771-794. <https://doi.org/10.1348/096317909X473903>
- Max-Neef, M. A., Elizalde, A. y Hopenhayn, M. (2006). *Desarrollo a escala humana: conceptos, aplicaciones y algunas reflexiones*. Barcelona, España: Icaria.
- Maxwell, J. C. (2008). *Liderazgo al máximo: maximice su potencial y capacite a su equipo*. Nashville, EE. UU.: Nelson.
- Maxwell, J. C. (2014). *Impulse su liderazgo: un plan de mejoramiento de 90 días*. CTR Street.
- Nieto Echeverry, R. E. (2006). *El cambio y el sentido de lo irracional: incertidumbre, complejidad y caos*. Bogotá, Colombia: Pontificia Universidad Javeriana.
- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades: propuesta para el desarrollo humano*. Barcelona, España: Paidós.
- Ospina Jiménez, H. (2010). Nuevos paradigmas en gestión humana. *Revista Ciencias Estratégicas*, 18(23), 79-98. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=151313724006>
- Ospina Jiménez, H. (2013). Las maestrías del líder. *Revista Ciencias Estratégicas*, 22(30), 243-256. Recuperado de <https://revistas.upb.edu.co/index.php/cienciasestrategicas/article/viewFile/2656/2306>
- Palomo Vadillo, M. T. (2010). *Liderazgo y motivación de equipos de trabajo*. Madrid, España: ESIC.

- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2009). *Desarrollo de capacidades*. Nueva York, EE. UU.: Autor. Recuperado de http://www.undp.org/content/dam/undp/library/capacity-development/spanish/Capacity_Development_A_UNDP_Primer_Spanish.pdf
- Redorta, J. (2005). *El poder y sus conflictos: ¿quién puede más?* Barcelona, España: Paidós Ibérica.
- Rhee, J., Seog, S. D., Bozorov, F. & Dedahanov, A. T. (2017). Organizational structure and employees' innovative behavior: The mediating role of empowerment. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 45(9), 1523-1536. <https://doi.org/10.2224/sbp.6433>
- Robbins, S. P. y Judge, T. A. (2013). *Comportamiento organizacional*. Ciudad de México, México: Pearson.
- Román-Calderón, J. P., Krikorian, A., Franco Ruiz, C. y Betancur Gaviria, A. (2016). Apoyo organizacional y empoderamiento como antecedentes de comportamientos empoderados y participación de los empleados. *Estudios Gerenciales*, 32(139), 154-161. <https://doi.org/10.1016/j.estger.2016.03.002>
- Salanova Soria, M. (2008). *Organizaciones saludables: una aproximación desde la psicología positiva*. Madrid, España: Alianza.
- Salanova Soria, M. (2009). Organizaciones saludables, organizaciones resilientes. *Gestión Práctica de Riesgos Laborales*, 58, 18-23. Recuperado de <http://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/73232>
- Salinero Martín, M. Y. (2007). ¿Cómo se desarrolla la práctica de la formación en las empresas? Una aproximación al caso de Castilla-La Mancha. En J. C. Ayala Calvo (Coord.), *Conocimiento, innovación y emprendedores: camino al futuro*. La Rioja, España: Universidad de La Rioja. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2234972>
- Saracho, J. (2005). *Un modelo general de gestión por competencias*. Santiago: RIL Editores.
- Schwartz, J., Bohdal-Spiegelhoff, U., Gretczko, M., Miller, D. y Okamoto, T. (2016). *Tendencias globales en capital humano 2016: la nueva organización: un diseño diferente*. Deloitte University Press. Recuperado de https://www2.deloitte.com/content/dam/Deloitte/mx/Documents/human-capital/2016_HC_%20Trends_esp%C3%B1ol4.pdf
- Senge, P., Kleiner, A., Roberts, Ch., Ross, R., Roth, G. y Smith, B. (2000). *La danza del cambio: los retos de sostener el impulso en organizaciones abiertas al aprendizaje*. Bogotá, Colombia: Norma.
- Villota Ramírez, J. A. (2011). Se necesitan administradores con empoderamiento. *Revista Unimar*, 45(1), 55-61. Recuperado de <http://www.ojseditorialumariana.com/index.php/unimar/article/view/80>
- Werbach, A. (2009). *Estrategias sostenibles: un manifiesto para la empresa del siglo XXI*. Barcelona, España: Urano.
- Wilson, T. (1997). *Manual del empowerment: cómo conseguir lo mejor de sus colaboradores*. Barcelona, España: Gestión 2000.

11. *Workaholism*, caracterización de la adicción al trabajo*

* Capítulo derivado del trabajo de grado para optar al título de Magister en Gestión Humana para Organizaciones Saludables, de la Universidad Pontificia Bolivariana, por parte de la abogada Erika Escobar.

Erika Johana Escobar Acosta¹
Verónica Andrade Jaramillo²

Introducción

El trabajo, además de ser relevante en la construcción de la sociedad, lo es a nivel ontológico en lo individual (Gregoris, 2005). Considerando la importancia que presenta el trabajo para el desarrollo de las sociedades y de los propios sujetos, en sociedades occidentales, tal como lo menciona Areli (2005), el trabajo intenso es normalmente visto como una cualidad, y en algunos eventos ser muy trabajador es considerado como una condición valiosa (Sánchez, 2013); incluso, dentro de las organizaciones parecieran preferir a aquellos trabajadores que se involucran

1 Abogada, Magister de la Maestría en Gestión Humana para Organizaciones saludables, Universidad Pontificia Bolivariana Medellín.

2 Psicóloga, Mg. y Doctora en Psicología, Docente Universidad Pontificia Bolivariana Medellín. Grupo de Investigación en Psicología, Sujeto, Sociedad y Trabajo.

totalmente con su labor, anulando también sus relaciones sociales. Por su parte, Martínez de Miguel, citado por Mateos (2018), indica que los jefes que alargan su jornada laboral de manera habitual dejan un mensaje al respecto a sus subordinados quienes lo pueden entender como objetivo adicional a cumplir.

Este trabajo de investigación tuvo por objetivo caracterizar la adicción al trabajo a través de una revisión bibliográfica, tanto por ser un tema poco investigado cuando se busca directamente, como por ser de gran interés en las organizaciones en la actualidad. La entrega laboral que anula por completo las relaciones sociales y los espacios de ocio, puede estar configurando una adicción al trabajo que, antes que aumentar la productividad, termina generando un daño psicosocial en la persona, hasta el punto de menoscabar sus relaciones interpersonales, aumentar su malhumor, afectar su salud, su bienestar personal y, en algunas situaciones, deteriorar el ambiente laboral del individuo (Castañeda, 2010; Sánchez, 2013). Por todas las consecuencias que puede conllevar trabajar de manera prolongada e intensa, se hace necesario poner en evidencia aquellas características propias de la adicción al trabajo y las estrategias que permitan prevenirla o manejarla.

Castañeda (2010) indica que algunas empresas promueven indirectamente modelos de excelencia profesional que se prestan para que un individuo tenga las condiciones necesarias para llegar a ser adicto al trabajo:

Existen algunas empresas y ejecutivos que presumen de tener como norma o sistema, trabajar siempre más allá de los horarios convencionales. Para estos empresarios, un rasgo de éxito es no tener tiempo de salir a comer, ni ratos de ocio o vida familiar. Consideran el descanso y las vacaciones como momentos que solo vendrán en su etapa de jubilación. Además, si tienen gente a su cargo, también le exigen disponibilidad las 24 horas del día y de los 365 días del año. Quienes cumplan con estos requisitos, y sigan la misma línea, serán considerados como empleados sobresalientes (párr. 1).

Según indica Polaino-Lorente (1998), el trabajo constituye la actividad más importante de la vida humana por el tiempo que se le

dedica a este. Es a través del trabajo como el hombre se perfecciona y se realiza a sí mismo. Tal como concluyen Marx (1975) y Hegel (2003), el trabajo constituye la actividad vital del ser humano por medio de la cual transforma sus propias condiciones de vida, se transforma a sí mismo y se diferencia de los demás animales; es a través de esta práctica como el ser humano despliega sus potencialidades, desarrollando toda su habilidad, ingenio y creatividad. Es decir, el trabajo se convierte en la máxima manifestación de la libertad humana y la actividad a través de la cual realiza todas sus posibilidades, hasta el punto de transformarse y trascenderse (Andreassen, 2015).

La adicción al trabajo es un tema que ha empezado a cobrar relevancia en las organizaciones saludables porque se manifiesta como una adicción que finalmente puede afectar el desempeño de la organización, y en la cual ha habido poca investigación (Mirza, 2012); por tal motivo, deben orientar parte de sus esfuerzos en identificar, controlar y reducir el número de *workaholics* para conseguir ser más eficientes. Como lo indican Omar y Uribe (2016), se trata de tener trabajadores más felices y con mejores relaciones interpersonales.

Por otra parte, Somech & Drach-Zahavy (2013), Gheorghita (2014) y Serrano-Fernández, Boada-Grau, Gil-Ripoll. & Vigil-Colet (2016) agregan que las organizaciones contemporáneas se enfrentan a nuevos desafíos (Van Beek, Hu, Schaufeli, Taris & Schreurs, 2012), luchando constantemente por ser las mejores y poder posicionarse en el mercado, por lo que terminan promoviendo que los trabajadores estén altamente comprometidos con el fin de ser más competitivas (Del Líbano, García, Llorens y Salanova, 2003). Por esto, las organizaciones buscan trabajadores con perfiles determinados (Ávila, 2017), alto compromiso laboral (Schaufeli, Salanova, González-Romá y Bakker, 2002), responsables, dedicados y altamente apasionados en sus labores, y así fomentar perfiles de adictos al trabajo (Castañeda, 2010).

El término *workaholic*, o adicción al trabajo, es referido por primera vez por Oates (1971), citado por Kubota et al. (2011), quien lo describe como una sensación compulsiva de la necesidad permanente de trabajar de manera excesiva. En este mismo sentido, Oates la define como la irresistible necesidad de trabajar

constantemente que con el tiempo afecta la salud, la felicidad y las relaciones de la persona.

El *workaholism* es una adicción incluida en el grupo de las adicciones no químicas, comportamentales o psicológicas (Cía, 2013). Esta adicción no química se puede relacionar con conductas como el juego, el sexo, las compras, la adicción a la televisión y el uso de los computadores, la cual no puede ser controlada voluntariamente por quienes la padecen (Carbonell, 2014). Es el resultado de empleados responsables, serios y comprometidos con lo que hacen, lo cual les genera satisfacción, ya que logran grandes éxitos profesionales, pero con el tiempo su vida únicamente gira en torno al trabajo dejando de lado los otros ámbitos de su vida, como lo expresan Alonso-Fernández (1996), Burke (2001a), Echeburua (2004), Moriano (2014) y Greenfield (1999), quienes también se refieren a este tipo de adicciones como las causantes del deterioro de las relaciones interpersonales y la salud, tanto física como mental.

Para Ahmadi, Sohrabi & Samani (2016) la adicción al trabajo se define como un excesivo compromiso laboral y un alto desgaste mental, lo que conlleva a enfocar todas las capacidades cognitivas y de comportamiento respecto del trabajo (Shkoler, Rabenu, Vasiliu, Sharoni & Tziner, 2017; Tziner, Rabenu, Radomski & Belkin, 2015), sin conocer si esto puede generar efectos positivos, negativos o mixtos en la vida familiar y laboral.

Por su parte, Snir & Zohar (2000) definen la adicción al trabajo como la dedicación permanente no solo a nivel laboral sino también mental, en la que el adicto al trabajo centra sus funciones cognitivas y comportamentales en el trabajo (no relacionado con proyectos específicos o situaciones atípicas del trabajo). Además, esta definición también considera las necesidades y condiciones que son cubiertas con el empleo y que podrían promover la adicción al trabajo, como lo indican Burke (2001b) y Harpaz & Snir (2003), para quienes los adictos al trabajo son atraídos por empresas en las cuales los empleos implican nuevos retos y riesgo.

Se puede señalar que la adicción al trabajo aparece cuando el individuo pierde de su horizonte el balance proporcional y adecuado que tienen

todas sus actividades (laborales, familiares, sociales y personales). De esta manera, el individuo desborda una gran cantidad de tiempo a su ámbito laboral (Deutsch, 1979), olvidando otros aspectos importantes que son necesarios para una adecuada realización integral de su vida (Tziner & Tanami, 2013). En este aspecto, Robinson (2001) manifiesta que las personas adictas al trabajo carecen de un entorno de amigos, tienen un bajo sentido de autocuidado y tienen pocos pasatiempos por fuera del lugar de trabajo. Todo lo anterior se puede relacionar con una adicción al trabajo o con ser un *workaholic*, entendiendo esto como las personas que se alejan de dimensiones personales (familiar, social, sentimental y espiritual), vuelven la faceta laboral lo más importante de su vida y el único aspecto con el que logran sentirse plenos, por lo que terminan convirtiéndose en esclavos de su deber laboral.

La adicción al trabajo se relaciona con la excesiva dedicación laboral en cuanto a tiempo y esfuerzo. Cooper, Davidson & Robinson (1982) argumentan que las extensas jornadas de trabajo vienen en aumento debido a la carga propia de los cargos modernos, las necesidades personales, la inseguridad y las presiones laborales, lo que hace cada vez más frecuente encontrar personas que terminan trabajando por más horas. Flowers & Robinson (2002), Gregoris (2005) y Machlowitz (1978, 1980) consideran que esta actitud implica una forma extrema de involucrarse en la sociedad.

La adicción al trabajo es característica de empleados que presentan un alto nivel de autoexigencia (Clark, Lelchook & Taylor, 2010; Porter, 2004) y el nivel jerárquico que ocupan dentro de esta, tal como lo indican Robinson (2000), Burke (1999, 2001), Ballesteros, Mestre, Pechobierto, Puigdoménech y Ramos (2003), Gregoris (2005), Del Líbano, Salanova, Schaufeli y Llorens (2006), Padilla, Peña y Arriaga (2006), para quienes las personas con niveles jerárquicos más altos trabajan más horas extras por semana, y los individuos que llevan menos tiempo en sus posiciones actuales trabajan más horas por semana que aquellos que llevan más tiempo en su puesto.

En cuanto a los efectos de la adicción al trabajo, Cook, Campbell & Shadish (2002) indican que siguen existiendo varias posturas,

tal como lo planteó Mann (1965), las cuales pueden ser positivas, negativas o mixtas.

Desde el punto de vista de los efectos positivos de la adicción al trabajo para la organización, autores como Korn, Pratt & Lambrou (1987), Machlowitz (1978), Mirza (2012) y Tziner & Tanami (2013) consideran ventajoso tener *workaholics* en un equipo de trabajo reflejado en el alto grado de compromiso que muestra el empleado con el desempeño de sus actividades. Burke (2001b) descubrió que la adicción al trabajo estaba relacionada positivamente con los aumentos salariales y las perspectivas de carrera autorreferidas para una muestra de graduados de MBA. Ng, Eby, Sorensen & Feldman (2005) encontraron que aquellos que trabajan más horas tienen un mayor éxito profesional extrínseco respecto del salario y de las promociones.

En cuanto a los efectos negativos, Burke (1999), Buelens & Poelmans (2004), Burke, Richardsen & Martinussen (2004), Cooper, Davidson & Robinson (1982), Kanai, Wakabayashi & Fling (1996) indican que el trabajo excesivo en ocasiones puede terminar en cuadros de estrés, insatisfacción y fatiga (tanto físicas como mentales), afectando negativamente la salud de las personas y la motivación. Por su parte, Fassel (1990) considera que la adicción al trabajo es una enfermedad lenta, progresiva y fatal, que se esconde como un rasgo positivo en la cultura empresarial. En este mismo sentido, Killinger (1991), Porter (1996), Robinson (1997), Snir & Zohar (2000), Salanova (2008), Schaufeli, Taris & Bakker (2006) y Spence & Robinson (1992) refieren que en algunas situaciones el adicto al trabajo llega a manifestar daño psicosocial. Según Killinger (1991), este fenómeno afecta, principalmente, a hombres de negocios de grandes multinacionales, médicos, abogados y economistas de clase económica entre media y alta, es decir, que no tienen necesidad de trabajar horas extra para solventar sus gastos (Del Líbano, Llorens, Salanova & Schaufeli, 2010; McMillan, Brady, O'Driscoll & Marsh, 2002; Robinson, 1999; Scott, Moore & Miceli, 1997).

Bonebright, Clay & Ankenmann (2000), Cha & Weeden (2014), Harris, Harris, Carlson & Carlson (2015), Landivar (2015),

Strazdins, Welsh, Korda, Broom & Paolucci (2016) indican que las largas jornadas de trabajo conllevan mayores conflictos trabajo-familia. Por su parte, Ishiyama & Kitayama (1994) describen a este tipo de trabajadores como confiables y negativamente como cónyuges de tiempo compartido, debido a que se levantan temprano para trabajar y regresan tarde en la noche, por lo que el tiempo que comparten con su familia no es el suficiente, lo que produce el deterioro de las relaciones interpersonales (Piotrowski & Vodanovich, 2006), específicamente las relaciones trabajo-familia.

En los aspectos como la distancia con la pareja, las emociones positivas y la poca conciencia que tienen de los cambios en su comportamiento, Robinson, Carroll & Flowers (2001) concluyeron que una característica común entre las personas que identificaron a sus parejas como adictos al trabajo consiste en el distanciamiento cada vez más evidente en sus relaciones, una disminución en la expresión de sentimientos positivos y una mayor observación de las causas que originan estos cambios, en comparación con las personas que no reconocen a sus parejas como adictos al trabajo.

Asimismo, Robinson, Flowers & Ng (2006) encontraron que en los casos de matrimonios en los cuales alguno de los cónyuges evidencia en su pareja la adicción al trabajo también están caracterizados por la distancia entre ellos y la falta de interés en situaciones cotidianas. Sin embargo, muchos de estos problemas se suelen camuflar en el éxito laboral del adicto al trabajo o en la calidad de vida lograda vía la adicción, referida a la posibilidad de consumo que pueden tener. Los problemas en estos matrimonios a menudo pueden ser enmascarados por el desempeño positivo del adicto al trabajo, lo que lleva a la pareja que sufre a no hablar sobre esos comportamientos para evitar sentimientos de ingratitud o a no sentir valorado el esfuerzo que realiza el adicto en su trabajo (Netemeyer, Boles & McMurrin, 1996; Robinson, 1998). Por su parte Bakker, Demerouti & Burke (2009) afirman que existe correlación positiva entre la adicción al trabajo y el conflicto trabajo-familia en las parejas de doble ingreso.

Otra consecuencia que podría asociarse a la adicción al trabajo es el *karoshi*, palabra japonesa que significa muerte por exceso de trabajo que

se da debido a que el cuerpo no logra resistir las exigencias derivadas de este estilo de trabajo (Quiceno y Alpi, 2007; O'reilly & Rosato, 2013).

Método

Se utilizó para esta investigación un enfoque cualitativo que, de acuerdo con lo propuesto por Bonilla-Castro y Rodríguez (2000), su preocupación no es prioritariamente medir, sino cualificar y describir el fenómeno social a partir de rasgos determinantes, según sean percibidos por los elementos mismos que están dentro de la situación estudiada. Los métodos de investigación cualitativos disponen de varias posibilidades para poder explorar este tipo de investigaciones y permiten obtener una visión que se adapte de mejor manera al contexto laboral y organizacional que se pretende analizar (Valles, 2000).

La revisión documental es una técnica de interpretación de textos que permite profundizar en el estudio de diversos aspectos y fenómenos de la vida social (Andréu, 2002). Esta recopilación de información se realiza por medio del método científico, es decir, que debe ser sistemática, objetiva, replicable y válida, según indican Sánchez y Vega-Valdés (2003).

A partir de un rastreo documental en bases de datos de artículos y libros (literatura especializada), se procedió a catalogar los artículos consultados tanto en tipo como en contenido, con el fin de establecer el registro bibliográfico de estos, consolidar información que permita ver el desarrollo del tema de la adicción al trabajo, revisar algunos elementos conceptuales, establecer relaciones y diferencias entre las investigaciones realizadas permitiendo acercarse al estado actual, como lo indican Barbosa, Barbosa y Rodríguez (2013).

Unidad de estudio

En el proceso de recopilación de información, se preseleccionaron inicialmente 450 textos con fechas de publicación entre 1965 y 2018, de los cuales se seleccionaron 118 que aportaban directamente al tema investigado y que servían de contextualización necesaria para el estado actual, con el fin de poder determinar el enfoque de

la investigación y como referente bibliográfico. Finalmente, de los 118 documentos se consideraron 52 en el apartado de resultados por haber sido publicados entre 2012 y 2018. De estas 52 fuentes, 16 son de tipo teórico y 36 son de tipo empírico.

Las fuentes consultadas obedecen a la búsqueda académica de las siguientes palabras clave: adicción al trabajo, *workaholims*, *workaholics*, *job-engagement*, adicciones no químicas, trabajo y *karoshi*.

Las bases de datos consultadas para la presente investigación fueron Dialnet, JSTOR, Digital Object Identifier, Scielo, Emerald Insight, ScienceDirect, Emerald Group Publishing, Scopus, Management Dynamics, Princeton University, Revistas Científicas de la Universidad EAN, Universidad Católica San Pablo, Universidad de Murcia, UPR-RP, Revistas Digitales UFPSO y UNL Digital Commons - University of Nebraska-Lincoln.

Instrumento

Se elaboró en un archivo de Excel una tabla de referenciación bibliográfica, instrumento en el que se almacenó la información relevante de los 52 documentos consultados. Este instrumento presenta de manera ordenada la información relevante para este trabajo que incluyó columnas tituladas como Referencias APA, tema y tipo. Esta rejilla permitió tabular y analizar la información de acuerdo con las características buscadas en cada documento.

Resultados

De acuerdo con la revisión del material bibliográfico, y después de analizar sus contenidos para identificar las características de la adicción al trabajo, se realiza la agrupación de estos en las siguientes categorías temáticas: a) aspectos asociados con el desarrollo de la adicción al trabajo y características observadas más comunes de las personas que han desarrollado esta adicción, b) consecuencias de la adicción al trabajo y c) diferencias entre adicción al trabajo y work-engagement. Finalmente, se mencionan dos instrumentos

que se han utilizado en investigaciones sobre la adicción al trabajo y en los cuales se valoran las características asociadas con esta adicción.

Aspectos asociados con el desarrollo de la adicción al trabajo

De acuerdo con autores como Tziner & Tanami (2013), Gheorghita (2014) y Arbeláez (2016), al parecer las personas con adicción al trabajo, no solo actúan movidos por intereses económicos, sino también en busca del éxito, prestigio, respeto y perfección (Andreassen, 2015; Bartczak & Ogińska-Bulik, 2012; Clark, Michel, Zhdanova, Pui & Baltes, 2016; Mazzetti, Schaufeli & Guglielmi, 2014; Serrano-Fernández, Boada-Grau, Gil-Ripoll & Vigil-Colet, 2016; Van Beek et al., 2012), ya que les permiten desarrollar e incrementar los principios y valores que los hacen sentir más íntegros o simplemente por una motivación personal (Cía, 2013; Sánchez, 2013; Shkoler, Rabenu, Vasiliu, Sharoni & Tziner, 2017), la cual no sienten plenamente satisfecha dentro de las condiciones laborales establecidas (Jackson, Fung, Moore & Jackson, 2016; Mäkikangas, Schaufeli, Tolvanen & Feldt, 2013).

También se considera que la adicción al trabajo corresponde a una conducta que se adquiere con el tiempo y no siempre se relaciona con amor al trabajo, sino como el sentido de responsabilidad que poco a poco absorbe al individuo hasta que no es capaz de reconocer las proporciones adecuadas de este sentimiento en el trabajo, según indican Van Wijnhe, Peeters & Schaufeli (2014).

Los adictos al trabajo se caracterizan por exigirse demasiado a sí mismos, como lo plantean Stoeber, Davis & Townley (2013), o tienen rasgos claros de perfeccionismo autoorientado, lo cual aumenta la probabilidad de presentar niveles altos de adicción al trabajo que los empleados que reflejan menos o carecen de esta condición (Aziz, Zmary & Wuensch, 2018; Mazzetti, Schaufeli & Guglielmi, 2014; Molino, Ghislieri & Colombo, 2012).

Asimismo, este tipo de empleados presentan un alto grado de competitividad (Keller, Spurk, Baumeler & Hirschi, 2016), en muchos casos motivados por el miedo a perder el empleo; a su vez, se evidencian como personas ambiciosas que siempre buscan ocupar puestos en los que puedan ejercer control, tener sensación de poder y la posibilidad de ser reconocidos en la organización (Van Beek, Taris, Schaufeli & Brenninkmeijer, 2013; Van Wijnhe et al., 2014; Omar y Delgado, 2016; Bárcenas, 2017).

Según Calvás (2016), un aspecto cultural de las empresas colombianas que favorece la adicción al trabajo radica en la vida cotidiana de la mayoría de los trabajadores, y que hace referencia a la preocupación que sienten al percibir que el compromiso laboral excede lo que se ha pactado en sus contratos.

Si un jefe o ejecutivo se queda a trabajar más allá de las cinco o seis de la tarde en su oficina, es decir, más allá de las ocho horas que exige el código laboral, a muchos subalternos los invade el miedo de abandonar el espacio de trabajo (párr. 6).

Para Ávila (2017), Caesens, Stinglhamber & Luypaert (2014), Somech & Drach-Zahavy (2013) y Sulea et al. (2012), a mayor satisfacción laboral, disminuye la percepción de estrés; por el contrario, a menor satisfacción laboral, aumenta la percepción de estrés en el trabajador y los problemas de sueño, lo que puede desencadenar una situación de adicción al trabajo al sentir temor de no prolongar su jornada laboral para satisfacer a sus jefes y al aumentar su estrés al no tener satisfacción laboral plena. De igual manera, agregan que el apoyo brindado por la organización, el jefe o líder y los compañeros de trabajo representa una motivación importante que influye positivamente en el bienestar de los empleados (García, 2016; Romeo, Yepes-Baldó, Berger & Da Costa, 2014).

Las consecuencias de la adicción al trabajo

Las extensas jornadas de trabajo tienen un efecto directo sobre la forma en la que viven los individuos (Carbonell, 2014; Cha & Weeden, 2014; Landivar, 2015; Shkoler, Rabenu & Tziner, 2017; Tziner et al., 2015), la relación con sus familias (Cía, 2013;

Strazdins et al., 2016) y la importancia que le dan a su estado de salud (Guglielmi, Simbula, Schaufeli & Depolo, 2012).

En cuanto a los efectos de la adicción al trabajo, estos pueden ser positivos (Tziner & Tanami, 2013) por el alto grado de compromiso con el trabajo (Ahmadi, Sohrabi & Samani, 2016). Gómez (2018a) explica que la tendencia generalizada de muchos directivos en Colombia consiste en querer presentar mejores resultados de sus equipos y atender eficientemente los picos de trabajo, lo que incrementa muchas veces la jornada laboral y conlleva un mayor desgaste físico y mental (Sánchez, 2013). Con el paso del tiempo, y a medida que aumenta el trabajo, también se puede evidenciar un impacto negativo en los resultados y en la calidad de los productos que entrega a sus jefes, colaboradores y compañeros de trabajo.

De acuerdo con lo anterior, es frecuente encontrar trabajadores que no solo lidian día a día con una imposición extra de tareas diferentes de las funciones del cargo inherentes al contrato, el no pago de horas extras (o mal pago en algunos casos) y la intromisión del trabajo en sus vidas personales (jefes que envían correos de forma urgente en el tiempo libre de sus empleados, lo que impide que estos se desconecten por completo o gocen de un equilibrio entre tiempo personal y tiempo laboral, según indica Calvás, 2016).

En cuanto a los efectos negativos, Mansilla (2012), Mirza (2012), Tziner & Tanami (2013, Tziner et al. (2015) y Clark, Michel, Zhdanova, Pui & Baltes (2016) indican que el trabajo excesivo en ocasiones puede terminar en cuadros de estrés (Gheorghita, 2014; Vázquez, Amézquita & Camberos, 2016) e insatisfacción y fatiga tanto físicas como mentales (Morian, 2014), y afectar negativamente la salud de las personas (Dinh, Strazdins & Welsh, 2017; Milner, Smith & LaMontagne, 2015) y la motivación (Innanen, Tolvanen & Salmela-Aro, 2014).

Por su parte, Bermúdez & Méndez (2015) afirman que las consecuencias terminan siendo a largo plazo negativas para el trabajador, ya que debido a la falta de descanso repercute directamente en su desempeño individual, el de su equipo de trabajo e indirectamente afecta los resultados de la organización. A

su vez, el trabajador tiene más probabilidades de cometer errores, pierde la capacidad de priorizar sus actividades, manifiesta angustia permanente por sus compromisos laborales y, en algunos casos, se puede reflejar en pérdida de la creatividad e innovación, elementos que lo diferencian en su labor, y esto a su vez tiene implicación directa sobre sus relaciones sociales, familiares y afectivas (Gómez, 2018b; Ahmadi, Sohrabi & Samani, 2016). Agrega Serrano, citado por Arbeláez (2016), que el impulso de mantenerse constantemente conectado con el trabajo (Harris, Harris, Carlson & Carlson, 2015) puede conllevar bajas en el desempeño, menor rendimiento en sus actividades (O'reilly & Rosato, 2013) o generar conflictos con sus compañeros de trabajo, debido al estrés o a la sobrecarga laboral (Suzuki, Fukasawa, Obara & Kim, 2017).

Diferencias entre adicción al trabajo y *work-engagement*

La adicción al trabajo debe diferenciarse del fenómeno conocido como *work-engagement*, el cual se presenta como un aspecto positivo y se aprovecha como técnica de motivación en psicología positiva, como lo explica Moriano (2014), quien señala que estas personas tienen una relación favorable con la organización y el trabajo a diferencia del *workaholism* (Tziner & Tanami, 2013). El *engagement* se caracteriza por el vigor entendido como altos niveles de energía, persistencia y un fuerte deseo de esforzarse para realizar la actividad en concreto. Esta dedicación se manifiesta en altos niveles de significado en el trabajo, entusiasmo, inspiración, orgullo, grandes retos y absorción al estar plenamente concentrado y feliz realizando el trabajo, mientras se tiene la sensación de que el tiempo “pasa volando” y la persona se deja llevar por el trabajo (Mäkikangas, Schaufeli, Tolvanen & Feldt, 2013). El *work engagement* o *job engagement* es similar a la noción de flow en psicología positiva, como lo menciona Csikszentmihalyi (2013), con la diferencia que este último es más una experiencia temporal y no tanto un estado psicológico que permanece en el tiempo, como si lo es el *work engagement*.

Un estudio realizado por Shimazu & Schufeli (2009), en el cual se examinan las diferencias y relaciones entre el *workaholism* y *job engagement*, indica que el adicto al trabajo y el *job engaged* se

relacionaban positivamente por realizar horas de trabajo excesivas. En este contexto, señalaron que los adictos al trabajo tienden a actuar sobre una profunda compulsión interna en lugar de recompensas materiales. Sin embargo, los principales hallazgos del estudio revelaron una correlación negativa entre el *workaholism* y el bienestar mental, expresado en el estrés psicológico y los síntomas físicos, la insatisfacción con el trabajo y la vida familiar, y el bajo rendimiento en el trabajo. En contraste, se encontró una correlación positiva entre el compromiso laboral (*job engagement*) y el bienestar mental, y el rendimiento laboral, asociados a la satisfacción con el trabajo, y el equilibrio de este con la vida familiar, y alto rendimiento laboral. Como resultado de estos hallazgos, los investigadores concluyeron que el compromiso laboral y el *workaholism* son dos fenómenos diferentes, con una débil relación entre las variables analizadas. De esta manera, no todo aquel que presente comportamientos y actitudes relativas a *work engagement* podría desarrollar adicción al trabajo. Posteriormente, Tziner & Tanami (2013) y Mäkikangas, Schaufeli, Tolvanen & Feldt (2013) llegan a la conclusión de que existe una correlación positiva entre el trabajo, el compromiso y la motivación de aquellos empleados que tienen trabajos que los desafían y son exigentes, pero que no necesariamente implican adicción al trabajo, por lo que en estos es probable desarrollar *job engagement*. Sin embargo, no descartan la posibilidad de que el trabajador *work engaged* pueda desarrollar adicción al trabajo.

Instrumentos para la investigación sobre adicción al trabajo

Dentro de las investigaciones empíricas que se consultaron, entre las que se encuentran las realizadas por Petry & O'Brien (2013) y Clark et al. (2016), se evidencian algunos instrumentos que han sido diseñados y utilizados con el fin de generar bases sólidas a las investigaciones y tener un mayor criterio para sustentar las conclusiones frente al estudio de la adicción al trabajo. El primer instrumento que se presenta es el *workaholism battery* (WorkBAT), construido por Spence & Robinson (1992), el cual contiene 25 preguntas y pretende identificar tres atributos clave del adicto al trabajo: a) altos niveles de participación en todas las actividades laborales, b) compulsión hacia el trabajo y c) una baja evidencia de placer o satisfacción en el trabajo (Ersoy-Kart, 2005).

De modo similar, Robinson (1999) diseñó y validó una prueba de riesgo de adicción al trabajo (WART), la cual cuenta con 25 ítems agrupados en cinco dimensiones: a) tendencias compulsivas (se refieren principalmente al trabajo difícil y tener dificultades para relajarse después del trabajo), b) control (afán de completar tareas), c) problemas de comunicación (poner más energía en el trabajo que en las relaciones con los demás, d) incapacidad para delegar (aversión a pedir ayuda para completar una tarea y e) autoestima deteriorada (grado en que una persona está interesada en los resultados del propio trabajo en lugar del propio proceso de trabajo), como lo indican Flowers & Robinson (2002) y Taris, Schaufeli & Verhoeven (2005).

Complementario a los anteriores investigadores, Mirza (2012), Molino, Ghislieri & Colombo (2012) y Andreassen, Hetland & Pallesen (2014) orientan su investigación a comprobar la confiabilidad y validez del constructo de adicción al trabajo, de lo que se concluye que el WART sugiere que la adicción al trabajo es una construcción multidimensional. Así se puede concluir que no es que sea confiable o no confiable, solo que debe analizarse en todas sus dimensiones para que los resultados sean certeros; sin embargo, se sugiere continuar con su aplicación para terminar de consolidar los resultados.

Estos instrumentos vienen siendo utilizados en investigaciones sobre adicción al trabajo, como en la de Mirza (2012) y Shkoler, Rabenu & Tziner (2017).

Conclusiones y recomendaciones

La adicción al trabajo se puede entender como una sensación compulsiva por trabajar en exceso que con el tiempo puede llegar a afectar la salud, la felicidad y las relaciones familiares y de pareja. La adicción al trabajo es un tema que comienza a cobrar relevancia en las organizaciones saludables, porque se manifiesta como una adicción no química que finalmente puede afectar el desempeño de la organización, por tal motivo estas deben orientar parte de sus esfuerzos en identificar, controlar y reducir el número de *workaholics* para conseguir ser no solo más eficientes sino más saludables.

En cuanto a los aspectos asociados con el desarrollo de la adicción al trabajo, las características más relevantes al respecto son notorio interés por ser exitoso, excesiva dedicación laboral en cuanto a tiempo y esfuerzo, alto compromiso laboral, temor a perder el empleo, alto sentido de responsabilidad, baja autoestima, alta autoexigencia laboral y buscar tener sensaciones de poder y control para ser reconocidos en la organización.

Las anteriores características, como desarrolladoras de la adicción al trabajo, comienzan con un impacto positivo en las organizaciones por el alto compromiso y la dedicación de los empleados. Sin embargo, con el tiempo estos comportamientos empiezan a evidenciarse de manera excesiva hasta que se pierde la justa proporción y se empieza a desarrollar esta adicción, que es difícil de identificar y controlar por la imperceptible progresión, y que termina convirtiendo el trabajo en el eje central de la vida, olvidando y anulando otros aspectos importantes de la realización personal ajenos al ámbito laboral.

Respecto de las consecuencias de la adicción al trabajo se resaltan una menor calidad de los productos entregados, deterioro en las relaciones interpersonales, menor desempeño individual, poca capacidad de priorizar, dificultad para trabajar en equipo y dificultad para delegar. Estas consecuencias repercuten directamente en la organización porque puede afectar su competitividad al requerir más horas de trabajo para la entrega de productos, por la toma inoportuna de decisiones, porque disminuye la posibilidad de conformar equipos de trabajo competitivos y por dificultar la adecuada transferencia de conocimiento.

Las consecuencias también pueden trascender al ámbito familiar, sentimental y social, que se manifiestan en un menor interés y poco tiempo para dedicar a actividades de estos ámbitos, lo que puede terminar deteriorando las relaciones y con el tiempo se puede llegar a afectar aún más al individuo.

Por último, las diferencias entre adicción al trabajo y *work-engagement* dejan claro que existe una relación entre estos constructos dado que ambos comienzan por un alto compromiso laboral, absorción, eficiencia, estrés moderado y un desarrollo profesional

adecuado. Sin embargo, a estos los separa una diferencia que es la salud mental que sí está presente en el *work-engagement* y no en la adicción al trabajo. Cuando se excede en estas actuaciones, se empieza a deteriorar el bienestar mental y el estrés comienza a generar conflictos en el desarrollo personal del individuo al no encontrar un equilibrio justo en el manejo del estrés que le produce su labor. Sin embargo, aunque la adicción al trabajo y el *work-engagement* tienen características similares, no necesariamente los individuos que evidencian características de *work-engagement* terminan en adicción al trabajo, o viceversa, aunque sí deben considerarse como fenómenos próximos que tienen la posibilidad de presentarse como un continuo.

Extender la jornada laboral es bien visto en las empresas porque puede parecer una manifestación de compromiso, sin importar las renuncias personales que realicen. Además, los colaboradores pueden empezar a extender las jornadas de trabajo, como rasgo de éxito, si perciben que sus jefes lo hacen de manera habitual. Esta idea conlleva una creencia errónea que menciona que la productividad es directamente proporcional a las horas de trabajo. Sin embargo, la productividad de los colaboradores no se basa en la cantidad de horas laboradas sino en la calidad del tiempo empleado para realizar las labores.

La productividad no se obtiene de aumentar el número de horas laborales; más horas de trabajo en una jornada pueden significar, por el contrario, menos capacidad para pensar y para realizar eficientemente una actividad o para tomar mejores decisiones, ya que el cansancio disminuye dicha capacidad y reduce por tanto la productividad. Se recomienda para ser más productivo alternar las jornadas laborales de actividades lúdicas y que generen placer a la persona, como lectura recreativa, el aprendizaje de arte, actividades deportivas, meditación, grupos de orientación espiritual y, en general, actividades distintas del trabajo que sean relevantes para la persona.

Las organizaciones saludables deben identificar estrategias para afrontar este tipo de adicción, como realizar un adecuado control sobre la extensión de las jornadas laborales de manera indefinida, la gestión de la atención de los trabajadores para mejorar la

productividad y la generación de espacios y recursos que permitan su desarrollo integral.

Se sugiere realizar más investigación tanto teórica como empírica con el ánimo de producir herramientas que permitan identificar y tratar la adicción al trabajo para mitigar sus consecuencias. Todo esto a través de la gestión de los procesos organizacionales (Mercé Delgado, citado por Mateos, 2018), que contribuye al desarrollo integral de los trabajadores (Sulea et al., 2012), favorece el equilibrio entre las dimensiones de la vida (García, 2016; Gómez, 2018a, Gómez, 2018b) y previene la aparición de este tipo de adicciones (Sulea et al., 2012). Finalmente, las organizaciones saludables deben buscar estrategias para afrontar la adicción al trabajo, partiendo de que no solo les interesa los jefes, sino también el bienestar de todos los trabajadores (Shkoler, Rabenu & Tziner, 2017).

Referencias

- Ahmadi, F., Sohrabi, N. & Samani, S. (2016). Adjustment in medical specialist workaholics. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 217, 1142-1145.
- Alonso-Fernández, F. (1996). *Las otras drogas: alimento, sexo, televisión, compras, juego y trabajo*. Madrid, España: Santillana.
- Andreassen, C. S. (2015). Workaholism: The concept and its assessment. En I. Harpaz & R. Snir (Eds.), *Heavy work investment: Its nature, sources, outcomes, and future directions* (pp. 106-135). Nueva York, EE. UU.: Routledge.
- Andreassen, C. S., Hetland, J. & Pallesen, S. (2014). Psychometric assessment of workaholism measures. *Journal of Managerial Psychology*, 29(1), 7-24.
- Andréu Abela, J. (2002). *Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada*. Recuperado de <http://www.albertomayol.cl/wp-content/uploads/2014/08/Andreu-Analisis-de-contenido.pdf>
- Arbeláez, M. F. (2016, septiembre, 15). ¿Qué hacer si lo quieren convertir en esclavo de su trabajo? *El Tiempo*. Recuperado de <http://www.eltiempo.com/estilo-de-vida/gente/que-hacer-cuando-hay-explotacion-laboral/16702732>
- Areli Escobar, S. (2005). Trabajo, desocupación y configuración de la subjetividad laboral en la región del Bío-bío-Chile. *Trabajo y Sociedad*, 6(7), 1-19.
- Ávila Forero, R. (2017, marzo 3). Retengamos el talento humano. *Dinero*. Recuperado de https://www.dinero.com/opinion/columnistasarticulo/retengamos-el-talento-humano-por-raul-avila/242633?utm_source=newsletter&utm_medium=mail&utm_content=dinero&utm_campaign=2017_03_06
- Aziz, S., Zamary, S. & Wuensch, K. (2018). The endless pursuit for self-validation through attainment: An examination of self-esteem in relation to workaholism. *Personality and Individual Differences*, 121, 74-79.
- Bakker, A. B., Demerouti, E. & Burke, R. (2009). Workaholism and relationship quality: A spillover-crossover perspective. *Journal of Occupational Health Psychology*, 14(1), 23-33. Recuperado de <https://pdfs.semanticscholar.org/9913/4cc6ba843be71657bf893a61b991e8e0d469.pdf>
- Ballesteros, A., Mestre, H., Pechobierto, N., Puigdoménech, A. y Ramos, M. C. (2003). *Influencia de las variables de personalidad en la adicción al trabajo en un estudio con profesores universitarios*. Trabajo presentado en Jornades de Foment de la Investigació, Universitat Jaume-I, Castellón, España. Recuperado de http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/79395/forum_2003_22.pdf?sequence=1
- Barbosa Chacón, J. W., Barbosa Herrera, J. C. y Rodríguez Villabona, M. (2013). Revisión y análisis documental para estado del arte: una propuesta metodológica desde el contexto de la sistematización de experiencias educativas. *Investigación Bibliotecológica: Archivonomía, Bibliotecología e Información*, 27(61), 83-105.
- Bárcenas, J. (2017, enero 27). El puesto de trabajo no es el trabajo. *Dinero*. Recuperado de <https://www.dinero.com/opinion/columnistas/articulo/el-puesto-de-trabajo-no-es-el-trabajo-jaime-barcenas/241402>
- Bartczak, M. & Ogińska-Bulik, N. (2012). Workaholism and mental health among Polish academic workers. *International Journal of Occupational Safety and Ergonomics*, 18(1), 3-13.
- Bermúdez, J. y Méndez, B. (2015). *Influencia psicosocial del workaholics en la gerencia de una empresa manufacturera del sector privado*. Bárbula, Venezuela: Universidad de Carabobo.

- Bonebright, C. A., Clay, D. L. & Ankenmann, R. D. (2000). The relationship of workaholism with work: Life conflict, life satisfaction, and purpose in life. *Journal of Counseling Psychology*, 47(4), 469-477.
- Bonilla-Castro, E. y Rodríguez Sehk, P. (2000). *Más allá del dilema de los métodos: la investigación en ciencias sociales*. Bogotá, Colombia: Norma.
- Buelens, M. & Poelmans, S. A. (2004). Enriching the Spence and Robbins' typology of workaholism: Demographic, motivational and organizational correlates. *Journal of Organizational Change Management*, 17(5), 440-458.
- Burke, R. J. (1999). Workaholism in organizations: Gender differences. *Sex Roles*, 41(5/6), 333-345.
- Burke, R. J. (2001a). Predictors of workaholism components and behaviors. *International Journal of Stress Management*, 8(2), 113-127.
- Burke, R. J. (2001b). Workaholism in organizations: The role of organizational values. *Personnel Review*, 30(6), 637-645.
- Burke, R. J. (2001c). Workaholism components, job satisfaction, and career progress. *Journal of Applied Social Psychology*, 31(11), 2339-2356.
- Burke, R. J., Richardsen, A. M. & Martinussen, M. (2004). Workaholism among Norwegian senior managers: New research directions. *International Journal of Management*, 21(4), 415.
- Caesens, G., Stinglhamber, F. & Luypaert, G. (2014). The impact of work engagement and workaholism on well-being: The role of work-related social support. *Career Development International*, 19(7), 813-835.
- Calvás, J. P. (Septiembre, 15, 2016). Esclavos de oficina. *El tiempo*. recuperado de: <http://www.eltiempo.com/opinion/columnistas/esclavos-de-oficina-juan-pablo-calvas-columna-el-tiempo/16700288>.
- Carbonell, X. (2014). La adicción a los videojuegos en el DSM-5. *Adicciones*, 26(2), 91-95.
- Castañeda Aguilera, E. (2010). Adicción al trabajo (*workaholism*): patología psicosocial del siglo XXI. *Salud de los Trabajadores*, 18(1), 57-66. Recuperado de http://www.scielo.org/ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1315-01382010000100006
- Cha, Y. & Weeden, K. A. (2014). Overwork and the slow convergence in the gender gap in wages. *American Sociological Review*, 79(3), 457-484.
- Cía, A. H. (2013). Las adicciones no relacionadas a sustancias (DSM-5, APA, 2013): un primer paso hacia la inclusión de las Adicciones Conductuales en las clasificaciones categoriales vigentes. *Revista de Neuro-Psiquiatría*, 76(4), 210-217.
- Clark, M. A., Lelchok, A. M. & Taylor, M. L. (2010). Beyond the Big Five: How narcissism, perfectionism, and dispositional affect relate to workaholism. *Personality and Individual Differences*, 48(7), 786-791. Recuperado de <https://pdfs.semanticscholar.org/242b/516c98c78ba6918d6166beac115043517b51.pdf>
- Clark, M. A., Michel, J. S., Zhdanova, L., Pui, S. Y. & Baltes, B. B. (2016). All work and no play? A meta-analytic examination of the correlates and outcomes of workaholism. *Journal of Management*, 42(7), 1836-1873.
- Cook, T. D., Campbell, D. T. & Shadish, W. (2002). *Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference*. Boston, EE. UU.: Houghton Mifflin.
- Cooper, C. L, Davidson, M. J. & Robinson, P. (1982). Stress in the police service. *Journal of Occupational Medicine*, 24(1), 30-36.
- Corral, P. del (1990). *La ansiedad y las fobias en la vida cotidiana*. Bilbao: Universidad del País Vasco.
- Csikszentmihalyi, M. (2013). *Flow: The psychology of happiness*. Londres: Random House.
- Deutsch, C. (1979). The workaholic spouse. *The Parent's Magazine*, 54, 36.
- Dinh, H., Strazdins, L. & Welsh, J. (2017). Hour-glass ceilings: Work-hour thresholds, gendered health inequities. *Social Science & Medicine*, 176, 42-51.
- Echeburúa, E. (2004). *Superar un trauma: el tratamiento de las víctimas de sucesos violentos*. Madrid, España: Pirámide.
- Ersoy-Kart, M. (2005). Reliability and validity of the workaholism battery (Work-BAT): Turkish form. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 33(6), 609-618.
- Fassel, D. (1990). *Working Ourselves to death: The high costs of workaholism, the rewards of recovery*. San Francisco, EE. UU.: Harper Collins.
- Flowers, C. P. & Robinson, B. (2002). A structural and discriminant analysis of the Work Addiction Risk Test. *Educational and Psychological Measurement*, 62(3), 517-526.
- García, M. G. (2016, noviembre 29). ¿Cómo construir calidad de vida en las organizaciones? *Dinero*. Recuperado de https://www.dinero.com/opinion/columnistas/articulo/como-construir-calidad-de-vida-en-las-organizaciones-por-maria-garcia/239487?utm_source=newsletter&utm_medium=mail&utm_content=dinero&utm_campaign=2016_11_29

- Gheorghita, N. (2014). Workaholism: A new challenge for organisation management. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 109, 295-300.
- Gregoris Gómez, M. (2005). Adicción al trabajo y calidad de vida. *Revista de la Universidad del Valle de Atemajac*, 19(51), 14-18.
- Gómez Osorio, J. I. (2018a, mayo 31). ¿Cómo saber si su trabajo vale la pena? Ten en cuenta esto. *Dinero*. Recuperado de <https://www.dinero.com/opinion/columnistas/articulo/como-saber-si-tu-trabajo-vale-la-pena-por-jorge-gomez/258963>
- Gómez Osorio, J. I. (2018b, abril 19). ¿Estás agobiado con el trabajo?... La historia de una directiva colombiana. *Dinero*. Recuperado de <https://www.dinero.com/opinion/columnistas/articulo/historia-de-directiva-colombiana-agobiada-por-trabajo-jorge-gomez/257462>
- Greenfield, D. N. (1999). *Virtual addiction: Help for netheads, cyberfreaks, and those who love them*. Oakland, EE. UU.: New Harbinger Publications.
- Guglielmi, D., Simbula, S., Schaufeli, W. B. & Depolo, M. (2012). Self-efficacy and workaholism as initiators of the job demands-resources model. *Career Development International*, 17(4), 375-389.
- Harpaz, I. & Snir, R. (2003). Workaholism: Its definition and nature. *Human relations*, 56(3), 291-319.
- Harris, K. J., Harris, R. B., Carlson, J. R. & Carlson, D. S. (2015). Resource loss from technology overload and its impact on work-family conflict: Can leaders help? *Computers in Human Behavior*, 50, 411-417.
- Hegel, G. (2003). *Escritos de juventud*. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.
- Innanen, H., Tolvanen, A. & Salmela-Aro, K. (2014). Burnout, work engagement and workaholism among highly educated employees: Profiles, antecedents and outcomes. *Burnout Research*, 1(1), 38-49.
- Ishiyama, F. I. & Kitayama, A. (1994). Overwork and career-centered self-validation among the Japanese: Psychosocial issues and counselling implications. *International journal for the Advancement of Counselling*, 17(3), 167-182.
- Jackson, S. S., Fung, M. C., Moore, M. A. C. & Jackson, C. J. (2016). Personality and workaholism. *Personality and Individual Differences*, 95, 114-120.
- Kanai, A., Wakabayashi, M. & Fling, S. (1996). Workaholism among employees in Japanese corporations: An examination based on the Japanese version of the Workaholism Scales. *Japanese Psychological Research*, 38(4), 192-203. Recuperado de <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/j.1468-5884.1996.tb00024.x>
- Keller, A. C., Spurk, D., Baumeler, F. & Hirschi, A. (2016). Competitive climate and workaholism: Negative sides of future orientation and calling. *Personality and Individual Differences*, 96, 122-126.
- Killinger, B. (1991). *Workaholics: The respectable addicts*. Nueva York, EE. UU.: Simon y Schuster.
- Korn, E. R., Pratt, G. J. & Lambrou, T. (1987). *Hyperperformance: The A.I.M. strategy for releasing your business potential*. Nueva York, EE. UU.: John Wiley
- Kubota, K., Shimazu, A., Kawakami, N., Takahashi, M., Nakata, A. y Schaufeli, W. B. (2011). Distinción empírica entre *engagement* y trabajolismo en enfermeras hospitalarias de Japón: efecto sobre la calidad del sueño y el desempeño laboral. *Ciencia & Trabajo: C&T*, 13(41), 152-157.
- Landivar, L. C. (2015). The gender gap in employment hours: Do work-hour regulations matter? *Work, Employment and Society*, 29(4), 550-570.
- Líbano, M. del, García, M., Llorens, S. y Salanova, M. (2003). *¿Existen relaciones significativas entre adicción al trabajo y satisfacción?* Trabajo presentado en Jornades de Foment de la Investigació, Universitat Jaume I, Castellón, España. Recuperado de http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/79388/forum_2003_18.pdf?sequence=1
- Líbano, M. del, Llorens, S., Salanova, M. & Schaufeli, W. (2010). Validity of a brief workaholism scale. *Psicothema*, 22(1), 143-150.
- Líbano Miralles, M. del, Salanova Soria, M., Schaufeli, W. B. y Llorens Gumbau, S. (2006). Adicción al trabajo: concepto y evaluación (I). *Gestión práctica de riesgos laborales: Integración y desarrollo de la gestión de la prevención*, 27, 24-30.
- Machlowitz, M. M. (1978). *Determining the effects of workaholism*. New Haven, EE. UU.: Yale University Press.
- Machlowitz, M. M. (1980). *Workaholics: Living with them, working with them*. Massachusetts, EE. UU.: Addison-Wesley publish company.
- Mäkikangas, A., Schaufeli, W., Tolvanen, A. & Feldt, T. (2013). Engaged managers are not workaholics: Evidence from a longitudinal personcentered analysis. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 29(3), 135-143.
- Mann, F. C. (1965). *Shift work and the shorter workweek*. Nueva York, EE. UU.: Harper & Row.

- Marx, C. (1975). *El capital: crítica de la economía política. Libro primero: Crítica de la economía política*. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.
- Mateos, M. (2018, febrero 13). Por qué trabajar más horas no le hace más productivo. *Expansión*. Recuperado de <http://www.expansion.com/expansion-empleo/desarrollo-de-carrera/2018/02/12/5a81946e268e3e430c8b4682.html>
- Mazzetti, G., Schaufeli, W. B. & Guglielmi, D. (2014). Are workaholics born or made? Relations of workaholism with person characteristics and overwork climate. *International Journal of Stress Management*, 21(3), 227-254.
- McMillan, L. H., Brady, E. C., O'Driscoll, M. P. & Marsh, N. V. (2002). A multifaceted validation study of Spence and Robbins' (1992) Workaholism Battery. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 75(3), 357-368.
- Milner, A., Smith, P. & LaMontagne, A. D. (2015). Working hours and mental health in Australia: Evidence from an Australian population-based cohort, 2001-2012. *Occupational and Environmental Medicine*, 72(8), 573-579. Recuperado de <https://pdfs.semanticscholar.org/8155/34eab9da5a7a89ee13c34188de1bccbab8f4.pdf>
- Mirza, C. (2012). *Positive and negative workaholism* (Tesis doctoral, University of Houston, Houston, EE. UU.). Recuperado de <http://hdl.handle.net/10657/ETD-UH-2012-05-355>
- Molino, M., Ghislieri, C. & Colombo, L. (2012). Working excessively: Theoretical and methodological considerations. *Giornale Italiano di Medicina del Lavoro ed Ergonomia*, 34(1 Suppl), A5-A10.
- Moriano, J. A. (2014). *Adictos al trabajo*. Madrid, España: Europa Press.
- Ng, T. H., Eby, L. T., Sorensen, K. L. & Feldman, D. C. (2005). Predictors of objective and subjective career success: A meta-analysis. *Personnel Psychology*, 58(2), 367-408.
- Netemeyer, R. G., Boles, J. S. & McMurrian, R. (1996). Development and validation of work-family conflict and family-work conflict scales. *Journal of Applied Psychology*, 81(4), 400-410.
- Oates, W. E. (1971). *Confessions of a workaholic: The facts about work addiction*. Nueva York, EE. UU.: World Publishing.
- Omar, A. G. y Uribe Delgado, H. (2016). El buscador de trabajo y el selector de personal. *Revista Interamericana de Psicología Ocupacional*, 17(1), 54-66.
- O'reilly, D. & Rosato, M. (2013). Worked to death? A census-based longitudinal study of the relationship between the numbers of hours spent working and mortality risk. *International journal of epidemiology*, 42(6), 1820-1830.
- Padilla Montemayor, V. M., Peña Moreno, J. A. y Arriaga González, A. E. (2006). Patrones de personalidad tipo A o B, estrés laboral y correlatos psicofisiológicos. *Psicología y Salud*, 16(1), 79-85.
- Petry, N. M., & O'brien, C. P. (2013). Internet gaming disorder and the DSM-5. *Addiction*, 108(7), 1186-1187.
- Piotrowski, C. & Vodanovich, S. J. (2006). The interface between workaholism and work-family conflict: A review and conceptual framework. *Organization Development Journal*, 24(4), 84-92.
- Polaino-Lorente, A. (1998). El "workaholism" como neurosis de autorrealización en el trabajo. *Estrés laboral y salud* (pp. 159-171). Recuperado de http://dspace.ceu.es/bitstream/10637/1967/1/pag159_171.pdf
- Porter, G. (1996). Organizational impact of workaholism: Suggestions for researching the negative outcomes of excessive work. *Journal of Occupational Health Psychology*, 1(1), 70-84.
- Porter, G. (2004). Work, work ethic, work excess. *Journal of Organizational Change Management*, 17(5), 424-439.
- Quiceno, J. M. y Alpi, S. V. (2007). La adicción al trabajo "workaholism". *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, 16(2), 135-142.
- Robinson, B. E. (1997). Work addiction: Implications for EAP counseling and research. *Employee Assistance Quarterly*, 12(4), 1-13.
- Robinson, B. E. (1998). Spouses of workaholics: Clinical implications for psychotherapy. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*, 35(2), 260-268.
- Robinson, B. E. (1999). The Work Addiction Risk Test: Development of a tentative measure of workaholism. *Perception Most Skills*, 88(1), 199-210.
- Robinson, B. E. (2000). A typology of workaholics with implications for counselors. *Journal of Addictions & Offender Counseling*, 21(1), 34-48.
- Robinson, B. E. (2001). *Guidebook for Workaholics, Their Partners and Children*, and the Clinicians Who Treat Them. Nueva York, EE. UU.: University Press.

- Robinson, B. E., Carroll, J. J. & Flowers, C. (2001). Marital estrangement, positive affect, and locus of control among spouses of workaholics and spouses of nonworkaholics: A national study. *American Journal of Family Therapy*, 29(5), 397-410.
- Robinson, B. E., Flowers, C. & Ng, K. M. (2006). The relationship between workaholism and marital disaffection: Husbands' perspective. *Family Journal*, 14(3), 213-220.
- Romeo, M., Yepes-Baldó, M., Berger, R. & Da Costa, F. F. N. (2014). Adicción al trabajo en Brasil: medición y diferencias individuales. *Adicciones*, 26(4), 312-320.
- Salanova Soria, M. (2008). Nuevas tecnologías y nuevos riesgos psicosociales en el trabajo. *Revista Digital de Prevención*, 1, 1-21.
- Sánchez, D. S. y Vega-Valdés, J. C. F. (2003). Algunos aspectos teórico-conceptuales sobre el análisis documental y el análisis de información. *Ciencias de la Información*, 34(2), 49-60.
- Sánchez, J. (2013, julio 17). La adicción al trabajo y sus consecuencias. *Pymes y autónomos*. Recuperado de <https://www.pymesyaautonomos.com/reflexiones/la-adiccion-al-trabajo-y-sus-consecuencias>
- Schaufeli, W.B., Salanova, M., Gonzalez-Roma, V. & Bakker, A. B. (2002). The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 3(1), 71-92.
- Schaufeli, W. B., Taris, T. W. & Bakker, A. (2006). Dr. Jekyll and Mr. Hide. En R. J. Burke (Ed.), *Research companion to working time and work addiction* (pp. 193-219). Northampton, EE. UU.: Edward Elgar.
- Scott, K. S., Moore, K. S. & Miceli, M. P. (1997). An exploration of the meaning and consequences of workaholism. *Humans Relations*, 50(3), 287-3.
- Serrano-Fernández, M. J., Boada-Grau, J., Gil-Ripoll, C. & Vigil-Colet, A. (2016). A predictive study of antecedent variables of workaholism. *Psicothema*, 28(4), 401-406.
- Shimazu, A. & Schufeli, W. B. (2009). Is workaholism good or bad for employee well-being? The distinctiveness of workaholism and work engagement among Japanese employees. *Industrial Health*, 47(5), 495-502.
- Shkoler, O., Rabenu, E. & Tziner, A. (2017). The dimensionality of workaholism and its relations with internal and external factors. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 33(3), 193-203. Recuperado de <http://journals.copmadrid.org/jwop/archivos/articulo20171222163316.pdf>
- Shkoler, O., Rabenu, E., Vasiliu, C., Sharoni, G. & Tziner, A. (2017). Organizing the confusion surrounding workaholism: New structure, measure, and validation. *Frontiers in Psychology*, 8, 1-15. Recuperado de <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2017.01803/full>
- Snir, R. & Zohar, D. (2000). *Workaholism: Work-addiction or workphilia?* Israel: University of Haifa Press.
- Somech, A. & Drach-Zahavy, A. (2013). Organizational citizenship behaviour and employee's strain: Examining the buffering effects of leader support and participation in decision making. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 22(2), 138-149.
- Spence, J. T. & Robbins, A. S. (1992). Workaholism: Definition, measurement and preliminary results. *Journal of Personality Assessment*, 58(1), 160-178.
- Stoeber, J., Davis, C. R. & Townley, J. (2013). Perfectionism and workaholism in employees: The role of work motivation. *Personality and Individual Differences*, 55(7), 733-738.
- Strazdins, L., Welsh, J., Korda, R., Broom, D. & Paolucci, F. (2016). Not all hours are equal: could time be a social determinant of health? *Sociology of Health & Illness*, 38(1), 21-42.
- Sulea, C., Virga, D., Maricutoiu, L. P., Schaufeli, W., Zaborila Dumitru, C. & Sava, F. A. (2012). Work engagement as mediator between job characteristics and positive and negative extra-role behaviors. *Career Development International*, 17(3), 188-207.
- Suzuki, Y., Fukasawa, M., Obara, A. & Kim, Y. (2017). Burnout among public servants after the Great East Japan Earthquake: Decomposing the construct aftermath of disaster. *Journal of Occupational Health*, 59(2), 156-164.
- Taris, T. W., Schaufeli, W. B. & Verhoeven, L. C. (2005). Workaholism in the Netherlands: Measurement and implications for job strain and work-nonwork conflict. *Applied Psychology: An International Review*, 54(1), 37-60.
- Tziner, A. & Tanami, M. (2013). Examining the links between attachment, perfectionism, and job motivation potential with job engagement and workaholism. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 29(2), 65-74. Doi: <http://dx.doi.org/10.5093/tr2013a10>

- Tziner, A., Rabenu, E., Radomski, R. & Belkin, A. (2015). Work stress and turnover intentions among hospital physicians: The mediating role of burnout and work satisfaction. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 31(3), 207-213. Recuperado de https://ac.els-cdn.com/S1576596215000365/1-s2.0-S1576596215000365-main.pdf?_tid=d22fd0ba-6beb-42f8-a880-edf2db330070&acdnat=1531846930_714113174d17d7e89ea323720750b069
- Valles, M. S. (2000). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid, España: Síntesis.
- Van Beek, I., Hu, Q., Schaufeli, W. B., Taris, T. W. & Schreurs, B. H. (2012). For fun, love, or money: What drives workaholic, engaged, and burned-out employees at work? *Applied Psychology*, 61(1), 30-55.
- Van Beek, I., W. Taris, T., B. Schaufeli, W. & Brenninkmeijer, V. (2013). Heavy work investment: Its motivational make-up and outcomes. *Journal of Managerial Psychology*, 29(1), 46-62.
- Van Wijhe, C. I., Peeters, M. C. & Schaufeli, W. B. (2014). Enough is enough: Cognitive antecedents of workaholism and its aftermath. *Human Resource Management*, 53(1), 157-177.
- Vázquez Parra, J. C., Camberos Sánchez, T. y Amézquita Zamora, J. A. (2016). El trabajo como herramienta de afrontamiento de sintomatología de *burnout* académico. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 10(2), 20-33. Recuperado de <https://revistas.unimilitar.edu.co/index.php/reds/article/view/1955>

Sobre los autores

1. Repensándonos la investigación indígena, un acercamiento a la metodología horizontal



Luisa Paulina Reina Ceballos

Diseñadora industrial de la Universidad Jorge Tadeo Lozano. Magister en Psicopedagogía de la Universidad Pontificia Bolivariana de Medellín. paulireinaa12@gmail.com



Andrea Juliana Guevara Bonilla

Psicóloga, Magíster en Psicopedagogía de la Universidad Pontificia Bolivariana jguevarab89@gmail.com

2. Representación social de la víctima en líderes de una mesa de víctimas del departamento del Valle del Cauca

Lina Marcela Quiceno

Psicóloga de la Universidad Nacional Abierta y A Distancia de Palmira, Especialista en Desarrollo Comunitario de la Universidad del Valle, y Magister en Psicología Social de la Universidad Pontificia Bolivariana de Medellín. Docente interna de la Universidad Pontificia Bolivariana Medellín. linamarcela.quiceno@upb.edu.co



3. El significante "víctima" y las implicaciones subjetivas en las víctimas del conflicto armado en Colombia



Astrid Elena Álvarez López

Psicóloga, magister en Psicología y Salud Mental, egresada de la Universidad Pontificia Bolivariana Medellín.
astridalvarez20@gmail.com

4. Algunas consideraciones sobre el asentimiento subjetivo en el sistema de responsabilidad penal para adolescentes en Colombia

Carolina Salazar Rodríguez

Psicóloga, Especialista en Psicología Clínica con énfasis en Salud Mental y Magister en Psicología y Salud Mental de la Universidad Pontificia Bolivariana.
carolinasalazar120@outlook.com

5. Propuestas gastronómicas en la zona urbana de Medellín como narrativas persuasivas que promueven el fortalecimiento cultural



Juan Esteban Gómez Moreno

Psicólogo de la Universidad Católica de Colombia. Especialista en Psicología de las Organizaciones Universidad de San Buenaventura, y Magister en Comportamiento del consumidor de la Universidad Pontificia Bolivariana de Medellín.
juanestebangomez13@yahoo.com

Daniela Pacheco Reyes

Psicóloga de la Benemérita Autónoma Universidad de Puebla de México y Magister en Comportamiento del Consumidor de la Universidad Pontificia Bolivariana.
dpachecor90@gmail.com



Diana Cristina Múnera Álvarez

Socióloga de la Universidad de Antioquia, Magister en Comportamiento del Consumidor de la Universidad Pontificia Bolivariana. Docente interna de la Universidad Pontificia Bolivariana Medellín.
dianac.munera@upb.edu.co

6. Evaluación psicopedagógica de los estudiantes en proceso de transición escolar de educación primaria a educación secundaria de una institución educativa en el municipio de Copacabana en Colombia

Ana María Acevedo Serna

Psicóloga y Magister en Psicopedagogía, de la Universidad Pontificia Bolivariana. Docente interna de la Universidad Pontificia Bolivariana Medellín.
ana.acevedo@upb.edu.co



Luz Elena Ocampo Otálvaro

Psicóloga, Especialista en Gestión de la Calidad Universitaria, y Magister en Psicología de la Universidad San Buenaventura. Doctora en Psicología de la Universidad del Norte. Docente interna de la Universidad Pontificia Bolivariana Medellín.
luze.ocampo@upb.edu.co

7. Autismo e inclusión laboral: una perspectiva psicopedagógica



Karen Eliana Castellanos Molina

Licenciada en Educación Especial de la Universidad de Antioquia, y Magíster en Psicopedagogía de la Universidad Pontificia Bolivariana.

kcastellanosmolina@gmail.com

Cruz Elena Vergara Medina

Técnica y licenciada en Educación especial de la Institución universitaria Tecnológico de Antioquia, Psicóloga de la Universidad Católica Luis Amigó, Especialista en Docencia investigativa universitaria de la Universidad Católica Luis Amigó y Magister en Psicología y salud mental. Docente interna de la Universidad Pontificia Bolivariana Medellín. cruz.vergara@upb.edu.co



8. Caracterización de Programas para el Desarrollo de Liderazgo en Organizaciones



Mónica Liliana Restrepo Restrepo

Psicóloga de la Universidad San Buenaventura y Especialista en Gestión Humana de la Universidad Pontificia Bolivariana.

psicologamonicaestrepo@gmail.com

9. Planes de carrera y de sucesión en las organizaciones



Mónica Carolina Gómez Ortiz

Instrumentadora quirúrgica de la Fundación Universitaria de ciencias de la Salud FUCS, Psicóloga de la Universidad Católica de Colombia y Esp. En Gestión Humana de Universidad Pontificia Bolivariana UPB.

carogomez2680@hotmail.com

10. Barreras del empoderamiento laboral

María Victoria Jiménez Betancur

Ingeniera Mecánica de la Universidad de Antioquia y Magister en Gestión Humana para Organizaciones Saludables de la Universidad Pontificia Bolivariana Medellín. vickyjimenezb@outlook.com



María Alejandra Gómez Vélez

Psicóloga de la Universidad de Antioquia, Especialista en Psicología Organizacional de la Universidad de San Buenaventura, Especialista en Gerencia de Salud Ocupacional de la Fundación Universitaria María Cano, Magister en Ciencias Sociales de la Universidad de Antioquia, y Doctora en Psicología de la Universidad Católica de Argentina. Docente interna de la Universidad Pontificia Bolivariana Medellín.

alejandra.gomez@upb.edu.co



11. Workaholism, caracterización de la adicción al trabajo





Erika Johana Escobar Acosta

Abogada de la Universidad de Medellín y Magíster en Gestión Humana para Organizaciones Saludables de la Universidad Pontificia Bolivariana.
erikitaecosta@hotmail.com

Verónica Andrade Jaramillo

Psicóloga de la Pontificia Universidad Javeriana Cali, Magister y Doctora en Psicología de la Universidad del Valle. Docente interna de la Universidad Pontificia Bolivariana Medellín.
veronica.andrade@upb.edu.co



 Universidad Pontificia Bolivariana	SU OPINIÓN	
<p>Para la Editorial UPB es muy importante ofrecerte un excelente producto. La información que nos suministre acerca de la calidad de nuestras publicaciones será muy valiosa en el proceso de mejoramiento que realizamos.</p> <p>Para darnos su opinión, comuníquese a través de la línea (57)(4) 354 4565 o vía correo electrónico a editorial@upb.edu.co</p> <p>Por favor adjunte datos como el título y la fecha de publicación, su nombre, correo electrónico y número telefónico.</p>		

La Universidad Pontificia Bolivariana presenta una selección de las mejores investigaciones formativas realizadas como trabajos de grado en las diversas maestrías que son ofrecidas por la Facultad de Psicología, o en las que ésta participa. Aquí se encuentran investigaciones alrededor de temas como la investigación con comunidades indígenas desde la decolonialidad, la noción de víctima en el conflicto armado estudiada desde la psicología social y la perspectiva psicoanalítica, el asentimiento subjetivo en jóvenes infractores en el marco de la justicia restaurativa, el comportamiento del consumidor respecto al consumo gastronómico tradicional premiumizado, la psicopedagogía aplicada a contextos escolares en niños que transitan de la primaria al bachillerato, la inclusión laboral de personas con autismo, y temas relativos al mundo del trabajo y las organizaciones como el desarrollo del liderazgo, los planes de carrera y sucesión, las barreras del empoderamiento, y la adicción al trabajo. Los invitamos a disfrutar, aprender y compartir la información y conocimiento que estas investigaciones formativas traen consigo.

