



RHS Revista Humanismo y Sociedad



Volumen 8/Número 1/Julio 2020

ISSNe 2339-4196



RHS Revista Humanismo
y Sociedad

<https://doi.org/10.22209/rhs>



La *RHS-Revista Humanismo y Sociedad* es una publicación semestral de la Corporación Universitaria Remington – Uniremington, destinada a la divulgación de información académica y científica relacionada con las áreas de las ciencias humanas y sociales, tales como: las ciencias políticas, ciencias económicas,

sociología, psicología, antropología, historia, geografía, filosofía, trabajo social, lingüística, pedagogía, contaduría, administración, comunicación, biología humana y ecología humana, entre otras, con el propósito de difundir información académica y científica que contribuya al desarrollo humano y social.

Lina María Yassin Noreña, PhD.

Directora RHS

Isabel Cristina Serna Salazar, Mg.

Editora RHS

Comité Editorial

Jorge Enrique Gallego Vásquez, PhD.

Corporación Minuto de Dios – Uniminuto, Colombia

Jormaris Martínez Gómez, PhD.

Universidad Católica Luis Amigó, Colombia

Hernán Darío Gil Alzate, Mg.

Universidad Pontificia Bolivariana, Colombia

Jairo León Cardona, MSc.

Corporación Universitaria Remington, Colombia

Delio David Arango, Mg.

Corporación Universitaria Remington, Colombia

Comité Científico

María Cecilia Salas Guerra, PhD.

Universidad Nacional de Colombia, Colombia

Carlos Ángel Arboleda Mora, PhD.

Universidad Pontificia Bolivariana, Colombia

Luis Alberto Castrillón López, Mg.

Universidad Pontificia Bolivariana, Colombia

Osmany Pérez Barral, PhD.

Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Ecuador

Gustavo Adolfo Rubio-Rodríguez, PhD.

Universidad Cooperativa de Colombia, Colombia

Corporación Minuto de Dios – Uniminuto, Colombia

Sergio Tobón Tobón, PhD.

CIFE. Institución Universitaria, México

Comité de Apoyo Editorial

Charles Adrián Sánchez Parra

Soporte técnico de la plataforma OJS

Oscar Mauricio Morales Castrillón

Diseño y diagramación

Yasmín López Alzate

Traducción de títulos y resúmenes

Alfredo Marulanda Román

Foto de tapa

Institución editora

Corporación Universitaria Remington

Arcadio Maya Elejalde

Rector

Giovani Orozco Arbeláez

Vicerrector académico modalidad presencial

Lina María Yassin Noreña

Vicerrectora de investigaciones

Dirección

Corporación Universitaria Remington

Calle 51 # 51-27. Edificio Remington

Medellín, Colombia

Teléfono

(57) (4) 3221000. Extensión 3001 y 3004

Contactos

rhs_humanismoysociedad@uniremington.edu.co

iserna@uniremington.edu.co

Open Journal System

<http://fer.uniremington.edu.co/ojs/index.php/RHS/index>

Las opiniones expresadas por los autores no constituyen ni comprometen la posición oficial o institucional de la Corporación Universitaria Remington.

Se autoriza la reproducción total o parcial de los artículos citando la fuente y el autor.



Atribución – No comercial – Compartir igual: Esta licencia permite a otros distribuir, remezclar, retocar, y crear a partir de tu obra de modo no comercial, siempre y cuando te den crédito y licencien sus nuevas creaciones bajo las mismas condiciones.

Contenido

Editorial

- 4 Y el virus se hizo número

Artículo original de investigación

- 6 Educación inclusiva: programa de sensibilización
en una institución educativa de Sincelejo-Sucre

Artículo de reflexión derivado de investigación

- 22 Una construcción conceptual de cara a las prácticas
de enseñanza de la argumentación en la ruralidad
- 38 La protección de las mujeres en Colombia,
un análisis en el marco del conflicto armado

Documento de reflexión no derivado de investigación

- 50 El pensamiento complejo como herramienta clave ante
el desafío de la igualdad de los seres humanos
- 66 Aporte del *coaching* en la toma de decisiones gerenciales

Revisión de tema

- 81 Revisión del liderazgo, sus estilos y modelos de medición
en la última década

Tapa abierta

- 99 Eso seremos

Y el virus se hizo número

And the virus became a number

<https://doi.org/10.22209/rhs.v8n1a00>

Y el virus se hizo número, y habitó entre nosotros. Cree haber visto esta frase en algún artículo, de los muchos que ha leído sobre la actual contingencia sanitaria. Pero, por más que busca en la tupida red virtual, hecha de datos, opiniones, noticias alarmantes y sin confirmar y hechos curiosos, no la encuentra exactamente como la acaba de escribir. Pero bueno, no importa, tampoco está escribiendo un artículo científico, uno de esos donde el autor se gasta la mitad del texto citando a otros que ya dijeron esto o aquello; esos otros que se alimentan de que otros los citen adecuadamente, y gracias a lo cual existen cosas tan extrañas en la academia como los sistemas que van haciendo contabilidad de todas y cada una de las veces que el autor de un artículo es citado... Nada tan nutricional para la vanidad del académico que necesita estar de boca en boca. Pero ahora, eso no le importa, y antes tampoco.

Si no es una cita textual, entonces soñó dicha frase o un trozo de ella, o se la inventó un amanecer cualquiera, en medio de la zozobra

y el cansancio anticipado no solo por la nueva jornada de teletrabajo, sino por el asedio de las pantallas, o, mejor será decir, por la oscura necesidad de asediar las pantallas, para saber cuántas víctimas añosas o no, frágiles de antemano, se ha cobrado el virus en las últimas horas, pues alrededor del mundo, el diminuto ente no descansa, al servicio de la Señora de la Guadaña. No descansa, se expande, es pandémico, y dicen que se adhiere a cualquier superficie o material –aunque, sobre este particular, las versiones de los entendidos han variado desde que empezó este drama–, donde permanece a la espera de la mínima oportunidad de hallar un hospedero; viaja veloz, le dio la vuelta al mundo en cuestión de pocos días, pero sobre todo, viaja en las gotitas de saliva que se esparcen por el aire gracias a un simple hecho de hablar, toser, estornudar, y sabe llegar a su nicho preferido: los pulmones, donde prolifera a sus anchas, sobre todo, si, previamente, la salud del humano en cuestión no gozaba de su mejor momento. Es por ello, que los expertos más cautelosos han advertido que se debe

precisar que, la mayoría de las víctimas fallece con el virus, no por el virus. Pero ese matiz se olvida o se desestima en medio de la pandemia de miedo que discurre paralelamente.

El caso es que el virus se hizo número, estaba garantizado que así fuera. Es lo que tiene ser viral, pero también virtual o en potencia, invisible y poderoso. Habitó entre nosotros como número (de fallecidos y contagiados, ambos «datos» se multiplican sin parar, exponencialmente, dicen los expertos). Como número, es la manera más segura e higiénica de saber de él, pero también es lo peor, no lo peor de él, sino del uso que hacen de él: el uso que sin pudor hacen los políticos y los economistas, pero también los (algunos) científicos, y, sobre todo, los (algunos o muchos) periodistas. El uso del número, qué fácil y eficaz puede resultar para

distintos fines, que de sobra está enumerar aquí. No en vano, este teatro macabro de miles de millones de humanos confinados en sus casas va dando muestras de ser, o bien un experimento en tiempo real, o, en todo caso, una tremenda experiencia cuyo alcance solo será comprensible para la inmensa mayoría –o para quienes espiritualmente lo requieran– mucho más adelante. Por ahora, ¿cabe decir también que el virus se *ennumeró*, como se dice que el verbo se encarnó? Como sea, todo indica que llegó y se gestionó de tal manera que dejará huellas significativas en las sociedades, que marcará un antes y un después en los sistemas sanitarios, educativos y económicos.

María Cecilia Salas G.

Profesora – Universidad Nacional
de Colombia sede Medellín

Educación inclusiva: programa de sensibilización en una institución educativa de Sincelejo-Sucre

Inclusive education: an awareness
program at an educational institution
in Sincelejo, Sucre

Daniela P. Doria-Dávila¹

doria969@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-3370-826X>

Mirella M. Manjarrés-Rodelo¹

mirella.manjarres@cecar.edu.co

<https://orcid.org/0000-0002-6820-2376>

<https://doi.org/10.22209/rhs.v8n1a01>

Recibido: marzo 30 de 2019.

Aceptado: junio 28 de 2020.

Resumen

El objetivo del presente trabajo fue evaluar el efecto de un programa de sensibilización frente a la importancia del enfoque de educación inclusiva en la comunidad educativa (vinculando a padres, docentes, administrativos y estudiantes) de la Institución Educativa Técnico Industrial Antonio Prieto en la ciudad de Sincelejo-Sucre en el año 2019. La metodología que se utilizó para el estudio, fue de enfoque cuantitativo de tipo descriptivo. Inicialmente se llevaron a cabo una serie de encuestas y entrevistas, para conocer cómo se encontraba hasta ese momento el proceso de inclusión en la institución, seguidamente se desarrolló el

programa de sensibilización por medio de: conversatorios, capacitaciones y una feria de inclusión educativa. Posterior a ello, se realizaron las encuestas para medir el grado de satisfacción y eficacia del trabajo llevado a cabo. Los resultados evidenciaron que los adelantos en materia de inclusión que se tenían hasta ese momento en la institución, eran escasos y de no muy buena calidad; por lo cual no se había logrado sensibilizar a la comunidad educativa de este plantel, enfatizando la dificultad en el cuerpo docente. Finalmente, se concluye que el programa de sensibilización se mostró eficaz debido a que la comunidad educativa evidenció una mayor apropiación y sensibilización del enfoque de educación inclusiva.

Palabras clave: educación infantil especial; educación integradora; educación universal; institución de educación; Colombia.

Abstract

This paper aims to assess the effect of an awareness program on the importance of an inclusive education approach in the educational community (engaging parents, teachers, management staff and students) of Antonio Prieto Industrial and Technical Education Institution in the city of Sincelejo (Sucre) in 2019. The research study used a descriptive quantitative approach. At the outset, a

¹ Corporación Universitaria del Caribe CECAR – Sincelejo, Colombia.

number of surveys and interviews were carried out in order to know the state of the inclusion process at the institution up until that moment. Then, the awareness program was executed through talks, training sessions and an educational inclusion fair. After that, surveys were conducted to measure the degree of satisfaction and effectiveness of the activities carried out. The results showed that the progress in the field of inclusion that had been achieved in the institution before the awareness program were poor since the awareness-raising of the educational community of the institution had not yet been reached, with the teaching staff posing the greatest challenge. Finally, the study concluded that the awareness program was effective as the educational community showed greater appropriation and awareness of the inclusive education approach.

Keywords: special children education; inclusive education; universal education; educational institution; Colombia.

Introducción

Es importante reconocer cómo a lo largo del tiempo se ha evidenciado la falta de estrategias y diseños pedagógicos, enfocados en la atención de la diversidad y la inclusión en el contexto escolar (Suárez-González, 2019). Sin duda alguna, la existencia de la exclusión ha propiciado que estas actitudes se extiendan a todos los ámbitos de desarrollo del ser humano; tal y como se presenta en el ámbito educativo. Por su parte, características como la raza, el género, las clases sociales, y las dificultades o discapacidades de tipo físico y mental son determinantes al momento de presentarse la exclusión (Tamim & Tariq, 2015).

Por tal razón, es necesario generar un trabajo incluyente, vinculante y de respeto en la sociedad actual, pues, tal y como lo manifiesta Suárez-González (2019), es importante trabajar desde las aulas de clase, en la práctica del valor del respeto. De esta manera, los niños y niñas pueden llevar a casa las actitudes propias que caracterizan este valor y así, lograr que se trabaje de manera comunitaria vinculando a sus familiares, pares, amigos y demás miembros de la comunidad (Sarto & Venegas, 2009; Suárez-González, 2019).

No obstante, el programa de sensibilización que se ejecutó en el presente estudio se basa en el concepto de respeto; comprometiendo y haciendo partícipes a todos los miembros de esta comunidad educativa (padres, docentes, administrativos y estudiantes). Por su parte, el manejo de las dificultades denominadas necesidades educativas especiales (NEE) también debe ser abordado bajo este enfoque de respeto, pues los procesos dentro del aula, generan el cambio de percepción frente a las «limitaciones» de manera más fácil. Hay que tener en cuenta que esto no termina aquí, pues se extiende a todos los espacios de interacción educativa, lo cual aporta a la construcción de la diversidad escolar (Beltrán-Villamizar, Martínez-Fuentes, & Vargas-Beltrán, 2015).

El enfoque de educación inclusiva desde el marco del derecho humano contribuye al buen sentido social, posee un sentido tanto educativo como social al tiempo que rechaza que los sistemas educativos tengan derecho solo a cierto tipo de niños. Por ello, es necesario que cada país diseñe un sistema escolar capaz de adaptarse a las necesidades de sus estudiantes creando escuelas inclusivas (Fernández, 2003).

Por lo que se refiere a los estudios y antecedentes sobre la educación inclusiva, y teniendo en cuenta la importancia de generar estrategias y planes de sensibilización en la población frente a este tema, en una investigación llevada a cabo en el Colegio Universitario Francisco de Miranda en Venezuela, se halló que está indagaba acerca de las estrategias pedagógicas aplicadas por los docentes a los estudiantes con discapacidad, con el fin de conocer la necesidad que existía en relación con la formación de los profesores frente al proceso de inclusión. La investigación encontró que existía una falta de información por parte de los docentes sobre el tema de discapacidad; empleo inadecuado de estrategias para la inclusión. Es así como se evidenció la necesidad de una formación en los docentes a través de un espacio virtual, orientado al uso de estrategias pedagógicas adaptadas a la población con discapacidad (Omaña & Alzolar, 2017).

En un estudio realizado por Song (2016), se pretendía evaluar la autoeficacia de los maestros y sus actitudes hacia las aulas inclusivas en el Japón y Corea, se encontró que los maestros coreanos de educación general tenían mayor autoeficacia que la de los maestros japoneses de educación general dentro del grupo coreano. A su vez, los maestros coreanos de educación general tenían actitudes menos positivas hacia la educación inclusiva que los maestros de educación especial. Los maestros de educación especial coreanos eran los que menos confianza tenían en la colaboración entre maestros, mientras que los maestros japoneses eran los que más confianza tenían en esa colaboración. Tanto los maestros japoneses como los coreanos expresaron una fuerte demanda de capacitación en el servicio.

De igual forma, investigaciones como las de Sedláková (2019) y Mitchell (2016), ponen de manifiesto la importancia del trabajo vinculante con docentes y padres de familia para desarrollar la inclusión educativa. Mitchell (2016) refiere que la educación inclusiva es un concepto multifacético que demanda absolutamente de los educadores en todos los niveles educativos, para atender los aspectos que se requieren en el área, tales son: el plan de estudios, la evaluación, la enseñanza, la aceptación, el acceso, el apoyo, los recursos y el liderazgo. Por su parte, el estudio de Fernández (2013), llevado a cabo en España, expresa también que el factor más crítico para el desarrollo de la educación inclusiva es el profesorado. Destaca que aún son muchos los docentes de educación secundaria que no se encuentran preparados para afrontar la transformación que requiere el sistema educativo.

A continuación, se presenta una investigación que habla sobre las actitudes de los estudiantes sin discapacidad, frente a los estudiantes que tienen alguna condición diferente, en el campo de la educación superior. Se construyó un cuestionario de actitudes de estudiantes hacia la inclusión en la educación superior (CACDEHI.ES), desde el enfoque de investigación cuantitativo de tipo exploratorio, descriptivo y correlacional. Este contó con 1899 estudiantes universitarios sin discapacidad de una universidad chilena. Los resultados manifestaron que los estudiantes sin discapacidad presentaban actitudes favorables hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad (Salinas-Alarcón, 2014); mostrando así que cada día el accionar de los centros formativos y educativos desempeña un papel importante en la construcción de la aceptación por las diferencias.

Según Padilla-Muñoz (2011), en un estudio llevado a cabo con el fin de describir la apertura y la preparación de los docentes para brindar una atención adecuada, a personas con discapacidad, en tres establecimientos educativos de Bogotá, de acuerdo con la normatividad existente, se encontró que hay pocos docentes preparados para la atención a esta población, incidiendo en la inclusión escolar. Aunque las legislaciones evidencian una evolución en la terminología sobre discapacidad y aunque muestran un apoyo al tema en los ámbitos nacional e internacional, todavía existen vacíos para incluir educativamente a esta población.

Por otra parte, los procesos de inclusión se han desarrollado de diferentes formas en distintas partes del mundo, pero con similitudes en la adquisición del compromiso global que debe existir para garantizar el acceso equitativo a la educación de calidad. En el contexto de América Latina y el Caribe, se ha venido promoviendo transformaciones significativas en el ámbito de la educación, lo cual se refleja en la puesta en marcha de procesos de reformas educativas, orientadas a mejorar la calidad de la educación con equidad y eficiencia en la totalidad del sistema educativo (Paya-Rico, 2010; Parra-Dussan, 2010).

Los estados del mundo han ratificado su compromiso con la inclusión educativa en distintos tratados y declaraciones internacionales, firmados a lo largo de las últimas décadas. Dentro de estos destacan por su relevancia: La Conferencia Mundial de Educación para Todos (Jomtien, 1990), la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad (Salamanca, 1994) y la VII Reunión de Ministros de Educación de la Región de América Latina y el Caribe (Kingston, 1996). De igual forma, la Declaración Universal de los Derechos Humanos es considerada el primer

antecedente que se genera en términos de reconocer la libertad e igualdad de todos los seres humanos en dignidad y derechos sin distinciones de ninguna naturaleza (Jiménez-Rodríguez & Ortega-Valencia, 2018). En ella se consagra el derecho a la educación, que tiene por objeto «el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales» (ONU, 1948).

Por otra parte, hoy en día, incluso con los avances que se han logrado referente a este tema, sigue siendo necesario continuar con el desarrollo de estrategias y propuestas que favorezcan los procesos de inclusión en el ámbito escolar. La regulación de políticas públicas es una forma de brindar apoyo en el tema de inclusión. Las políticas públicas en materia de educación que se han desarrollado en la última década no solo en el país, sino también en otras partes del mundo, dan cuenta de una preocupación por la construcción de entornos que acojan la diversidad y respeten las diferencias, sin distinción alguna de género, raza, edad, ideología, condición social, o discapacidad (Otálora-Gallego, 2017).

En este sentido, Colombia, al igual que la mayoría de países latinoamericanos que acogen los lineamientos orientadores de la Unesco, se ha comprometido con la transformación de su sistema educativo bajo la bandera de la inclusión. Desde la Constitución de 1991, en el artículo 67 se reconoce la educación como un derecho fundamental para todas las personas, de carácter obligatorio entre los 5 y 15 años de edad. La ley General de Educación (Ley 115 de 1994) y la Ley de Educación Superior (Ley 30 de 1992) constituyen el marco legal que orienta la prestación del servicio en todos los niveles educativos.

De la misma forma, en cuanto a la educación básica y media, las secretarías de educación son las encargadas de garantizar los procesos y los recursos para la Inclusión en las instituciones públicas de sus municipios de competencia, de acuerdo con la focalización de la población vulnerable; definen las instituciones educativas que atenderán alumnos con NEE y seleccionan una entidad que realice los exámenes para determinar las condiciones de discapacidad de los alumnos (Resolución 2565 de 2003).

La legislación nacional a su vez, prevé la educación inclusiva en todos los niveles de formación; por ello, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) estableció una guía de educación inclusiva orientada principalmente a las instituciones de educación básica y media. En el año 2013, el MEN diseñó los lineamientos de política de educación superior inclusiva, donde describe el proceso de educación inclusiva en este nivel y define unas estrategias y acciones focalizadas en los grupos poblacionales previamente mencionados.

Por su parte la Ley estatutaria 1618 del 2013 busca dar garantía y aseguramiento sobre el ejercicio adecuado de los derechos de las personas con discapacidad, a través de la adopción de estrategias de inclusión, acción afirmativa y de ajustes razonables, eliminando así toda forma de discriminación por causa de discapacidad, acorde con la Ley 1346 de 2009 (Mineducación, 2013). También es importante resaltar el decreto 1421 de 2017, en el cual se habla de la reglamentación en el

marco de la educación inclusiva (Mineducación, 2017), lo cual permite garantizar apoyo y promoción de la diversidad, respetando la igualdad de derechos que todos los seres humanos tienen y merecen.

Por esta razón, el objetivo del presente estudio fue evaluar el efecto del programa de sensibilización sobre la importancia del enfoque de educación inclusiva en integrantes de la comunidad educativa (padres, docentes, administrativos y estudiantes) de la Institución Educativa Técnico Industrial Antonio Prieto en la ciudad de Sincelejo-Sucre en el año 2019.

Materiales y métodos

Tipo de estudio

El presente estudio fue desarrollado desde el paradigma positivista con enfoque cuantitativo y de tipo descriptivo (Hernández, Collado, & Lucio, 2014).

Población y muestra

La población participante pertenecía a la comunidad educativa de la Institución Educativa Técnico Industrial Antonio Prieto de la ciudad de Sincelejo-Sucre, compuesta por padres de familia, docentes, administrativos y estudiantes. A continuación, en la **Tabla 1** se presenta de manera detallada las características socio-demográficas que componen la muestra con la que se trabajó.

Tabla 1. Características sociodemográficas

Cargo	Jornada		Sexo		Nivel socioeconómico			Total
	Mat.	Ves.	F	M	Medio-Alto	Medio-bajo	Bajo	N
Estudiante	350	100	250	200	4	30	86	450
Docente	30	9	18	21	28	11	0	39
Administrativo	7	7	8	6	2	11	1	14
Padre/Cuidador	95	25	100	20	5	30	85	120

Fuente: elaboración propia (noviembre de 2019).

Dentro del total del grupo de estudiantes participantes (450) se incluyeron 35 estudiantes en condición de discapacidad asignados previamente en esta categoría por la institución. El total de la muestra de los participantes de toda la comunidad educativa fue de 658 personas.

Descripción del procedimiento

Inicialmente, se identificaron los programas y prácticas de inclusión educativa que se habían realizado previamente en la institución; utilizando para ello una entrevista estructurada (la cual se aplicó a la trabajadora social y la psicóloga), una encuesta a la comunidad educativa en general, y observación participativa.

Luego de conocer el estado de la problemática y cómo la institución había desarrollado los procesos de educación inclusiva, se realizó un análisis de la información obtenida. Seguidamente se diseñó el programa de sensibilización, pues se identificó que el enfoque de educación inclusiva no había tenido éxito en la institución a causa de la falta de sensibilización de la comunidad frente a este tema. Por ello, se desarrolló el programa con base en la promoción del respeto por las individualidades del ser humano.

Este programa estaba compuesto por charlas, conversatorios, capacitaciones, talleres formativos, y una feria de inclusión educativa. De esta manera, se desarrollaron espacios de información, reflexión y conocimiento frente al tema de inclusión educativa. Luego de esto se aplicaron unas encuestas de satisfacción para evaluar el efecto que el programa de sensibilización había causado en la comunidad educativa.

Descripción del programa de sensibilización

El programa estaba constituido por las siguientes actividades:

1. *Charlas*: estas charlas eran desarrolladas por grupos de estudiantes en el mismo rango de edad y curso; se abordaban temas sobre la importancia del respeto, en qué consistía el enfoque de educación inclusiva, cómo ellos lo podían poner en práctica. Esta actividad se desarrolló dos veces con cada grupo de estudiantes, aproximándose a los temas de manera didáctica y entretenida.
2. *Conversatorios*: este era un espacio que se llevaba a cabo una vez por semana con

cada grupo de trabajo, con el fin de que los estudiantes expresaran sus emociones, sentimientos y puntos de vista con relación al tema de inclusión y respeto por las diferencias.

3. *Capacitaciones*: esta actividad era exclusiva para los docentes, administrativos y padres de familia; pues en ella se explicaba en qué consistía el enfoque de educación inclusiva, las políticas de inclusión que se estaban ejecutando en el país, los derechos de los niños en el campo educativo, y cómo elaborar los planes individuales de ajustes razonable-PIAR, que se debían implementar en todas las instituciones educativas del país por el decreto 1421 del 2017. Esta actividad se desarrolló tres veces.
4. *Talleres formativos*: también estaban dirigidos a los padres y docentes de los niños. Consistían en explicar el decreto 1421 del 2017, su importancia, cómo abordar el respeto en las aulas, reconocer las prácticas inclusivas en los ámbitos de nuestra vida, cómo promover el respeto por la diversidad y la diferencia dentro y fuera del aula. Esta actividad se desarrolló una vez con los padres de familia y tres veces con los docentes.
5. *Feria de inclusión educativa*: esta fue una actividad en la que se vinculó a toda la comunidad de esta institución educativa. Se desarrolló una jornada psicoeducativa sobre el respeto por las diferencias y la promoción de la inclusión, fue la I feria que se realizaba teniendo en cuenta este tema. Se montaron diferentes stands con información sobre algunas dificultades escolares que podían presentar los estudiantes, cómo tratar con respeto esas características diferentes, y se implementó un pequeño espacio de juegos lúdicos donde se ponía a prueba lo aprendido durante la feria.

Instrumentos utilizados

1. *Entrevista estructurada (ad hoc)*: las entrevistas realizadas a la psicóloga y trabajadora social del plantel educativo fueron desarrolladas de manera estructurada, con el fin de conocer puntualmente las prácticas inclusivas y el éxito que estas habían tenido en la institución. Las preguntas que contenía la entrevista fueron: ¿En la institución se ha implementado el enfoque de educación inclusiva? ¿Qué estrategias han usado con anterioridad para promover el enfoque de educación inclusiva en la institución? ¿consideran que fueron eficaces esas medidas para promover la inclusión en la escuela y por qué? ¿Qué estrategias o actividades se están implementando actualmente en relación con la inclusión dentro del plantel?
2. *Cuestionario de datos sociodemográficos (ad hoc)*: los participantes completaron un cuestionario socio-demográfico que incluyó el cargo al cual pertenecían, la jornada, sexo y el nivel socioeconómico, el cual se basó en la escala de Hollingshead (1975). La encuesta o cuestionario de datos sociodemográficos es un método de recolección de información aplicada a una persona o población determinada, con el fin de recolectar datos, referidos principalmente al componente personal; estos pueden incluir preguntas sobre el estado civil, edad, género, nivel de escolaridad entre otros (Figueroa & Trejo, 2003).
3. *Encuesta de educación inclusiva (ad hoc)*: las encuestas realizadas a la comunidad educativa del colegio Antonio Prieto, fueron elaboradas con base en los autores Casas-Anguita, Repullo-Labrador y Donado-Campos (2003), teniendo en cuenta los

parámetros de construcción de encuestas que estos detallan en su trabajo de investigación. Las encuestas de educación inclusiva fueron ejecutadas dos veces durante la investigación, antes de la ejecución del programa de inclusión y después del desarrollo del mismo. Las encuestas fueron elaboradas en el programa virtual de Google Forms.

Análisis de datos

Para el análisis de los datos se utilizó el programa estadístico de Office Excel. Se elaboró una base de datos con la información de los participantes y se obtuvieron los porcentajes que se muestran en el apartado de los resultados. Estos datos fueron tomados de las encuestas que se realizaron de manera virtual con el programa estadístico de Google Forms, debido a la facilidad de difundir la encuesta en la comunidad educativa de la institución.

Para el caso de las entrevistas realizadas a la trabajadora social y a la psicóloga de la institución se compararon las respuestas de estas dos entrevistas, para conocer el estado en que se encontraba la institución en cuanto al enfoque de educación inclusiva antes de iniciar con la implementación del programa de sensibilización.

Resultados

De acuerdo con las entrevistas realizadas a la trabajadora social y psicóloga de la institución, se encontró que los adelantos en materia de inclusión que tenía la institución eran escasos y de no muy buena calidad, pues los resultados de las capacitaciones que habían desarrollado

hasta ese momento, no evidenciaron un cambio en la perspectiva de los educadores frente a este tema. Por lo cual se hace énfasis en el trabajo con los docentes como ejes principales para la promoción de la inclusión en la escuela.

La psicóloga manifestó en la entrevista; que con los estudiantes y padres de familia era muy poco lo que se había desarrollado para promover el enfoque de educación inclusiva. De igual manera, expresaba que cada vez eran más los diagnósticos que llegaban a la Oficina Gestión Comunidad, sobre las dificultades escolares que presentaban los niños. Además, se presentó otro problema con respecto a la implementación no exitosa de los planes individuales de ajuste razonables-PIAR, por la falta de apoyo y conocimiento frente al tema.

A continuación, se detallan los resultados obtenidos en las encuestas aplicadas antes y después del programa de sensibilización a la comunidad educativa.

Conocimiento del enfoque de educación inclusiva

Conocimiento del enfoque de educación inclusiva antes del programa de sensibilización desarrollado.

Se encontró que el 10% de los administrativos y estudiantes respectivamente eran los que menos conocían sobre el enfoque de educación inclusiva antes del programa de sensibilización. De igual manera los docentes eran los que más conocían sobre el decreto 1421 de 2017 y habían escuchado hablar sobre los PIAR. Este aspecto se detalla mejor en la **Tabla 2**.

Tabla 2. Indicadores que miden el conocimiento del enfoque de educación inclusiva

Población	¿Sabe usted qué es el enfoque de educación inclusiva?		¿Sabe usted de qué trata el decreto 1421?		¿Ha escuchado hablar de: plan individual de ajuste razonable (PIAR)?	
	sí	no	sí	no	sí	no
Docentes	25%	75%	54%	46%	53%	47%
Administrativos	10%	90%	8%	92%	15%	85%
Padres	12%	88%	7%	93%	15%	85%
Estudiantes (incluidos estudiantes con discapacidad)	10%	90%	7%	93%	18%	82%

Fuente: elaboración propia (noviembre de 2019).

Conocimiento del enfoque de educación inclusiva después del programa de sensibilización desarrollado.

Se evidencia que después del programa de sensibilización, el conocimiento sobre el enfoque de educación inclusiva y sobre el decreto

1421 de 2017 aumentó en gran medida en toda la población estudiada. Este aspecto se detalla mejor en la **Tabla 3**.

Tabla 3. Indicadores que miden el conocimiento del enfoque de educación inclusiva

Población	¿Sabe usted qué es el enfoque de educación inclusiva?		¿Sabe usted de qué trata el decreto 1421?		¿Ha escuchado hablar de: plan individual de ajuste razonable (PIAR)?	
	sí	no	sí	no	sí	no
Docentes	95%	5%	98%	2%	100%	0%
Administrativos	85%	15%	83%	17%	95%	5%
Padres	96%	4%	65%	35%	86%	14%
Estudiantes (incluidos estudiantes con discapacidad)	93%	7%	78%	22%	97%	3%

Fuente: elaboración propia (noviembre de 2019)

Sensibilización frente al enfoque de educación inclusiva

Sensibilización frente al enfoque de educación inclusiva después del programa de sensibilización desarrollado en docentes y administrativos

Se encontró que el 100% de los docentes y administrativos respectivamente, consideran importante hablar de inclusión en las escuelas, después del programa de sensibilización,

y tenían mayor interés en la eliminación de las barreras que presentaban los estudiantes. Este aspecto se detalla mejor en la **Tabla 4**.

Tabla 4. Indicadores que miden la sensibilización frente a la educación inclusiva en docentes y administrativos

Población	¿Considera que es importante hablar de inclusión en las escuelas?		¿Tiene un mejor manejo de los diagnósticos que tienen los niños en condición de discapacidad?		¿Tiene interés en ayudar a la eliminación de las barreras que presentan los estudiantes en cada área escolar?		¿Sabe usted hacer el plan individual de ajuste razonable (PIAR)?	
	sí	no	sí	no	sí	no	sí	no
Docentes	100%	0%	93%	7%	99%	1%	98%	2%
Administrativos	100%	0%	65%	35%	100%	0%	No aplica	No aplica

Fuente: elaboración propia (noviembre de 2019).

Sensibilización frente al enfoque de educación inclusiva después del programa de sensibilización desarrollado en padres de familia

Se encontró que el 100% de los padres de familia consideran importante hablar de inclusión en las escuelas, y el 98% tiene interés en

ayudar a la eliminación de barreras después del programa de sensibilización. Este aspecto se detalla mejor en la **Tabla 5**.

Tabla 5. Indicadores que miden la sensibilización frente a la educación inclusiva en los padres

Población	¿Considera que es importante hablar de inclusión en las escuelas?		¿Tiene interés en ayudar a la eliminación de las barreras que presentan los estudiantes en cada área escolar?	
	sí	no	sí	no
Padres	100%	0%	98%	2%

Fuente: elaboración propia (noviembre de 2019).

Sensibilización frente al enfoque de educación inclusiva después del programa de sensibilización desarrollado en estudiantes

Se evidencia un gran porcentaje de estudiantes que considera importante tratar con respeto a los demás después del programa de

sensibilización. Este aspecto se detalla mejor en la **Tabla 6**.

Tabla 6. Indicadores que miden la sensibilización frente a la educación inclusiva en los estudiantes

Población	¿Es importante para ti tratar a todos por igual?		¿Respetas ahora más que antes a tus compañeros que tienen alguna discapacidad?		¿Sientes que aprendiste algo con las actividades sobre la inclusión educativa?	
	sí	no	sí	no	sí	no
Estudiantes	95%	5%	98%	2%	100%	0%

Fuente: elaboración propia (noviembre de 2019).

Discusión

La apropiación por parte de la comunidad educativa sobre el tema de educación inclusiva es fundamental para el proceso de sensibilización que se llevó a cabo en la Institución Educativa Técnico Industrial Antonio Prieto. Tal como lo mencionan Peralta-López (2001) y Magyar *et al.*, (2020), no es posible hablar de inclusión sin el apoyo, la responsabilidad y la participación de todo el profesorado, de las familias y de los alumnos. En la planificación educativa, se necesita un claro sentido de pertenencia para los fines comunes de la educación. Se trata de abrir la escuela al respeto, a la inclusión y a la diversidad. Por tal motivo, las actitudes positivas por parte de los docentes hacia la inclusión se afirman como un requisito previo para una educación inclusiva exitosa (Heyder, Südkamp & Steinmayr, 2020). No obstante, se destaca que las interacciones mediadas por los amigos o pares de los niños con discapacidad aumentan las interacciones con sus compañeros. Su participación social y

su participación académica se dan de manera más efectiva con el apoyo de otros niños (Carter *et al.*, 2016).

El objetivo del presente trabajo fue evaluar el efecto de un programa de sensibilización frente a la importancia del enfoque de educación inclusiva en la comunidad educativa de la Institución Educativa Técnico Industrial Antonio Prieto en la ciudad de Sincelejo-Sucre, este programa vinculó a padres de familia, estudiantes, docentes y administrativos del plantel educativo, considerando la importancia de la participación de todos estos miembros como actores fundamentales para llevar a cabo el proceso de inclusión. En este sentido, se encuentran estudios como el de Moriña y Carballo (2017), que buscaban medir el impacto de un programa de capacitación docente sobre educación inclusiva y discapacidad. Los resultados revelaron que después del programa de capacitación, los docentes consideraron que

lo que habían aprendido era útil para su práctica profesional y destacaron que se sentían mejor informados y capacitados. De igual manera, ocurrió con los profesores que participaron en el presente estudio, quienes además de referir esto manifestaron sentirse interesados en ayudar a la eliminación de las barreras que presentan los estudiantes, y reconocieron la importancia del enfoque de educación inclusiva. Todo esto después de la implementación del programa de sensibilización.

Por su parte, los resultados obtenidos con el programa de sensibilización del presente estudio se comparan con los obtenidos en la investigación de Contreras, Sierra y Pérez (2017), en donde los autores buscaban favorecer la inclusión en el aula de clase implementando actividades lúdico-grupales y sus resultados manifestaron que el trabajo realizado fue satisfactorio, debido al interés que mostraron los estudiantes durante la ejecución de las actividades. Al final, se evidenció un mejoramiento en su comportamiento hacia los compañeros que presentaban alguna dificultad a nivel físico o cognitivo. Como se muestra, los hallazgos de estas dos investigaciones fueron eficaces.

En este sentido, se destaca la importancia de este tipo de trabajos, pues al tratar de generar un cambio de perspectiva frente a la población con NEE, las actitudes de los estudiantes juegan un papel fundamental en el desarrollo de la educación inclusiva. La inclusión educativa, según la ONU, es entendida como una búsqueda continua de mejores formas de dar respuesta a la diversidad. Se quiere enseñar a los otros a vivir con la diferencia, de tal forma que se pueda llegar a considerar de manera más positiva (ONU, 2006). Es importante tener en cuenta esto, pues al potenciar, en los menores, actitudes de respeto y aceptación se pone

en práctica las características principales del enfoque inclusivo.

La investigación que tenía por objeto conocer las actitudes de los estudiantes hacia las personas con discapacidad, identidad moral y educación inclusiva muestra resultados importantes en cuanto a la existencia de una tendencia a incluir a los estudiantes con discapacidades en las clases escolares que tienen un rendimiento más bajo. El fenómeno se observa no solo en sistemas escolares donde las tradiciones de rastreo son muy fuertes (Demeris, Childs, & Jordan, 2007; Fisher, Roach, & Frey, 2002), sino también en sistemas con actitudes igualitarias (Hienonen *et al.*, 2018). Esta selección no aleatoria para aulas inclusivas puede por un lado facilitar la enseñanza (Hienonen *et al.*, 2018) y por el otro empeorar las actitudes de los estudiantes sin discapacidad hacia sus compañeros con discapacidad. Otro aspecto que se destaca de esta investigación es que los maestros de educación general y educación especial deben identificar a los estudiantes con una identidad moral mejor desarrollada e involucrarlos en programas que apoyen la integración social de los estudiantes con discapacidades. Para que así estos puedan actuar como facilitadores en la construcción de redes sociales, de los estudiantes con discapacidad (Szumski, Smogorzewska, & Grygiel, 2020).

Por otra parte, aun cuando en Colombia se reconoce la importancia del enfoque de educación inclusiva, la psicóloga y trabajadora social manifestaron antes del inicio del programa de sensibilización, que los esfuerzos por aplicarlo no han sido suficientes, es necesario seguir trabajando y desarrollando estrategias para su fortalecimiento. En un estudio realizado en el año 2017, con el objetivo de

analizar los progresos y desafíos en materia de educación inclusiva en el país –a través de un estudio comparativo entre las políticas y estrategias desarrolladas y las medidas adoptadas por España en este mismo sentido–, se encontró que el éxito de las políticas públicas reside en la continuidad de los procesos y la capacidad de intervención desde el origen del problema, sin perder a lo que se quiere llegar (Ramírez-Valbuena, 2017).

Se sabe que la educación es un derecho que debe ser garantizado a toda la población en general, especialmente a los más pequeños; por lo tanto, es imperante propiciar por un trabajo conjunto, que pueda brindar las garantías de educación incluyente a los estudiantes, y que tal como los grupos que intervinieron en el proyecto manifestaron: «todas las partes deben ser escuchadas», tanto los estudiantes como los maestros deben generar un ambiente de retroalimentación constante, mostrándose ambas partes abiertas al cambio y a la aceptación.

El presente estudio evidencia algunas limitaciones en cuanto a la participación exclusiva de estudiantes de secundaria, los cuales en su mayoría pertenecían a una jornada académica. Es importante trabajar también con las sedes de la institución, las cuales representan una muestra significativa de niños en básica primaria. Otra limitación que se manifestó es que el estudio no es de carácter longitudinal; al presentarse solo una medida posterior de evaluación del programa, se limita el conocimiento sobre cómo se mantienen las prácticas de sensibilización en el tiempo. Se recomienda seguir trabajando en la capacitación de los docentes, dado que se evidenciaron en este estudio dificultades en los procesos de ejecución del PIAR y apropiación total del decreto 1421

de 2017. También es recomendable que se le dé continuidad al tema desde otra perspectiva, ya sea con la implementación de estrategias para el trato diferencial dentro y fuera del aula, o con la capacitación de las instituciones en temas normativos sobre la inclusión.

Conclusiones

Los resultados obtenidos evidencian que el desconocimiento frente al enfoque de educación inclusiva era bastante elevado por parte de la comunidad educativa en general antes de la implementación del programa de sensibilización. Se logra evidenciar que después de las actividades desarrolladas con el plan de sensibilización hay un porcentaje más alto de conocimiento del enfoque de educación inclusiva, lo cual permite inferir que el programa fue eficaz en este aspecto.

Otro resultado bastante interesante, fue que hubo una mayor adaptabilidad en la ejecución de los planes de ajuste razonables (PIAR) de los estudiantes en condición de discapacidad, debido a que en la encuesta los docentes manifestaron que sabían hacer los PIAR y también que tenían un mejor manejo de los diagnósticos que tienen los niños en condición de discapacidad. Mostraron a su vez, mayor interés en la eliminación de las barreras que presentan los estudiantes en cada área escolar.

La importancia del respeto por las individualidades humanas es un aspecto que se debe enseñar desde los hogares y reforzar en la escuela, por tal motivo es muy importante que las prácticas de inclusión que se lleven a cabo en el ámbito escolar, sean implementadas con más frecuencia. Así como lo expresan Torregó y Monge (2018), la construcción de una

sociedad más justa no puede lograrse sin un sistema educativo inclusivo, reconocer las diferencias entre las personas no es solo justo para aquellos en mayor riesgo de exclusión, sino para el total de la sociedad, porque la diversidad es una cualidad inherente al ser humano. La educación inclusiva se enfoca en cómo cambiar las condiciones del contexto para que las diferencias individuales no se conviertan en obstáculos para el proceso de aprendizaje.

Se concluye que el efecto que tuvo el programa de sensibilización en este plantel educativo fue eficaz, ya que se evidenció cómo mejoró significativamente la perspectiva y el conocimiento por parte de docentes, estudiantes, padres de familia y administrativos de la institución. Los resultados de este estudio apuntan, a la potencialización de estos programas de inclusión en las escuelas; no basta con dar cumplimiento a las políticas públicas que generan los gobiernos de cada país, es necesario implementar otro tipo de estrategias dentro de la escuela para facilitar estos espacios de respeto y diversidad. Esto a su vez va a permitir que las políticas públicas actúen con un mayor impacto. Si se cuenta con este tipo de estrategias que apoyen a las escuelas, se puede avanzar mejor y más fácilmente en materia de inclusión educativa.

Agradecimientos

Agradecemos especialmente a la institución educativa que nos abrió las puertas como pasantes en el área de psicología educativa y al asesor de esta, por su apoyo constante en las inquietudes presentadas en el marco de ejecución del desarrollo del estudio. También agradecemos a la trabajadora social de la institución por facilitar los procesos de trabajo

con el proyecto y al rector del colegio por prestar las instalaciones del plantel educativo para llevarlo a cabo.

Referencias

- **Beltrán-Villamizar**, Y. I., Martínez-Fuentes, Y. L., & Vargas-Beltrán, A. S. (2015). El sistema educativo colombiano en el camino hacia la inclusión. *Avances y retos*, 18(1), 62-75. <https://doi.org/10.5294/edu.2015.18.1.4>
- **Casas-Anguila**, J., Repullo-Labrador, J. R., & Donado-Campos, J. (2003). La encuesta como técnica de investigación. Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de los datos (I). *Atención primaria*, 31(8), 527-538.
- **Carter**, E.W., Asmus, J., Moss, C.K., Biggs, E.E., Bolt, D.M., Born, T.L., *et al.* (2016). Randomized evaluation of peer support arrangements to support the inclusion of high school students with severe disabilities. *Exceptional Children*, 82, 209-233. <https://doi.org/10.1177/0014402915598780>
- **Contreras**, F., Sierra, H., & Pérez, H. (2017). *Las estrategias lúdico – grupales como método para favorecer la inclusión escolar en la institución Educativa Cristóbal Colón de Morroa – Sucre* (tesis de pregrado). Corporación Universitaria del Caribe CECAR, Sincelejo-Colombia.
- **Demeris**, H., Childs, R. A., & Jordan, A. (2007). The influence of students with special needs included in grade 3-classrooms on the large-scale achievement scores of students without special needs. *Canadian Journal of Education*, 30, 609-627. <https://doi.org/10.2307/20466655>
- **Fernández**, J. M. (2013). Competencias docentes y educación inclusiva. *Revista electrónica de investigación educativa*, 15(2), 82-99.
- **Fernández**, A. (2003). Educación inclusiva: «enseñar y aprender entre la diversidad». *Revista Digital UMBRAL*, (13), 1-10.

- **Figueroa, D., & Trejo, E.** (2003). *Las encuestas sociodemográficas*. Obtenido de http://www.academia.edu/4272784/Las_encuestas_sociodemograficas
- **Fisher, D., Roach, V., & Frey, N.** (2002). Examining the general programmatic benefits of inclusive schools. *International Journal of Inclusive Education, 6*, 63-78. <https://doi.org/10.1080/13603110010035843>
- **Hienonen, N., Lintuvuori, M., Jahnukainen, M., Hotulainen, R., & Vainikainen, M. P.** (2018). The effect of class composition on cross-curricular competences – Students with special educational needs in regular classes in lower secondary education. *Learning and Instruction, 58*, 80-87. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.05.005>
- **Hernández, R., Collado, C., & Lucio, P.** (2014). *Metodología de la Investigación* (6.ª ed.). Mc Graw Hill Education.
- **Heyder, A., Südkamp, A., & Steinmayr, R.** (2020). How are teachers' attitudes toward inclusion related to the social-emotional school experiences of students with and without special educational needs? *Learning and Individual Differences, 77*. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2019.101776>
- **Jiménez-Rodríguez, M., & Ortega-Valencia, P.** (2018). Referentes sobre inclusión educativa para personas con discapacidad: líneas para pensar su potencial en el ámbito escolar. *Civilizar Ciencias Sociales y Humanas, 18*(34), 85-104. <https://doi.org/10.22518/usergioa/jour/ccsh/2018.1/a06>
- **Ley 30 de 1992** [Congreso de la República de Colombia]. Por el cual se organiza el servicio público de la Educación Superior. Diciembre 28 de 1992.
- **Ley 115 de 1994** [Congreso de la República de Colombia]. Por la cual se expide la ley general de educación. Febrero 8 de 1994.
- **Magyar, A., Krausz, A., Dóra-Kapás, I., & Habók, A.** (2020). Exploring Hungarian teachers' perceptions of inclusive education of SEN students. *Heliyon, 6*(5). <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2020.e03851>
- **Mitchell, D.** (2016). Inclusive education strategies in New Zealand, a leader in inclusive education. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri 4*(2), 19-29. <https://doi.org/10.12697/eha.2016.4.2.02a>
- **Mineducación.** (2013). Ley estatutaria 1618 de 2013. República de Colombia.
- **Mineducación.** (2017). Decreto 1421 de 2017. República de Colombia.
- **Moriña, A., & Carballo, R.** (2017). The impact of a faculty training program on inclusive education and disability. *Evaluation and Program Planning, 65*, 77-83. <https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2017.06.004>
- **Omaña, E., & Alzolar, N.** (2017). Estrategias pedagógicas para la inclusión del estudiante con discapacidad. *Educación en contexto, 3*(6), 83-109.
- **Organización de las Naciones Unidas [ONU].** (15 de marzo de 2006). Aplicación de la resolución 60/251 de la Asamblea General, titulada Consejo de Derechos Humanos, el derecho a la educación de las personas con discapacidades. New York.
- **Organización de las Naciones Unidas [ONU].** (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos.
- **Otálora-Gallego, D. M.** (2017). Educación inclusiva para la primera infancia en Colombia: políticas y reformas (Inclusive Education for the infancy in Colombia: Policies and reforms). *Inclusión & Desarrollo, 4*(2), 21-28. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.inclusion.4.2.2017.21-28>
- **Padilla-Muñoz, A.** (2011). Inclusión educativa de personas con discapacidad. *Revista Colombiana de Psiquiatría, 40*(4), 670-699.

- **Parra-Dussan, C.** (2010). «Educación inclusiva: Un modelo de educación para todos». *Revista ISEES*, (8), 73-84.
- **Paya-Rico, A.** (2010). Políticas de educación inclusiva en América Latina Propuestas, realidades y retos de futuro. *Revista educación inclusiva*, 3(2), 125-142.
- **Peralta-López, F.** (2001). La inclusión: ¿una alternativa al modelo de la escuela integradora al modelo de la escuela integradora y comprensiva en España? *Revista de Ciencias de la Educación*, (186), 183-196.
- **Ramírez-Valbuena, W. Á.** (2017). La inclusión: una historia de exclusión en el proceso de enseñanza aprendizaje. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (30), 211-230.
- **Resolución 2565 de 2003.** [Ministerio de Educación Nacional]. Por la cual se establecen parámetros y criterios para la prestación del servicio educativo a la población con necesidades educativas especiales. Octubre 24 de 2003.
- **Sarto, M. P., & Venegas, M. E.** (2009). *Aspectos clave de la educación inclusiva* (1.ª ed.). Salamanca, España: Colección Investigación.
- **Salinas-Alarcón, M.** (2014). *Actitudes de estudiantes sin discapacidad hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad en la educación superior* (tesis doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona. Barcelona-España.
- **Sedláková, M.** (2019). Everyone is welcome here: Beyond the bounds of inclusive education - Beyond the bounds through inclusive education. *Socialni Pedagogika*, 7(2), 113-115.
- **Szumski G., Smogorzewska, J., & Grygiel. P.** (2020). Attitudes of students toward people with disabilities, moral identity and inclusive education—A two-level analysis. *Research in Developmental Disabilities*, 102. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2020.103685>
- **Suárez-González, J. M.** (2019). *Transformaciones educativas desde la aplicación de los ajustes razonables en una institución de primera infancia* [Tesis de pregrado, Fundación Universitaria Los Libertadores, Bogotá-Colombia]. <https://bit.ly/2YHajM>
- **Song, J.** (2016). Inclusive education in japan and korea – japanese and korean teachers’ self-efficacy and attitudes towards inclusive education. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16(1), 643-648. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12324>
- **Tamim. T., & Tariq. H.** (2015). The intersection of caste, social exclusion and educational opportunity in rural Punjab. *International Journal of Educational Development*, 43, 51-62. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2015.04.008>
- **Torrego, J. C., & Monge, C.** (Coord.). (2018). *Inclusión educativa y aprendizaje cooperativo*. Editorial Síntesis.

Una construcción conceptual de cara a las prácticas de enseñanza de la argumentación en la ruralidad

Pedro R. Guerra Meza¹

pedroguerra527@yahoo.es

<https://orcid.org/0000-0002-5759-5549>

<https://doi.org/10.22209/rhs.v8n1a02>

Recibido: marzo 20 de 2019.

Aceptado: junio 29 de 2020.

Resumen

Hacer un acercamiento, con el ánimo de analizar y comprender las prácticas de enseñanza de la argumentación en la ruralidad, implica entrar en correspondencia con las concepciones de los docentes sobre lo que para ellos es práctica de enseñanza, argumentación y el concepto de ruralidad. Muchas veces se abordan los temas de la educación sin distingo de las condiciones del contexto. La ruralidad marca, indiscutiblemente, las maneras de abordar temas como la lectura, escritura y la argumentación, que son algunas de las diversas manifestaciones del lenguaje. Es por esta razón que se parte de unos interrogantes, los cuales son fundamentales para la investigación, que marcan una ruta expositiva sobre el tema en cuestión para, finalmente, develar una aproximación a las

A conceptual construction about teaching practices of argumentation in rural areas

concepciones de estas tres categorías, desde las bases teóricas e investigativas, bajo los lineamientos de un horizonte sociocultural. Este, de forma segura, permite al docente apropiarse del entorno social para convertirlo en una oportunidad de aprendizajes y conocimiento constante. El contexto es variable y en esa dinámica los saberes también son cambiantes, diversos. Esto no debe ser ajeno a las prácticas de enseñanza que, entre otras cosas, su principal propósito es favorecer el desarrollo del lenguaje en todas sus manifestaciones.

Palabras clave: argumentación; enfoque sociocultural; función social; prácticas de enseñanza; ruralidad.

Abstract

Analyzing and understanding the teaching practices of argumentation in rural environments entails examining teachers' notions about teaching practices, argumentation and rurality. Education-related issues are often approached without considering the different context conditions. Rurality certainly impacts the ways of approaching some language forms such as reading, writing and argumentation. Thus, this study starts off with some questions that are critical for research and represent an explanatory roadmap on the subject. The paper ends with a theoretical and

¹ Docente de la Universidad de Córdoba, Colombia; tutor del programa *Todos a Aprender* del Ministerio de Educación Nacional.

research-based outlook on the conceptions of these three categories, taking into account the sociocultural horizon. This horizon allows teachers to safely own the social environment in order to transform it into an opportunity for ongoing learning and knowledge. The context is variable and, consequently, knowledge is also changing and diverse. This should not be alien to teaching practices, whose main purpose is, among other things, to promote the development of language in all its forms.

Keywords: argumentation; sociocultural approach; social function; teaching practices; rurality.

Introducción

Analizar los interrogantes que surgen alrededor de la práctica de enseñanza de la argumentación desde una perspectiva sociocultural es el propósito fundamental del presente artículo de reflexión. Este texto nace a la luz de la investigación que se realizó en el Centro Educativo Rural Montecristo en el municipio de San Juan de Urabá titula: *Las prácticas de enseñanza de la argumentación desde un enfoque sociocultural. Un acercamiento a la educación básica primaria en la ruralidad*. En este sentido, se asume a la argumentación como una práctica inserta en las interacciones y complejidades del contexto. Para ello es necesario tomar las nociones que conduzcan al desarrollo de una línea de sentido pertinente a los procesos que se dan dentro de la educación rural.

En relación con lo anterior surgen algunos interrogantes que, de cierta manera, buscan clarificar y delimitar los propósitos que se plantean en este artículo. El primer interrogante que

surge y, desde donde se desprenden otras más particulares, tiene que ver con las diferentes reflexiones que han construido los docentes alrededor de la práctica de enseñanza de la argumentación. Esto implica preguntarse entonces, ¿qué comprensiones sobre la enseñanza de la argumentación se han consolidado en los docentes en la ruralidad? De la anterior pregunta nacen otras más específicas que la llevan a trazar diferentes líneas de indagación y sentidos para el tratamiento sistemático con que se llevará a cabo esta construcción escritural. Estos interrogantes son, respectivamente, ¿cuáles son las prácticas de enseñanza de la argumentación en la ruralidad?, lo que implicaría entonces hacer un reconocimiento de estas prácticas y ¿qué caracteriza las prácticas de enseñanza de la argumentación? Un último interrogante estaría relacionado con las reflexiones finales de la investigación. Vale la pena entonces preguntarnos, ¿qué reflexiones emergen, entre los docentes y el investigador, acerca de la función social de la argumentación?

Analizar cada uno de estos interrogantes de manera detallada permitirá al investigador, o investigadores, que tengan una perspectiva más amplia de los insumos conceptuales y metodológicos que les permitan sustraer la información necesaria del contexto educativo y, así, comenzar a incidir en su análisis y en la búsqueda de métodos y estrategias que potencien buenas prácticas de enseñanza de la argumentación y que, además, se reflejen estas, en las diversas formas del desarrollo del lenguaje de los niños. El propósito de este artículo también tiene que ver con la construcción de los conceptos de práctica de enseñanza, argumentación y ruralidad, los cuales surgen como fundamento de estos interrogantes. Para el desarrollo de cada concepto, se

analizaron los principales elementos teóricos que entraron en sintonía con la investigación realizada desde su génesis y autores que sientan sus bases en los horizontes socioculturales del lenguaje.

Enfoque sociocultural de las prácticas de enseñanza de la argumentación en la ruralidad

Desde un horizonte sociocultural, la argumentación cumple una función social, si se tiene en cuenta que ella es una práctica inserta en la vida y que sirve para participar de la cultura y de la dinámica social. Además, la argumentación no es un asunto prescriptivo que se remite a su parte estructural solamente. Ella, más que ser un manual de normas para argumentar, implica, desde una perspectiva sociocultural, un canal de comunicación que permite participar, informar, acercarse a los demás, defender puntos de vista. El carácter argumentativo de las personas posiciona un carácter reflexivo. Esto contribuye a una mirada más amplia de la situación social desde diferentes matices y hacia una búsqueda de posibles soluciones a las dificultades presentadas.

Lo anterior implica, entonces, un acercamiento a las concepciones de práctica de enseñanza que poseen los docentes, estos como los principales responsables de la educación y la formación en determinados contextos, el rural, por ejemplo, el cual es el escenario específico de este análisis. También implica determinar la concepción de la argumentación que poseen los docentes relacionada con la enseñanza. De hecho, en Guerra (2019), se

enuncia que las prácticas de enseñanza deben provocar la argumentación en los niños, esto como recurso del lenguaje y, por ende, de la lectura y escritura. Y si este análisis lo llevamos al campo de la ruralidad, vamos a ver que en este escenario se tejen muchos universos discursivos, posicionamientos de toda índole (políticos, religiosos, culturales, sociales, entre otras) y justificaciones de actos sociales, desde los niños hasta los adultos, entre otras cuestiones, en las diferentes etapas del proceso académico, pero, aparentemente, desprovistos de una función social que caracteriza el horizonte sociocultural.

Reconocer las prácticas de enseñanza de la argumentación de los docentes involucra identificarlas en la escuela rural en la cual emergen, es decir, descubrir cuáles son esas singularidades, rutinas, maneras y usos que los docentes dejan ver a través de la interacción con los estudiantes en las aulas de clases. Este proceso de identificación implica también una labor descriptiva que tiene como finalidad ampliar en detalles las prácticas evidenciadas, de tal forma que permita nombrarlas y clasificarlas; acciones que se pueden realizar tomando como producto de referencia las sistematizaciones de los instrumentos de las estrategias de investigación (observaciones participantes y grupos de discusión) y los análisis que se logren hacer al respecto.

Luego de rastrear algunas regularidades o acciones que se repiten, se plantea un segundo interrogante con el que se pretende hacer una caracterización de esas prácticas de enseñanza. Para ello hay que realizar un proceso de análisis de cada práctica y «diseccionarla» teniendo en cuenta ciertas singularidades como, por ejemplo: qué distingue una práctica de la otra, en qué se parecen, qué tipología

existe y otras peculiaridades que se consideren factibles. Este proceso de caracterización debe encontrarse amparado por todo un proceso teórico que se aborde con la investigación cualitativa, por las conceptualizaciones que se esbozen en los diferentes seminarios y talleres de estudio y por las consideraciones particulares del enfoque sociocultural desde donde se realizará el análisis de estas prácticas de enseñanza de la argumentación. En esta parte de la investigación prima el carácter crítico del investigador, el proceso de asimilación y la legitimización de su papel activo en este trabajo, pues las anteriores prácticas no salen de la nada, ya que son producto de lo que se ha construido y de la concepción que se posee de práctica de enseñanza, argumentación, lenguaje, lectura, escritura y ruralidad.

Un último interrogante haría referencia a las reflexiones que nacen entre los docentes y el investigador acerca de la función social de la argumentación en la educación básica rural. Se trata, de esta forma, de establecer un vínculo entre las tres categorías conceptuales que se abordarán más adelante: *prácticas de enseñanza, la argumentación y contexto rural*. En relación, la argumentación tiene implicaciones sociales con respecto a las cuales, muchas veces, los docentes no tienen claridad, debido a su interés en la enseñanza prescriptiva. Vista desde un enfoque sociocultural, la argumentación serviría para establecer un vínculo efectivo entre las personas y la cultura permitiendo tomar lugar activo dentro de las dinámicas sociales. Toda práctica implica la acción de un maestro y de un estudiante; un trabajo de indagación sobre las prácticas será, necesariamente, un trabajo de indagación y reflexión sobre el maestro, el estudiante y las funciones que desempeñan en un contexto de formación.

En este sentido, la propuesta investigativa se debe centrar en comprender, por medio del análisis, la reflexión y la proposición, las prácticas de enseñanza de la argumentación en el contexto rural a partir de la función social que el enfoque sociocultural le confiere. Su importancia radica, entonces, en el reconocimiento de estas prácticas de enseñanza en ese contexto particular. El análisis y la reflexión de ellas develarán usos, configuraciones, ritos y concepciones que particularizarán.

Por otra parte, es relevante tener en cuenta que el habitante rural presenta unos intereses y una visión de vida particular debido a su ideología, modos de expresión e interacción con la realidad y la cultura, por lo que debe ser entendido y valorado como tal. El estudiante se encuentra inmerso en esa realidad y, por lo tanto, permeado de esos discursos. Todos estos elementos serán objeto de análisis y se convierten en insumos imprescindibles para el tratamiento de la investigación. De acuerdo con lo anterior, aquí se hace una aproximación a una experiencia investigativa que se trace como propósito general comprender las prácticas de enseñanza de la argumentación en la ruralidad desde una perspectiva sociocultural. Y para alcanzar este objetivo macro se debe partir de las siguientes metas de orden más específico. Primero, identificar las prácticas de enseñanza de la argumentación en el contexto rural; segundo, caracterizarlas y, por último, hacer una reflexión crítica acerca de la función social que cumple la argumentación en el contexto de la educación básica primaria rural.

En esta medida, se asume a la argumentación como una práctica inserta en las interacciones y complejidades del contexto. Para ello se toman las nociones que conduzcan al desarrollo de una línea de sentido pertinente a

los procesos que se dan dentro de la educación rural. Sobre el contexto general de referencia, son tres los apartados teóricos que guían el proceso investigativo: prácticas de enseñanza, la argumentación y contexto rural. A continuación, se exponen cada uno de los elementos anteriores.

Prácticas de enseñanza

Antes de abordar el concepto de prácticas de enseñanza, es pertinente aclarar a qué se hace alusión cuando se habla de *prácticas*. Aquí se asume el término como una actividad que nace en el oficio cotidiano, cuyo propósito es la acción y el hacer en un determinado contexto, lo cual debe conducir a una resignificación de sentidos, de conductas, en donde la vida adquiere significado y tiene lugar tanto en la esfera material como intelectual. En sintonía con lo anterior, Campo y Restrepo (2002) al referirse a este concepto afirman que

La práctica cotidiana implica repetición que es lo que posibilita nuevos sentidos; es, diríamos, repetición creadora de sentido –recreadora– en donde se resemantiza la vida. Esa repetición cíclica da sentido al tiempo porque siempre la acción será nueva, en un tiempo nuevo, que adquiere sentido de nueva forma. (p. 23)

Así pues, la práctica es un ejercicio habitual que conduce a la realización de una acción necesaria encaminada a resolver situaciones o problemáticas de la vida diaria. También puede extraerse de la cita anterior que, al referirnos a la práctica, nos estamos acercando a una acción cotidiana que está estrechamente relacionada con el comportamiento y la construcción humana.

Sin embargo, la práctica no es una acción mecánica o instrumental generadora de eventos repetitivos de carácter envolvente. La práctica se debe concebir, más bien, como uso o costumbre encaminada a la construcción del conocimiento para sintetizar los hechos humanos como base vital de la existencia, como una reflexión de la propia práctica. Estos usos propenden por la singularidad y están orientados hacia la construcción de lo colectivo. Son acciones humanas que van generando prácticas siempre nuevas. Hasta aquí es necesario asimilar estos preceptos en relación con la noción de práctica, puesto que nos permitirán asumir la red conceptual que continúa alrededor de las prácticas de enseñanza y las prácticas argumentativas, ligadas a esta configuración de sentido del término.

Ahora bien, es necesario adentrar también desde esta primera noción de práctica, a las prácticas de enseñanza que como acciones y como costumbres o usos, adquieren validez mientras proporcionen espacios para la creación, para la invención de su mismo discurrir en lo cotidiano y para la innovación del saber. Por supuesto, en este caso el saber también está asociado a la condición de cotidianidad, a esa posibilidad de acceso al mundo de la vida, de los sujetos y sus situaciones a través de la experiencia. Las prácticas de enseñanza representan también, ese espacio social en el que se gesta y promueve la motivación por aprender, el compromiso escolar, las estrategias de aprendizaje y la reflexión propia del docente sobre su práctica. Según Runge (2013)

la enseñanza es una interacción entre docentes/enseñantes y alumnos/aprendices en la que a estos últimos se les ayuda, mediante diferentes métodos, a acceder al conocimiento y a ciertas disposiciones

que se consideran institucional y/o socialmente como importantes de manera que con ello logren un estado de formación que les permita tomar parte activa, autónoma y crítica dentro del mundo. (p. 206)

En ese sentido, las prácticas de enseñanza aluden a una acción mediática guiada por el docente que puede llevar a una formación global del estudiante y en diversos niveles, por ejemplo, religioso, moral, social, técnico, científico, para que pueda tomar una posición crítica frente a los fenómenos sociales. Estas prácticas implican además, una práctica social específica que involucra un conjunto de acciones realizadas por el docente, es decir, actividades de enseñanza (las interacciones, el profesionalismo, la actitud, el análisis, la crítica, la retroalimentación de los contenidos, la enseñanza individualizada, la orientación para la construcción del conocimiento), las cuales operan como mediaciones en un proceso de aprendizaje para construir conocimiento que se establece entre el docente y el estudiante.

Según Runge (2013) al referirse a las prácticas de enseñanzas, desde parámetros institucionalizados, dice que estas «se llevan a cabo de un modo planeado, con una intencionalidad específica y dentro de espacios característicos como las escuelas y colegios, por parte de personas que histórica, social y profesionalmente han venido siendo reconocidas y capacitadas para ello», así pues, el docente realizará su práctica de enseñanza basado en plan de trabajo que ha sido pensado con antelación y en el cual están definidos los propósitos y criterios para el aprendizaje. La enseñanza busca ser entonces una actividad intencional, racional, planeada, institucionalizada y profesional.

Por otra parte, las prácticas de enseñanza aluden también, a las acciones o costumbres no escolarizadas y a modos culturales diversos de transmisión y resignificación de la cultura. En este sentido, De Mesquita (2002) al hacer una reflexión sobre la categoría de autonomía abordada por Freire en varios artículos afirma que

es necesario poseer una comprensión crítica del contexto sociopolítico-cultural en el que está inserta su experiencia de vida (la del docente) y la del educando, comprender su responsabilidad política, pedagógica y social con el fin de contribuir a que el educando se reconozca y se asuma, en tanto que sujeto de su historia. (p. 87)

Con base en el anterior planteamiento, el docente a través de sus prácticas de enseñanza debe promover la noción política y la posición ideológica en los estudiantes para que esclarezcan y construyan el sentido de ejercer autonomía frente a los hechos sociales. Así pues, las prácticas de enseñanzas no sólo acontecen en las paredes del salón de clases o en la escuela, es necesaria una apropiación del contexto y una mirada a la cotidianidad, que, según la autora, es también donde se gestan estas prácticas. Esta comprensión permite volver los ojos sobre nuestras propias prácticas de enseñanza, en un discurso que se forja en comunidad. La escuela como espacio de aprendizaje, como espacio de comunidad, ha de ofrecer a través del proceso educativo, la construcción de discursos que permitan reconfigurar el sentido de estas prácticas, admitiendo la cotidianidad, la complejidad del contexto, la diversidad de apreciaciones e identidades humanas, la validación de la sabiduría práctica y la apertura para entablar diálogo con nuevas visiones del conocimiento racional, que de igual manera pueda ser útil, oportuno y conveniente.

Así pues, las prácticas de enseñanza son entendidas como acciones que realiza tanto el docente como el estudiante, reflexiones de la propia práctica de enseñanza del docente, las costumbres, interacciones y el hacer en la cotidianidad del contexto en donde se desarrolla el ejercicio de enseñar. En relación con lo dicho, Lenoir y Arzola (2009) dicen que las prácticas de enseñanzas:

se caracterizan por una regulación intencionada conducida por un actor (el profesor) en un cuadro socialmente normado y que toma en consideración las múltiples condicionantes, contextuales y otras, asentadas sobre un trabajo de resolución de problemas, en el marco de la adaptación del hombre a su medio. (p. 13)

En tal sentido, la práctica de enseñanza encuentra su razón de ser en la puesta en acción de todas las situaciones posibles, situaciones que deben conjugar lo académico, propiamente del ámbito escolar con la cotidianidad del contexto, fuera del ámbito escolar. El actor regulador de la práctica de enseñanza (docente) debe ser, ante todo, un actor social reconocido para que su práctica sea pertinente a las exigencias del contexto de tal manera que pueda transformar prácticas escolares que vayan en sintonía con el desarrollo social. De este modo podrá orientar, fundar o dirigir experiencias, políticas y prácticas de enseñanza que estén comprometidas con procesos participativos, democráticos, transformadores, que les permitan a los estudiantes y demás profesores discutir sobre sus realidades, expectativas y perspectivas para que juntos puedan encontrar respuestas a las complejidades del contexto.

Acerca de la argumentación

Argumentar no consiste en discutir airadamente con otra persona con la cual se difiere en opinión; antes bien, se trata de una práctica que supone pruebas, razones y argumentos que tienen como fin de influenciar o convencer a otras personas con mis ideas de tal modo que ellas formen ideas propias o simplemente comprendan nuestra forma de pensar, es decir, no se trata solo de presentar opiniones o exponer conocimientos, sino desplegar, a través del discurso, oral o escrito, un pensamiento crítico que suscite la defensa de las ideas, consignas sociales o políticas y reflexiones que construyo. Así entonces, el desarrollo de argumentación permitirá un posicionamiento crítico que promueva y una reflexión propositiva frente a las circunstancias socioculturales que no contribuye a la concepción integral del sujeto. Tanto la cultura como la sociedad permanecen en una tarea continua de construcción y resignificación, y en esta perspectiva, los procesos argumentativos intentan propiciar en los sujetos un diálogo comprensivo de las situaciones y fenómenos que acontecen y confluyen en la realidad de quienes participan de dicho contexto.

La sociedad deviene en diversidad de apreciaciones e identidades humanas que complejizan la relación con la cultura y con su acumulado de prácticas, sentidos, regulaciones y posibilidades. Argumentar es entender estas conflictividades como oportunidades con un pensamiento de mayor compromiso y reconocimiento de la alteridad. Cuando alguien desarrolla la argumentación para influenciar en la manera de pensar del interlocutor, la hace en un determinado contexto. Entendiendo el contexto como un cúmulo de interrelaciones lingüísticas, intencionadas o no, que

sucedan en su interior, las cuales denotan valores semánticos diferenciados tanto por la experiencia como por la formación. La argumentación se permea, indudablemente, de estas características.

Por su parte, la lectura también juega un papel importante en la consolidación del proceso argumentativo. El tipo de lectura que circule en el medio (social o escolar), es trascendente para comprender los discursos que prevalecen en los actos comunicativos de sus integrantes. En ese sentido, la lectura es vital para fortalecer la argumentación, esto debido al proceso transformador que produce en el lector y en la creación de nuevos significados y sentidos. Esto facilita que la argumentación, tanto oral como escrita, posibilite a los estudiantes tomar posicionamiento frente a las ideas que promueven de una forma crítica y cohesionada ante situaciones cotidianas.

Por otro lado, es necesario retomar aspectos fundamentales de los orígenes de la argumentación para reconstruir una teoría en torno a ella. Según lo anterior, estos orígenes, de acuerdo con lo señalado por Perelman y Olbrechts-Tyteca (1989) en su libro *El tratado de la Argumentación* que recogen la teoría Aristotélica y los aportes del filósofo Platón, se enmarcan en el contexto de la retórica y la elocuencia griega. En este lapso es en donde los sofistas lograron desarrollar habilidades y prácticas argumentativas eficaces para obtener el afecto y persuadir al auditorio (a quienes dirigían sus mensajes). Perelman mediante este libro centra su interés en la retórica griega y se refiere a ella como a la utilización del lenguaje con una finalidad persuasiva o estética, añadido a su propósito comunicativo, lo cual, según él, dio origen a la argumentación. Para ello hace un estudio detallado del uso de la dialéctica en

diferentes etapas del tiempo hasta el siglo XX. En el prólogo del libro se mencionan apartes importantes que se tratarán detalladamente en su desarrollo:

Mientras que la Edad Media y el Renacimiento entendieron y cultivaron la dialéctica y la retórica aristotélicas, la Edad Moderna de racionalismo hegemónico, las marginó.

Ello significa, por tanto, que la suerte histórica de la retórica ha estado ligada a la valoración gnoseológica que, en las distintas épocas, se ha hecho de la opinión en su relación con la verdad. Para quienes la verdad puede surgir de la discusión y el contraste de pareceres, la retórica será algo más que un simple medio de expresión, un elenco de técnicas estilísticas como la que consideran aquellos para quienes la verdad es fruto de una evidencia racional o sensible. Esto explica que con el predominio del racionalismo y el empirismo en la filosofía de los siglos XVI al XIX, la retórica fuese reducida en los planes de estudio a una especie de estilística. Es con los sistemas característicos de finales del siglo XIX y de este siglo (pragmatismo, historicismo, vitalismo, axiología, existencialismo...) cuando se empiezan a sentar las bases para la rehabilitación de la retórica y la teoría de la argumentación. (Perelman & L. Olbrechts-Tyteca, 1989, p. 7)

Lo expresado en la cita anterior, deja ver que, en la actualidad, la retórica vuelve a ser tenida en cuenta. La realidad actual sobreviene de un sistema social democrático vinculado estrechamente a factores políticos y económicos que exigen en el individuo el desarrollo de una capacidad discursiva crítica y reflexiva para interactuar positivamente ante sus dinámicas.

Esto hace que, como en la Grecia clásica, se despierte en ellas con fuerza la necesidad y el interés por la retórica, por la argumentación, por la persuasión a través del lenguaje. Es hoy claro que cualquiera que pretenda tener un lugar social relevante debe resolver la forma de llegada y de permanencia en relación con los medios, pero, además, tiene que considerar su capacidad argumentativa para mantenerse como interlocutor válido.

Según Perelman y Olbrechts-Tyteca (1989), argumentar, en términos generales, es «provocar o acrecentar la adhesión de un auditorio a la tesis que se presentan a su asentimiento», esto quiere decir que la argumentación es una práctica discursiva que consiste en dar una serie de afirmaciones o juicios con el fin de convencer a otros de su posición ideológica, social o cultural. La argumentación, en este caso, supone la existencia de un contexto de diálogo. Presentar una tesis, en las palabras de Perelman, significa la representación de una opinión que se mantiene y se intenta demostrar con argumentos o razones para intentar resolver conflictos de opinión.

Por otro lado, y en términos más estructurales, Charaudeau, (1983) citado por Cárdenas Páez (1999), no se aleja tanto de los considerado por Perelman, pero él es más específico al considerar la argumentación como

un sistema organizado en torno a *estructuras lógicas, dimensiones textuales y operaciones discursivas*. Estructuras lógicas como la conjunción, la disyunción, la oposición y la causalidad definen un primer sector de la argumentación que apunta al razonamiento lógico sin reducirse a él;

apuntalado en oposiciones entre términos, necesarias tanto en la demostración como en la verificación de hipótesis, la argumentación elabora un dispositivo alterno entre la diferencia y el sincretismo de los términos a fin de prevenir el absurdo. En segundo lugar, los factores textuales como la *dinámica*, la *cohesión* y la *coherencia* enfocan la estructura discursiva del argumento desde el punto de vista de la composición, la secuencia, las relaciones anafóricas o catafóricas, la conexión, las sustituciones, repeticiones y transformaciones o la clasificación del discurso en cuanto a conjuntos, esquemas o tablas. Por último, un tercer mecanismo depende de las operaciones mentales lógicas y analógicas mediante las cuales se elimina la neutralidad de las formas del pensamiento. (Cárdenas, 1999, p. 52)

De acuerdo con la cita anterior, la argumentación adopta tres direcciones. La primera gira en torno a estructuras cuasilógicas de la argumentación porque las razones que el emisor o hablante desarrolla a favor de una tesis son de una naturaleza diferente a la de la lógica, es decir, no se trata de demostración correcta o incorrecta, sino de argumentos más o menos fuertes; la segunda se centra en la estructura del argumento en términos de cohesión y conexiones textuales, tanto orales como escritas y, la tercera, se orienta hacia operaciones cognitivas y discursivas. En fin, estos elementos constitutivos de la argumentación deben estimular el pensamiento crítico de los hablantes y propender hacia una «modificación de la conciencia» así como lo señala Jurado (2008, p. 348).

Con lo mencionado hasta esta parte, el desarrollo del lenguaje en las personas supone la relación entre argumentación, pensamiento y discurso. Esta relación permite la mirada pedagógica de la enseñanza de la lectura y la escritura, de la crítica y la reflexión, de la construcción y resignificación de perspectivas frente a un diálogo comprensivo de las situaciones y fenómenos que acontecen y confluyen en la realidad de quienes participan de ella. Hablar de argumentación en la escuela no solo implica su abordaje prescriptivo y didáctico, sino que, además, implica entenderla como un fenómeno lingüístico y discursivo. La argumentación no se debe ver únicamente como una práctica directamente académica, esta también se desarrolla en situaciones cotidianas en las que el ser humano, como sujeto social, se enfrenta a diversas circunstancias en donde puede usar el lenguaje argumentativo para tomar una decisión, justificar un pensamiento o entender las conflictividades de la sociedad como oportunidades de participación a través de un pensamiento crítico y reflexivo.

Es la escuela la encargada de garantizar la construcción de discursos cada vez más críticos y reflexivos entre sus miembros y que permita entender a la argumentación como una práctica inserta en la vida. De acuerdo con Pérez Abril (2008) se necesita definir criterios que orienten la conversación entre docente y estudiantes y entre estudiantes, en las prácticas cotidianas de conversación, exposición, argumentación. Con esto deja claro que la enseñanza se puede considerar como diálogo que debe ser fluido y natural, un diálogo que se debe nutrir cada día en cada conversación que se tenga con los demás miembros de una comunidad hablante y que se va volviendo más compleja de acuerdo con las necesidades

discursivas del contexto. El mismo autor afirma al referirse a la práctica discursiva que

los sujetos implicados tienen el derecho y la obligación de contar con una voz para hacerse entender, para reconocer al otro, para responsabilizarse, para tomar posición, en fin, para construir un lugar en el mundo, ese micromundo del aula, que para estas primeras edades es el espacio de ingreso a la vida social. (Pérez Abril, 2008, p. 5)

La argumentación tiene gran repercusión en la construcción de una voz propia como lo menciona el autor en la cita anterior, pues si se entiende que la argumentación no solo desarrolla en el estudiante la capacidad para comprender las conflictividades de la vida social de una manera crítica, reflexiva y tomar posicionamiento frente a ellas, sino entenderla como un medio de comunicación que el estudiante utiliza a diario. Las interacciones, los usos lingüísticos, los acuerdos y las reflexiones que se logren en el aula de clases son determinantes para la actuación en el contexto social. En Camps (2005), se puede apreciar una mirada social de la argumentación, dado que el aula sería un espacio lleno de vida en donde sus integrantes discurren sus sueños y emociones, y como tal, fuente de contrastes también, de diferencia de pareceres, tensiones, conflictos, que tendrían que ser resueltos con el diálogo. En este sentido, la argumentación, más que un manual de normas prescriptivas cuya finalidad es construir discursos bajo parámetros establecidos, es entenderla como un medio de comunicación que potencia la participación, el diálogo, la relación con los demás, que mantiene informado al estudiante. Vista desde parte, la argumentación favorece la relación que se

establece con la cultura y con su acumulado de prácticas, conflictividades, interacciones y sentidos que ofrece la sociedad de una manera más particular.

Para finalizar, y tomado enunciaciones de Camps (1995), la actividad argumentativa está fuertemente ligada al contexto, es decir, que la argumentación tiene implicaciones sociales que se deberían develar a través de la enseñanza. En este sentido sería interesante constatar si ¿existe en los profesores conciencia acerca de la función social de la argumentación? ¿El profesor tiene idea de las prácticas de enseñanza de la argumentación? ¿Existe claridad en los maestros respecto de las implicaciones sociales de las prácticas de enseñanza de la argumentación en la escuela?

Contexto rural

La acción pedagógica en la ruralidad permite un mayor acercamiento del docente a las condiciones socioculturales que influyen en las prácticas argumentativas que se erigen en las aulas de clases. Para su interpretación se hará un análisis de sus dos componentes: 'contexto' y 'rural'.

Se entiende por contexto al significado que da a dicho término la Real Academia de la Lengua Española: «entorno físico o de situación, ya sea político, histórico, cultural o de cualquier otra índole, en el cual se considera un hecho» (RAE, 2012). En este sentido, el término contexto se utilizará para hacer referencia a todo aquello que rodea, física y simbólicamente, a los actores de la presente apuesta investigativa; es decir, al conjunto de situaciones, fenómenos y circunstancias que se combinan, tanto en el

espacio físico de la vereda como en la institución educativa, y a las evidentes consecuencias sobre los sucesos que toman lugar dentro de sus límites espacio-temporales. Por medio de este proyecto se analizará la incidencia de estos elementos mencionados en las prácticas de argumentación de los estudiantes.

De acuerdo con lo mencionado en el párrafo anterior, indudablemente las nociones que sobrevengan de contexto deben estar relacionadas con los factores socioculturales. Entendiendo que cuando se hace alusión a lo sociocultural, inmediatamente se debe pensar en todas esas costumbres y ritos que de tipo social (en el sentido amplio de la palabra), se dan en un entorno físico identificado. La relación estrecha entre el contexto y estos factores permiten entender la ocurrencia de los fenómenos y circunstancias que se producen en determinado tiempo, lugar y espacio.

El término contexto también es utilizado por Cardona en su tesis doctoral *La definición del contexto de intervención en el trabajo social de casos* (2012) con un sentido aclaratorio para facilitar su proceso investigativo. Para ello hace referencia a varios autores. Para efectos de la definición que se viene tomando

Watzlawich, Beavin y Jackson (1971) en su Teoría de la Comunicación Humana (lo apropiada) para describir los diversos ámbitos de situaciones en donde cada persona asume conductas distintas según el medio en que interactúa [...] Ferraresi (1970), un contexto se constituye dentro de una situación particular que está enmarcada por una finalidad y una distribución de roles. (Cardona 2012, p. 30)

El contexto, entonces, se haya conformado por un acumulado de contrastes y circunstancias que se armonizan en un momento y lugar específico de la historia y que tienen evidentes consecuencias sobre los hechos que allí ocurren, además, permiten la comprensión de los roles y acciones que realizan las personas que confluyen en ese espacio. Todos los actos que tienen ocurrencia en un contexto específico son irrepetibles y no generan los mismos resultados, tal vez por la misma dinámica social o por la ductilidad, singularidad y las diferentes manifestaciones de las subjetividades de sus integrantes.

En este orden de ideas, Jaime en su informe investigativo *Prácticas culturales, pobreza e identidades sociales* (2013) dice que contexto es un «entramado o tejido de significados provenientes del medioambiente o entorno, que impresionan el intelecto o campo de conocimientos de un grupo humano, como parte integrante de su cultura y su visión de mundo o cosmovisión» (p. 10), es decir, todas las circunstancias delimitadas por un espacio físico-temporal que resultan significativas en el desarrollo sociocultural de un grupo humano específico. El autor citado recurre a diversas fuentes para delimitar, aún más, este concepto, a tal punto que lo define como

el entorno ambiental, social y humano que condiciona el hecho de la comunicación. El contexto no es un molde estático de representaciones culturales, sino que es una «arena» activa en la cual el individuo construye su comprensión del mundo y que está conformada tanto por los contenidos culturales tradicionales, como por las necesidades y expectativas individuales y colectivas que surgen del contacto con la sociedad. (Jaime, 2013, p. 10)

Retomando lo anterior, se puede afirmar que el contexto trasciende lo físico y lo tangible para ubicarse también en los patrones de la conducta humana. Es decir, que estos inciden en las formas de interpretar, reconocer y reconstruir la realidad y comprender las diversas situaciones sociales que acontecieron en determinados escenarios. De acuerdo con esto, los diversos fenómenos y hechos que suceden en la sociedad tendrían un resultado, tal vez eficaz, si se analizan en función del contexto situacional.

En lo concerniente a lo rural, esta se toma como lo relativo a la vida en el campo, lo inverso a la vida en la parte urbana. Es un lugar densamente poblado y se caracteriza por la inmensidad de espacios verdes que lo componen, razón por la cual, su economía se fundamenta, primordialmente, en la realización de actividades agropecuarias y agroindustriales. La población rural habita en caseríos y pequeños pueblos que se caracteriza por ser discontinua y dispersa. Geográficamente existen, por lo general, grandes distancias entre la zona rural y la urbana, pero también grandes disimilitudes, tanto de orden natural como social. Lógicamente en lo rural prima más el espacio verde y el aire más purificado, mientras que, en lo urbano, el espacio verde es reemplazado por muros y edificación de concreto. En lo concerniente al segundo orden, el estilo de vida, las oportunidades económicas y las costumbres son distintas, es por ello que ostentan diferentes factores socioculturales.

De acuerdo con lo anterior, el Ministerio de Ambiente, Vivienda y Desarrollo Territorial-MAVDT (2010) cita que en Colombia la legislación del Departamento Nacional de Planeación – DNP y el Departamento Administrativo Nacional de Estadística – DANE, sostienen

que «se entiende como zona rural el espacio comprendido entre la cabecera municipal o perímetro urbano y el límite municipal» (p. 15). Siguiendo esta línea conceptual, Martine Dirven (2011), mientras ejercía como jefa de la Unidad de Desarrollo Agrícola de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), se refiere a la ruralidad como un proceso de construcción colectiva en torno a las necesidades más que como espacio físico, él dice que el territorio rural

se construye como un proceso histórico de apropiación de un espacio dotado de recursos naturales [...] que determinan formas particulares de aprovechamiento y de estructuras económico productivas. Sobre esta base se construyen redes sociodemográficas, redes institucionales y economías particulares. Los procesos de construcción del territorio establecen una tradición y una cultura sobre las cuales se soporta una identidad y una territorialidad. El territorio se constituye en un sistema complejo donde interactúan las diferentes dimensiones de la vida social y se define un entorno económico. (Dirven *et al.*, 2011, p. 14)

De acuerdo con lo anterior, el contexto rural es un entorno físico basado, no en la carencia, sino en su potencial tanto humano como natural que ostenta. Esta sería una perspectiva complaciente para nombrar sus características de un modo racional. Ver a sus integrantes como sujetos de conocimiento y protagonistas de los cambios que se presentan en su cultura, en su economía, en sus vidas, como consecuencia de su invisibilidad y dominación históricas y de los nuevos escenarios y condiciones que imponen los cambios socioculturales de contextos más urbano que rurales como la globalización, neoliberalismo,

sociedad del conocimiento e información. Lo anteriormente señalado define el concepto de ruralidad como un esquema que no se limita tan sólo a la economía rural, lo que lleva a un segundo aporte analítico. Según Kay (2009),

reconsiderar el desarrollo rural en términos de una variedad de metas normativas tales como lograr reducir la pobreza; la sustentabilidad ambiental; la equidad de género; la revaluación del campo, su cultura y su gente; facilitar la descentralización y la participación social; superar la división rural-urbana, y garantizar la viabilidad de la agricultura. (p. 613)

Estos serían otros focos de análisis para contexto rural que lo apartan de un espacio reducido a pobreza y desprovisto de manifestaciones culturales. Analizarlo desde esta perspectiva integradora, traería muchos compromisos, fortalezas y oportunidades para las prácticas de enseñanza que se llevan a cabo en los establecimientos educativos rurales. La problemática gira en la manera cómo el docente usa a su favor actividades propias de la ruralidad. Si él no está en interacción con ellas, tal vez porque solo se limita al ejercicio puramente académico y se despreocupa de los acontecimientos sociales que ocurran en ese contexto, jamás sabrá cuáles son las necesidades de aprendizajes de sus estudiantes. Así las cosas, se parte entonces, en muchas ocasiones, de supuestos o diagnósticos poco ajustados a la realidad y errados que direccionan mal la práctica de enseñanza.

La situación del contexto rural en Colombia presenta un panorama de grandes contrastes. Por un lado, las condiciones de ruralidad no se miden como potencial de desarrollo y por otro, las condiciones estatales no se logran

articular a la forma de actuar de sus integrantes en pro de ese desarrollo. Al respecto, Arias (2006), decano de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Oriente, apuesta por una estrategia educativa más pertinente a las necesidades del contexto rural en Colombia. Es partidario de una estrategia educativa que apunte a destacar las potencialidades del habitante rural, él afirma que

El contexto de ruralidad colombiano, por su gran diversidad y por sus diferentes situaciones de orden social, productivo y económico, requiere igualmente de estrategias y propuestas educativas innovadoras y de un concepto de educación más amplio y dinámico, que esté en armonía con las potencialidades humanas, sociales, culturales y productivas de los niños, niñas, jóvenes y personas adultas del campo. (Arias, 2006, p. 7)

En este sentido, es fundamental el planteamiento y desarrollo de propuestas educativas en concordancia con los planteamientos anteriores, es decir, una agenda educativa centrada en la perspectiva de identificación de las potencialidades, tanto humanas como naturales, para lograr la construcción y ejecución de proyectos educativos armónicos a las necesidades del contexto rural. En Colombia, estas apuestas a este contexto se ven atravesadas por factores socioculturales que no inciden en su desarrollo, por ejemplo, el conflicto, narcotráfico, ausencia de institucionalidad, pobreza. De acuerdo con ello, la Revista Semana (2012), en su versión digital, dice que

Durante más de cuatro décadas el campo ha sido escenario de violencia, pobreza y reformas fallidas o inconclusas. El 94 por ciento del territorio del país es rural y el

32 por ciento de la población vive allí. Hay múltiples conflictos relacionados con el uso y la tenencia de la tierra, y una deuda social enorme. La reforma pendiente tendrá que cambiar la injusta y la desigual estructura social. (Revista Semana, 2012).

Precisamente con estas reformas se deben pagar las carencias del Estado en estas zonas. El país tiene posibilidades de apostarle a un contexto rural más equitativo socialmente, apuesta política por un sector con gran potencial en cuanto a recursos naturales y biodiversidad, así como humano también y brindar el reconocimiento, respeto y apoyo mediante educación de calidad, seguridad social, formación en emprendimiento, apoyo a sus organizaciones e instituciones y condiciones adecuadas para la ruralidad. Al respecto, la propuesta del Plan Estratégico de Antioquia sobre el desarrollo en las subregiones del departamento, distintas de la región metropolitana, apuestan por un cambio de mirada sobre lo rural, (Restrepo, 2004), que no repose -como hasta ahora- sobre las carencias, sino sobre las potencialidades tanto naturales como humanas que encierra y que no hemos sabido convertir en riqueza.

Conclusiones

El propósito de toda investigación es incidir en la conducta humana. Toda investigación nace por una necesidad del hombre, el cual no se encuentra aislado, sino que lo atañe la vida en sociedad. Con la reflexión anterior, se deja una noción conceptual y una iniciativa proactiva hacia la actividad investigativa que busque, en otros aspectos, el tratamiento de la argumentación como práctica dotada de recursividad discursiva, de riqueza léxica, de habilidades

lingüísticas, de expresión verbal y no verbal, que se dejan de lado en los currículos escolares, con mayor ocurrencia en la ruralidad.

Los interrogantes aquí planteados y los conceptos abordados, los cuales se justifican en los fundamentos teóricos aportados y las reflexiones propias del autor del artículo, marcan una línea de sentido que le facilitan al lector analizar aspectos problemáticos sobre la enseñanza del lenguaje, pero, a la vez, por medio de la exposición lineal del texto, lo sumerge en las concepciones necesarias para comprenderlos.

Se deja claro, además, que la práctica argumentativa se encuentra inserta en los discursos de los niños, que no es necesario complejizarla en la escuela, sino más bien actuar de mediadores pedagógicos (me refiero al docente que utiliza las estrategias pertinentes), que permita que esos discursos tan ricos y expresivos de los chicos, formen parte del universo escolar. Vincular esos discursos naturales –los llamo así porque ocurren en el espacio innato del niño– al aula de clases, sería favorecer el desarrollo de la argumentación. Se dijo que el contexto rural tiene potencialidades que deben ser indagadas, analizadas y aprovechadas por el docente.

Los contextos ofrecen dinámicas distintas a la educación y a la formación integral de los estudiantes, y son esas mismas diferencias las que forman personas con visiones diversas, pensamientos divergentes y soluciones distintas. Sin embargo, el contexto rural no se está complejizando de forma adecuada, tal como se mencionó en el apartado anterior, y con ocasión a ello, se están dejando de lado grandes oportunidades y fortalezas para la práctica

de enseñanza en los centros educativos. De acuerdo con esto, ¿será necesario entonces identificar las potencialidades y debilidades de los contextos rurales antes de planear las prácticas de enseñanza? ¿Los discursos reales de los estudiantes se formarán a partir de las condiciones del contexto? ¿Será la escuela el primer espacio de participación social? ¿El niño que habita en la ruralidad está en desventaja del que habita en el contexto urbano? ¿Argumentación y contexto tienen comunión? Estos son algunos interrogantes que complejizan las condiciones de ruralidad en la educación desde el punto de análisis de este artículo.

Finalmente, para entender mejor la metodología del trabajo investigativo que se propone a través de este artículo, es mejor optar por la separación de los conceptos de práctica de enseñanza, argumentación y contexto rural. Sin embargo, al momento de analizar la información recolectada a través de los instrumentos de investigación, será posible que estos conceptos se desdibujen dando lugar a categorías emergentes.

Referencias

- **Arias, M.** (2006) Acerca de la calidad, pertinencia y flexibilización de la educación en el medio rural. *Conversaciones Pedagógicas*, (2), 7- 127.
- **Campo, R. & Restrepo, M.** (2002). *La docencia como práctica, el concepto, un estilo, un modelo* (1.ª ed.). Bogotá, Colombia: Pontificia Universidad Javeriana.
- **Camps, A.** (1995). Aprender a escribir textos argumentativos: características dialógicas de la argumentación escrita. *Comunicación, lenguaje y educación*, (26), 51-63.

- **Camps, A.** (2005). *Hablar en clase, aprender lengua*. España: Editorial Graó.
- **Cárdenas, A.** (1999). Argumentación, interpretación y competencias de lenguaje. *Folios*, (11), 51-58.
- **Cardona, J.** (2012). La definición del contexto de intervención en el trabajo social de casos. *Tesis Doctoral, Universidad de las Islas Baleares*. España. http://dfts.uib.cat/digitalAssets/286/286359_Cardona_Cardona_Josefa.pdf
- **De Mesquita, D.** (2002). *Paulo Freire y la formación de educadores, múltiples miradas*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- **Dirven, M., Echeverri, R., Sabalain, C., Rodríguez, A., Candia, D., Peña, C., Faiguenbaum, S.** (2011). *Hacia una nueva definición de «rural» con fines estadísticos en América Latina*. Santiago de Chile: Impreso en Naciones Unidas. <https://bit.ly/3eKN0cS>
- **Guerra, P.** (2019). Aproximaciones a la función social de la argumentación en la escuela rural. Una mirada sociocultural. *RHS-Revista Humanismo y Sociedad*, 7(1), 37-51. <https://doi.org/10.22209/rhs.v7n1a03>.
- **Jaime, N.** (2013). *Prácticas culturales, pobreza e identidades sociales. Algunas reflexiones sobre su relación en sujetos de la comunidad de Atarés*. La Habana, Cuba. <https://bit.ly/2Blm19g>
- **Jurado, F.** (2008). Los aportes de la semiótica en los estudios sobre la formación del lector crítico. *Acta poética*, 29(2), 329-360.
- **Kay, C.** (2009). Estudios rurales en América Latina en el periodo de globalización neoliberal: ¿una nueva ruralidad? *Revista Mexicana de Sociología*, 71(4), 607-645. <http://revistamexicanadesociologia.unam.mx/index.php/rms/article/view/17769>
- **Lenoir Y. & Arzola S.** (2009). Las prácticas de enseñanza: una mirada transversal. *Revista Pensamiento Educativo*, (44-45), 7-30.
- **MAVDT- Ministerio de Ambiente, Vivienda y Desarrollo Territorial-** (2010). Alternativas tecnológicas en agua y saneamiento para el sector rural. *Reglamento Técnico del Sector de Agua Potable y Saneamiento Básico- RAS*. 37- 267.
- **Perelman y Olbrechts-Tyteca** (1989). *Tratado de la Argumentación. La Nueva Retórica*, Madrid: Gredos.
- **Pérez, M.** (2008) *Conversar y Argumentar en la Educación Inicial*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- **Real Academia Española.** (2019). Reproducción. En *Diccionario de la lengua española* (edición de tricentenario). Consultado el 20 de marzo de 2020. <https://bit.ly/34mNjVs>
- **Restrepo, B.** (2004). Hacia una nueva ruralidad. *El Colombiano*. <https://bit.ly/2ZeWBIC>
- **Revista Semana** (2012). Así es la Colombia rural. Consultado el 08 de mayo de 2020. <https://bit.ly/3ifKwW4>
- **Runge, A.** (2013). Didáctica: una introducción panorámica y comparada. *Itinerario Educativo*, (62), 201-240.

La protección de las mujeres en Colombia, un análisis en el marco del conflicto armado

Diana Patricia Ortega García¹

diana.ortega@uniremington.edu.co

<https://orcid.org/0000-0001-6020-9090>

<https://doi.org/10.22209/rhs.v8n1a03>

Recibido: marzo 12 de 2020.

Aceptado: junio 12 de 2020.

Resumen

El conflicto armado colombiano es el único enfrentamiento originado en el siglo XX que aún permanece activo en el continente americano y cuya principal característica son los combates entre grupos armados de izquierda y derecha, en contra del gobierno nacional. En medio de los combates, la población civil ha sido la principal víctima, pero en su interior han sido las mujeres quienes mayores consecuencias han sufrido. A través de una revisión literaria sobre el tema, el presente escrito aborda la estructura normativa e institucional que tienen las mujeres colombianas para la protección de sus derechos en el marco del conflicto armado. Los resultados muestran que, a pesar de la existencia de leyes nacionales e instrumentos internacionales para su protección, la cultura patriarcal arraigada en la sociedad colombiana y la misma

Protection of women in Colombia, an analysis in the context of the armed conflict

dinámica del sistema de justicia generan que no exista seguridad jurídica respecto a la protección de la integridad de la población femenina en el contexto nacional.

Palabras clave: Colombia; conflicto armado; delitos sexuales; derechos humanos; justicia; mujeres.

Abstract

The Colombian armed conflict is the only confrontation originated in the 20th century that is still running active in the American continent, whose main feature is the combat between left-and-right-wing armed groups and the national government. In the midst of the confrontation, civilians have been the main victims, particularly women, who have suffered the greatest consequences. Through a review of literature, this paper presents the regulatory and institutional structure available to Colombian women for protecting their rights in the context of the armed conflict. The results show that, while national and international laws are in place to protect women's rights, the patriarchal culture rooted in Colombian society as well as the dynamics of the domestic justice system result in the lack of legal certainty for protecting the integrity of Colombian women.

Keywords: Colombia; armed conflict; sexual crimes; human rights; justice; women.

¹ Docente de la Dirección de Humanidades, Corporación Universitaria Remington.

Introducción

En un contexto de conflicto armado, la violencia en contra de las mujeres es una práctica constante, pues además de ser víctimas de diversos tipos de violencia, sus cuerpos son transformados en territorio de guerra y estrategia para atacar al enemigo. El conflicto armado colombiano no ha sido ajeno a esta práctica y la población femenina del país ha sufrido diferentes formas de violencia armada que, sumadas a una cultura patriarcal, la han ubicado en un papel de inferioridad social.

En el marco de los enfrentamientos entre grupos de izquierda y de derecha, y de estos en contra del Estado, las mujeres colombianas han sido victimizadas por todos los tipos de actores armados, pero no han encontrado ni la protección ni la atención que requieren por parte de las instituciones gubernamentales, pues al ser sus derechos vulnerados deben acudir a un sistema judicial que no les brinda la atención correcta, que las revictimiza o las obliga a sufrir en silencio las consecuencias de los atropellos cometidos en contra de sus derechos. Aun quienes logran obtener atención, representan un porcentaje muy pequeño del total de víctimas que han generado las dinámicas del conflicto.

Esta situación se presenta en un contexto jurídico que cuenta con estrategias específicas de protección y atención hacia esta población, las cuales responden a la obligación jurídica que emana de la constitución nacional y los derechos que esta determina tanto para hombres y mujeres. Así mismo, el gobierno nacional posee responsabilidad jurídica internacional para la protección de las mujeres tanto en el marco del conflicto como en contextos de normalidad. Sin embargo, ni la normativa nacional

ni la internacional han logrado garantizar la completa protección de los derechos de las mujeres en el territorio colombiano.

Dicho esto, el presente escrito tiene por objetivo exponer la violencia en contra de la mujer en el marco del conflicto armado colombiano, a través de la descripción de sus características y el análisis de los instrumentos jurídicos nacionales e internacionales que existen para su persecución, investigación y sanción, de tal forma que se evidencie su aplicabilidad por parte de las instituciones correspondientes y la efectividad para dar atención a las víctimas.

Materiales y métodos

Esta investigación se desarrolla a través de un método descriptivo, en la medida que es necesario detallar la violencia hacia la mujer en el marco del conflicto y los instrumentos jurídicos nacionales e internacionales aplicables a este contexto. El proceso investigativo utiliza un diseño documental con un enfoque sistémico a través de la recopilación de datos, resultado de la revisión literaria relevante acerca del tema de estudio y la información que proveen diversas fuentes gubernamentales, no gubernamentales y organizaciones internacionales.

Resultados

La protección jurídica hacia la mujer colombiana emana en principio de la Constitución Política de Colombia de 1991 (Const., 1991), que establece que el país es un Estado social de derecho, lo que significa que es el Estado el encargado de dar protección a la población, de atender sus requerimientos y de garantizar y promover sus derechos fundamentales. El

documento determina que el derecho a la vida es inviolable (art. 11), que la desaparición forzada, la tortura y los tratos crueles, inhumanos o degradantes están prohibidos (art. 12); y que todas las personas nacen libres e iguales ante la ley (art. 13). De igual forma, establece que la esclavitud, la servidumbre y la trata de seres humanos en todas sus formas están prohibidas (art. 17) y que el derecho a la honra debe ser garantizado (art. 21).

Estos apartados de la constitución fundamentan un ordenamiento jurídico colombiano con unos derechos mínimos, que bajo el artículo 43 del mismo documento, deben ser garantizados en igualdad de derechos y oportunidades para mujeres y hombres, haciendo énfasis en que la mujer no puede ser sometida a ninguna clase de discriminación. Considerando la existencia de un conflicto armado interno por más de sesenta años, junto a la constitución existen otras leyes e instrumentos que se enfocan en la protección de las mujeres en el marco de los enfrentamientos:

- La Ley 1719 de 2014, que establece medidas para garantizar el acceso a la justicia de las víctimas de violencia sexual, en especial la violencia sexual con ocasión del conflicto armado. Esta ley no limita la violencia sexual hacia el abuso físico y sexual, sino que incluye otros delitos como el aborto forzado y la esclavitud sexual.
- La Ley 975 de 2005 o Ley de Justicia y Paz que definió el sistema de justicia transicional para la desmovilización y desarme de las Autodefensas Unidas de Colombia.
- La Ley 1148 de 2011 o Ley de Víctimas y Restitución de Tierras que establece medidas específicas de atención y reparación para las víctimas del conflicto armado.

Esta hace especial énfasis en la atención preferencial que deben recibir las mujeres en los trámites administrativos y judiciales del proceso de restitución, y privilegia a las mujeres cabeza de familia y en condición de desplazadas.

- El acuerdo general para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera, suscrito entre el gobierno colombiano y el grupo guerrillero de las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia, Ejército del Pueblo (FARC-EP) en el año 2016.² El acuerdo incluye entre sus principios la igualdad y el enfoque de género, a través del cual se reconocen las necesidades específicas y diferenciales de las mujeres, lo que implica la adopción de medidas especiales para dar cumplimiento a lo acordado.

A este ordenamiento interno se suman instrumentos jurídicos internacionales ratificados por el Estado colombiano aplicables en contextos, tanto de conflicto armado como de normalidad, cuyo objetivo principal es la protección hacia las mujeres. Entre los principales se identifican:³

- Convención Interamericana sobre la concesión de los derechos civiles de la mujer de 1948, ratificada a través de la Ley núm. 8 de 1959.

2 La Proposición núm. 83, publicada en la Gaceta núm. 39 del Congreso, el 7 de febrero de 2017, da cuenta de que, en ejercicio del artículo 248 de la Ley núm. 5 de 1992, el Senado de la República decidió la refrendación del acuerdo final por parte del Congreso de la República.

3 Leyes colombianas en materia de protección hacia las mujeres. Disponible en: <http://www.suin-juriscol.gov.co/legislacion/diadelamujer.html>

- Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer de 1979, ratificada por la Ley núm. 51 de 1981.
- Convención Interamericana para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra la mujer de 1994, ratificada por la Ley núm. 248 de 1995.

Otros documentos internacionales firmados y ratificados por Colombia que, sin enfocarse específicamente en la población de mujeres, también son instrumentos para su protección, especialmente en contextos de conflictos, son:

- Pacto de los Derechos Civiles y Políticos y el Pacto de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales, ambos de 1966, a través de la Ley núm. 74 de 1968 y cuya entrada en vigor se dio en enero de 1976.
- Convención Americana sobre Derechos Humanos o «Pacto de San José de Costa Rica» de 1969, por medio de la Ley núm. 16 de 1972.
- Cuatro Convenios de Ginebra y sus dos protocolos adicionales, el primero ratificado en 1993 y el segundo en 1995.
- Estatuto de Roma, ratificado por el Congreso de la República a través de la Ley núm. 724 de 2002, la cual está legitimada por la Corte Constitucional a través de la sentencia C-578/02 del mismo año.

Cada uno de estos documentos da cuenta de que el ordenamiento jurídico colombiano posee una obligación nacional e internacional para proteger los derechos de las mujeres, tanto en tiempo de conflicto como por fuera de él. Sin embargo, su existencia no es sinónimo de eficacia, pues la realidad de esta protección está lejos de la obligación, especialmente bajo un sistema de justicia poco efectivo y en

el marco de un conflicto con tantas particularidades como el colombiano.

Al respecto, el informe *¡Basta ya! Colombia, Memorias de Guerra y Dignidad*, afirma que «la estigmatización y revictimización que ocurren tanto en ámbitos sociales como institucionales han inhibido la denuncia y silenciados los hechos» (Grupo de Memoria Histórica [GMH], 2013, p. 77). Los estudios del grupo describen testimonios de mujeres que denuncian como algunos funcionarios no creyeron la veracidad de los hechos violentos, al estar inspirados en representaciones estereotipadas de la violencia sexual o al reproducir prejuicios que desestiman lo narrado por las víctimas. Este tipo de fallas genera que las mujeres víctimas decidan no denunciar las agresiones, pues el mismo proceso de investigación las revictimiza o las sanciones impuestas tienen altos grados de impunidad.

Para la Corte Constitucional colombiana, a través de Auto 092 (Chaparro, 2013), entre los problemas judiciales para dar castigo a los crímenes cometidos en contra de las mujeres en el marco del conflicto, se encuentran los obstáculos asociados a la desconfianza de las mujeres en el Estado, la vergüenza, el desconocimiento de los procedimientos, la debilidad de las instituciones, la influencia de los estereotipos de género, la presencia de actores armados y la dificultad de las mujeres para el ejercicio de sus derechos (p. 37).

Por otra parte, las características particulares del conflicto armado colombiano también dificultan el acceso a la justicia por parte de las mujeres. En ese sentido, el enfrentamiento se caracteriza porque el gobierno nacional no se enfrenta solo a un grupo rebelde que está en contra del orden establecido, sino que

también existen otros fenómenos subversivos e ilegales que generan inestabilidad en el país. Cada uno de los actores involucrados, tanto los grupos de izquierda y derecha como los carteles del narcotráfico, así como las mismas fuerzas del Estado, han sido victimarios a lo largo del conflicto.

Sobre el tema, el primer capítulo del informe del Grupo de Memoria Histórica se dedica a la descripción del uso de catorce modalidades de violencia cuya principal víctima ha sido la población civil. Entre estas se encuentran los asesinatos selectivos, el secuestro, las masacres, las desapariciones forzadas, el desplazamiento forzado, la tortura y sevicia, las minas anti persona, la violencia sexual, el reclutamiento de menores de edad, los atentados terroristas, los ataques a bienes civiles, las amenazas, acciones bélicas, entre otros, que fueron cometidos por los diversos actores al margen de la ley y por miembros de las fuerzas estatales.

«En las mujeres, estos hechos de violencia han dejado huellas profundas y diferenciales en sus cuerpos y en su psiquis, han trastocado su cotidianidad y han alterado sustancialmente sus creencias y sus formas y proyectos de vida» (GMH, 2013, p. 305). En ese orden de ideas, la violencia contra la mujer en Colombia se expresa principalmente a través de la cultura patriarcal, la cual se profundiza en el contexto de la guerra. Sánchez (2008), al trasladar este problema al conflicto armado, afirma que:

El poder patriarcal se materializa al convertir el cuerpo de las mujeres en territorio que se disputan los actores armados, ya que la cultura militar valora y refuerza los estereotipos machistas y subvalora las cualidades que se le atribuyen a la mujer. (p. 65)

De acuerdo con Restrepo Yepes (2007):

Entre los principales tipos de violencia ejercida por los actores armados en Colombia hacia la población femenina son la violación y esclavitud sexual, el uso obligatorio de métodos anticonceptivos y abortos, la imposición de trabajos domésticos forzados y su marginación en la participación en la vida pública. (p. 91)

La analista añade que «la mayoría de las mujeres y niñas afectadas son campesinas, indígenas, afrocolombianas y desplazadas, que son discriminadas no solo por su género, sino también por su origen étnico» (p. 91). Otros actos violentos fueron:

Las violaciones masivas y múltiples, violaciones a mujeres privadas de su libertad, mutilación de órganos sexuales femeninos, mutilación de los fetos de las mujeres embarazadas, actos humillantes y degradantes, esclavitud sexual, embarazos forzados y persecución a lesbianas, travestis, prostitutas y gays. (Sánchez, 2008, p. 68)

Al citar el auto 092 de 2008, la Unidad para la Atención y la Reparación Integral a las Víctimas (s.f.) afirma que:

Las mujeres colombianas están expuestas a diez riesgos de género en el marco del conflicto armado: violencia sexual, explotación sexual o abuso sexual; explotación para ejercer labores domésticas; reclutamiento forzado de sus hijos e hijas por los actores armados; contacto de las relaciones familiares o personas con los integrantes de un grupo armado ilegal o fuerza pública; afectaciones por su pertenencia a organizaciones sociales,

comunitarias o políticas de mujeres; persecución y asesinato por las estrategias de control coercitivo; asesinato o desaparición de su proveedor económico; despojo de sus tierras; discriminación y vulnerabilidad; y pérdida o ausencia de su compañero o proveedor económico durante el proceso de desplazamiento. (p. 9)

Estos actos de violencia en contra de la mujer en el marco del conflicto armado colombiano han sido perpetrados por todos los actores armados, sin embargo, esta tiene mayor prevalencia entre los grupos paramilitares quienes la usan con el objetivo de:

Atacar a mujeres por su condición de liderazgo, para destruir el círculo afectivo de aquellos considerados como enemigos, para «castigar» conductas transgresoras desde la perspectiva del actor armado, como asociación a prácticas culturales y orientada a generar cohesión entre los integrantes del grupo y el afianzamiento de sus identidades violentas. (GMH, 2013, p. 80)

En cuanto a los grupos guerrilleros y miembros de la fuerza pública, los mismos estudios evidencian que el uso de la violencia sexual por parte de estos actores se clasifica como

oportunista, al no estar ligado a la consecución de objetivos militares o estratégicos, no obstante, al interior de los grupos guerrilleros se identificó que existen prácticas obligatorias como el uso de métodos anticonceptivos y el aborto forzado (GMH, 2013).

Los hechos violentos en el marco de un conflicto armado pueden generar afectaciones emocionales, psicológicas y sociales, pero cuando se hace referencia a los delitos sexuales, se identifican consecuencias como enfermedades de transmisión sexual, lesiones en los órganos genitales, embarazos no deseados, aborto, complicaciones ginecológicas, cambios en los órganos sexuales y dolores de cabeza frecuentes (Unidad para la Atención y la Reparación Integral a las Víctimas, s.f.). A esto se suman sentimientos de culpa y vergüenza, considerando que la sociedad colombiana tiende a estigmatizar y aislar socialmente a las mujeres víctimas de este tipo de actos.

En ese orden de ideas, el Registro Único de Víctimas (RUV), adscrito a la Unidad para la Atención y Reparación Integral a las Víctimas, registra desde el 1° de enero de 1985 y el 26 de junio de 2020, las siguientes cifras y hechos violentos en contra de mujeres (**Tabla 1**):

**Tabla 1. Número de víctimas de hechos violentos en el conflicto armado colombiano
(entre el 1° de enero de 1985 y el 26 de junio de 2020)**

HECHO	MUJERES	HOMBRES
Abandono o Despojo forzado de tierras	13.088	13.028
Acto terrorista / Atentados / Combates / Enfrentamientos / Hostigamientos	42.313	51.029
Amenaza	275.115	257.273
Confinamiento	22.518	23.411
Delitos contra la libertad y la integridad sexual en desarrollo del conflicto armado	30.651	2.477
Desaparición forzada	91.584	101.603
Desplazamiento forzado	4.624.638	4.325.377
Homicidio	537.012	592.640
Lesiones personales físicas	3.127	6.595
Lesiones personales psicológicas	5.455	10.572
Minas antipersonal, munición sin explotar y artefacto explosivo improvisado	1.167	10.839
Perdida de bienes muebles o inmuebles	62.788	66.628
Secuestro	9.660	29.083
Sin información	9.632	9.338
Tortura	4.654	6.251
Vinculación de niños niñas y adolescentes a actividades relacionadas con grupos armados	3.019	5.885
Total	5.736.421	5.512.029

Nota. Construcción propia a partir de los datos del Registro Único de Víctimas (Unidad para la Atención y la Reparación Integral a las Víctimas, 2020).

Esta información muestra que el número de víctimas es mayor entre las mujeres, siendo el desplazamiento forzado, el homicidio y las amenazas, los hechos violentos que más las afectan, situación que se presenta con las mismas tendencias entre hombres. En la mayoría de actos violentos se evidencian datos similares, lo que muestra que estos son realizados como estrategia de guerra por parte de los actores subversivos, tanto hacia hombres como mujeres, sin hacer distinción de las consecuencias que pueda generar según el género. Sin embargo, en las cifras que se presentan

para los delitos contra la integridad sexual, la diferencia entre los datos de mujeres y hombres es bastante amplia, de lo cual se concluye que es un tipo de violencia cuyo uso se define por la identidad de género de la víctima.

Ante este panorama, la Unidad para la Atención y la Reparación Integral a las Víctimas (2018), con el apoyo de ONU Mujeres Colombia, afirma que, hasta al 30 de septiembre de 2017, 7009 indemnizaciones administrativas fueron entregadas a las mujeres víctimas de delitos contra la libertad e integridad sexual

por un valor de aproximadamente ciento treinta y cuatro mil millones de pesos. Estas cifras muestran una atención importante y el trabajo conjunto de varias instituciones colombianas para brindar justicia y reparación a las víctimas, aunque no termina siendo suficiente. Más de 50 años de conflicto y la evolución de la violencia en el país, dificultan que todas las mujeres víctimas reciban atención, más cuando existe un claro subregistro de los delitos.

Al respecto, el Centro Nacional de Memoria Histórica (2017) afirma que el acceso a la justicia que tienen las mujeres es de poca efectividad y de un gran desgaste emocional, así como de altos riesgos para su seguridad, lo que se traduce en que muchas de ellas no denuncian, ya que existe un miedo justificado de la retaliación del grupo armado y la desconfianza en el trámite judicial. En este sentido, las mujeres encuentran diversos obstáculos en los procesos de denuncia, como la estigmatización en sus comunidades, el desconocimiento del código propio del sistema judicial, la revictimización o la inadecuada tipificación de los delitos (Moncayo, 2009).

Estos obstáculos se presentan ante un gobierno nacional que cuenta con todo un sistema de atención hacia las mujeres víctimas del conflicto colombiano, que incluye legislación directa e indirecta y que está compuesto por instituciones gubernamentales, no gubernamentales e internacionales, que a través de diversas estrategias brindan asistencia, justicia y reparación a esta población. Entre las instituciones públicas y privadas que trabajan para dar atención a las mujeres víctimas del conflicto se identifica inicialmente a la Unidad para la Atención y la Reparación Integral a las Víctimas, creada por la Ley de Víctimas y Restitución de Tierras, que brinda atención

a todas las víctimas de conflicto y a través de diversos mecanismos y les otorga reparación por los sufrimientos ocurridos en el marco de los enfrentamientos.

Por otra parte, la Presidencia de la República cuenta con la Consejería Presidencial para la Equidad de la Mujer, creada por el Decreto 1649 de 2014 y que asiste al gobierno en el diseño de políticas destinadas a promover, defender y garantizar los derechos humanos de la población femenina. Específicamente para las víctimas del conflicto, esta institución presta apoyo al Sistema Nacional de Atención y Reparación integral a las Víctimas, al generar espacios de diálogo y trabajo con organizaciones no gubernamentales y asesorar a la presidencia y demás instituciones gubernamentales en los temas relacionados con la correcta aplicación del Derecho Internacional Humanitario.

Así mismo, existen otras instituciones como organizaciones no gubernamentales que también prestan atención a las mujeres víctimas de la violencia del conflicto, más cuando existe cierto nivel de desatención hacia gran parte de esta población. Entre estas organizaciones se destaca Ruta Pacífica de las Mujeres, Sistema Mujer, Casa de la Mujer y Red Nacional de Mujeres.⁴ La mayoría de estas organizaciones nació entre las décadas de 1980 y 1990, en la época en la cual las dinámicas del conflicto fueron más graves, cuando se presentaban las violaciones más graves hacia los derechos de las mujeres y existía menor atención hacia las mismas, por lo tanto, su trabajo ha tenido un alto impacto en el acompañamiento y reparación de las víctimas.

4 Organizaciones de mujeres: <http://www.equidadmujer.gov.co/consejeria/Paginas/organizaciones-mujeres.aspx>

En Colombia hay, además, presencia de organizaciones internacionales que se especializan en dar atención a las mujeres en el contexto humanitario que se presenta en el país. Así, se identifica el trabajo del Comité Internacional de la Cruz Roja, que brinda apoyo al gobierno nacional en el marco del conflicto y hacia toda la población en general; y ONU Mujeres y otras agencias del sistema de Naciones Unidas, cuyas temáticas de acción incluyen la violencia hacia las mujeres y la superación del conflicto armado.⁵

Al considerar la naturaleza, particularidades y prolongación del conflicto armado, la existencia de este sistema es completamente necesario y se puede afirmar que sus acciones han logrado aliviar de cierta forma el sufrimiento de la población femenina; no obstante, su existencia no es suficiente, y se reconoce que el mismo tiene varias falencias que no permiten atender a todas las víctimas. A esto se suma el subregistro de los delitos, la cultura patriarcal presente en el país y las falencias del sistema judicial, que dificultan llegar a un contexto a nivel nacional de cero tolerancia de la violencia contra la mujer.

En ese orden de ideas, la atención hacia las mujeres víctimas de violencia debe partir, inicialmente, de la atención que el Estado les debe garantizar. Al respecto, Amnistía Internacional (2004) afirma que los siguientes son servicios imprescindibles que las instituciones públicas deben ofrecer de forma gratuita:

Asistencia médica inmediata para la atención de las heridas y lesiones, seguimiento

médico para la atención de las consecuencias clínicas del acto violento, provisión inmediata de anticoncepción de emergencia y tratamiento profiláctico para evitar el contagio de enfermedades de transmisión sexual; atención psicológica inmediata e intervención de crisis para la víctima y su familia; apoyo psicológico especializado para abordar el trauma; asistencia médico-legal; asistencia social; y medidas de protección para poner a la víctima a salvo de los agresores. (p. 36)

Estos servicios deben estar acompañados de la atención psicosocial de las mujeres víctimas de violencia, especialmente la sexual, la cual debe incluir la perspectiva de género, que permite comprender que esta violencia afecta a las mujeres de una forma específica; de un enfoque feminista, que reconoce que esta violencia se comete en una cultura que tradicionalmente ha validado la inferioridad femenina; de un enfoque en derechos humanos, que reafirme que entre los derechos de las mujeres se incluyen los derechos sexuales y reproductivos; y en un contexto político que rechace la guerra y no ofrezca beneficios penales hacia los victimarios cuando exista un contexto de negociaciones de paz (Wilches, 2010).

En entrevistas realizadas a 935 mujeres víctimas de violación a sus derechos, Arnoso, Cárdenas, Beristain y Afonso (2017), encontraron que esta población considera que es imposible reparar los daños sufridos, pero que el apoyo psicosocial junto a medidas de tipo distributivo para mejorar sus condiciones de vida y medidas de verdad, justicia y protección, son estrategias que aportan en el proceso de superación del dolor. Sin embargo, en un contexto tan complejo como el colombiano, en el cual el sistema de salud es deficiente,

5 Estrategia País ONU Mujeres Colombia. Disponible en: <http://colombia.unwomen.org/es/como-trabajamos/estrategia-pais-2017-2019>

la educación no llega a toda la población, las oportunidades laborales son limitadas y la desigualdad social profundiza los problemas de la población, la garantía de estos servicios no es prioridad del Estado.

En tal sentido, una verdadera estrategia de atención a las mujeres víctimas de la violencia debe partir de una solución integral que aborde aspectos jurídicos, psicológicos, sociales, económicos y políticos, que no solo se centren en la atención posterior a la comisión del hecho victimizante, sino que también transformen la estructura de la sociedad en la que tomó lugar. Como primer paso, es necesario replantear los procesos educativos y el enfoque de género que tienen, de tal forma que la educación que reciben tanto mujeres como hombres reconozca todos los derechos de la población femenina, y a esta como actor clave en el interior de cualquier sociedad. Esos procesos educativos deben incluir de forma obligatoria la educación sexual y la educación en derechos humanos.

Sin embargo, esto no modifica las prácticas patriarcales que permanecen en el contexto cultural colombiano, especialmente aquellas que afectan los procesos judiciales y de atención en salud hacia las mujeres víctimas, por lo cual también es necesaria la correcta capacitación de los agentes que se encargan de atender, investigar y sancionar los delitos que afectan su dignidad e integridad; esto, enmarcado en una legislación nacional, que no solo reconozca el sufrimiento de las mujeres, sino que también se enfoque en brindarles fácil acceso a todos los servicios que requieren.

Todas estas estrategias se deben acompañar de la efectiva superación del conflicto armado, que debe estar acompañada de procesos

de verdad, justicia, reparación y garantías de no repetición. No obstante, al considerar la duración del conflicto armado y las dificultades existentes para esa misma superación, es indispensable que las mujeres sean incluidas como actores partícipes de los procesos de negociación, superación de los enfrentamientos y construcción de paz. Al respecto, Abril (2011) afirma que tradicionalmente las mujeres han sido tratadas como sujetos pasivos en las políticas de paz y seguridad, lo que les impide el acceso a puestos de responsabilidad, decisión política y participación en aspectos que afectan sus intereses y necesidades. En el marco del conflicto, las mujeres han sido víctimas, pero son mucho más que eso, son actores de cambio y transformación de la sociedad colombiana.

Conclusiones

Las mujeres colombianas que han sido víctimas de los estragos del conflicto armado durante más de sesenta años lo han sido no solo como madres, hijas, hermanas, esposas o allegadas de personas que ha sufrido diversos tipos de violencia, sino también como víctimas directas, cuyos cuerpos fueron convertidos en una estrategia militar de ataque en contra del enemigo. Los tipos de violencia sexual que han padecido, las ha enfrentado a una cultura que rechaza a las víctimas de la misma y a un sistema judicial que no posee los elementos suficientes para bríndales la atención que necesitan.

Aunque se identifica la existencia de diversas estrategias de protección hacia las mujeres víctimas de los grupos armados y de las fuerzas del Estado, como lo son la Unidad para la Atención y la Reparación Integral a las

Víctimas, diversas leyes sobre el acceso a la justicia, instrumentos jurídicos internacionales como los Convenios de Ginebra o los Pactos internacionales de Derechos Humanos; esta población no ha obtenido la atención y reparación que requiere para superar los estragos sufridos por la violencia. Aun con la presencia en el territorio nacional de diversas organizaciones no gubernamentales y organizaciones internacionales, como la Cruz Roja y ONU Mujeres, la misma evolución del conflicto y dinámicas de violencia, y su duración en el tiempo dificultan una completa satisfacción a sus derechos como víctimas.

Los análisis presentados muestran claramente que la efectividad de las estrategias aplicadas a lo largo del territorio no es buena. Se identifica inicialmente que existe un subregistro de los casos, pues las víctimas no denuncian los delitos cometidos en su contra, ya sea por el desconocimiento de los procesos, la no existencia de los mismos, el miedo que infunden los mismos actores armados o los riesgos que corren de no ser atendidas o ser revictimizadas. Aquellas mujeres que realizan las denuncias pertinentes, se encuentran con un sistema judicial que les brinda poca atención, que las estigmatiza por la violencia sufrida o que no aplica sanciones proporcionales a los daños sufridos. Ante este contexto, las organizaciones no gubernamentales y algunas organizaciones internacionales realizan trabajos enfocados en dar atención a estas mujeres, no obstante, es también una estrategia que se queda corta ante la magnitud del problema y que finalmente está reemplazando una responsabilidad que le corresponde al Estado colombiano.

En consecuencia, se hace necesario que el Estado fortalezca los instrumentos de atención hacia las mujeres víctimas, sea a través de talleres de formación y capacitación que permita que los agentes de la rama judicial consideren el enfoque de género en los procesos de atención que realizan, o por medio de una reforma a la justicia que aplique sanciones más severas hacia los responsables de los delitos. Se evidencia que la legislación a nivel nacional e internacional es existente, pero los fallos en la atención se presentan por la dinámica de funcionamiento de las instituciones, por lo cual se hace necesario su fortalecimiento.

Si se mejora la atención desde las instituciones del Estado es posible reducir el subregistro de los delitos, en el sentido que, si hay mayor efectividad en la atención, una mayor cantidad de víctimas van a acudir al sistema judicial. A esto se debe sumar la necesaria superación de la cultura patriarcal que caracteriza a la sociedad colombiana, tarea que no es fácil, pero que se puede lograr desde el mismo sistema educativo colombiano.

Finalmente, la estrategia que mayor resultado daría para superar la violencia en contra de la mujer en el marco del conflicto armado, es la solución al mismo. Al respecto, el actual acuerdo de paz es un paso importante para este objetivo, no obstante, no es suficiente, más cuando todavía hay presencia de otros grupos armados. Es necesario que el gobierno nacional busque salida a los problemas de violencia con cada uno de los actores armados que permanecen en el territorio, de tal forma que no solo se reduzca la violencia en contra de las mujeres sino en contra de toda la población en general.

Referencias

- **Abril**, R. (2011). Mujer como partícipe y destinatario de las estrategias de paz y seguridad: desarrollos recientes y retos planteados. *Revista española de derecho milita*, 98(2), 17-80.
- **Amnistía** Internacional (2004). *Cuerpos marcados, crímenes silenciados Violencia sexual contra las mujeres en el marco del conflicto armado*. España: Editorial Amnistía Internacional (EDAI). <http://www.corteidh.or.cr/tablas/23128.pdf>
- **Arnos**, M., Cárdenas, M., Beristain, C. y Afosdo, C. (2017). Armed Conflict, Psychosocial Impact and Reparation in Colombia: Women's Voice. *Universitas Psychologica*, 16(3), 1-12.
- **Centro** Nacional de Memoria Histórica (2017). *La guerra inscrita en el cuerpo*. Informe nacional de violencia sexual en el conflicto armado. CNMH. <https://bit.ly/37rSITG>
- **Chaparro**, L. (2013). *Acceso a la justicia para mujeres víctimas de violencia sexual Quinto Informe de Seguimiento al Auto 092 de 2008 de la Corte Constitucional*. <https://bit.ly/2MPz19k>
- **Constitución** de Colombia [Const.]. (1991). Artículos 11, 12, 13, 17, 21 [Título II]. <https://bit.ly/30EaCvs>
- **Grupo** de Memoria Histórica. (2013) *¡Basta ya! Colombia, Memorias de Guerra y Dignidad*. Imprenta Nacional.
- **Ley** núm. 1719. Diario Oficial núm. 49.186, Bogotá, Colombia, 18 de junio de 2014.
- **Ley** núm. 1448. Ley de víctimas y restitución de tierras. Diario Oficial núm. 48.096, Bogotá, Colombia, 10 de junio de 2011.
- **Ley** núm. 975. Ley de justicia y paz. Diario Oficial núm. 45.980, Bogotá, Colombia, 25 de julio de 2005.
- **Moncayo**, A. (2009). *Violencia sexual en el conflicto armado: barreras para acceder a la justicia*. Universidad Externado de Colombia.
- **Restrepo** Yepes, O., (2007). ¿El silencio de las inocentes?: Violencia sexual a mujeres en el contexto del conflicto armado. *Opinión jurídica*. 6(11), 87-114.
- **Sánchez**, O., (2008). El cuerpo de las mujeres territorio en disputa por los actores armados. En Sánchez, O. y Gallego, M. (Ed.) *Las violencias contra las mujeres en una sociedad en guerra* (pp. 65-88). <https://bit.ly/37rSBSE>
- **Unidad** para la Atención y la Reparación Integral a las Víctimas (2020). *Registro Único de Víctimas*. <https://bit.ly/2UGFo2S>
- **Unidad** para la Atención y la Reparación Integral a las Víctimas (2018). *Estrategia de reparación integral a mujeres víctimas de violencia sexual*. <https://bit.ly/30E78sH>
- **Unidad** para la Atención y la Reparación Integral a las Víctimas (s.f). *Mujeres y conflicto armado*. <https://bit.ly/3cWxFEq>
- **Wilches**, I. (2010). Lo que hemos aprendido sobre la atención a mujeres víctimas de violencia sexual en el conflicto armado colombiano. *Revista de estudios sociales*, (36), 86-94.

El pensamiento complejo como herramienta clave ante el desafío de la igualdad de los seres humanos

Complex thought as a key tool to face the
challenge of equality for human beings

Carmen Gil del Pino¹

ed1gipim@uco.es

<https://orcid.org/0000-0002-8062-2250>

Sonia García-Segura¹

sgsegura@uco.es

<https://orcid.org/0000-0003-2928-3334>

<https://doi.org/10.22209/rhs.v8n1a04>

Recibido: noviembre 12 de 2019.

Aceptado: marzo 18 de 2020.

localiza sus hitos –desigualdad y lejanía entre los hombres, desalojo del pensamiento, hurto del *logos* – y, sirviéndose de ellos, construye un camino de vuelta, de ascensión: rescate de la palabra (bella, o sea, propia), pensamiento complejo y cercanía e igualdad de todos los seres humanos.

Palabras clave: globalización; humanidad; lenguaje; logos; pensamiento cero.

Resumen

Hoy, cuando los poderosos de la tierra avanzan a la velocidad de un meteoro con el solo objetivo de mercantilizarla en su provecho –su lógica es *el ganador se lo lleva todo*–; cuando, necesitados de desigualdad (se nutren de interdependencia asimétrica), ahondan la brecha abierta en el mundo y distancian cada vez más a sus dos mitades –la del hambre y la de la hartura–; cuando siembran el pensamiento propio por todo el planeta y convierten el ajeno en uno *de baja intensidad*, en un *pensamiento cero*; cuando roban lo más precioso del ser humano, que es la palabra; cuando, en resumen, la globalización del Mercado nos aniquila, este artículo penetra en la senda del fenómeno,

Abstract

Nowadays, when the mighty of the earth advance at the speed of a meteor with the sole objective of commodifying for their own benefit –under a winner-takes-all logic–; when, in need of inequality (they are nourished by asymmetric interdependence), they deepen the gap opened in the world and increasingly distance its two halves –hunger and feast–; when they sow their own thinking all over the planet and label the alien thinking as being low intensity or zero thought; when they steal the most precious thing in every human's life, that is the word; when, in summary, the globalization of the market annihilates us, this paper addresses the phenomenon, locates its milestones –inequality and distance between men, eviction of thought, theft of logos– and through them it builds ways of return, ways of ascension: the rescue of the word

¹ Universidad de Córdoba, España.

(a beautiful word, that is, a word of one's own), the complex thought and the proximity and equality of all human beings.

Keywords: globalization; humankind; language; logos; zero thought.

Introducción

De ninguna manera se puede adormecer a una multitud sin su consentimiento. No está permitido arrebatarse a la gente el juicio ni entumecer su corazón, ni aun en el caso de que, encaramada en lo alto de un artilugio que se precipita velocísimo a las más insondables profundidades, discurra sin remedio hacia su desmoronamiento, hacia la muerte segura. Nunca puede estar éticamente justificado aquietar a las masas contra su deseo (no, porque la vida es un acto de libertad: el supremo). Menos aún si los viajeros somos todos, si el artilugio es el mundo y si su trayectoria es reconducible.

Sin embargo, hoy, con el avance vertiginoso de la globalización, la ofensiva homogeneizadora más poderosa e inhumana de cuantas se han producido a lo largo de la historia,² una ofensiva

cuyo objetivo básico es mercantilizarlo todo, los poderes (terrores) políticos (económicos), con tozudez y por la fuerza (sutil o bruta), están dictando una consigna espantosa, alarmante, una consigna cargada de corrompida significación, de intenciones abominables. *No pensar y no sentir*, esta es la orden pregonada por todas partes, en todo momento. Al ser humano se le está exigiendo, enérgicamente, que congele sus últimas y auténticas realidades –el razonamiento y las emociones, en total ensamblaje³–, no solo para que *no haga nada* –las funciones cognitivas y las emotivas involucran al sujeto y lo orientan a la acción– sino también y, sobre todo, para que *deje hacer*. Y lo que debe dejar hacer, lo que debe permitir es que se divida el mundo (que se siga dividiendo) en dos partes asimétricas: la de los pobres –que se mueren, literalmente, de *no comer*– y la de los ricos –que se mueren, literalmente, de *comer* (tanto)–. Difícil se hace a los de una y otra parte comprender y sufrir no ya la tragedia ajena sino incluso la propia. Y es que, ante la cada vez mayor desigualdad, los detentadores del poder, interesados personalmente en ella, desactivan la cognición y el sentimiento de unos y de otros. Saben que son peligrosísimas herramientas. No se puede ya pensar, ni sentir, ni tener sueños, ni intentar que se cumplan.

2 El catedrático de Antropología Social de la Universidad de Sevilla Isidoro Moreno, en su interesante artículo *Globalización, mercado, cultura e identidad*, recogido por la profesora de la UNED Paz Moreno Feliu en el libro *Entre las Gracias y el Molino Satánico* (485-514), describe tres intentos de globalización anteriores al de hoy, cada uno de ellos basado en una lógica específica presentada como *Absoluto Social*. La lógica del primero fue la religión. Apoyándose en ella, el cristianismo y el islamismo, obviamente por separado, adoptaron proyectos globalizadores y convirtieron sus respectivas doctrinas en *pensamiento único*. El segundo ataque globalizador consistió en el intento de imponer a todo el planeta el modelo de estado-nación con su discurso de la democracia liberal. El firme en el que se sustentó fue, como cabe suponer,

la política. La tercera ola globalizadora, para Moreno, posee un fundamento ideológico y fue protagonizada por el socialismo. La actual es la cuarta arremetida globalizadora que soportamos y su razonamiento es de carácter netamente económico.

3 Para Vandamme –en Ramírez Goicoechea, E., 2005, p.174– la emoción permite concentrar el interés, la energía, en ciertos aspectos de la realidad que, a través de los procesos simbólicos, quedarán organizados y jerarquizados. La cognición sería, pues, una *metaemoción*, un nivel organizativo superior por medio del que se opera en lo simbólico y se completa el proceso iniciado en el nivel de lo emocional.

De este modo, lo que es visible y palpable (real) no llega a ser inteligible ni conmovedor. Si alguien aplica sus capacidades mentales y emotivas a, por ejemplo, el hecho de que los bienes simbólicos (educación, cultura) se compran; si piensa en el tránsito del desequilibrio económico a desequilibrio social; si repara en que el aumento de la injusticia llega a ser aumento de la desgracia, de la miseria, del riesgo, de la muerte (porque aumenta el número de personas dispuestas a jugarse la vida, personas que solo eligen entre una muerte segura y otra posible), no pasará absolutamente nada, porque su pensamiento será tan débil y su sensibilidad tan burda que no alcanzarán a informarle de la relevancia de tales realidades.

En cualquier actividad humana, ya sea física o mental, las vías que llevan al bloqueo del sujeto son fundamentalmente dos: la privación de la sustancia sobre la que opera y la privación del instrumento con el que opera. Así, en el caso de la agricultura, la alfarería o el hilado –por poner tres ejemplos sencillos–, se puede paralizar al individuo quitándole la tierra, el barro o el hilo o también quitándole la azada, el torno o el huso. Claro que en ambos casos existe la posibilidad de que busque y consiga lo que le falta. Un hombre que posea una azada siempre puede buscar y conseguir tierra de labranza y otro con canteras de barro o con abundante materia textil puede, desde luego, adquirir un torno o un huso.

Ahora bien, en el caso de las conductas cognitivas y afectivas la cosa cambia, dado que la sustancia y el instrumento son de la misma

materia, y esta (sustancial e instrumental) no es otra que la palabra, el *logos* (el sentido, la conexión, la unidad). El mundo (interior y exterior) que se piensa y que se siente está hecho de palabras y las herramientas para pensarlo y para sentirlo (cognición y emoción) también. Es como si la azada fuera de tierra, el torno de barro y el huso de hilo. Nada podríamos hacer entonces si nos privasen de la materia elemental como tampoco hacemos nada si nos arrebatan el *logos*. No hay mundo para nosotros ni aparato intelectual para crearlo. Estamos aniquilados por partida doble. De ningún modo podemos vivir (en el pleno sentido de la palabra) sin lenguaje, ya que es la realidad auténtica y primaria del ser y del mundo. Sin él se paraliza nuestra razón y nuestro sentimiento y, lógicamente, nos paralizamos, nos desmoronamos nosotros. Dice, con razón, Sánchez Corral (2004, p.10), que «somos nuestro propio lenguaje (el que producimos y el que recibimos)».

Aunque resulta evidente que el hurto del *logos* es un proceso único e integrado, lo presentaremos, para su mejor comprensión, dividido en dos actos: el primero, con el significado como escenario, versará sobre el ataque que sufre la función de denominar, de referir, de sentar la realidad (privación, pues, de la sustancia lingüística a la que aludíamos antes, del *eje vertical* [en términos de Jakobson] del lenguaje); el segundo, cuyo telón de fondo va a ser el predicado, tratará del bloqueo de la función de levantarla, de moverla, de tramarla (privación ahora de la herramienta lingüística, del *eje horizontal* de Jakobson).

El robo de la sustancia lingüística y la imposibilidad de nombrar el mundo (y de nombrarse)

El mundo es un caos, un enigma que solo puede organizarse y resolverse con el pensamiento asistido por el lenguaje, que es su principal medio de producción.⁴ «El intelecto, como hábil ingeniero que por medio de diques gana al mar terreno y lo aleja, va reduciendo el desorden a orden, el caos a cosmos» (Ortega y Gasset, 2004, p. 443), y lo hace con palabras. «Creamos realidades advirtiendo, estimulando, poniendo títulos, nombrando...», ha dicho Bruner (1987, p. 74).

Vivir, en el pleno sentido del término, es pronunciar, y pronunciar no es expresar un orbe existente, sino componer uno nuevo producto del pensamiento de cada hombre y «con una existencia en el “mundo objetivo” de la cultura» (Bruner, p. 54). No hay, pues, una realidad única anterior al acto simbólico humano sino una que se crea al decirla, y se crea simultáneamente al sujeto que la dice. Hombre y realidad serán tan ricos, extensos y profundos como rico, extenso y profundo sea el lenguaje con el que sean pronunciados.

Pues bien, cada elemento del «mundo objetivo», cada referente, puede ser expresado a través de múltiples palabras. El hablante ejecuta

⁴ Una característica del lenguaje humano es la *constitutividad*, esto es, su poder de producir realidades, de transformar los procesos cognitivos en productos dotados de alguna realidad en algún mundo, su rasgo creador, en definitiva. Jerome Bruner lo explica magníficamente en el capítulo IV de su libro *Realidad mental y mundos posibles*.

lo que Jakobson (en Bruner, 1987, p. 33) llama el *acto de selección*, que es un acto a través del que elige, de la extensa gama de palabras que componen el *eje vertical* del lenguaje –eje que recorre toda la sinonimia y llega hasta la metáfora, que es la significación superlativa–, la que considera más adecuada para su enunciación. Dependerá de su interés por preservar o modificar el significado.

Ahora bien, lo anterior sucede solo en el terreno de la teoría. La elección real, hoy, es una *elección forzada*, regida por las elites, por los medios de comunicación, por la academia, por la cultura dominante, en suma, una cultura neoliberal que, con formas de pensamiento particulares (de naturaleza económica) y una visión propia (mercantilista) del mundo, reduce al máximo el amplio abanico de códigos e interpretaciones, de significados discordantes, e impone un marco conceptual unitario; cultura que se adentra con sus modelos en los esquemas mentales del hablante, lo somete a una fuerte tensión semántica y le produce un impacto direccional poderosísimo, con capacidad suficiente para dejarlo convertido en una prótesis suya, en un mero instrumento a su servicio; cultura, en fin, que se erige en cultura de referencia, que decide *qué es la realidad* al tiempo que incapacita para hacerlo (o, en el mejor de los casos, debilita) a los seres que emergen –que emergemos– en ella.

Y es que el sistema lingüístico no es inocuo. Las palabras condensan las metafísicas culturales. *Rumano*, por ejemplo, es la alternativa léxica impuesta para designar a un hombre de piel morena y manos encallecidas, generalmente extranjero mas no siempre de Rumanía, que, acorralado por una situación de injusticia, de terrible injusticia, toma a su mujer, a sus hijos, a sus hermanos, a sus padres, a cuantos

se hallan a su cobijo, en definitiva, y, saltando todo tipo de obstáculos –cultura, idioma, economía, rechazo, clima, vivienda, sanidad, educación, etcétera–, emprende con ellos una nueva vida, una vida que en muchas ocasiones consiste en empujar como una bestia, desde que nace el sol hasta que se pone, un carro lleno de chatarra. Sin duda, un hombre arrojado, bien constituido en lo emocional, pues soporta de pie, con entereza, un doloroso y doble proceso de desaparición –en su país, del que desaparece real, literalmente, y en el de «acogida», donde lo hace metafóricamente, al no ser visto ni tenido en cuenta por (casi) nadie–; un hombre que, a fuerza de imaginación y de arrojo, se resiste a perecer; un sujeto empecinado, recio, paciente, optimista..., que realiza, en suma, de manera humilde y a la vez grandiosa, la tarea básica de la vida, que es vivir.

La palabra *prostituta* constituye otro nítido caso ejemplar. Nos hallamos ahora ante el término designado para hacer alusión a una mujer equivocada, pobre y soñadora, impaciente por salir de su estrechez de vida, una mujer que se engaña pensando que la miseria puede transformarse de la noche a la mañana, como se transforma en el cine, en lujo y en riqueza. Su mirada miope es, sin duda, fruto de su desigual acceso a la educación, de su batacazo académico que se muda ahora, como suele suceder, en fracaso social, en melodrama. Una mujer de fantasía extraordinaria que, armada simplemente con una barra de labios, una minifalda y unos tacones, sale noche tras noche a la calle con el respetable objetivo de realizar sus sueños. No sabe, porque nadie se lo enseñó –ni su madre, ni su padre (al que ni siquiera conoce), ni sus maestros (que enseñaban solo para la escuela, no para la vida)–, que, aunque conseguirá un mayor ingreso económico que las demás mujeres de su misma clase, no

tendrá independencia ni derechos laborales; tampoco sabe, pues tampoco se lo dijeron, que el estigma asociado al medio de subsistencia que «elige» la hace absolutamente vulnerable. Está convencida de que su vida es una película y ella la auténtica *Pretty woman*.

Pues bien, las palabras *rumanos* y *prostituta* (y tantas otras [no podemos tirar la raya y hacer la suma solo con los dos sumandos anteriores: la cuenta, tristemente, es más larga]) son abstracciones estáticas no conectadas a sus referentes, vocablos dislocados que no designan a personas reales, que no se refieren a un hombre y a una mujer de carne y hueso. Son signos exentos del mínimo de realidad que exige el simbolismo y cuyo propósito (perverso) es falsear las cosas y crear entes abstractos alejados (geográfica [en el primer caso] y moralmente [en el segundo]), *no-personas*, categorías sociales.⁵ Muchos *rumanos* no son rumanos sino búlgaros, rusos, húngaros, italianos o españoles, y muchas *prostitutas*, muchas *mujeres malas* solo son *niñas buenas* con la cabeza llena de pájaros, niñas vilmente engañadas, hechas mujeres (decentes, desde luego) en dos días a fuerza de duros y execrables golpes, niñas atrapadas en un denso bosque en el que se mezclan clase social, edad, etnia, educación y fortuna. *Rumano* (*pobre*, en

5 Del mismo modo que el fenómeno social de la esclavitud acabó en EE.UU., la inmigración y la prostitución pueden acabar como *hechos sociales*, pero es muy probable que permanezcan mucho tiempo como *hechos mentales*, lo mismo que permanecieron las clasificaciones cognitivas, los clichés (y las consiguientes actitudes larvadas de rechazo) que acompañaron al referido fenómeno estadounidense: «Dijeran lo que dijeran las enmiendas constitucionales, la oposición cultural entre esclavo y ciudadano había quedado indeleblemente marcada en la raza y engastada en la cultura americana» (Urcioli, 2004, p. 109).

realidad) significa hoy, rotundamente, *sujeto peligroso, vago, sucio; y prostituta* (también *pobre*, pero más impaciente que el *rumano*, más ilusa), *mujer desvergonzada, inmoral, puta*.

Si tuviésemos a nuestra disposición, desplegado tan largo como es, tan bello, el catálogo de términos existente (los sustantivos, la sustancia sobre la que trabajar), si nos estuviese permitido recorrer de arriba abajo el *eje vertical* del lenguaje, el que dijimos que iba desde la sinonimia hasta la metáfora, las palabras que hemos entresacado como casos ejemplares podrían ser sustituida por otras. Así, en lugar de *rumano* podríamos decir *buscavidas, aventurero, emprendedor, desposeído, víctima, viajero, héroe, idealista, luchador, Quijote*, etcétera, y en vez de *prostituta* quizás dijéramos *joven, ilusa, desgraciada, camarera, bailarina, romántica, infeliz* o *soñadora*.

En uno y otro caso, en todos los demás, los términos elegidos por cada uno de nosotros dependerían de nuestros actos perceptivos, cognitivos y emocionales, actos, sin duda, genuinos, pues están enlazados a las experiencias, que, obviamente, son únicas. Y si a la variedad de actos interiores sigue la terminológica, la expresión auténtica, creativa, del ser humano, tras esta se produce, se produciría, la riqueza de acciones, o sea, la libertad. En cambio –y esto es lo que está sucediendo–, si la gama de palabras se comprime, si se estruja hasta dejarla reducida a la unidad, el término que resulta, el predeterminado y obligatorio, el único disponible, produce efectos tanto hacia atrás (hablamos en sentido figurado, siguiendo la secuencia lineal anterior: actos interiores, actos de habla y conductas observables), es decir, hacia el pensamiento, que, en soldadura (siempre) con el sentimiento, se vuelve «*pensamiento de baja intensidad, único* (o

«pensamiento cero», en palabras de Emmanuel Todd» (Moreno, 2004, p. 499), como hacia adelante, o sea, hacia la acción, que se inhibe. Y entonces, con el *término único* como único patrimonio lingüístico (existencial), ni pensamos ni hacemos. No podemos meditar («las palabras son huecos para los pensamientos», dice Ortega y Gasset [2004, p. 144]) ni intervenir en el mundo con tan insignificante cosa. Tampoco hablamos, pues solo un léxico rico puede arrancar nuestros innumerables secretos y los del orbe. Lo que hacemos es recitar, reproducir mecánicamente, interminablemente, el término disponible, la narrativa tan pobre que nos prescriben. Pero eso no es hablar, porque solo se habla, en el pleno sentido de la palabra, con el interior. Y si no realizamos las funciones humanas –pensar/sentir, actuar en el mundo, hablar–, las que nos son propias, las que conquistamos en nuestro larguísimo proceso de hominización, llegamos a ser sujetos vacíos, y con nosotros el mundo, que no es otra cosa que nuestra proyección:

Las cosas son proyecciones de nuestra intimidad. Lo que anda vagando por los fondos de nuestro corazón –prosigue–, eso andará viviendo a la luz del día. Mas si tenemos el alma vacía de sustancia, si nuestro ánimo carece de contenido, ¿qué proyectaremos, qué mundo será el que pongamos ante nosotros? (Ortega y Gasset, 2004, p. 205).

En el nuevo capitalismo, sistema que nos subyuga, que nos corroe el alma, que nos sepulta..., las palabras están, dado que *somos* lenguaje (ya lo advertimos antes), sometidas, es decir, «se insertan en ámbitos semánticos que no les son propios, en ámbitos que incluso las repelen» (Sánchez Corral, 2004, p. 23) y prestan al amo un magnífico servicio. Por

desgracia se está produciendo una lejanía entre *significar* y *hablar* (*palabrear*), lejanía que revela dos cosas, terribles ambas: o bien que hay vacío detrás de los términos, que estos son vocablos huecos, cascarones, palabrería que no significa nada, que refleja (y a la par crea) realidades aparentes (¿qué significa hoy, por ejemplo, el término *hombre*?, ¿es el *ser animado racional* que dice el DRAE [Diccionario de la Real Academia Española] o un sujeto huero?; ¿y humanidad?, ¿qué significa humanidad?; ¿y vida?; ¿y amor?);⁶ o bien que sobre la denotación cae una gigantesca ola de connotaciones –generalmente de naturaleza moral–, una ráfaga de sentidos novedosos, una sobredefinición, en suma, que aniquila los marcos conceptuales previos de las personas que las utilizan en sus flujos comunicativos (como oyentes o como hablantes) y las obliga a incorporar otros generados en la cultura.

El resultado de esta operación, de este primer acto –primer hurto– del que nos estamos ocupando en el presente epígrafe –el *secuestro de la significación*,⁷ en palabras del profesor

6 Existen muchas palabras vacías, muchos moldes sin su sustancia dentro, vocablos que solo son fachada, auténticos *engañabobos*. «Como afirma Banedetti (1995), nunca como en este último decenio se usaron tantas palabras profundas para expresar tanta frivolidad. Conceptos como libertad, democracia, soberanía, derechos humanos, solidaridad, patria y hasta Dios se han vuelto tan livianos como el carnaval, el aperitivo, el videoclip, los crucigramas y el horóscopo». (Pérez Gómez, 1998, p. 116).

7 El lector que desee conocer bien este fenómeno puede acudir al trabajo del profesor Luis Sánchez Corral *De la crisis de la significación o las palabras pervertidas*, clarividente, profundo y vasto análisis del sometimiento del lenguaje (y del ser humano) que concluye, como concluyen los trabajos buenos, con un texto de gran fuerza elocutiva; escueto y sencillo pero contundente; un texto abierto que invita (empuja) al lector a dar una contestación. Es este: «Nuestra tarea [...] como educadores es evitar que esto suceda; es

Sánchez Corral (2004, p. 22)– es la pérdida no solo de *formas de saber* sino también de *formas de sentir*, de lo que se deriva, lógicamente, la pérdida de *formas de hacer*. Con el pensamiento y el sentimiento encadenados, sin actos intelectuales ni emotivos, concluye la acción y concluye el hombre.

Y es que, bajo la «lógica» imperante, una *lógica mercantilista* cuya regla capital es *yo me lo llevo todo*, los términos cumplen, por encima de su función referencial, una de naturaleza ideológica, la que le asignan a toda hora, en cada minuto, los misioneros del Mercado, incansables en su tarea de producir desigualdad, pues el gigante insaciable que los rige se alimenta de *interdependencia asimétrica*. Nos referimos a la función de valorar, jerarquizar, categorizar o discriminar. El profesor Gimeno Sacristán (2002, p. 54) lo explica magníficamente:

Al asignar los nombres con los que distinguimos a los individuos también los jerarquizamos (es la diversidad valorada). Ser diferenciado y visto como listo, subnormal, negro, gitano, o ser calificado como sobresaliente en matemáticas, es ser des-crito a la vez que valorado y jerarquizado

.....
evitar que la *crisis de la significación* deteriore nuestra práctica». ¡Setenta páginas de intenso análisis y un recordatorio de apenas tres líneas para concluir! ¿No es esto una bien urdida estrategia de filólogo, de dialéctico, para movernos? ¿No se halla la brevedad, la sencillez última en penetración con la amplitud y hondura anterior? ¿No va buscando algo el finísimo analista con el contraste? Presumimos que sí. Decimos sin florituras que nuestro oficio es impedir el terrible mal que antes ha explicado largamente es zandearnos para que reaccionemos. Y tendremos que hacerlo. Tendremos que cumplir nuestra obligación. De lo contrario, «más vale que [...] ahondemos bien en la tierra, nos tendamos en el hueco, cerremos los ojos y preparemos nuestra postura para la eternidad» (Ortega y Gasset, 2004, p. 213).

respecto a los demás. Además de haber inventado palabras para denominar las diferencias, las acompañamos de valoraciones a las categorías de sujetos que ellas representan.

Así las cosas, se hace absolutamente preciso, urgente, liberar las palabras, que han sido –están siendo– arrancadas con violencia (sutil, simbólica) de su sentido originario y transportadas contra la lógica y contra la ética a uno inadecuado y malévolos. Ello supondrá desatender la imagen (seudo) objetiva a la que nos remiten los términos perversamente *marcados* e introducidos en nosotros a martillazos y poner toda nuestra atención en la subjetiva, la racional y sensible, la imagen que nuestros ojos limpios nos vuelcan dentro, la que penetra en nuestra conciencia y se transforma en parte de nosotros mismos. «El lenguaje, si se trata de lenguaje propio en lugar de ajeno, merece la pena», nos advierte ahora Sánchez (2004, p. 11) con el deseo de infundirnos ánimo. Todavía somos legión los que creemos que «este mundo, con todas sus contradicciones, aún puede salvarse, aún puede renacer» (Du Bois, en Chomsky, 2003, p. 7). Retomaremos esta idea tras desenvolver el epígrafe siguiente.

La usurpación del derecho de describir, interpretar y transformar el mundo: conocimiento en mosaico y pensamiento discreto

Tenemos capacidad para expresar un número infinito de frases, frases nuevas, encima, frases que no han sido enunciadas nunca antes. Podemos decir, por ejemplo, *la oruga rabiaba*

por ser mariposa, se volvió el río justo al llegar al montoncito de arena, o la margarita abrió sus labios y se bebió de un sorbo la blanda gota de rocío. Es muy probable que lo anterior, así, tal como aparece, no lo haya pronunciado nunca nadie. Podemos hacer, desde luego, miles de combinaciones con las unidades lingüísticas, porque poseemos un lenguaje dotado de reglas generales (subyacentes a todas las lenguas) y particulares (propias de cada lengua), un sistema lingüístico interiorizado cuyo cometido es modelar y transformar la experiencia:

El lenguaje proporciona [...] un medio no solo para representar la experiencia sino también para transformarla. Como Chomsky (1957) y Miller (1962) han puesto de manifiesto en los últimos años, las reglas transformacionales de la gramática suministran un instrumento sintáctico para reordenar las realidades que uno experimenta. No solo decimos que el perro mordió al hombre sino también que el hombre fue mordido por el perro, o tal vez que el hombre no fue mordido por el perro, o incluso nos preguntamos si el hombre fue o no mordido por el perro. (Bruner, 1988, p. 50)

Si antes nos hemos referido al *eje vertical* del lenguaje –según Jakobson– y al acto primitivo de *selección*, nos estamos refiriendo ahora al *eje horizontal* y al acto de *combinación*, «inherente al poder generativo de la sintaxis para combinar palabras y frases» (Bruner, 1987, p. 34), para predicar, para describir y cualificar.

Y es que el lenguaje humano⁸ se caracteriza por ser un *lenguaje de doble articulación*, es decir, un lenguaje que implica «una correspondencia fonético/semántica entre las palabras entendidas como sonidos y [...] como significados» (Cela Conde y Ayala, 2005, p. 492). Nuestro lenguaje requiere, por tanto, dos pasos: el primero consiste en transformar las series de sonidos simples (consonantes y vocales) en palabras; el segundo, en convertir las series de palabras en frases, en infinitas frases. Se trata, en consecuencia, de un *lenguaje creador*, puesto que nos permite generar, a todos, multitud de enunciados predicativos. «Cualquier persona (casi a cualquier edad) puede contar una historia [...] Pero la gran ficción [...] requiere que las intuiciones se transformen en expresiones de un sistema simbólico» (Bruner, 1987, p. 27).

Pues bien, la paradoja ahora es más llamativa, más grave. Si en el epígrafe anterior veíamos cómo se nos imponen los términos y su significación, cómo los sujetos (vacíos o estigmatizados) de nuestras (hipotéticas) oraciones nos vienen dados, si veíamos cómo se nos impide realizar libremente, felizmente, el *acto*

8 Los animales también tienen lenguaje; es decir, se comunican. Lingüistas, filósofos, psicólogos, etólogos, primatólogos, etcétera, han dedicado mucho tiempo y esfuerzo a dilucidar si el lenguaje es un rasgo distintivo de nuestra especie o si está presente también en otros animales próximos a nosotros (como el chimpancé), más alejados (como las ballenas) o incluso muy remotos (como las abejas). Existen abundantes argumentos tanto en un sentido como en otro. Parece ser admitido por todos, no obstante, que el animal no puede adquirir una competencia lingüística como la nuestra, aunque sí posee sistemas propios de comunicación. Los monos verdes, por ejemplo, emiten señales de alarma distintas –en un trabajo de campo, Cheney y Seyfarth (1981, en Cela Conde y Ayala, 2005, p. 490) encontraron cuatro– según los predadores que los acechan.

de la selección, cómo se nos arrebató, en resumen, la sustancia lingüística, ahora llegamos a la cima del destrozamiento, a la apoteosis, al segundo y último acto, un acto sucio que tiene el predicado como escenario y que consiste en el robo de la herramienta lingüística, el instrumento con el que podríamos tramar la realidad (el que comparábamos en nuestro ejemplo primero con la azada, el torno y el huso). Se nos impide así tejer los hilos que vemos entre los significados (hasta que, de pura quietud, dejamos de verlos), expresar relaciones nuevas, enunciar predicados independientes; se nos prohíbe, en definitiva, ejecutar el *acto de la combinación*, o lo que es lo mismo, desplazarnos por el *eje horizontal*. A cambio, se nos entrega, también a martillo, como se nos entregaron los significados perversos, el *guion de la historia*, un solo guion para escribir (copiar) una sola historia, que resulta ser la historia de nuestra (prescrita) vida. En consecuencia, el *lenguaje creador* se torna *lenguaje ritual*, texto que responde a modelos claramente especificados en el que no cabe el accidente, enunciado regido por algoritmos exactos de ejecución con cero grados de libertad, precepto, liturgia. Ningún ámbito de la vida escapa ya al sistema cerrado de opciones, a la predeterminación absoluta que impone la *gran narrativa*. Todo está bajo control.

Así, la escuela, narradora infatigable, repite la misma monótona y farragosa copla, el mismo monótono y farragoso sermón («la clase, como hecho de habla, dice Frederick Erikson [1993, p. 337], se sitúa a mitad de camino entre la misa católica y el sermón evangélico»⁹),

9 En la misa católica, los actos de habla están altamente ritualizados; en ella todo se establece de antemano: los turnos de palabra del sacerdote y de los feligreses, los textos que uno y otro pronuncian, las acciones no verbales que ejecutan y hasta la entonación de lo que

copla o sermón, monserga, si se quiere, que le han confiado los peones de la economía global –como un honor, para colmo– con el encargo de que la repita hasta la saciedad, de que haga con ella pomposas disertaciones en las que, como observa con clarividencia Freire (1993, pp. 75-76), «la palabra se vacía de la dimensión concreta que debería poseer y se transforma en una palabra hueca, en verbalismo alienado y alienante». Nada más penoso.

Pero aún hay más, porque es preciso decir que la erudición barata inscrita y prescrita en los sacros libros de texto, la doctrina cristalizada en ellos, transforma a los educandos, como también advierte el *pedagogo de la esperanza* (Freire, 1999, p. 76), en «vasijas», en recipientes que son «llenados» por el educador para que, una vez llenos, una vez bien memorizada la cantinela (nada pretende con tanto afán este tipo de educación, a la que Freire llama *educación bancaria*, como que los educandos memoricen el contenido narrado), la repitan mecánicamente, sin sentido, sin *logos* (i-lógica), una y mil veces.

Cosa parecida puede decirse del ámbito del trabajo, en el que las palabras fenecen de asfixia, de rigidez, de hastío¹⁰. Aquí el lenguaje

.....
dicen. Por su parte, el diálogo entre un pastor evangélico y los fieles durante el sermón se organiza de una forma algo más libre: «no existen turnos preestablecidos, el contenido [...] del ministro no está totalmente determinado [...]; aunque las posibilidades de respuesta (de los fieles) [...] son más limitadas que las del ministro» (Erikson, 1993, p. 336).

10 En muchos trabajos apenas se habla. Piénsese, por ejemplo, en un guardajurado que vigila de pie y solo a la entrada de un centro comercial durante interminables horas de interminables jornadas; o en una charcutera, obligada a decir mil veces al día la serie *¿qué le pongo?, otra cosita, muchas gracias*, en cuyo monótono texto solo existe una variación: el número con el que llama a sus inagotables clientes.

es también, como en la escuela, como en todas partes, puramente instrumental. La herramienta básica de cualquier empresa no es precisamente el *logos* sino la máquina, una máquina «inteligente» cuyo ronroneo diluye el habla de sus usuarios, que se vuelven puros objetos económicos desprovistos de la comprensión de lo que hacen.¹¹ «El ser humano va adquiriendo cada vez más las características de una “cosa” y como tal cosa cobra sentido en función de su utilización» (Marquina Espinosa, 2004, p. 476).

Y si nos adentramos, por robustecer un poco más la idea, en el territorio lingüístico de la vida social, si examinamos el lenguaje común y espontáneo, el de la casa y el de la calle, el íntimo, descubriremos bien pronto que nos hallamos bajo la guía de numerosísimos patrones narrativos, de infinidad de textos culturales que se han apoderado de nuestra mente y de nuestra lengua, textos que dominan nuestros razonamientos y nuestras expresiones lingüísticas, que constituyen, en fin, el fondo organizador de todas las combinaciones posibles. Refranes, fórmulas de cortesía, sentencias morales, fábulas, cuentos, mitos, etcétera, conforman una herencia lingüística secular que nos traspasa íntegramente, una provisión de argumentos que nos presiona y moldea, un fuego vivo, en fin, que nos forja.¹²

.....
11 Personas que aprietan botones, que miran pantallas, que ponen sellos..., que realizan, en definitiva, trabajos simples, se vuelven, lógicamente, simples. «Cuando las cosas nos resultan fáciles [...], ha dicho el sociólogo y profesor Richard Sennet (2000, p. 77), nos volvemos débiles; nuestro compromiso con el trabajo se vuelve superficial, pues nos falta la comprensión de lo que estamos haciendo».

12 No habrá quien ponga en duda que buena parte del lenguaje que producimos o recogemos a diario se compone de expresiones hechas en nuestra cultura, que «hablamos» sobre un cúmulo de frases bien

Falta por traer a escena, para acabar de componer (descoyuntar) el panorama, para cerrar este segundo ataque al pensar y al decir propios, al crear, un apunte que en modo alguno carece de importancia, y es que los predicados que proferimos no solo son textos ajenos –textos que, consiguientemente nos enajenan– sino también textos fragmentados que, asimismo, nos fragmentan. En tales circunstancias, alienados y rotos, no podemos comprender las situaciones en las que estamos inmersos, ni las injusticias que soportamos, ni los derechos que tenemos. Tan solo podemos explicarnos mágicamente –no de modo crítico– las situaciones, adaptarnos al mundo –no cambiarlo–, reproducir –no crear–, tener pesadillas –no sueños–. Dicho con mayor conciencia: *no podemos ser*, porque muerta nuestra capacidad reflexiva y crítica –que muere–, muerto nuestro espíritu, quedamos incrustados en el orden de las realidades utilitarias, en el orden de las cosas.

En resumidas cuentas, que las enunciaciones que se nos inyectan en vena al menor descuido –en el trabajo, en los medios de

.....
tramado que, al menor descuido, se nos cuele por la boca y sale enseguida dando a entender que procede de nuestra alma (lo que, al tercer o cuarto ensayo, no más, acaba sucediendo). Emitimos muchos textos no pensados, textos de los que solo somos conscientes si, por error, se produce alguna variación en ellos (muchos de nosotros nos habremos sorprendido diciendo *buenos días* por la tarde, o *me alegro de verte* a alguien que se halla en una situación desafortunada), textos que casi nunca son inocuos. Refranes como *dime con quien andas y te diré quien eres*, *cada oveja con su pareja*, *Dios los cría y ellos se juntan*, *cuando el río suena agua lleva...*; dichos como *siempre ha habido clases*, *así es la vida*, *las cosas son como son*, *trabajas como un negro*, *pareces un gitano...*; relatos, en fin, como el de la manzana podrida o tantísimos otros no son, desde luego, inocuos. Cumplen una bien urdida función: la de ahondar la brecha entre la mitad que muere de hambre y la que lo hace de hartura.

comunicación, en la escuela, en la calle...– y que seguidamente exhalamos nosotros, no solo están sometidas sino también desarticuladas. Son enunciaciones en mosaico, discretas, inconexas (y «la inconexión, dice Ortega [2004, p. 749], es el aniquilamiento»), enunciaciones que constituyen un *collage*, un tendadero de información que satura y descoyunta nuestra mente y la incapacita para la comprensión coherente del mundo:

Esta desarticulación del conocimiento conlleva la anestesia de la conciencia, sin la cual es imposible desarrollar una postura política clara. Tal como ha indicado elocuentemente Frei Betto, la percepción clara de la realidad requiere que cada cual trascienda «la concepción de la vida como un simple proceso biológico para llegar a entenderla como un proceso personal y colectivo». Betto se refirió a esa concepción errónea como «el tendadero de la información»; puede haber colgada en él una gran cantidad de piezas de información, pero no todo el mundo es capaz de relacionarlas unas con otras. (Macedo, en Chomsky, 2003, p. 17)

El camino de vuelta. hacia el pensamiento complejo por la metáfora y la creación

Si del primer ataque, el que denominamos *El hurto de la sustancia lingüística* y describimos en el apartado uno, salimos vacíos –como una parte de nuestro vocabulario– y *pervertidos* –como otra–, del segundo, del que acabamos de ver bajo el nombre de *La usurpación del derecho de describir, interpretar y transformar el mundo*, un ataque en el que se nos priva del

lenguaje como instrumento (en su función de significar, de mover la realidad), de esta segunda arremetida, decimos, resultamos peor parados aún, maltrechos ya del todo, porque quedamos, ya lo hemos dicho, *alienados* y *rotos*. Si primero, a fuerza de palabras huecas y pervertidas, se nos vacía y pervierte, luego, a fuerza de textos ajenos y troceados, se nos llena con otro ser (con el opresor, dice Freire¹³, que nos invade, que nos suplanta, que se nos aloja dentro) y se nos trocea. Nos dejan, pues, como nos quieren, como nos necesitan: *vacíos*, *pervirtidos*, *alienados* y *rotos*, cual humo que ni siquiera puede subir, *humo quieto*, porque, recordémoslo, nos hallamos en un punto, precisamente en el que se cruzan los ejes vertical y horizontal del lenguaje, ejes que, como hemos visto, no nos permiten recorrer. Y del mundo, que es nuestra proyección, puede decirse justamente lo mismo. ¿No vamos a remediarlo?

Si no lo hacemos, si permitimos que se consume el robo del lenguaje, si consentimos que concluya el proceso *pensamiento débil*, *pensamiento único*, *pensamiento cero*, estaremos en condiciones de iniciar el regreso al momento exacto, remotísimo (hace aproximadamente diez millones de años¹⁴), en el que

13 «Los oprimidos, como seres duales, inauténticos, [...] “alojan” al opresor en sí» (Freire, 1983, p. 41).

14 Todos los seres vivos descendemos de antepasados comunes y nos vamos diferenciando de ellos a medida que transcurre el tiempo. Así, nuestros antecesores de hace diez millones de años, según el antropólogo Camilo José Cela Conde y el biólogo Francisco J. Ayala (2005, pp. 15-16), eran unos primates con una morfología parecida a la de un chimpancé o un gorila; los de hace cien millones eran pequeños mamíferos semejantes a una rata o una ardilla; y los de hace cuatrocientos millones de años eran unos peces. «De tal forma, los humanos y los chimpancés descienden de un antepasado común que vivió hace menos de 10 millones de años, mientras que, para

nos separamos de los chimpancés. Acabaremos disponiendo solo, como disponen ellos, de un repertorio de señales con un contenido semántico muy preciso, señales siempre discretas y jamás relacionadas con emociones, de las que, por otra parte, no nos quedará ni la más primitiva, que es, en palabras de Ortega (2004, p. 442), «el espanto, el miedo a la realidad». Esta nos va a ser, nos está siendo ya, del todo indiferente.

La conducta simbólica, conseguida por nuestra especie en un larguísimo período de tiempo,¹⁵ está hoy en serio peligro. El pensamiento, cada vez más lejos del conocimiento –terrible paradoja– está a punto de ser derrocado. Del peligro que corremos si se produjese la escisión definitiva de estos nos avisa Hanna Arendt (en Tedesco, 1995, p. 24): «Si sucediera que conocimiento [...] y pensamiento se separasen definitivamente –dice– nos convertiríamos en impotentes esclavos no tanto de nuestras máquinas como de nuestros *know-how*, irreflexivas criaturas a merced de cualquier artefacto técnicamente posible, por muy mortífero que fuera».

Nos hallamos, pues, en una situación muy delicada, en un momento terrible. Zarandeados por mecanismos y repertorios que, en ciclón,

.....
encontrar el último antepasado común de los humanos, los gatos y los elefantes hay que remontarse a hace más de 50 millones de años».

15 La tesis gradualista, defendida por las investigadoras McBrearty y Brooks (2000, en Cela Conde, C.J. y Ayala, F.J., 2005, pp. 478-450), constituye, a nuestro juicio, la postura más razonable para entender el origen del simbolismo humano. Las referidas científicas rebaten con argumentos de peso la idea mayoritariamente aceptada de una «revolución cognitiva», de un cambio mental brusco acaecido con la aparición de los humanos de aspecto moderno.

vienen de fuera, estamos a un paso de convertirnos en *hombres-máquina*. Nuestra voluntad se vuelve estática, y no podemos, sin ella, construirnos. Dice en sus memorias don Gaspar de Mestanza que, si se le preguntara por el cambio más grave presenciado por él, si tuviera que señalar el síntoma más terrible de su época,¹⁶ no vacilaría en dirigir su dedo hacia el fabuloso acortamiento del «radio de individualización» acaecido en el siglo XX (en Ortega y Gasset, 1955, pp. 135-140), y este no es para él otra cosa que la *holgura para ser persona*. De vivir ahora, Mestanza podría comprobar que la reducción ha proseguido, que prosigue aún. Y si, como dijo, dicho radio es la magnitud decisiva para juzgar una época, la nuestra será juzgada, sin duda, por el triste mérito de casi alcanzar ya el punto cero.

Íbamos, al empezar este artículo, subidos en un artefacto –el mundo– que se precipitaba al vacío con la velocidad de un meteoro. Dijimos allí mismo que su trayectoria era reconducible. Así lo creemos todavía, pese a la desnudez fea que el duro análisis nos ha mostrado de las cosas. Lo creemos siempre. Estamos convencidos de que los acontecimientos no solo pueden tomar otro rumbo, sino que lo van a hacer. Los seres humanos, ocupantes del artefacto que se precipita velocísimo al vacío, tenemos capacidad y motivo suficientes para reorientar su rumbo, o lo que es lo mismo, para recuperar lo que es nuestro: la palabra.

Ciertamente, estamos capacitados por naturaleza para frenar el flujo en masa de términos y textos instrumentales, textos regidos por reglas y estrategias extrañas, ligados a *intereses técnicos*, mercantiles..., y para producir los propios, los regidos por reglas y estrategias

comprendidas y sentidas, textos ligados a *intereses prácticos*, humanos. Estamos biológicamente capacitados para desencadenar significaciones múltiples y para combinar. Y es que nuestro pensamiento, complejo (no discreto), adquirió en su desarrollo lo que los científicos denominan *crossmodalidad*, que es una disposición a establecer vínculos entre elementos cognitivos y a trasvasarlos de un dominio a otro. Enlazando la idea con la argumentación que traemos, podríamos decir que es la capacidad de unir conceptos, –de emplear, por tanto, la sinonimia y la metáfora– y de combinar predicados –de crear–, o si queremos, de deslizarnos por los ejes vertical y horizontal del lenguaje. La profesora de Antropología Social de la UNED Ramírez Goicoechea (2005, pp. 150-151) explica la *crossmodalidad* del siguiente modo:

El rol de la metáfora ha sido de particular interés para los antropólogos sociales. Vico ya mencionó nuestra limitada capacidad para la especialización y, sin embargo, tenemos una [...] casi ilimitada para combinar elementos viejos en contextos nuevos (cf. Fernández, 1991). La *crossmodalidad* es una de las fuentes principales de creatividad e innovación. Por ejemplo, las *metarreglas*, reglas de reglas, son principios generales originados en un dominio, pero aplicados a otro, constituyendo referencias de orden superior. La complejidad de la vida no permite elaborar reglas para cada dominio, por lo que las *metarreglas* se generalizan para dominios específicos. [...] La *crossmodalidad* está en la base de nuestra capacidad simbólica y presupone un incremento de la conectividad de sistemas y *sistemas de sistemas* neuronales.¹⁷

16 Nació en 1855 y murió de ochenta años.

17 Las cursivas no son originales.

Poseemos, pues, una arquitectura mental blanda, flexible. Nuestro cerebro es apto para el juego, para el gozo del lenguaje. Puede hacer que las palabras *rumano* y *prostituta*, nuestros casos ejemplares, rompan sus rígidos caparazones, entren en erupción y se hagan actividad nuestra, materia interna en estado fundente ávida de una nueva forma.¹⁸ Nuestro cerebro puede aniquilar todas las cosas y dotarlas de un nuevo cuerpo; puede extraerlas de sus moldes y hacerlas fluir hacia otros ideales, bellos; puede lograr, en fin, la compenetración perfecta entre conceptos. Pero la *crossmodalidad* no se activa automáticamente, sino que es propiciada –o inhibida– por el individuo y por la cultura. Ya hemos visto que esta, verdadero tejido de significados, como afirma Geertz (1993, en Pérez Gómez, 1998, p. 15), la está paralizando hoy día, pero el individuo puede moverla de nuevo –él es quien hace la cultura–, y puede moverla a través del arte, concretamente del arte de la palabra (esta es nuestra tesis), que, al poner en juego simultáneamente pensamiento y sentimiento, o, si se quiere, lógica, ética y estética, primero desorganiza la realidad *que es*, a continuación, organiza la que *debe ser*, bellamente, además, «Cuando el hombre organiza racionalmente –dice Castoriadis (1993, en Pérez Gómez, 1998, p. 15)– no hace más que reproducir, repetir o prolongar formas ya existentes. Pero cuando organiza poéticamente, da forma al caos». *Desrealizar* el mundo y *realizar* otro más bello y mejor es el oficio, pues, del poeta. Aristóteles, en *El arte poética* (1970, p. 45), lo expresa en estos términos:

.....
18 Remitimos al lector, para que goce como lo hemos hecho nosotros, a *La metáfora*, un magnífico texto del filósofo Ortega y Gasset que aparece en el libro que venimos manejando *Obras Completas*, Tomo I, páginas 672-677.

No es oficio del poeta el contar las cosas como sucedieron, sino como debieran o pudieran haber sucedido, probable o necesariamente; porque el historiador y el poeta no son diferentes por hablar en verso o en prosa (pues se podrían poner en verso las cosas referidas por Herodoto, y no menos sería la verdadera historia en verso que sin verso); sino que la diversidad consiste en que aquél cuenta las cosas tales cuales sucedieron, y éste como era natural que sucediesen. Que por eso la poesía es más filosófica y doctrinal que la historia.

Y de la misma manera que poseemos capacidad para rehacer metafóricamente, creativamente, la cultura, también poseemos motivo para hacerlo, un motivo doble, además: *el deber* y *el placer*. Por lo que atañe a la primera razón, no puede quedarse sin decir que, en este reino bímembre –recordemos: la mitad del hambre y la de la hartura–, un reino en el que los comisarios culturales cumplen magníficamente su cometido –«mantenernos apartados de las cuestiones reales y apartados a unos de otros» (Chomsky, 2003, p. 33)–, nosotros, es decir, políticos, filósofos, educadores, filólogos, economistas, sociólogos, ciudadanos con conciencia, en suma, habremos de cumplir el nuestro: unir. Ni aun siendo cosas podemos permanecer en aislamiento, porque hasta estas cobran sentido solo cuando entran en relación con las demás:

¡Cuán poca cosa sería una cosa si fuera solo lo que es en el aislamiento! ¡Qué pobre, qué yerma, qué borrosa! Diríase que hay en cada una cierta secreta potencialidad de ser mucho más, la cual se liberta y expansiona cuando otra u otras entra en relación con ella [...]. El «sentido» de una cosa es la forma suprema de su

coexistencia con las demás, es su dimensión de profundidad. [...] Platón ve en el «eros» un ímpetu que lleva a enlazar las cosas entre sí; es –dice– una fuerza unitiva y es la pasión de la síntesis. (Ortega y Gasset, 2004, p. 782)

Pero como no nos vamos a conformar con ser cosas religadas, sino que aspiramos a ser lo que nos corresponde, es decir, personas singulares; como aspiramos a desplegar el proyecto de nosotros mismo (nuestra existencia) y, por tanto, a conformar nuestra entidad (que es la fusión de esencia [o *quididad*] y existencia [o perfección]), tenemos ahora que acudir a la pedagogía, cuya tarea es, precisamente, lograr lo anterior, es decir, crear seres únicos, y los seres únicos piensan y dicen cosas únicas, las cosas que ven solo ellos, el mundo que se extiende ante su retina, un mundo que han de materializar con palabras para insertarlo en el objetivo, que se compone de los infinitos mundos posibles.

La segunda razón era *el placer*. Si hay algún gozo mayor que *decir bellamente el pensamiento y el sentimiento* y apreciar cómo estos, al dulce fluir de las palabras, se ensanchan y embellecen; si algo satisface más a un alma que pintar con palabras hermosas el mundo ideal con el que sueña y advertir que toma cuerpo, que se hace concreto, el más concreto y verdadero de todos los mundos; si alguna cosa es más placentera que descubrir que «no hay [...] ningún significado en el ser [...]; (que) nosotros creamos el significado sobre un fondo sin fondo, [...] (que) damos forma al caos mediante nuestro pensamiento, nuestra acción, nuestro trabajo, nuestras obras» (Castoriadis, 1993, en Pérez Gómez, 1998, p. 44); si hay algo –concretamos ya– que provoque

más deleite en un corazón que crear un texto bello (que resulta ser un mundo bello en el que nos zambullimos, bellos nosotros también, pues nos hacemos al producirlo), alguien debería declararlo y argüirlo. De lo contrario, será la creación poética el disfrute supremo. Esta es, resumida, nuestra tesis: no hay más modo de salvarse que hablando (bellamente), y tenemos la disposición y las razones para hacerlo. Solo nos falta la voluntad.

REFERENCIAS

- **Aristóteles.** (1970). *El arte poética*. Madrid: Espasa Calpe.
- **Bruner, J.** (1987). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa.
- **Bruner, J.** (1988). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata.
- **Cela Conde, C. J. & Ayala, F. J.** (2001). *Senderos de la evolución humana*. Madrid: Alianza Editorial.
- **Chomsky, N.** (2003). *La (des)educación*. Barcelona: Crítica.
- **Erikson, F.** (1993). El discurso en el aula como improvisación. En Velasco Maíllo, H.M., García Castaño, F.J. y Díaz Rada, A. (Eds.). *Lecturas de Antropología para educadores*. Madrid: Trotta. Pp. 325-353.
- **Freire, P.** (1983). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI de España Editores, S.A.
- **Freire, P.** (1999). *Pedagogía de la esperanza*. México: Siglo XXI Editores.
- **Gimeno Sacristán, J.** (2002). Hacerse cargo de la heterogeneidad. *Cuadernos de Pedagogía*, 311, 52-55.
- **Marquina Espinosa, A.** (2004). *El ayer y el hoy: Lecturas de antropología política*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, Volumen II.

- **Moreno**, I. (2004). Globalización, mercado, cultura e identidad. En Moreno Feliu, P.(comp.). *Entre las Gracias y el Molino Satánico. Lecturas de antropología económica*. Madrid: UNED. Pp. 485-514.
- **Moreno** Feliu, P. (comp.) (2004). *Entre las Gracias y el Molino Satánico. Lecturas de antropología económica*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- **Ortega** y Gasset, J. (1955). *Ideas y creencias*. Madrid: Espasa Calpe.
- **Ortega** y Gasset, J. (2004). *Obras Completas*, Tomo I. Madrid: Taurus.
- **Pérez** Gómez, A. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- **Ramírez** Goicoechea, E. (2005). *Evolución, cultura y complejidad. La humanidad que se hace a sí misma*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.
- **Sánchez** Corral, L. (2004). *De la crisis de la significación o las palabras pervertidas. Lección inaugural del curso 2004-2005*. Universidad de Córdoba, Córdoba.
- **Sennet**, R. (2000). *La corrosión del carácter*. Barcelona: Anagrama.
- **Tedesco**, J. C. (1995). *El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*. Madrid: Grupo Anaya, S.A.
- **Urcioli**, B. (2004). Una diferencia aceptable: La evolución cultural del ciudadano étnico modelo en EE. UU. En Maquina Espinosa, A. (ed.). *El ayer y el hoy: Lecturas de antropología política*. Volumen II Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia. Pp. 105-126.

Aporte del *coaching* en la toma de decisiones gerenciales

Contribution of coaching in managerial decision making

Andrés Felipe Jiménez-López^{1,2}

andresfjl@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-9361-1112>

María Paulina Vásquez-Varela¹

mapalnav@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-7577-9149>

Doralba Ramírez Henao³

doralba30@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-1802-5233>

<https://doi.org/10.22209/rhs.v8n1a05>

Recibido: marzo 23 de 2020.

Aceptado: junio 17 de 2020.

Resumen

El presente artículo tiene como propósito establecer el aporte del *coaching* en la toma de decisiones, una de las habilidades gerenciales de mayor demanda en la gestión administrativa. Se ponen en diálogo dos perspectivas, una desde el *coaching* organizacional, proceso conducente a generar cambios positivos y duraderos para agenciar la ruta del éxito en los equipos de trabajo y, la segunda, desde las decisiones gerenciales, mediante el desarrollo consciente de habilidades y recursos que permitan conectar las emociones con la razón, en la búsqueda de alternativas para elegir la mejor

opción a emprender. Esto sugiere la cualificación desde el ser, saber y hacer, pues si bien, los conocimientos técnicos y competencias relacionadas con el desempeño de un cargo son necesarios, es indispensable gestionar nuevos aprendizajes personales y profesionales, donde el *coaching* se configura como una opción válida para facilitar dicho camino. Por tanto, se destaca que el *coaching* aporta de forma efectiva, mediante un proceso profundo de transformación personal, en la toma de decisiones, puesto que al alcanzar mayores niveles de consciencia y de conexión interna, se amplifica la capacidad de evaluar integralmente las situaciones, con mayor asertividad al momento de elegir, lo cual se traduce en resultados óptimos.

Palabras clave: *coaching*; gerencia; habilidades gerenciales; toma de decisiones.

Abstract

The purpose of this paper is to determine the extent of the contribution of coaching in decision making, one of the most sought-after managerial skills in administrative management. Two perspectives are brought into dialogue in this paper. One from organizational coaching, a process leading to positive and lasting changes to pave the way for success in work teams. And the second one from managerial decisions, through the conscious development of skills and resources that allow linking emotions and reason, in the search for

1 Corporación Universitaria Remington.

2 Corporación Universitaria de Santa Rosa de Cabal – Unisarc.

3 Independiente.

alternatives to choose the best option to undertake. This entails qualification of different aspects of the being, the knowing and the doing. While technical knowledge and skills associated to a position are necessary, it is essential to undertake new personal and professional experiences. Here, coaching is a valid option for paving the way for success. Therefore, it is highlighted that coaching effectively contributes, through a deep process of personal transformation, to decision-making, because when higher levels of awareness and internal connection are reached, the ability to fully evaluate situations is expanded, and more assertiveness to choose is achieved, resulting in superior outcomes.

Keywords: coaching; management; managerial skills; decision making.

Introducción

La gestión integral de las organizaciones exige el desarrollo de competencias claves en la alta gerencia, donde la toma de decisiones efectivas constituye un elemento de valor para enfrentar los desafíos constantes que plantea un mundo globalizado y competitivo. Lo anterior, sugiere un proceso secuencial y cualificado de empoderamiento, que genere virtuosidad desde el aprendizaje individual y capacidad de integración en el contexto organizacional, donde es vital el camino de autodescubrimiento y movilización de esquemas internos, dirigido desde el *coaching* para la generación de procesos transformacionales.

Para el abordaje reflexivo se orienta la discusión a partir de cuatro componentes dentro de la estructura temática: el primero es el *coaching* y la gerencia, como una metodología innovadora y eficaz para el desarrollo personal

y profesional. El segundo componente, se desarrolla alrededor de las tendencias en el *coaching* organizacional destacando que, cada vez, toma mayor fuerza la gestión de equipos altamente efectivos y esto requiere herramientas de alto impacto para movilizar capacidades. El tercer capítulo aborda las habilidades gerenciales, desde el enfoque de un desempeño exitoso para liderar personas que acompañan el logro de los objetivos organizacionales.

Por último, se trata la toma de decisiones, como una habilidad fundamental en cualquier actividad humana, pero con una amplia repercusión cuando se tiene esta exigente tarea a nivel empresarial; motivo por el cual es necesario disponer de herramientas que guíen la gestión efectiva y consciente de dicho proceso, donde el *coaching* surge como una metodología inspiradora en la forma de enfrentar, con poder creativo, la toma de decisiones y estar preparado para asumir diferentes retos con un óptimo desempeño.

El *coaching* y la gerencia

“El *coaching* ha experimentado un gran desarrollo como disciplina para promover el cambio y el bienestar en personas y organizaciones de todo el mundo» (González *et al.*, 2018, p. 81). Así se destaca la fuerza que ha venido tomando este proceso expansivo de las capacidades individuales y colectivas, donde las personas logran situarse como autogestionarias de su vida, de sus experiencias, amplían la valoración del potencial que pueden llegar a desarrollar, con repercusión en los entornos cotidianos y en la forma de gestionar las relaciones, sustento vital de lo humano y de lo social.

Ahora bien, al hablar de *coaching* y gerencia, se plantean retos, algunos de los cuales están directamente asociados a las nuevas demandas directivas, como señala Echeverría (2000) citado en Leal *et al.* (2017): «El directivo de la empresa del futuro requerirá disponer de las competencias de un *coach* [...] debe ser alguien capaz de identificar los obstáculos que obstruyen el desempeño y aprendizaje de su gente y desarrollar intervenciones capaces de disolverlos» (p. 131). De esta manera, resulta comprensible que, para hablar de la tarea gerencial, se requiera un compromiso con el bienestar propio y el de las personas que acompañan el logro de los resultados organizacionales, destacando la importancia de encontrar la ruta para ejecutar un trabajo colaborativo e interdependiente.

Así, toma validez la exploración de un entorno estratégico que cualifique el desempeño gerencial, más allá de los procesos administrativos y funcionales, donde se puede apreciar un campo de intervención bien definido para el *coaching*, como una práctica generadora de cambios, que incrementa las opciones de aprendizaje y transformación de cada persona y de los equipos. «El *coaching* está dirigido a motivar o influenciar en el grupo que hace las cosas para convertirlo en un equipo de trabajo donde todos se lleven de forma armoniosa y el trabajo sea el más productivo posible» (Recuenco, 2018, p. 83). Lo anterior, refuerza la relación sinérgica que existe entre el arte de gerenciar y la habilidad de liderar, así como afirma Navia: «Los gerentes más eficaces se convierten en líderes y para llegar a ello, se han identificado dos factores críticos para el éxito; el aprendizaje y la participación del directivo» (Navia, *et al.*, 2019, p. 1077).

Innegablemente, esto requiere un aprendizaje constante y continuo, que implica la participación del individuo, más allá de un simple espectador, con verdadera injerencia en las decisiones que se toman, la direccionalidad que se busca dar al proyecto de vida y su acoplamiento con la gestión gerencial, que vincula el esfuerzo de las personas para cumplir las metas y objetivos trazados.

Como afirman Sánchez y Boronat: «A lo largo de su trayectoria, el *coaching* se ha convertido en una herramienta clave y exitosa en el *management* empresarial y su influencia se ha extendido a diversos ámbitos» (Sánchez y Boronat, 2014, p. 223). Esto denota una transición importante hacia nuevos modelos gerenciales, desde la sinergia de talentos y la ampliación de los escenarios para el encuentro colectivo, con líderes que logren asumirse desde su rol fundamental como agentes de cambio, facilitadores del aprendizajes y gestores de oportunidades que se traduzcan en bienestar para las personas.

Un líder *coach* es un guía del proceso, busca enseñar y corregir frente a un problema, trabaja en equipo fomentando la toma de decisiones y el entusiasmo, visualizando a las barreras como oportunidades de mejora, teniendo autoridad como un privilegio del servicio. (Suárez, 2020, p. 240)

En efecto, se habla de gerentes que logren trascender la verticalidad que suele representar su rol en la organización, hacia un modelo de gestión más centrado en relaciones de complementariedad e interdependencia, con aprecio hacia la visión transformadora que se necesita para llevar a niveles superiores los emprendimientos empresariales.

El *coaching* busca desarrollar ese potencial que tiene cada persona y que desconoce, para utilizarlo en su beneficio personal y grupal, en donde las capacidades para dar soluciones son más obvias y fáciles de implementar, ya que esta metodología de cierta manera hace que el individuo despierte y observe mejor cada paso en el proceso de entendimiento humano. (Díaz, 2016, p. 122)

Gerencia y *coaching*, un vínculo generativo, un camino de complementariedad en la búsqueda necesaria de opciones de bienestar, donde quienes están al frente de la labor directiva tienen una función primaria de profundizar en los talentos de las personas y acompañarlas en los procesos para que puedan lograr sus metas y obtener resultados extraordinarios. Esta articulación representa una alternativa de valor para mejorar el desempeño organizacional, a partir de un proceso de aprendizaje colectivo y el alineamiento en torno a una visión compartida.

Tendencias en *coaching* organizacional

En los últimos años la sociedad ha experimentado cambios importantes y acelerados, con un alto impacto en las relaciones y en la gestión gerencial, lo cual, a su vez, implica incorporar modelos de desarrollo organizacional más centrados en las personas, así como sistemas directivos enfocados en el bienestar y la complementariedad de los equipos de trabajo. En este contexto, el *coaching* organizacional se configura como una tendencia

global, que ha logrado un alto reconocimiento como una metodología de entrenamiento personal y empresarial.

Al respecto Goldvarg y Perel precisan que, «en Latinoamérica, los individuos y las organizaciones están aprovechando el *coaching* para mejorar su rendimiento laboral, ampliar sus oportunidades profesionales y mejorar estrategias de gestión empresarial» (citado en Casique, 2018, p. 15). En esa misma dirección, «desde la década de los 90 hasta la fecha, el *coaching* se ha establecido como una nueva profesión, que a nivel organizacional apoya procesos de gestión, fortalece los resultados y el trabajo en equipo, así como también acompaña a mejorar la calidad de vida de las personas» (Castillo y Medina, 2016, p. 69).

De este modo, el *coaching* aparece como un elemento vocacional en la administración actual, toda vez que acompaña cambios en los grupos humanos y da lugar a nuevas formas de dirigir y repensar la función gerencial, y dentro de esta, el conjunto de relaciones que se moldean en la conducción de los equipos de trabajo.

Sin embargo, existen otras tendencias que tienen una buena presencia a nivel de la gestión de equipos, como *mindfulness*, gamificación, neuroliderazgo, entre otros, cuyo campo de intervención aporta al mundo profesional, a la identificación de la contribución de las personas como parte de un equipo, a la generación de entornos de bienestar y la promoción de una cultura de innovación, colaboración y mejora continua. «Si bien, las técnicas mencionadas, son básicamente procesos de apoyo, estos pueden complementar ampliamente otras mega-tendencias administrativas, especialmente

aquellas enfocadas al desarrollo personal de los integrantes de la organización» (Aponte, 2017, p. 20).

En general, las acciones encaminadas al mejoramiento continuo de los procesos son determinantes para la competitividad y la productividad; sin embargo, lo administrativo se vale de lo humano, se gestiona desde los equipos de trabajo, de allí la necesidad de fortalecer la cultura organizacional. «El mundo empresarial en la actualidad está acomodando su cultura organizacional y se está orientando hacia el bienestar de sus colaboradores y al desarrollo de su proyecto de vida basado en un equilibrio correcto entre vida laboral y vida personal» (Castillo y Medina, 2016, p. 73).

Por lo expuesto, es importante dimensionar lo humano a partir de un enfoque de desarrollo integral, donde el espacio laboral sea una fuente revitalizadora para quienes se encuentran en este. Así, retomando lo que dice Musicco (2015):

En las organizaciones es útil para acelerar el desarrollo de las competencias de cada directivo y de los grupos, estimular motivación, mejorar el clima de la empresa y las prestaciones para conseguir nuevos objetivos en las fases de cambio de la organización. (p. 127)

Desde este referente y sin desconocer los procesos de cambio que deben liderarse, la gestión directiva tiene un reto importante y es que cada persona se sitúe en el hacer, desde el ser, con el propósito de hallar un sentido superior que asegure una alta movilidad hacia lo organizacional.

Surge desde este pensamiento la conexión con los sentidos de vida, «ver la importancia que cobra para un gerente el proceso interactivo, en donde se va a conocer a sí mismo, conocer su espacio emocional, sus potencialidades, sus limitaciones y aprender a gerenciar y desde allí, puede aportar más a los demás» (Romero, 2012, citado en Díaz, 2016, p. 116).

Básicamente se trata de romper estructuras, paradigmas, pasar de lo netamente funcional, hacia la complejidad que reviste sintonizar los lenguajes humanos y establecer vínculos generativos para la consecución de las metas organizacionales.

Para emprender el camino hacia el éxito empresarial, se requiere visión y gran talento para inspirar a los otros, «desarrollar a las personas enfocándose en su crecimiento laboral y personal, empedrando a los mismos por medio de libertad en la toma de decisiones» (Suárez 2020, p. 240). Así, al movilizar la capacidad de expresión de los recursos individuales se tiene como resultado, casi inequívoco, una inteligencia amplificada, desde lo emocional y racional, incrementando a su vez la capacidad de evaluar de forma integral los procesos conducentes a la toma de decisiones, en donde la libertad, vista en un sentido de autonomía y autodeterminación, aseguran una mayor efectividad.

Como bien menciona Arroyo (2013):

Es importante aceptar, que el éxito de una organización está en el éxito de su gente. Hay que reconocer también que esta responsabilidad no puede recaer en unos cuantos gerentes. La innovación tiene que ser permanente y general esto solo se logra con el liderazgo colectivo. (p. 3)

En tal sentido y como lo plantean Chew *et al.*, (2020): «El apoyo y el compromiso de la alta dirección en el desarrollo de una cultura corporativa que hace hincapié en la apertura, el aprendizaje y el desarrollo son muy críticos para el éxito del *coaching*» (p. 12). Desde esta mirada, es perceptible una mayor apertura para integrar dentro de la gestión gerencial y de los equipos colaborativos, nuevas metodologías para el desarrollo de las habilidades blandas, contexto donde aparece el *coaching*. No obstante, existen también algunas posturas que señalan vacíos a nivel metodológico y procedimental, que pueden repercutir en la rigurosidad del proceso transformacional esperado. Al respecto, Baquero y Rodríguez (2016) plantean:

El *coaching* ha tenido un importante crecimiento en los últimos años como método que facilita el logro de metas y propicia el desarrollo de habilidades. Sin embargo, existen críticas dirigidas, por un lado, a la débil fundamentación teórica que sustenta su proceso y, por otro, a la baja producción de investigaciones empíricas que expliquen los resultados de éxito y que muestren con rigor los cambios cognitivos, motivacionales y afectivos logrados por las personas que participan en este tipo de procesos (p. 141).

En esta misma línea, Grant (2011) «reconoce la importancia de desarrollar estrategias y acciones que permitan la evaluación del proceso de *coaching*, con el fin de satisfacer dos necesidades actuales: por un lado, demostrar su eficacia como método y, por otro, explorar el proceso, examinando cuáles son las variables intervinientes» (citado por Baquero & Rodríguez, 2016, p. 144).

Aunque son destacadas las ventajas y beneficios que ofrece esta disciplina, es importante acoplar y consolidar algunos elementos del modelo, sin desconocer que existe un método que empodera a las personas y organizaciones en los procesos de cambio, sí debe lograrse un ejercicio evaluativo con validez técnica.

Como elementos finales, se destaca el *coaching* como una tendencia en auge, más no unitaria, pues están en medio otras metodologías, disciplinas y corrientes que resultan complementarias y efectivas a la hora de abordar la complejidad del ser humano. Cuenta con un reconocido valor para empoderar a las personas y los equipos de trabajo desde la responsabilidad, que acompañada de los nuevos modelos gerenciales logra escalar hacia el desarrollo de las capacidades individuales hacia un liderazgo positivo, inspirador e integrador del potencial colectivo.

Habilidades gerenciales

Un desempeño exitoso es la meta innegable de cualquier directivo, lo cual está asociado a la efectividad administrativa, donde si bien no existe una fórmula mágica para alcanzarla, sí se encuentran elementos que pueden ser garantes de un mayor acercamiento a este propósito, siendo importante integrar de forma sólida las tres dimensiones del éxito: «La impersonal lo concerniente al trabajo, la interpersonal lo que atañe a las relaciones, y la personal, la que involucra al «yo» (Kofman, 2012, p. 13). En estas dimensiones se expresan las habilidades gerenciales, donde la coherencia constituye el hilo que enlaza el desarrollo integral del ser humano, para que los diferentes

elementos que componen la estructura interna puedan desplegarse generando vínculos relacionales positivos a todo nivel.

Reviste, por lo tanto, singular importancia las habilidades gerenciales, las cuales según se define: «Están conformadas por el conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas, comportamientos y aptitudes que necesita una persona para ser eficiente en una amplia gama de labores gerenciales y en diversas organizaciones» (Longenecker *et al.*, 2009, citado en Leyva *et al.*, 2017 p. 10). Desde este aporte, es perceptible que las habilidades están enfocadas en dotar a las personas de una mayor capacidad para llevar a cabo diversas tareas y trabajos, desde un rendimiento óptimo, con resultados significativos para el logro de los objetivos. Estas tienen un comportamiento que se ajusta a cada individuo, puesto que no todos las tienen en igual presencia y desarrollo.

«En la última década, más o menos, se ha producido una abundancia de evidencia de que la administración habilidosa es el determinante fundamental para el éxito organizacional. Si las organizaciones quieren tener éxito, deben tener directivos hábiles y competentes» (Whetten & Cameron, 2005, p. 4). De este modo, dentro de la gerencia integral, el rol de líder inicia gerenciando la propia vida y luego, cuando se alcanza una posición estratégica dentro de una organización, surge con total determinación el llamado a ser modelo, referente, a inspirar y generar valor para el buen desempeño colectivo. «Los empleados conscientes necesitan gerentes conscientes si deben aplicar de lleno su energía al logro de las metas organizacionales» (Kofman, 2012, p. 10).

Son numerosos los intentos que se han adelantado por delimitar el conjunto de habilidades

que debe poseer un ejecutivo conducente al cumplimiento exitoso de las funciones a su cargo; no obstante, aunque hay un marco de referencia, es fundamental comprender que estas se encuentran determinadas por la forma como las personas logran empoderarse y gestionarlas en el contexto de sus relaciones.

Así, como menciona Leal (2020), la adecuada gestión de competencias y habilidades «hacen que el entorno de trabajo sea más flexible y más fácil de administrar a través de comportamientos sutiles y comunicación, incluyen atributos como adaptabilidad y flexibilidad, y también incluye pensamiento creativo, resolución de conflictos, gestión del tiempo y automotivación» (p. 3). Sin duda, son herramientas de valor que potencian los entornos relacionales de las personas, dotándolas de mayor capacidad para responder a diferentes demandas en sus contextos de desarrollo y, en lo particular de la labor gerencial, para gestionar exitosamente una empresa.

El gerente debe consolidar tres habilidades gerenciales básicas que son: habilidades técnicas, humanas y conceptuales. Las habilidades técnicas, se refiere a los conocimientos y las experiencias en determinados procesos. Las habilidades humanas, se enfocan en la manera en la que el gerente interactúa efectivamente con la gente. Las habilidades conceptuales se tratan de la formulación de ideas y, la resolución de problemas en forma creativa. (Aguirre, 2007, citado en Hernández *et al.*, 2017 p. 140).

Las anteriores agrupaciones, bien pueden dar una noción de cómo se integran las habilidades para generar un desempeño competente y coherente, donde es necesario aplicar el conocimiento en diferentes circunstancias, enfrentar retos diversos y realizar una lectura

consciente de la realidad para encauzar de la mejor forma, los recursos con los que se cuenta para ser resolutivos ante cada evento de la vida. De este modo, dentro de las habilidades gerenciales más destacadas y requeridas en la administración moderna, se encuentran las habilidades blandas, aquellas asociadas a la personalidad, las emociones y naturaleza del individuo, entre las que se destacan: liderazgo, escucha activa, empatía, creatividad, adaptación, trabajo en equipo, comunicación, negociación, toma de decisiones, entre otras.

Desde la perspectiva de Ramírez (2018): «En la actualidad, las habilidades directivas se han transformado en factores diferenciadores de eficacia y ejecución en cualquier sector empresarial y puesto directivo, por lo que es necesario un trabajo personal para llegar a desarrollarlas» (p. 24). Es incuestionable la relación proporcional que existe entre el desarrollo personal y el desarrollo organizacional para destacarse en un mundo altamente competitivo, es verdaderamente significativo saber conectarse con los demás.

En este orden de ideas, se puede hablar de un proceso de aprendizaje permanente, continuo, que inicia desde el empoderamiento individual y se extiende hacia todos los niveles relacionales de la persona.

El valor y desarrollo de la habilidad directiva exige conocer qué hacen los directivos y qué deben hacer, qué precisan para hacerlo y, sobre todo, los resultados que se espera de ellos. Para esto necesitan habilidades y destrezas interpersonales para poder motivar, liderar, guiar, influir y persuadir el trabajo en equipo (Ramírez, 2018, p. 25).

En esencia, se reafirma el hecho de lograr un desarrollo coherente, basado en la comunicación armoniosa entre el ser, el saber y el hacer, a partir de los cuales se establece la gestión consciente del tejido de relaciones. Esto innegablemente traza un hilo conector con el éxito directivo, al definir un modelo de desarrollo interconectado, donde cada persona aporta en función de lo que construye con otros. Como lo plantean García *et al.* (2017): «En otras palabras, las habilidades gerenciales son los bloques de construcción sobre los que descansa la administración efectiva, donde los directivos traducen su propio estilo y lo llevan a la práctica» (p. 4). De allí, que no sean estáticas, que deban estar en permanente evolución, acompañando la realización de las metas y propósitos, las proyecciones a todo nivel, más aún, reconociendo que las dinámicas complejas y exigentes de la sociedad implican dinamismo y adaptación.

Así las cosas, es importante acudir a herramientas de apoyo para el despliegue de las habilidades gerenciales. De tal manera que, «resulta acertado disponer de formación y experiencia en la metodología del *coaching* y otras habilidades técnicas, humanas y conceptuales necesarias, para el ejercicio de las funciones del gerente» (Cardozo, 2016, p. 127), las cuales se configuran como herramientas de valor para alcanzar de manera estratégica los objetivos organizacionales, acompañar mejor el desempeño de los miembros de su equipo y desarrollar un liderazgo efectivo.

Toma de decisiones en las organizaciones

Cuando se habla de toma de decisiones, se aborda un proceso que está presente en el diario vivir y se constituye en una característica común dentro de la gestión gerencial. Algunas de estas decisiones pueden cambiar el curso de la organización y definir escenarios de actuación complejos, al punto de impactar positiva o negativamente el tejido de relaciones, procesos y actividades de injerencia empresarial. Como lo expresa Amaya (2010): «Un gerente debe tomar muchas decisiones todos los días. Algunas de ellas son decisiones de rutina mientras que otras tienen una repercusión drástica en las operaciones de la empresa donde trabaja» (p. 3).

Se establece de este modo una importante consideración al proceso de toma de decisiones dentro del entorno estratégico de cada organización, pues, como bien se señala, muchas de estas pueden darse casi que, de forma espontánea, porque corresponden la mecanicidad de lo cotidiano; no obstante, otras representan verdaderos retos al momento de avanzar en la conducción de la empresa hacia niveles superiores de su trayectoria. Resulta sencillo, en este orden, reconocer los aciertos, pero cuando las cosas no salen a favor de lo esperado, siempre se busca encontrar el foco del error, así se destaca, como lo sustenta Arocha y Niega (2020), que «la mayoría de los fracasos corporativos de hoy en día surgen a partir de malas decisiones gerenciales; por una incapacidad de ver el mundo de otro modo (p. 6).

Desde este punto de vista, Canelones y Fuentes sustentan que:

El destino de las organizaciones se basa en la toma de decisiones, y cualquier actividad gerencial no puede perder la perspectiva y tampoco ignorar tales decisiones cuya tendencia siempre será la búsqueda de soluciones simples o definitivas, que pueden ser exitosas o fracasadas. (Canelones y Fuentes, 2015, p. 56).

Esto reafirma a la toma de decisiones como uno de los procesos inherentes a la gerencia, que implica determinar un marco de actuación coherente con la misión, visión y objetivos trazados por la organización, los cuales son un punto de referencia a la hora de evaluar las diferentes alternativas con las que se cuenta.

En esa misma dirección, Amaya (2010) expresa: «Con frecuencia, las decisiones de rutina se toman rápidamente, quizás inconscientemente, sin necesidad de elaborar un proceso detallado de consideración. Sin embargo, cuando las decisiones son complejas, críticas o importantes, es necesario tomarse el tiempo para decidir sistemáticamente». (Amaya, 2010, p. 3). Así las cosas, las decisiones también tienen jerarquía y niveles, algunas corresponden a lo primario, lo cotidiano, la rutina operativa y administrativa, mientras que otras se destacan por el alto impacto y trascendencia que pueden llegar a tener en el rumbo de la organización.

En este contexto, la información constituye una herramienta garante frente a un menor riesgo e incertidumbre, pues no solo las buenas señales o la intuición deben marcar el camino de elección, es indispensable contar con elementos de valor que proporcionen enfoque hacia los mejores ambientes para la decisión. Desde esta perspectiva, Rodríguez (2015) expone que:

La información, incide considerablemente en la toma de decisiones. Si bien los individuos desarrollan el proceso, la información es la que permite que se pueda percibir adecuadamente lo que acontece en una organización y su ambiente cuando se va a tomar determinada decisión. (Rodríguez, 2015, p. 154)

Desde esta óptica, la información amplifica el entorno perceptivo de una situación a intervenir, haciendo posible pasar de lo subjetivo y situarse en un nivel de mayor control, al disponer de información que se aporte en forma real, actualizada y procesada con precisión. Es así como lo plantea Rodríguez (2015):

La Gestión de Información y la Gestión del Conocimiento contribuyen a la toma de decisiones estratégicas pues a partir de la información y el conocimiento se pueden generar y determinar mejores alternativas de decisión y la mejor solución ante una situación-problema. (p. 162)

Por tanto, una decisión acertada parte de un proceso de fundamentación, donde el rumbo que se define implica asumir consecuencias, poniendo de manifiesto la importancia de desarrollar una amplia capacidad para integrar diferentes elementos y comprender de una forma holística lo que dinamiza una situación.

En el proceso de toma de decisiones entran en juego dos fuentes de información: 1) una fuente de información interna al individuo, que tiene que ver con sus preferencias, creencias u objetivos; y 2) una fuente de información externa, que tiene que ver con el contexto en el cual se circunscribe la decisión y define las alternativas susceptibles de elección. (Muñetón et al., 2017, p. 1)

Desde este enfoque, se entiende el aporte del *coaching* en estos niveles de gestión de la información. Desde lo interno, acompañando el desarrollo de capacidades para optimizar los recursos emocionales y cognitivos de la persona, y a nivel externo, desde el rol de observador, con mayor control sobre los factores que moldean la información disponible, para hacer un uso más objetivo, imparcial y transparente de estos.

Una empresa está formada por personas con diferentes historias, diferentes culturas, diferentes inclinaciones, diferentes aspiraciones, diferentes trabajos, [...] Y todas esas personas, de diferentes edades y culturas, con diferentes empleos, tienen que llevar a cabo el milagro de trabajar juntos, de modo que los resultados de la empresa sean los adecuados. (Agnelli, G., citado en Argandoña, 2011, p. 24)

De este modo, la toma de decisiones requiere estar acompañada, además de los elementos propios de la administración y operación del negocio, por un fuerte sentido de equipo, por el reconocimiento de unos valores y principios alrededor de los cuales se espera que todas las personas se integren y de esta manera lograr una visión compartida frente a lo que se pretende alcanzar. Por esto resulta razonable que la capacidad de tomar decisiones de un gerente, de manera individual, se vea sumamente restringida por sus limitaciones cognitivas, por la disponibilidad de tiempo y por el acceso a la información (Huber, 1980, citado en Rodríguez, 2015, p. 154). En este orden, un factor garante en el camino que guía la toma de decisiones se encuentra en la gestión de los equipos, donde confluye una importante información desde los roles específicos que adoptan en la dinámica organizacional, así es

posible articular una visión más amplia para comprender los diferentes fenómenos y asumir con rigurosidad, un acercamiento objetivo a su estudio.

Lo anterior, plantea una responsabilidad compartida, transparente en la que cada persona se involucre con los resultados, disponiendo su potencial y talento al servicio de lo que ha sido asumido por el colectivo, para lograr niveles superiores de desarrollo. Desde allí, se reconoce de manera prevalente el valor que tiene trabajar fortaleciendo vínculos saludables, que consoliden una gestión desde el acompañamiento, donde todos puedan corresponder de manera asertiva y aportar, en su nivel de competencia, a la construcción de una organización interdependiente.

Bajo este precepto:

El proceso de decisión no solo se lleva a cabo a nivel estratégico o de la más alta dirección de las organizaciones, sino que constituye un proceso que se desarrolla en toda organización y en todos sus niveles: operativo, táctico, gerencial y estratégico. (Wiig, 2003 citado en Rodríguez, 2015, p. 152)

Por tanto, depende de cada uno el grado de consciencia que logra desarrollar para una gestión exitosa al momento de evaluar los caminos posibles con relación a la realidad que se interviene, donde toma validez que, «tanto gerentes como empleados deberían ser alentados a pensar creativa y críticamente cualquier aspecto de la organización. Se les debería alentar a cuestionarlo todo hasta que consigan mejores formas de trabajar o crear valor» (Arocha y Noriega, 2020, p. 7).

En efecto, involucrar a todas las personas de la organización en este proceso requiere un aprendizaje colectivo, con el que se pueda estar por encima de posiciones egoístas y desarticuladas de una visión compartida, por el compromiso con un proyecto organizacional, donde cada persona logre identificar el rol protagónico que puede desempeñar al conectarse con el querer y deber ser como colectivo de trabajo.

Muñetón *et al.*, (2017) aportan: «La toma de decisión depende no solo de la acumulación de información ganada a través de la experiencia, sino también del uso que se hace y la comprensión que se tiene de la misma» (p. 6). Por esto se hace importante revestir este proceso de talento y habilidad, porque no es un tema que se pueda definir a la ligera, más aún cuando por mínima que resulte la acción, va a tener un efecto, el cual debería estar enfocado en generar el mayor equilibrio y bienestar posible, sin desconocer que hay un entorno estratégico presente. De allí, la importancia de establecer un aprendizaje continuo, en procura de lograr una mejor toma de decisiones y que sean acertadas, incluyendo la integridad, la confianza y la capacidad para demostrar que el *coaching* es esencial en el empoderamiento organizacional (Barrientos *et al.*, 2019, p. 234).

Con lo expuesto, se define una importante relación entre el *coaching* y la toma de decisiones, destacando que un adecuado ejercicio de elección parte de la confianza y la capacidad de movilizar esquemas internos, donde las emociones se conecten con la razón, a partir de un progresivo entrenamiento personal, que bien puede y debe escalarse hacia la gestión colectiva. Desde este enfoque, lo que se busca a través del *coaching* es «apoyar a la gente para que estas aprendan de su propia reflexión

y capacidades de conseguir soluciones a sus problemas y retos» (Díaz, 2016, p. 110). Esto sin duda constituye un pilar de avance en la dinámica de las organizaciones, puesto que al empoderar a las personas y acompañarlas en el desarrollo consciente de sus capacidades, se traduce en un lenguaje de conexión y pertenencia dentro de los equipos colaborativos. Este tipo de sinergia bien puede impactar de manera positiva la búsqueda integrada de soluciones, donde todos se sienten parte funcional y vital del entramado organizacional.

Conclusiones

El *coaching* aporta de manera significativa en la toma de decisiones gerenciales. En sí mismo es una metodología que fortalece el entorno estratégico de la organización, al punto de conducirla, mediante la transformación de sus directivos y colaboradores, hacia niveles crecientes de desarrollo; así, cada integrante alcanza un mayor equilibrio entre lo racional y lo intuitivo, una mayor observancia de los pensamientos y de las emociones. Consecuentemente, al aumentar el autodominio y autorreconocimiento, se fortalece la capacidad de accionar ante cualquier situación, evaluar la información al alcance, considerar diferentes puntos de vista, generar más de una alternativa para la solución, superar juicios y limitaciones personales, entre muchos otros, que destacan el valor de un proceso de aprendizaje que coadyuva la valoración de las capacidades individuales y colectivas, para hacer más efectivo el logro de los resultados.

La gerencia es una función vital y estratégica en toda organización, dentro de la cual está inmerso el reto de conectar a las personas y de actuar habilidosamente en la transformación positiva de los entornos. En este propósito, el

coaching se configura como una herramienta de invaluable apoyo para los gerentes y líderes, mediante la conducción de procesos reflexivos y creativos, que integran a los equipos colaborativos en una dinámica de mejora continua, en tareas tan importantes como la toma de decisiones, con criterio, control de riesgos y enfoque hacia la competitividad empresarial.

El *coaching* organizacional, además del acompañamiento y entrenamiento a la alta gerencia, se incrementa en su nivel de alcance, cuando se logra llevar el proceso de intervención a diferentes niveles de la organización. No obstante, una de las metas es dotar a los líderes de herramientas de gestión desde la consciencia, para que alcancen su desarrollo como líderes *coach* y emprendan procesos desde el acompañamiento efectivo con sus equipos.

La tendencia del *coaching* se reafirma en los profundos cambios de la sociedad actual, donde las personas perciben el llamado a descubrir sentidos de vida, potenciar experiencias memorables y lograr una mayor conexión en los entornos de interacción cotidianos. En este contexto, lo organizacional demanda resignificarse desde lo humano, empoderar a los equipos de trabajo y fortalecer liderazgos transformacionales.

Las habilidades gerenciales son imprescindibles en el mundo laboral, estas posibilitan interactuar de manera efectiva y construir un tejido de relaciones sinérgicas, elementos diferenciadores que dan soporte a la forma de dirigir, liderar y orientar los equipos de trabajo. Su desarrollo está ligado al conocimiento y manejo de las emociones, lo cual requiere profundizar en el propio «yo», acercarse al mundo interior, aprender de este y en muchas oportunidades derrumbar estructuras, para reinventarse.

Es posible tener un mayor dominio a la hora de decidir, más cuando se logra un proceso expansivo de autorreconocimiento y conexión del potencial individual, proceso que, conducido desde el *coaching*, acompaña el camino de autoaprendizaje para alcanzar mayores niveles de consciencia, haciendo posible disminuir la incertidumbre al momento de su ejecución. Esto se fundamenta en mayor equilibrio entre la razón y la emoción, lo cual los dota a los gerentes, estrategas y equipos colaborativos, de una mayor competencia para manejar de forma asertiva la información disponible, evaluar las alternativas y generar confianza para la elección final.

Referencias

- **Amaya, A. J.** (2010). *Toma de decisiones gerenciales: Métodos cuantitativos para la administración*. Segunda edición, Bogotá D.C.: Ecoe Ediciones.
- **Aponte Polanco, T. P.** (2017). *Megatendencias administrativas como alternativas estratégicas de desarrollo organizacional*. Universidad Militar Nueva Granada, 1-24. <https://repository.unimilitar.edu.co/handle/10654/17036>
- **Argandoña, A.**, (2011). La ética y la toma de decisiones en la empresa. *Universia Business Review*, (30), 22-31. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=43318798002>
- **Arocha, C.**, & Noriega, V., (2020). Mala praxis gerencial. *Revista de Información Científica para la Dirección en Salud. INFODIR*, 0(32). <http://revinfodir.sld.cu/index.php/infodir/article/view/849>
- **Arroyo, T. R.**, (2013). *Habilidades gerenciales: desarrollo de destrezas, competencias y actitud*. Bogotá, D.C: Ecoe Ediciones.
- **Baquero Barato, J. A.**, & Rodríguez-Moneo, M., (2016). La relación entre el proceso de autorregulación y el proceso de coaching. *Universitas Psychologica*, 15(1), 141-152. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy15-1.rpap>
- **Barrientos-Monsalve, E. J.**, Hurtado-Hernández, L. J., Lesmes-Silva, A. K., & Duarte-Rey, D. M. (2019). ¿Coaching en las empresas? La gerencia del coaching en las organizaciones contemporáneas. *Mundo FESC*, 10(S1), 223-236. <https://www.fesc.edu.co/Revistas/OJS/index.php/mundofesc/article/view/428/504>
- **Canelones, O. J.** & Fuentes, R., (2015). Formación gerencial, toma de decisiones un abordaje desde el punto de vista holístico. *Revista Negotium*, 11(31), 48-73. <https://www.redalyc.org/pdf/782/78241171004.pdf>
- **Díaz, C. G.**, (2016). El Gerente Coaching en la Gerencia. *Revista Científica*, 1(2), 110-130. http://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/article/view/28/25
- **Casique, F. L.**, (2018). *Impacto del coaching organizacional en el desarrollo de competencias laborales del talento humano de empresas Manizaleñas, una mirada desde sus directivos* (tesis de maestría en administración). Universidad Nacional de Colombia, Manizales. <http://bdigital.unal.edu.co/69811/7/1090398867.2018.pdf>
- **Castillo, C. A.**, Medina Durán, V. K. (2016). Innovación en procesos de gestión: Una mirada al coaching en las organizaciones. *Revista Apuntes de Administración*, 1(1), 68-75. <https://revistas.ufps.edu.co/index.php/apadmin/article/view/996/943>
- **García, F. J.**, Boom, E. A., & Molina, S. J. (2017). Habilidades del gerente en organizaciones del sector palmicultor en el departamento del Cesar-Colombia. *Revista Científica «Visión de Futuro»*, 21(2), 1-21. <https://www.redalyc.org/pdf/3579/357955446001.pdf>

- **Chew, G., Wei, C., Yen, Y., Ming, W., & Sabbir M.,** (2020). Executive coaching effectiveness: towards sustainable business excellence. *Total Quality Management & Business Excellence*, 1-19. <https://doi.org/10.1080/14783363.2020.1724507>
- **González, M., De Diego, A., & González, L. J.** (2018). Mindfulness y coaching: promoviendo el desarrollo de la presencia y la conciencia plena. *MLS Psychology Research*, 1(1), 79-94. <https://www.mlsjournals.com/Psychology-Research-Journal/article/view/114/281>
- **Hernández, Valbuena, M. E.,** (2016). El coaching como proceso de formación. *Neumann Business Review*, 2(1), 59-73. <https://www.journaltop.com/index.php/NBR/article/view/Art5>
- **Hernández Palma, H., Muñoz Rojas, D., & Barrios Parejo, I.** (2017). Estilos gerenciales y su influencia en la generación de valor de las instituciones prestadoras de salud de la región Caribe. *Revista Económicas CUC*, 38(1), 133-146. https://revistascientificas.cuc.edu.co/economicascuc/article/view/1574/pdf_125
- **Kofman, F.** (2012). *La Empresa consciente: cómo construir valor a través de valores*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial Aguilar.
- **Leal, M. I., Mejías, P. L., & Guédez, T. M.** (2017). Coaching ontológico como enfoque gerencial para la transformación y desarrollo organizacional. *Dissertare, Revista de Investigación en Ciencias Sociales*, 129-138. <https://150.186.96.55/index.php/dissertare/article/view/1116/459>
- **Leal, M. S.,** (2020). Las competencias blandas en los gerentes de proyecto de las organizaciones. *Res Non Verba Revista Científica*, 10(1), 1-24. <http://34.216.34.33/index.php/rnv/article/view/286>
- **Leyva, A. B., Espejel, B. J. E., & Cavazos, A. J.,** (2017). Habilidades gerenciales como estrategia de competitividad empresarial en las pequeñas y medianas empresas (Pymes). *Revista Perspectiva Empresarial*, 4(1), 7-22. <https://revistas.ceipa.edu.co/index.php/perspectiva-empresarial/article/view/119/54>
- **Muñetón, S. G., Ruiz, M. A. F., Loaiza, Q. O. L.,** (2017). Toma de decisiones: Explicaciones desde la ciencia aplicada del comportamiento. *Revista Espacios*, 38(13), 1- 12. <https://revistaespacios.com/a17v38n13/a17v38n13p10.pdf>
- **Muñoz Maya, C. M., & Díaz Villamizar, O. L.,** (2014). El Coaching y la transformación organizacional: una oportunidad para las Empresas y los Coaches. *Suma Negocios*, 5(11), 62-69. [https://doi.org/10.1016/S2215-910X\(14\)70020-5](https://doi.org/10.1016/S2215-910X(14)70020-5)
- **Musicco, G.,** (2015). Coaching: conciliación de vida laboral - personal (WLB). *Revista del Centro de Investigación de la Universidad La Salle*, 11(44), 121-142. <http://52.226.65.210/index.php/recein/article/view/684/1065>
- **Navia Mayorga, F. A., Mayorga Arias, D., Campi Mayorga, I. I., De Lucas Coloma. L. A.,** (2019). Liderazgo: una habilidad gerencial fundamental en el éxito de una empresa en el siglo XXI. *Revista Científica Mundo de la Investigación y el Conocimiento*, 3(3), 1061-1084. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7116501>
- **Ramírez, J.** (2018). Las habilidades directivas una condición para una ejecución eficaz. *Revista Investigación y Negocios*, 11(17), 23-29. http://www.scielo.org/bo/pdf/riyn/v11n17/v11n17_a04.pdf
- **Recuenco, C. A. D.,** (2018). Coaching ejecutivo: técnica gerencial necesaria en la era del conocimiento. *Revista SCIENDO* 21(1): 79-88. <http://revistas.unitru.edu.pe/index.php/SCIENDO/article/view/1727/1698>

- **Rodríguez, C. Y.**, (2015). Gestión de Información y del Conocimiento para la toma de decisiones organizacionales. *Bibliotecas anales de investigación*, (11), 150-163. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5704545>
- **Sánchez, M. B.**, & Boronat, M. J., (2014). Coaching educativo: modelo para el desarrollo de competencias intra e interpersonales. *Educación XX1*, 17(1), 221-242. <https://www.redalyc.org/pdf/706/70629509010.pdf>
- **Suárez, M. M.**, (2020). Aplicar técnicas de coaching en la empresa: ¿Es posible y aparece resultados positivos? *Revista Científica Internacional*, 7(1), 237-250. <http://www.utic.edu.py/revista.ojs/index.php/revista/article/view/105>
- **Whetten, D. A.**, & Cameron, K. (2005). *Desarrollo de Habilidades Directivas*. (6.^a ed.). Pearson Educación.

Revisión del liderazgo, sus estilos y modelos de medición en la última década

Review of leadership, leadership styles and measurement models over the last decade

Andrés Felipe Jimenez-Lopez^{1,2}

andresfjl@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-9361-1112>

Daniela Gómez Aguirre³

dgomeza@uniremington.edu.co

<https://orcid.org/0000-0001-5522-5168>

Jorge Rendón Otálvaro⁴

jorgerendonotalvaro@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-4786-7512>

Sandra Patricia Peláez Arcila¹

sandrapelaez.psicologa@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-4905-2795>

<https://doi.org/10.22209/rhs.v8n1a06>

Recibido: marzo 23 de 2019.

Aceptado: julio 8 de 2020.

través del sistema de bibliotecas de la Universidad Nacional de Colombia y Google Académico. En la investigación se contó con un total de 950 artículos científicos para el análisis bibliométrico. Como resultado de este análisis se identifica que existen distintos estilos de liderazgo y su cantidad varía dependiendo del autor que los menciona, así como la forma utilizada para su identificación. Se concluye que prevalece en la literatura científica el estilo de liderazgo transformacional, además, se evidencia que el instrumento de medición Multifactorial Leadership Questionnaire (MLQ) es aquel que permite identificar con mayor profundidad aquellas características propias de dicho estilo.

Palabras clave: empresas; estilos de liderazgo; líder; liderazgo; modelos de medición; MLQ.

Resumen

En el presente artículo se realiza un análisis bibliométrico y documental del liderazgo, sus estilos y métodos de identificación en las empresas en la última década, a partir de una revisión sistemática de publicaciones científicas entre los años 2009 y 2019, en las bases de datos Scopus, consultadas a

Abstract

In this paper, a bibliometric and documentary analysis of leadership, leadership styles and leadership methods of identification in companies over the last decade was carried out. To this end, a systematic review of scientific publications contained in Scopus databases between 2009 and 2019 was performed. The search engines of the National Library System of the National University of Colombia and Google Scholar were used to retrieve the publications. A total of 950 scientific papers were reviewed for the bibliometric analysis.

1 Corporación Universitaria Remington.

2 Corporación Universitaria de Santa Rosa de Cabal – Unisarc.

3 Coordinadora de calidad Fundación Fesco.

4 Consultor en cuidado oral Colgate Palmolive.

As a result of this analysis, different leadership styles were identified, the number of which varied depending both on the author and on the identification method. The study concludes that the transformational leadership style prevails in the scientific literature. In addition, the analysis found that the Multifactorial Leadership Questionnaire (MLQ) is the instrument that allows identifying in greater depth the leadership style characteristics.

Keywords: companies; leadership styles; leader; leadership; measurement models; MLQ.

Introducción

Se sabe que el liderazgo contribuye a la generación de estrategias que permitan motivar al personal e incorporar nuevas formas de pensar y actuar; por esto, es importante identificar los diferentes estilos de liderazgo, la forma de medirlos y cuál de ellos es el más adecuado para aplicar en las diferentes dependencias de una empresa.

Cuando se analizan los diferentes autores que han abordado el tema, se evidencia que inicialmente el liderazgo se tomaba de forma individual; sin embargo, en la actualidad el liderazgo se aborda desde una perspectiva global, incluyendo el líder y sus seguidores. Es decir, mediante el proceso de influir y apoyar a otros para que trabajen con entusiasmo en la consecución de objetivos (Newstrom, 2011).

Es así como se realiza la revisión de la literatura científica respecto al liderazgo, sus estilos y métodos de medición, a fin de reconocer las perspectivas teóricas existentes y la posible identificación de un estilo y método particular en la última década.

En primer lugar, se desarrolló un análisis bibliométrico de 950 artículos tomados de la base de datos Scopus que permitiera reconocer, a través de un análisis de redes de co-citación y coocurrencia, qué estilos de liderazgo prevalecen en los discursos científicos, además de reconocer indicadores bibliométricos que den peso académico a la temática.

En segundo lugar, a partir de las coordenadas teóricas presentadas en el análisis bibliométrico, se presenta la evolución del concepto de liderazgo hasta la actualidad. Seguidamente, se exploran los diversos estilos con sus características, que han sido expuestos por diferentes autores, para posteriormente definir instrumentos de medición con los cuales se puedan determinar los atributos que permitan alinearlos con alguno de los tipos de liderazgo existentes.

Por último, se exponen los diferentes instrumentos de medición del liderazgo existentes se pueden encontrar: análisis de comportamiento de liderazgo (LDBQ), modelos de liderazgo (Rensis Likert), descripción de la efectividad y adaptabilidad del líder (LEAD), escala de liderazgo de Carreón, el grid o rejilla compuesta por Blake y Mouton y el cuestionario multifactorial de liderazgo (MLQ).

Método

El artículo basó su desarrollo a partir de un análisis bibliométrico que permitió reconocer las coordenadas teóricas del tema en cuestión; la búsqueda se realizó mediante el uso de los términos clave: *liderazgo y estilos de liderazgo*, con los cuales se llevó a cabo la consulta de los artículos publicados entre 2009 y 2019, mediante las bases de datos de la Universidad

Nacional de Colombia en su Sistema Nacional de Bibliotecas «SINAB», en la que se seleccionó la base de datos indexada Scopus.

Mediante la herramienta VOSviewer se extrajo de la base de datos Scopus un archivo con extensión .csv con las redes bibliométricas que permitieron crear redes de co-citación y co-ocurrencia, para el reconocimiento del clúster de coincidencia de términos importantes extraídos de un cuerpo de literatura científica.

Luego de conocer los clústeres, seleccionadas las investigaciones, se analizaron los conceptos más importantes relacionados con liderazgo y sus estilos, con el fin de obtener una visión general del tema, y posteriormente definir los instrumentos que permitieran su medición. A continuación, se describen los resultados de la investigación.

Resultados y discusión

Análisis bibliométrico

El presente aparte tiene como propósito reconocer valores bibliométricos en la información recolectada, tales como: (i) la importancia científica que indaga por la actualidad de la temática; (ii) identificar la distribución geográfica de la información bibliométrica que permite encontrar enclaves culturales; (iii) el impacto científico desde el punto de la clasificación de revistas de donde se originan; (iv) reconocimiento de los principales autores que estudian esta temática; (v) determinación de redes de co-citación que permiten establecer los clúster que evidencian las tendencias científicas.

En primer lugar, desde el punto de vista de la importancia científica de los 950 artículos encontrados se identifica que el 2.7 % fue publicado entre 2009 y 2011, el 27 % entre 2012 y 2015, y 70.3 % entre 2016 y 2019, lo que denota un crecimiento en publicaciones sobre liderazgo, como se muestra en la **Figura 1**.

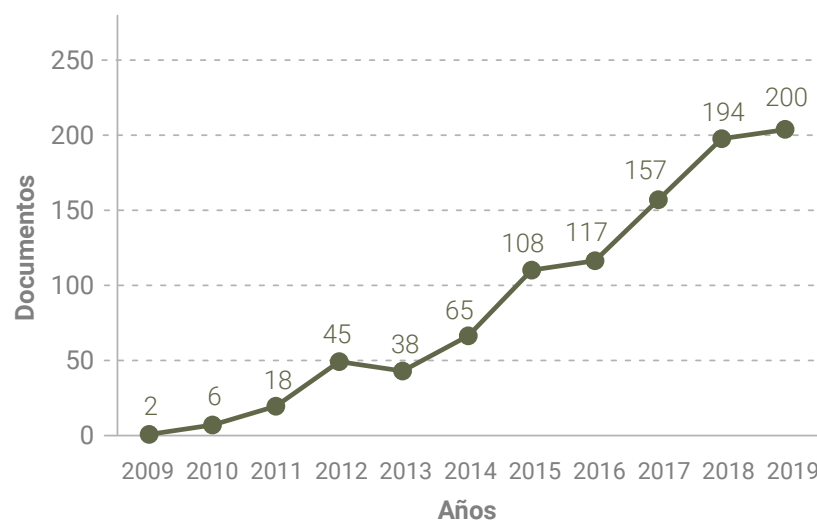


Figura 1. Importancia científica

Fuente: elaboración propia con el uso de la base de datos Scopus.

Por su parte, los países en los que más se habla sobre liderazgo son Estados Unidos, Reino Unido, Australia, China, Canadá, Malasia,

Países Bajos, Alemania, España y Francia (**Figura 2**). Los tres primeros países han realizado más de 100 publicaciones.

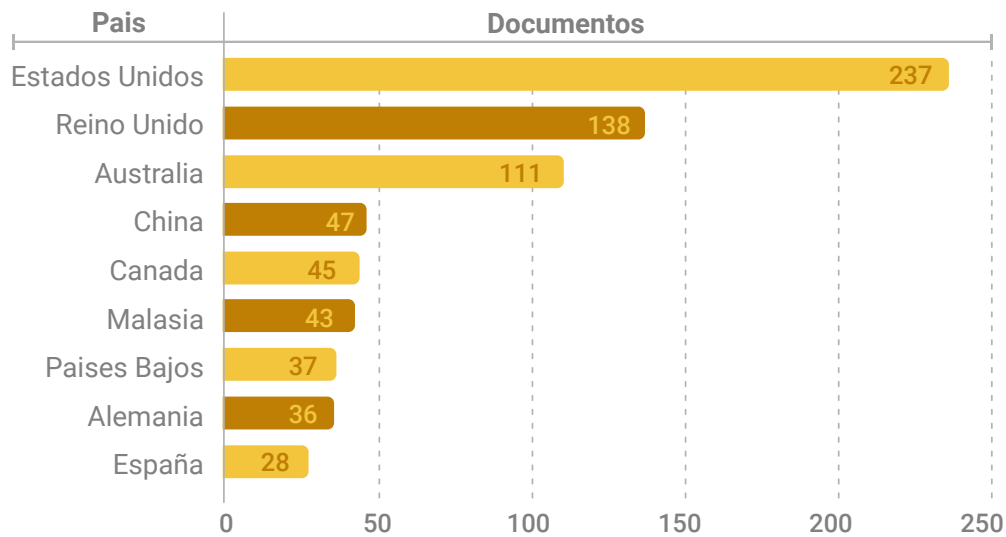


Figura 2. Procedencia de la información bibliométrica

Fuente: elaboración propia con el uso de la base de datos Scopus.

En cuanto a las revistas en las que más se publicaron los estudios (**Tabla 1**) se encuentran: *Journal of Higher Education Policy and Management*, *Total Quality Management and Business Excellence*, *Educational Management*

Administración and Leadership, *Journal of Educational Administration* y *Journal of Business Ethics*, para un total de 94 artículos, distribuidos porcentualmente así: 25.53 %, 23.40 %, 20.21 %, 15.97 % y 14.89 % respectivamente.

Tabla 1. Impacto científico

Revista	Artículos	Cuartil
Journal of Higher Education Policy And Management	24	Q1
Total Quality Management and Business Excellence	22	Q1
Educational Management Administration and Leadership	19	Q1
Journal of Educational Administration	15	Q1
Journal of Business Ethics	14	Q1

Fuente: elaboración propia con el uso de la base de datos Scopus.

Además, el autor con mayor citación en artículos sobre liderazgo es Gregory A. Aarons, quien en su investigación *El liderazgo transformacional y transaccional: asociación con actitudes basadas en la evidencia*, publicado en la revista *Servicios Psiquiátricos*, expresa la importancia del liderazgo, la influencia de este en la adopción de innovaciones y en la generación de climas organizacionales positivos (**Tabla 2**). Aarons, (2006) hace énfasis en la importancia del liderazgo transformacional para la motivación intrínseca del seguidor, reflejando así un liderazgo de primer nivel.

Tabla 2. Principales autores

Autor	Número de citas
Aarons, G.A.	373
Avolio, B.J.	292
Bass, B.M.	326
Ehrhart, M.G.	203
Schneider, B.	141

Fuente: elaboración propia con el uso de la base de datos Scopus

Avolio, B.J. «desarrolló y probó una medida basada en la teoría del liderazgo auténtico, utilizando cinco muestras separadas obtenidas en China, Kenia y Estados Unidos [...] Los

resultados revelaron una relación positiva entre el liderazgo auténtico y el desempeño calificado por el supervisor» (Walumbwa, Avolio, Gardner, Wernsing & Peterson, 2008, p. 89).

Por su parte, Bass, B.M. en compañía de Avolio, B.J. hacen referencia al instrumento utilizado para medir las características de un líder transformador, permitiendo hacer un comparativo entre la percepción de sus colaboradores o pares y su propia percepción de liderazgo (Avolio & Bass, 2004).

Otros autores con mayor citación en artículos sobre liderazgo son Ehrhart, M.G. y Schneider, B. quienes en su investigación *Clima Organizacional y Cultura* hacen referencia a los roles del liderazgo y la importancia de este en la cultura organizacional y en el desempeño y gestión de las empresas (Schneider, Ehrhart, & Macey, 2013).

Otros como Rupp, D. E., Mumford, M. D., Hallinger, P., Podsakoff, P. M., Harris, A., Schein, E. H., Farahnak, I. R., Brewster, C., Mackenzie, S. B., Glavas, A., y Sparrow, P.R. tienen un total de 2836 citaciones. Adicionalmente, los principales autores de habla hispana son Contreras, F., Barbosa, D., Castro-Solano, A. y Juárez.



Figura 7. Nube de palabras clúster 2: características del liderazgo.

Fuente: elaboración con el uso del software

Teniendo en cuenta las características del liderazgo, el líder debe contemplar dentro de sus rasgos el factor humano, es decir, no pensar solo en la parte productiva y administrativa de la empresa, sino también en los factores externos que pueden afectar positiva o negativamente el rendimiento de sus colaboradores o en aquellos factores psicológicos que dificulten el desempeño dentro de los horarios laborales.

Para esto es importante llevar a cabo una recolección y análisis de información para influir positivamente en el talento humano y

motivarlos a ser mejores, ofreciendo calidad de vida laboral, brindando posibilidades de ascenso o plan carrera dentro de la organización y propendiendo por la retención del personal

En el último clúster (**figuras 8 y 9**) prevalecen palabras con relación a la innovación organizacional (*Organizational Innovation*), satisfacción laboral (*Job Satisfaction*), estudio comparativo (*Comparative Study*), motivación (*Motivation*) y evidencia basada en la práctica (*Evidence Based Practice*).

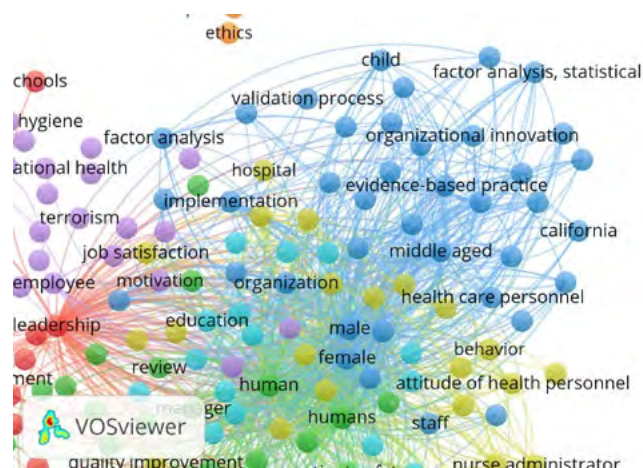


Figura 8. Red de co-citación clúster 3: innovación organizacional

Fuente: elaboración propia con el uso del software VOSviewer.

y auxilia para alcanzarlas. Los tres elementos de la definición son la influencia/apoyo, el esfuerzo voluntario y el logro de las metas. Sin liderazgo una organización sería como una masa confusa de gente y de máquinas. (p. 169)

También, se encuentran definiciones como «el liderazgo es, antes que todo, una posibilidad de las personas, que puede desarrollarse o no, dependiendo de su voluntad y del medio que las rodea. No es algo exclusivo de un grupo determinado de la sociedad» (Yarce, 2014, p. 11).

Asimismo, Acosta, Suárez, Pinzón y Rojas (2017) plantean que existen cuatro tipos de liderazgo: el autocrático que se evidencia mediante la toma de decisiones del líder para que estas sean realizadas por sus subordinados; el liderazgo democrático que se caracteriza por crear escenarios participativos, es decir, la responsabilidad del logro de los objetivos y metas está distribuida en el equipo, reconociendo los aportes individuales de cada uno de sus miembros; el liderazgo liberal o *laissez-faire* se centra en la información por parte del líder a sus colaboradores de los indicadores o metas planteados, con el fin de que cada uno de los grupos de trabajo conformados genere planes y estrategias de forma autónoma para la consecución y logro de los objetivos y, por último, el líder transformacional es aquel que introduce ideas innovadoras en los diferentes niveles de la empresa.

Aunque existen varios tipos de liderazgo, Cornejo (2011) plantea que básicamente se distinguen tres tipos de líderes: el líder natural, el líder circunstancial y el líder cognoscitivo. El primero es aquel líder que posee los dones y características necesarias de forma natural, es decir, puede ejercer influencia sobre los

demás de forma innata. El segundo es aquel que se convierte en líder al momento de concedérsele autoridad sobre los demás, lo que indica que al tener poder se le otorgan las habilidades de liderazgo, y el líder cognoscitivo es aquel que se ha entrenado sistemáticamente para ser líder.

Por otro lado, el liderazgo inicialmente se tomaba de forma individual planteando así estilos acordes con las características de la persona, sin embargo, en la actualidad el liderazgo se aborda desde una perspectiva global, incluyendo el líder y sus seguidores, dando como resultado una modificación en los estilos de liderazgo definidos.

También, el liderazgo basado en el modelo tradicional mediante un análisis individual se da a través de modelos de tipo: rasgos, conductual y contingencial; y el liderazgo basado en el modelo contemporáneo tiene su connotación mediante un análisis relacional y es de tipo: transaccional, transformacional y trascendente (Montalván, Aguirre, Sánchez & Condolo, 2014).

El liderazgo transaccional tiene como característica principal la motivación de los empleados a través de premios o castigos que se otorgan por el cumplimiento o no de ciertas actividades o tareas delegadas por el líder bajo la relación jefe-subordinado, entendiendo que el poder se encuentra centralizado, que la influencia se maneja de forma vertical y que es el líder quien cumple el papel de planear y generar estrategias que garanticen la consecución de los resultados (Torres & Ramírez, 2013).

En el «liderazgo trascendente, la interacción entre el colaborador y el líder se establece entre la motivación extrínseca, intrínseca y

trascendente desde una perspectiva ética» (Méndez y Padrón, 2015, p. 19), es decir, se crea «una relación de influencia personal, que busca satisfacer las necesidades reales de las personas, colectivos o de la sociedad en general» (Massó, 2015, p. 90).

Por último, «el líder transformacional promueve relaciones caracterizadas por la confianza, el respeto mutuo entre otros, aspectos que favorecen tanto la satisfacción laboral individual como la colectiva apoyándolos en su crecimiento, en medio de un clima de armonía y empatía» (Omar, 2011, citado por González, González, Ríos, & León, 2013, p. 361).

De acuerdo con Bass (1985),

a través del liderazgo transformacional el líder motiva a los seguidores a lograr un desempeño que supera las expectativas al transformar las actitudes y los valores de los seguidores. Este estilo de liderazgo implica un proceso de influencia a través del cual los líderes promueven en los seguidores una nueva forma de verse tanto a ellos mismos como a los retos y oportunidades de su entorno. (Perilla-Toro & Gómez-Ortiz, 2017, p. 96)

En otras palabras, «el estilo de liderazgo transformacional favorece la obtención de un mayor resultado organizativo que el liderazgo transaccional [...] El liderazgo transformacional transmite carisma, inspiración, estimulación intelectual y consideración individualizada que mejoran los resultados organizativos» (Bass & Avolio, 2000; Conger, 1999, citado por Morales, Martínez, & Montes, 2007, p. 25).

Se plantea que,

es probable que el liderazgo transformacional influya en las actitudes al inspirar la aceptación de la innovación a través del desarrollo del entusiasmo, la confianza y la apertura, mientras que el liderazgo transaccional conduciría a la aceptación de la innovación a través del refuerzo y la recompensa. (Aarons, 2006)

Además, «Otro aspecto que vale la pena destacar respecto al cambio organizacional en relación con el liderazgo transformacional, es que los comportamientos asociados a este estilo de liderazgo estimulan la capacidad de innovación, a través de la promoción del cambio y la transformación permanente» (Jung, 2003; Oke, Munshi y Walumbwa, 2009, citado por Torres & Ramírez, 2013, p. 160).

Teniendo en cuenta que el liderazgo no solamente es innato en las personas, sino que puede aprenderse e incluso transformarse acorde con las necesidades del mundo que lo rodea, actualmente, se habla de otros tipos de liderazgo, basados en la confluencia de varias características propias de diferentes estilos de liderazgo contemporáneos.

Estos estilos surgen de la adaptación de características propias del liderazgo transformacional con otros estilos de liderazgo dando como resultado los siguientes estilos: liderazgo paternalista, liderazgo pragmático, liderazgo moralista, liderazgo coaching, liderazgo afiliativo, Liderazgo coercitivo entre otros (Rozo-Sánchez, 2019).

Todo lo anterior permite reconocer en los trayectos teóricos que los autores plantean que el liderazgo transformacional responde a los retos de la actualidad, además, es ampliamente aceptado en las empresas, obviamente, por los cambios y transformaciones que permite desarrollar; todo, enmarcado en la generación de un ambiente de innovación en las empresas.

Reconocimiento teórico de los modelos de medición del liderazgo en las empresas

Existen varias herramientas o mecanismos para identificar el estilo de liderazgo o comprender el comportamiento del líder en una organización. Estas herramientas son: análisis de comportamiento de liderazgo (LDBQ); modelos de liderazgo (Rensis Likert); descripción de la efectividad y adaptabilidad del líder (LEAD); escala de liderazgo de Carreón; el grid o rejilla compuesta (Blake y Mouton); y el cuestionario multifactorial de Liderazgo (MLQ), entre otros.

El primero, denominado instrumento de análisis de comportamiento de liderazgo (LDBQ). Según Félix, Tejedor, y Clara, (2010), fue desarrollado desde la década de 1950 por J. Hemphill y A. Coons y compara dos dimensiones del liderazgo: consideración de la estructura y la orientación a las tareas.

consta de 30 ítems en una escala Likert de cinco puntos [...] El cuestionario tuvo 5 componentes y cada uno tenía, a su vez, 6 elementos que incluían: modelar la forma, inspirar visiones compartidas, desafiar el proceso, permitir a otros actuar y alentar el corazón. (Mehdinezhad & Sardarzahi, 2016, p. 14)

En el caso del segundo, Sánchez Manchola (2009) plantea que el modelo de liderazgo (Rensis Likert) analiza el estilo de liderazgo mediante la identificación y análisis de siete variables con sus respectivas dimensiones. Estas siete características son: carácter de las fuerzas motivadoras, carácter del proceso de comunicación, carácter de los procesos de interacción e influencia, carácter de los procesos de toma de decisiones, carácter de la fijación de objetivos o tipo de órdenes, carácter de los procesos de control y características de la actuación o desempeño.

En tanto que el tercero, denominado el cuestionario de descripción de la efectividad y adaptabilidad del líder (LEAD), «se diseñó para evaluar el comportamiento del líder sobre los aspectos del estilo, rango y la adaptabilidad del líder. Así el TLS se enfoca en la efectividad de los estilos del liderazgo según la disposición del seguidor» (Del Castillo Torres, 2017, p. 5).

Para el caso del tercer modelo, más conocido como la escala de liderazgo de Carreón «incluye 20 reactivos alusivos a comunicación, cohesión y éxito. Incluye cuatro opciones de respuesta que van desde “nada cierto” hasta “muy cierto”» (Lirios, Guillén, Sánchez, Velázquez, & Flores, 2016, p. 125).

Por su parte el cuarto modelo, según Blake y Mouton (1980, p. 15, citado por Maldonado Santín, 2016, p. 21):

El Grid Gerencial es el instrumento necesario para realizar un auto diagnóstico a conciencia de cómo se maneja el día a día las relaciones del jefe con su colaborador supervisado. El estudio del método de administración Grid no solo

hace conscientes a las personas de las presuposiciones bajo las cuales operan, sino que les ayuda a conocer y a aceptar principios probados científicamente sobre la efectividad en el rendimiento bajo circunstancias que fomentan un comportamiento mentalmente sano.

Por último, el cuestionario multifactorial de liderazgo (MLQ) es definido por Álvarez, Quezada, Bugueño, y Morán, (2018) como un instrumento a través del cual pueden ser medidos tres estilos de liderazgo: liderazgo transformacional, liderazgo transaccional y *laissez-faire* mediante el análisis de factores del liderazgo y las variables de resultado organizacional, constituidas como efectos del liderazgo. Este, es más completo que los demás, dado que acoge diferentes estilos en su medición.

Además, Para identificar las características y la predominancia del liderazgo transformacional en las empresas es importante utilizar el instrumento de medición «Multifactor Leadership Questionnaire», ya que el «liderazgo transformacional y transaccional son dos estilos de liderazgo bien estudiados que han sido evaluados por el Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ)» (Aarons, 2006). Lo anterior nos permite inferir que en la línea discursiva este último sería un modelo adecuado para la medición de uno de los estilos de liderazgo más utilizados en las empresas, como se pudo esclarecer en el análisis bibliométrico y en la revisión de referentes teóricos del liderazgo expuestos con anterioridad.

Por su parte, el instrumento de medición del estilo de liderazgo MLQ-6S adaptado por Caymayo, y César, (2017) que originalmente fue planteado por Avolio y Bass (1992) es un

cuestionario que enlista 21 afirmaciones, con las cuales se pretende determinar el estilo de liderazgo predominante en una persona. El modelo utiliza una escala de Likert de 0 a 4 siendo 0 = poco frecuente, 1 = de vez en cuando, 2 = a veces, 3 = casi frecuentemente y 4 = frecuentemente, el cual pretende medir el grado de frecuencia con que estas afirmaciones describen a la persona que responde el test.

En específico, en el MLQ «básicamente se pueden distinguir cuatro componentes o factores de liderazgo transformacional, dos de liderazgo transaccional y un último factor, denominado *laissez-faire*, que denota ausencia de liderazgo» (Ormeño Cabrera & Orellana Molina, 2016, p. 15), los cuales se muestran a continuación según Arroyo-Martínez, Simona y Muro-Martínez, José Manuel (2017):

En cuanto al liderazgo transaccional, se consideran dos componentes. Primero, administración por excepción activa, que se entiende como la solución de problemas que pone atención en los errores y desviaciones del sistema, de las normas de la organización y enseña a sus seguidores a solucionarlos. Segundo, lo referente a recompensa contingente entendida como la claridad en las metas y objetivos, en las expectativas de éxito, el desarrollo de habilidades para negociar compensaciones e incentivos no monetarios para que sus seguidores cumplan los mismos.

También, contempla el modelo un componente de liderazgo *laissez-faire* el cual evidencia comportamientos alrededor de un líder que evita las responsabilidades propias de su cargo o de su asignación, lo anterior, reflejado en la NO toma de decisiones y el poco interés en lo que pasa a su alrededor.

Los cuatro componentes del liderazgo transformacional están alrededor de, el primero, consideraciones individualizadas que reconoce las debilidades y fortalezas de los individuos, su interés en sus seguidores y los trata como individuos, también escucha y conoce sus ideas, además, asigna proyectos en función de las necesidades y habilidades individuales y, para terminar, promueve el desarrollo y alienta la visión hacia el cambio. El segundo, referente a la estimulación intelectual que promueve a los seguidores a revisar y solucionar problemas, incita a la claridad para pensar, genera ambientes para compartir ideas. El tercero, la motivación inspiradora comprendida como una actitud optimista y una visión del futuro, que crea expectativas y significado, a través de utilizar un lenguaje simple y crear sentido de prioridades; por último, la influencia idealizada que promueve competencias extraordinarias; celebra logros, aborda crisis y utiliza su poder para ganancias positivas.

Por tanto, es uno de los hallazgos del presente artículo respecto al estilo que tiene mayor relevancia académica, donde, se puede establecer que este último tipo de liderazgo denominado transformacional es considerado el más relevante, dado el análisis bibliométrico presentado anteriormente.

Dado lo anterior, al referir a las afirmaciones del instrumento MLQ-6S que tienen por objetivo permitir la determinación del estilo de liderazgo transformacional se encuentran (**Tabla 3**):

Tabla 3. Afirmaciones en el instrumento MLQ-6S de liderazgo transformacional

Afirmaciones
Trato de hacer sentir bien a las personas que me rodean.
Comunico claramente lo que podemos hacer y lo que debemos hacer.
Analizo con las personas que me rodean problemas del pasado con la finalidad de obtener nuevas perspectivas de solución.
Ayudo a otros a desarrollarse.
Las personas que me rodean confían plenamente en mí.
Proporciono formas innovadoras sobre lo que podemos hacer.
Facilito a las personas que me rodean nuevas maneras de ver situaciones desconcertantes o preocupantes.
Hago saber a las personas que me rodean cómo están haciendo su trabajo.
Las personas que me rodean se sienten orgullosas que se las asocie o vincule conmigo.
Ayudo a las personas que me rodean a darle significado a su trabajo.
Hago que las personas que me rodean piensen ideas que nunca se cuestionaron anteriormente.
Doy atención personalizada a las personas que al parecer se sienten relegadas.

Fuente: Elaboración propia basada en Avolio y Bass, (1992 citado por de Caymayo y César, 2017).

Por lo cual, al referirnos al análisis del instrumento en cuanto a identificar el estilo de liderazgo predominante es necesario transferir a la siguiente tabla (**Tabla 4**) las calificaciones otorgadas a cada pregunta y, finalmente, sumar las calificaciones obtenidas de forma horizontal.

Tabla 4. Análisis instrumento MLQ

Componentes o factores de liderazgo	Calificación			Total
Influencia idealizada.	1	8	15	
Motivación inspiradora.	2	9	16	
Estimulación intelectual.	3	10	17	
Consideraciones individualizadas.	4	11	18	
Recompensa contingente.	5	12	19	
Administración por excepción.	6	13	20	
<i>Laissez-faire</i>	7	14	21	

Componentes o factores de liderazgo	Calificación						Total
Influencia idealizada.	1	4	8	4	15	4	12
Motivación inspiradora.	2	4	9	2	16	2	8
Estimulación intelectual.	3	3	10	3	17	3	9
Consideraciones individualizadas.	4	4	11	4	18	3	11
Recompensa contingente.	5	3	12	3	19	2	8
Administración por excepción.	6	2	13	3	20	2	7
<i>Laissez-faire</i>	7	1	14	0	21	1	2

Fuente: elaboración propia basada en Cabrera, & Molina (2016).

A manera de ejemplo, si en la pregunta número 1 del modelo MLQ que enuncia: «Trato de hacer sentir bien a las personas que me rodean», el grado de frecuencia con que esta afirmación describe a la persona que responde la prueba es de 4 (frecuentemente), y en el enunciado número 3: «Análizo con las personas que me rodean problemas del pasado con la finalidad de obtener nuevas perspectivas de solución» el valor es de 3 (casi frecuentemente) estos valores se transfieren a la tabla al frente del número 1 y 3 respectivamente, así sucesivamente con cada pregunta, como se muestra a en la figura anterior. Finalmente, se realiza la suma de forma horizontal, en este caso, se suman las respuestas asignadas a las preguntas 1, 8 y 15 con valores como 4 (frecuentemente) para cada uno obteniendo un total de 12, lo anterior, se hace con cada una de las filas de la matriz.

A partir de los resultados obtenidos en el total por componente se pueden determinar las características predominantes del estilo de liderazgo. En caso de presentar una calificación similar en algunas características, se determina que si estas pertenecen al mismo grupo la persona tiene un liderazgo definido y si presenta dos o más cualidades destacables de diferentes componentes, se define que la persona transita entre dos o más estilos de liderazgo acorde con las situaciones, puesto que «las personas pueden y quieren desarrollarse y no hay un estilo de liderazgo óptimo para estimular tal desarrollo. El estilo de liderazgo debe adaptarse a la situación» (Fernández, 2014).

Conclusiones

La presente comunicación muestra un incremento en las publicaciones sobre liderazgo, entre los años 2009 y 2019. Además, un gran porcentaje de las publicaciones se desarrollan en idioma inglés, dado que los países donde más se publica son Estados Unidos, Reino Unido y Australia, con autores como Aarons, Avolio, Bass, Ehrhart y Schneider, con un número de más de 100 de publicaciones.

Se observa que algunas de las tendencias en temáticas de liderazgo se encuentran alrededor de motivación e innovación, dado que en la búsqueda y análisis de la red de co-citación se encontraron tres clústeres: *liderazgo transformacional*, *características del liderazgo* e *innovación organizacional*, en los cuales se pueden identificar palabras clave como administración de recurso humano, resultados de la empresa, psicología, gestión de calidad total, satisfacción laboral y motivación.

Es posible concluir que es indispensable para las organizaciones actuales, en su administración del recurso humano, promover el liderazgo transformacional, ya que un líder que aplique este tipo de liderazgo genera en su equipo de trabajo acciones que motivan y transforman a cada uno de los colaboradores, fomentando un ambiente laboral adecuado, logrando así, los resultados previstos por la empresa y alinear los objetivos organizacionales con los personales.

Desde el ámbito psicológico es importante estudiar las sensaciones, percepciones y comportamientos del ser humano con el fin de encontrar y determinar cuáles son sus cualidades y defectos, así como la razón de

su motivación que permita llevar a cabo el liderazgo de una manera eficaz y consciente, creando un ambiente atractivo el cual irradie a sus colaboradores.

La innovación organizacional es un proceso mediante el cual se analiza la situación actual de la organización con el fin de encontrar fortalezas y oportunidades de mejora que aumenten la productividad y, así mismo, potencialice la actitud, motivación y satisfacción del personal. Para ello es importante contar con un líder que permita crear estrategias y establecer objetivos que beneficien a todo el personal.

Así mismo, es indispensable para las empresas actuales y futuras identificar las características esenciales de los futuros líderes con el fin de afrontar con éxito los retos que se vienen con la era digital y los cambios generacionales del talento humano.

Para terminar, es significativo visualizar la importancia del liderazgo en las empresas sin dejar de lado, que este debe estar sujeto a los cambios y situaciones de la misma, transformándose acorde con los aprendizajes y experiencias del líder y de la estructura y clima organizacional en el que este se ve inmerso.

Por último, el liderazgo es un tema complejo debido a la carencia de unificación de conceptos, por tal motivo, es importante seguir explorando los diferentes estilos, además, plantear herramientas para su medición a profundidad, de tal manera que, se puedan conocer y entender las características de cada estilo desde el estudio del comportamiento del ser humano y evaluar otros factores que pueden influir en la toma de decisiones y en el rol del líder en las organizaciones del ahora y del mañana.

Referencias

- **Aarons**, G. A. (2006). Liderazgo transformacional y transaccional: asociación con actitudes hacia la práctica basada en la evidencia. *Servicios Psiquiátricos*, 57(8), 1162-1169. URL:<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1876730/>
- **Acosta**, J., Suárez, R., Pinzón, A y Rojas, Y. (2017). Identificación de estilos de liderazgo con datos aportados por EEG. *Neumann Business Review*, 3(2), 113-126. <https://www.journaltop.com/index.php/NBR/article/view/86>
- **Álvarez**, H. R., Quezada, A. M., Bugueño, J. O., y Morán, J. V. (2018). Identificación del estilo de liderazgo en la compañía minera Punta de Lobos, Iquique-Chile. *Revista Perspectiva*, 19(3). <http://revistas.upagu.edu.pe/index.php/PE/article/view/594>
- **Arroyo-Martínez**, Simona y Muro-Martínez, José Manuel. (2017). Evaluación del estilo de Liderazgo Transaccional y Transformacional a través de Modelos Confirmatorios: Una aplicación a los jóvenes emprendedores de la Zona Metropolitana de Guadalajara. *Revista de Análisis Cuantitativo y Estadístico*, 4(12), 32-51. <https://bit.ly/3iJKcz2>
- **Avolio**, B., & Bass, B. (2004). *Multifactor leadership questionnaire (Third edition manual and sampler set)*. Redwood City, CA: Mind Garden.
- **Barbosa** Ramírez, D., Contreras Torres, F., y Piñeros Espinosa, R. (2016). Capítulo 1 Antecedentes del liderazgo en la antigüedad. En *Liderazgo: antecedentes, tendencias y perspectivas de desarrollo*. Editorial Universidad del Rosario.
- **Cabrera**, B. O., y Molina, T. O. (2016). Aplicación del instrumento Multifactor Leadership Questionnaire, Form 6-S en una muestra de profesionales coordinadores de una unidad de inclusión de una entidad universitaria. *Gestión de las Personas y Tecnología*, 9(27), 15. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5796629>
- **Caymayo**, S., y César, P. (2017). *Estudio del liderazgo en Ecuador a partir de la validación del Cuestionario Multifactorial de Liderazgo*. Master's thesis, Quito. <https://bibdigital.epn.edu.ec/handle/15000/17231>
- **Cornejo**, M. Á. (2011). *Excelencia directiva para lograr la productividad*. ebooks Patagonia.
- **Del** Castillo Torres, L. M. (2017). *Identificación del estilo de liderazgo de los directivos de una transnacional de seguros*. <http://repositorio.usil.edu.pe/handle/USIL/2758>
- **Félix**, A. A., Tejedor, A. P., y Clara, A. (2010). *Análisis y medición del liderazgo en una empresa del sector automoción y propuestas de desarrollo*. Centro Politécnico Superior, Universidad de Zaragoza.
- **Fernández**, D. (2014). Equipos directivos para los tiempos que corren. *El mercurio Aguilar*.
- **González**, O., Ríos, G., y León, J. (2013). Características del liderazgo transformacional presentes en un grupo de docentes universitario. *Telos*, 15(3), 355-371. <http://ojs.urbe.edu/index.php/telos/article/view/2178>
- **Hernández**, J. S., Tobón, S., & Vázquez, J. M. (2015). Estudio del liderazgo socioformativo mediante la cartografía conceptual. RIEE. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8.2, 105-128. <https://repositorio.uam.es/handle/10486/670648>
- **García** Lirios, C., Carreón Guillén, J., Sánchez Sánchez, A., Sandoval Velásquez, F.R. y Morales Flores, M (2016). Confiabilidad y validez de un instrumento que mide el liderazgo y la gestión educativa. EHQUIDAD. *Revista Internacional de Políticas de Bienestar y Trabajo Social*, (5), 109-130. <https://revistas.proeditio.com/ehquidad/article/view/1334/1415>
- **Maldonado** Santín, S. E. (2016). *El coaching organizacional en la efectividad de los estilos de liderazgo para las líneas de supervisión de la empresa FIDEVAL SA*. Bachelor's thesis, Quito: UCE. <http://www.dspace.uce.edu.ec/handle/25000/7852>

- **Massó, R. V.** (2015). El ejercicio del liderazgo académico. Conceptos, ideas y reflexiones para el desarrollo de nuevos estudios. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 3(1), 80-103.
- **Mehdinezhad, V.**, y Sardarzahi, Z. (2016). Comportamientos de liderazgo y su relación con la experiencia en gestión de los directores. *New approaches in educational research*, 5(1). DOI: 10.7821/naer.2016.1.133
- **Méndez, J. M.**, y Padrón, A. M. (2015). Liderazgo y formación gerencial como elemento estratégico para la gestión en universidades públicas. *Revista Venezolana de Ciencias Administrativas. Unermb* 1(2).
- **Montalván, S. E. S.**, Aguirre, I. P. V., Sánchez, J. P. P., & Condolo, C. R. Q. (2014). Teorías de liderazgo contemporáneo: análisis de la dinámica relacional. *Oikos*, 18(37), 41-61. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6025782>
- **Morales, V. J. G.**, Martínez, M. M. R., y Montes, F. J. L. (2007). Liderazgo transformacional: influencia en la visión compartida, aprendizaje, innovación y resultado organizativo. *Revista Europea de Dirección y Economía de la empresa*, 16(4), 24-46.
- **Newstrom, J.** (2011). Comportamiento humano en el trabajo. 2a ed. Editorial Mexicana. https://www.academia.edu/36178675/Comportamiento_Humano_en_el_Trabajo...Newstrom
- **Ormeño Cabrera, B.**, y Orellana Molina, T. (2016). Aplicación del instrumento Multifactor Leadership Questionnaire, Form 6-S en una muestra de profesionales coordinadores de una unidad de inclusión de una entidad universitaria (1). *Revista Electrónica Gestión de las Personas y Tecnologías*, 9(27).
- **Perilla-Toro, L. E.**, & Gómez-Ortiz, V. (2017). Relación del estilo de liderazgo transformacional con la salud y el bienestar del empleado: el rol mediador de la confianza en el líder. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 33(2), 95-108.
- **Rozo-Sánchez, A.** (2019). Liderazgo organizacional como elemento clave para la dirección estratégica. *Aibi revista de investigación, administración e ingeniería*, 7(2), 62-68. <https://revistas.udes.edu.co/aibi/article/view/543>
- **Sánchez, I. D.** (2009). Estilos de dirección y liderazgo en las organizaciones: propuesta de un modelo para su caracterización y análisis. Santiago de Cali: Editorial Universidad del Valle.
- **Schneider, B.**, Ehrhart, M.G. y Macey, W.H. (2013). Clima organizacional y cultura. *Revisión anual de psicología*, 64, 361-388.
- **Solarte, M. G.** (2015). Papel de los seguidores en el desarrollo de las teorías de liderazgo organizacional. *Apuntes del CENES*, 34(59), 155-184.
- **Torres, F. C.**, y Ramírez, D.B. (2013). Del liderazgo transaccional al liderazgo transformacional: implicaciones para el cambio organizacional. *Revista virtual universidad católica del norte*, (39), 152-164. <https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/433>
- **Walumbwa, F.O.**, Avolio, B.J., Gardner, W.L., Wernsing, T.S. y Peterson, S.J. (2008). Liderazgo auténtico: desarrollo y validación de una medida basada en la teoría. *Journal of Management*, 34(1), 89-126.
- **Yarce, J.** (2014). Liderazgo trascendente. Bogotá, Colombia: Panamericana Editorial. <https://bit.ly/2ZfwZL>



Título:

Eso seremos

- **Autor:** Alfredo Marulanda Román
- **Localización:** Medellín, sector Moravia
- **Técnica:** Fotografía digital
- **Instagram:** [@alfremaru](https://www.instagram.com/alfremaru)

Esta imagen es un esfuerzo por retratar y visualizar nuestra sociedad más allá de las estructuras que la componen; somos nuestros sueños, esperanzas, expectativas y emociones. Como lo expresa María Jesús Buxó (1999), «la visualidad se implica en las fronteras ambiguas de lo visible y de lo invisible, de lo que se puede ver y de lo que no se puede ver, de lo que al verse no significa, de pasar de

la representación literal al amplio campo de la experiencia, las evocaciones y los juegos metafóricos» (p. 12).

Una lectura vertical de esta imagen nos permite identificar tres niveles, lo etéreo, lo social y lo icónico, la jerarquización de su importancia dependerá de su observador y le dará elementos de reflexión sobre lo que somos, lo que nos compone, hacia donde vamos y lo que nos identifica como miembros de una cultura y sociedad. Cabe anotar que «Analizar la visualidad de una cultura determinada es mostrar los diferentes elementos visuales que la forman» (Renobell, 2005, p. 3). Esta fotografía es entonces una invitación a descubrir esos elementos que nos forman, a considerar lo intangible, a especular sobre lo que no se ve, a repensar lo que hay detrás del aquel muro, y a meditar sobre lo que creemos y que nos define como seres sociales.

Referencias

- **Buxó**, M. J. (1998). Mirarse y agenciarse: espacios estéticos de la *performance* fotográfica. *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares*. Disparidades. *Revista de Antropología*, 53(2), 175-189. <https://doi.org/10.3989/rdtp.1998.v53.i2.393>
- **Renobell**, Víctor (2005). Hipervisualidad. La imagen fotográfica en la sociedad del conocimiento y de la comunicación digital. *UOC Papers*, (1). <http://www.uoc.edu/uocpapers/1/dt/esp/renobell.pdf>

<https://doi.org/10.22209/rhs.v8n1a07>