

Revista **Estrategia Organizacional**

Escuela de Ciencias Administrativas, Contables, Económicas y de Negocios - ECACEN



Bogotá - Colombia

Revista Estrategia Organizacional

Escuela de Ciencias Administrativas, Contables, Económicas y de Negocios – ECACEN.

Forma de adquisición:

Compra, canje o suscripción

Periodicidad:

Semestral

Correspondencia, suscripción o solicitudes de canje:

Calle 14 sur, # 14 – 23, Bogotá, D.C., Colombia.

Universidad Nacional Abierta y a Distancia –UNAD

Teléfono: (+571)3443700

Correo electrónico: revista.ecacen@unad.edu.co

Dirección electrónica: <https://academia.unad.edu.co/revista-estrategia-organizacional>

ISSN: 2339-3866

DIRECTIVAS UNAD**RECTOR**

Jaime Alberto Leal Afanador

**VICERRECTORA ACADÉMICA
Y DE INVESTIGACIÓN**

Constanza Abadía García

**VICERRECTOR DE MEDIOS
Y MEDIACIONES PEDAGÓGICAS**

Leonardo Yunda Perlaza

**VICERRECTOR DE DESARROLLO REGIONAL
Y PROYECCIÓN COMUNITARIA**

Leonardo Evemeleth Sánchez Torres

**VICERRECTOR DE SERVICIOS A
ASPIRANTES, ESTUDIANTES Y EGRESADOS**

Edgar Guillermo Rodríguez Díaz

**VICERRECTOR DE RELACIONES
INTERNACIONALES**

Luigi Humberto López Guzmán

**DECANA ESCUELA DE CIENCIAS
ADMINISTRATIVAS, ECONÓMICAS,
CONTABLES Y DE NEGOCIOS**

Sandra Rocío Mondragón Arévalo

**DECANA ESCUELA DE CIENCIAS
DE LA EDUCACIÓN**

Clara Esperanza Pedraza Goyeneche

**DECANA ESCUELA DE CIENCIAS AGRÍCOLAS,
PECUARIAS Y DEL MEDIO AMBIENTE**

Julialba Ángel Osorio

**DECANO ESCUELA DE CIENCIAS BÁSICAS,
TECNOLOGÍA E INGENIERÍA**

Claudio Camilo González Clavijo

**DECANA ESCUELA DE CIENCIAS SOCIALES,
ARTES Y HUMANIDADES**

Sandra Milena Morales Mantilla

**DECANA ESCUELA DE CIENCIAS
DE LA SALUD**

Myriam Leonor Torres

EDITOR

Julián Andrés Pacheco, Mg.,
Instituto Caro y Cuervo, Colombia

COMITÉ EDITORIAL

Jakub Tomasik, Ph.D.,
University of Cambridge, Inglaterra

César Niño González, Dr.,
Universidad Alfonso X El Sabio, España

María Alejandra Tejada Gómez, Ph.D.,
*Student Governance of Knowledge and
Innovation Twente University, Holanda*

Marilú Avendaño Avendaño, Mg.,
*Tecnológico de Monterrey – UNIMINUTO,
México-Colombia*

Philippe White, Mg.,
University of Sheffield, Inglaterra

Marleny Torres Zamudio, MBA,
UNAD Florida, USA

Mario Samper Kutschbach, Dr.,
*Universidad de Costa Rica,
República de Costa Rica*

Sandra Rocío Mondragón Arévalo, Mg.
Universidad Complutense de Madrid, España

COMITÉ CIENTÍFICO

Fernando Checa García, Dr.,
Universidad Pontificia de Salamanca, España

Olga Lilihet Matallana Kuan, MBA,
UNAD Florida, USA

Héctor Casanueva, Mg.,
Universidad Politécnica de Madrid, España

Andrea del Pilar Barrera Ortégón, Mg.,
Tecnológico de Monterrey, España

CORRECCIÓN DE ESTILO

Shopdesign S.A.S.

DISEÑO, DIAGRAMACIÓN E IMPRESIÓN:

María Paula Berón Ramírez,
diseñador Shopdesign S.A.S



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons -
Atribución – No comercial – Sin Derivar 4.0 internacional.
https://co.creativecommons.org/?page_id=13.



CONTENIDO

EDITORIAL	5
JULIÁN ANDRÉS PACHECO MARTÍNEZ	

INVESTIGACIÓN

LA RESPONSABILIDAD SOCIAL EN UNIVERSIDADES COLOMBIANAS	9
TÍTULO INGLÉS	
IVÁN RICARDO MORENO MORENO	

SÍNDROME DEL BURNOUT Y CLIMA ORGANIZACIONAL EN EL INSTITUTO TÉCNICO DE FORMACIÓN PARA EL TRABAJO Y EL DESARROLLO HUMANO SURCOLOMBIANO	21
TÍTULO INGLÉS	
JUAN FELIPE GUZMÁN PACHECO	

MEDICIÓN DE LA CONTRIBUCIÓN DE LAS EXPORTACIONES AL PRODUCTO INTERNO BRUTO DE LOS PAÍSES MIEMBROS DE LA COMUNIDAD ANDINA DE NACIONES, MEDIANTE LA ESTIMACIÓN DE ELASTICIDADES E IMPACTOS MARGINALES	31
MEASUREMENT OF THE CONTRIBUTION OF EXPORTS TO THE GROSS DOMESTIC PRODUCT OF THE MEMBER COUNTRIES OF THE ANDEAN COMMUNITY OF NATIONS, BY ESTIMATING MARGINAL IMPACTS AND ELASTICITIES	
ALEXANDER CARVAJAL	
OSCAR LOPEZ-CAMARGO	

LA RESPONSABILIDAD SOCIAL Y LA HUELLA DE CARBONO EN LAS ORGANIZACIONES.	43
SOCIAL RESPONSIBILITY AND THE CARBON FOOTPRINT IN ORGANIZATIONS.	
ARMANDO CÁCERES QUEVEDO	

FACTORES ASOCIADOS A LA DESERCIÓN ACADÉMICA EN LOS PROGRAMAS DE LAS ESCUELAS DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL ABIERTA Y A DISTANCIA – UNAD- CCAV CARTAGENA	51
FACTORS ASSOCIATED WITH THE DESERTION OF STUDENTS FROM THE DIFFERENT SCHOOLS OF THE “UNIVERSIDAD NACIONAL ABIERTA Y A DISTANCIA” UNAD IN THE COMMUNITY CENTER OF VIRTUAL ATTENTION (CCAV) OF CARTAGENA. JULIO CÉSAR SÁNCHEZ-SÁNCHEZ	
DIAGNÓSTICO DEL CURSO DE FUNDAMENTACIÓN CICLO VIGILANTE EN EL SECTOR DE SEGURIDAD PRIVADA EN COLOMBIA	67
TITULO IDIOMA ING. MA. ANDREA CORTES-BARRETO	
FORMULACIÓN DE PROYECTOS PRODUCTIVOS DESDE EL AULA DE CLASE EN LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN MEDIA DE PITALITO - HUILA	97
FORMULATION OF PRODUCTIVE PROJECTS FROM THE CLASSROOM IN THE MEDITATION EDUCATION INSTITUTIONS OF PITALITO - HUILA GLORIA ISABEL VARGAS-HURTADO OSCAR ANDRES BENAVIDES-PARRA	
NORMAS PARA LA PUBLICACIÓN DE ARTÍCULOS	111
AUTHOR GUIDELINES	115
NORMAS PARA A PUBLICAÇÃO DE ARTIGOS	119

EDITORIAL

Sum accusamet id qui net plaborem derro et faccaecatias sit arum et autem rem laborib uscieniet aut anihil ipitatio. Ici vent fuga. Et mi, omnis aut adit elibusam, occat.

Ur, ventia istinvenim am facerume omnis adicum veris nim rem facearc hilibus re landeni tectorum aut quia nobit, aut deni solor sequat qui reperis et est dolorero que quatiosam re non conserit exerum ut experfere, alitio. Et etur, enis et, quos et maionem olupta cupta porum rerovid ipsusandae volupta non ressit escia perioist audae con comniae nam, coribus dem unt et omni comnihil inciat audandae. Et ipsustiore volorumqui dolorempora que voloritis volo elent venimpo rroremo luptati isquiantias et pellant quis debitatet fugit quam numquiatus ventota tatecea quantibusam aut il iur? Tatur solore, unt as illicitios con nimpore alit ut as magnias ernatur iandit, nonse voloreste vellaborit praerferum, vella quam, omnimagnam quia pa int, odi aut occuptati a cusam re venescid essita inullaborios serum ra sim quo totat ut porroribusa de nimusap eribusam quiat pore num aceat voluptiet occum vendes ut officidis ini a

iunt as dolore veles quiandi tionsequae siti coras eumqui optate pro to beatur sit que volende voluptatum explame sin non rem venim quaes derovid maios assim ipsandignam ea inus posium reiciur molora quod eaquunt.

Ediscia volupis restem fuga. La sum quis dolor rectorio blatin reptum re esenesequam, num qui dolo quiam, officitem enitae percimust, sed

millab into es audandunt et am, aut doluptam et pelliquo te sam ratus ut quibusdae consequi aspiciatur sit pa dolorum eiciur, qui sunt omnium citatur aut quidele stionsequas as quos pe imolum ullacium re parchicat es

tiam et es etus. Il maion conserit esto opta pratenia il mossit quo eumquam recerferum, sit, odi officias molior molesequod es maio sandi nimo commole caecusa pistiatem et volupti od ma sit et erum facearc hillacidenda aperum et exerspelita nimilluaptat undi sum, amus.

Tatus volorru ptatem. Ut quid molupta tibusam quiaest endanihil maioreratur, omnium andaest et litatem quas inime voluptatisto vit di vendem. Fugiantur sequamustia natem la con sed que consedi gnatibe rchillit pari officipis audi nim re voluptatis est, offic tesequidem que alique plat aut qui ut quatuscius nit rest, te pra apidit pos sitatas molo eat.

Udaneliqui corum qui quo officia volorat ibusdam rem fuga. Suntione lique sa nonsequis ullandi genient landit aciet aut ent, officit, sequosa picipsapit aspiendis alis alicias percia corem. Officide aut la voloris eaquam et fugias dolore deseque ra sum unt latur rernat aut maio moluptasim aut volupta culpa nossi unt ad que rehenectur, am quam comnis exceria ipistio rernatendit quas dolorit, id endandam quasi beari aliti blabo. Et amus.

Cus, consequaes porum ipsam restectota dolestio venis et digendipit qui dignim que volupta spiduci llorepe ruptaspedit fugiati sciissit, te accae omnihitatus, ut plate verro este sunt o minciam dolupturit molorepudae pa sunt, vendis alibus in nobis etur, sin re, quodid quid qui ressit est, etur aut qui berferibus dicabore voluptatur mil eaquidit que porio teni delibusam endit etur? Genimus aligenetur?

Os molupta turitio. Nam, optatur as aci apelit earum idellenda eatempe rferspit, sa nis endis nonsequ iduscilliam velest di cusandi bla voluptatecat vendi con nis aut explige nducill aceruntium sin ped ut pore vent ullabo. Sus ratemque eos ma velicaborum, aperehe ntusda si cus dolori quaeria ntorepu dipidus cipsaes simodig enimporest quis aperis estis rerovit doluptat.

Dolut ant quid untia cus experibus et mint libus dendandae consequi reiumque ilist incil maximaion core, ullo ilis ea volupta spercilit, commolum reri doluptaes ducidebis exeress imusdae aut parum as simodig endanti sandia consequam, con pa conse non consequas mos explite mpore, venimolore, sed untiatur ad quia aceatorero magnisquid quia si iur, quat idebit odi reperum volupta duntempe quossi od utatatiorem nis sanduciaspel int landis cus, tenit, sum aute iundundae et et eata sequatusdae

LA RESPONSABILIDAD SOCIAL EN UNIVERSIDADES COLOMBIANAS

SOCIAL RESPONSIBILITY IN COLOMBIAN UNIVERSITIES

Iván Ricardo Moreno Moreno*

Recibido: 4 de enero de 2018

Evaluado: 25 de marzo de 2018

Aprobado: 8 de mayo de 2018

RESUMEN

El presente artículo trata el tema de la Responsabilidad Social Universitaria (RSU). Se describe inicialmente cuáles son las funciones básicas de las universidades, entre las que la proyección social es una de las más importantes y se relaciona con el concepto de RSU. Este también involucra a todas las partes interesadas que implican a las universidades, es decir, a los estudiantes, a los docentes, a los administrativos, el gobierno y, en general, a la sociedad a la cual las instituciones deben responder.

Se parte de los componentes de la RSU, de las funciones de esta responsabilidad, cómo se mide y qué perspectivas tiene. Esto con el propósito de determinar cuál es la premisa básica con la que se entiende el concepto de RSU en las universidades colombianas. Como actividad de proyección social, también es importante determinar las acciones de educación continuada y permanente que ejecutan estas instituciones y que proyectan a la comunidad.

* Administrador de Empresas de la Universidad de la Salle. Magíster en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Actualmente cursa el Doctorado en Administración de la Universidad de Celaya de México. Correo electrónico: ivanricardomorenomoreno@gmail.com; imoreno20@areandina.edu.co. Número: 3102795410.

Como conclusión general se puede plantear que en la mayoría de las universidades colombianas no se cuenta con modelos de RSU que permitan medir su relación con sus *stakeholders* y que, por esto, es necesario crear modelos que permitan formar profesionales responsables socialmente.

Palabras clave: responsabilidad social, proyección social, instituciones de educación superior, grupos interesados.

ABSTRACT

This article addresses the topic on university social responsibility in which initially describes what are the basic functions of the universities, among which the social projection is one of the most important and relates to the concept of university social responsibility R.S.U.; where are also involved to all interested parties involving the universities i.e. students, faculty, administrative, the government and society in general to which institutions must respond.

It is part of the components of the university social responsibility, of the functions of this responsibility, as measured and that prospects have to determine how the basic premise that the Colombian universities it is understood the concept of social responsibility of universities as social outreach activities within which it is important to determine the actions of continuing education and permanent running these institutions and that project to the community.

Since general conclusion can appear that in the majority of the Colombian universities one does not rely on models of social university responsibility that they should allow to measure his relation with his stakeholders And that is necessary to create models that responsible professionals allow to form socially.

Keywords: university social responsibility, groups of interest (stakeholders), social outreach, ongoing and continuing education.

INTRODUCCIÓN

La universidad, como organización, debe ser socialmente responsable tanto desde el punto de vista humano como desde la formación que les ofrecen a sus estudiantes, teniendo en cuenta que estos profesionales incidirán positiva o negativamente en las organizaciones y en la sociedad. Las instituciones de educación superior poseen funciones que le dan sentido a su objeto social: docencia, investigación, proyección social y administración constituyen parte de la razón de ser de estas organizaciones. En la actualidad las universidades están buscando su certificación institucional y esto les da la necesidad de formar profesionales íntegros en lo académico y lo humano.

Dentro de las funciones sustantivas de la universidad se encuentra la investigación, que sus docentes y estudiantes deben desarrollar a partir de diferentes líneas que las facultades generan de acuerdo con sus necesidades. También se encuentra la docencia que es, quizá, una de las principales funciones de los entes de educación superior, que comprende la relación directa entre profesor y el estudiante, como la base a partir de la cual se forman los profesionales. Por eso, es importante que las universidades tengan docentes idóneos y que se capaciten permanentemente para cumplir con su función sustantiva de formar profesionales. A las anteriores funciones sustantivas, se debe

agregar la proyección social, teniendo en cuenta que la universidad se debe a la comunidad. Por esto, es importante que se diseñen estrategias que permitan ofrecer diferentes programas que contribuyan al desarrollo de la comunidad en la que se desempeñan. Aquí radica la esencia de la responsabilidad social y desde donde se puede proyectar la que se llamará la responsabilidad social de las universidades, que involucra al cliente interno y externo, por lo que debe ser parte transversal e integral del accionar de estas organizaciones.

La universidad tiene un impacto directo en el futuro de la humanidad por la preparación de profesionales como líderes, pero también es un actor social que puede promover la educación de estudiantes de acuerdo con la realidad social externa y permitir que el acceso al conocimiento sea para todos (Asia-Europe Foundation, 2011; Giuffre & Ratto, 2014).

Desde otro punto de vista los expertos señalan que la universidad juega un papel importante en la vida socioeconómica de una comunidad, lo que genera una proyección que debe ser gestionada a través de la RSU. Las necesidades de la comunidad en el entorno de una universidad condiciona la RSU desplegada. La RSU es una forma de relación con la comunidad en la cual la universidad, desde su capacidad organizacional, financiera y humana, aporta a

la construcción de tejido social y ampliación de la sociedad civil. En este sentido, se puede afirmar que la finalidad de una universidad se puede resumir en promover la educación, difundir el conocimiento y actuar bajo un modelo de conducta ética (CIHE, 2007; Geryk, 2012).

El término responsabilidad significa, de acuerdo con Vallaey, Carrizo & Oyasín (2007): "garantizar el éxito de una organización integrando consideraciones sociales y medioambientales en las actividades de la organización. En otras palabras, satisfacer la demanda de los clientes, y gestionar al mismo tiempo, las expectativas de otras partes interesadas: los trabajadores, proveedores y la comunidad de su entorno" (p. 4).

Entre las implicaciones más importantes de la universidad se encuentra que debe ser un generador de calidad de vida, es decir, como su oficio es la educación y esta sólo se concibe con la transformación, entonces la universidad como institución de conocimiento tiene entre sus principales tareas la transformación del nivel de vida de su entorno circundante. Esto define el rol universitario que debe ser –dicho de otra manera– un catalizador para el progreso y el avance de la sociedad. La RSU debe dar respuesta a las demandas de la sociedad (Siracusa, Ardiles & Pulido, 2012).

La RSU se plantea porque hay un escenario que la requiere. Este escenario está compuesto por el agotamiento de los recursos, la necesidad de fuentes alternativas de energía, el cambio climático, la población en crecimiento, preocupaciones sobre la salud pública, y las presiones asociadas con el suministro de agua y alimento (University of Aberdeen, 2017).

Teniendo en cuenta este contexto, la RSU se debe desarrollar como un ciclo donde haya reporte de actividades anuales y retroalimentación de los *stakeholders*. Con estas medidas y una aplicación sistemática e integral de la RSU, no sólo las capacidades organizacionales mejoran y se ven incrementadas por la aplicación de un modelo de RSU, sino que los estudiantes y la comunidad circundante mejoran sus condiciones económicas, y también mejoran su conciencia medioambiental desde el ejercicio de sus profesiones. Además, una buena gestión mejora el bienestar de los *stakeholders* el cual se alcanza con un enfoque participativo de las comunidades (University of Applied Sciences, 2015).

La universidad debe administrar y gerenciar sus recursos de una forma efectiva y eficiente, promoviendo valores personales y ciudadanos socialmente responsables. Además debe generar y transmitir conocimiento, gestionar sus recursos con criterios socialmente

responsables, así como involucrarse en su comunidad local y global. Es decir, teniendo en cuenta que sus funciones acontecen en un escenario de globalización (Wigmore-Álvarez y Ruiz-Lozano, 2012). En lo que sigue expondré el tema de la RSU.

RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA

Las universidades tienen la función vital de formar profesionales íntegros con responsabilidad social, para lo cual se soportan en cuatro ejes fundamentales: la investigación, la docencia, la gestión y, por supuesto, la proyección social.

La RSU es un enfoque ético que se gesta en el vínculo entre la sociedad y la universidad, es decir, la universidad debe producir conocimiento que resuelva problemas sociales. Ese saber tecnológico o científico, que se genera en las universidades, siempre debe producirse considerando el beneficio de la sociedad, por lo tanto se busca la formación de profesionales con sentido humano.

La universidad debe gestionar sus recursos de forma efectiva promoviendo valores sociales, integrados con el conocimiento y siempre buscando cumplir con la gestión social del conocimiento (producción de conocimiento con un enfoque de desarrollo social). De esta manera, la responsabilidad social universitaria se expresa

en la capacidad que tienen los profesionales y la universidad para crear y difundir valores y principios a partir de cuatro procesos claves (como se ha señalado anteriormente): investigación, docencia, proyección social y gestión.

Según Vallaey (2014) la responsabilidad social de la universidad no es un libre compromiso de la universidad con la sociedad, sino un deber que le promete, si ella lo asume, trascender su independencia legal egocéntrica hacia una autonomía social compartida. Hay muchos actores relacionados que se pueden comprender si se analiza a los *stakeholders*, y de ahí se puede entender naturalmente por qué hay una influencia de acciones y decisiones de la universidad en el entorno. Para Vallaey (2014), la RSU se define como: "una política de calidad ética del desempeño de la comunidad universitaria (estudiantes, docentes y personal administrativo) a través de la gestión responsable de los impactos: educativos, cognitivos, laborales y ambientales que la universidad genera, en un dialogo participativo, con la sociedad para promover el desarrollo humano sostenible"

Lo que se espera es que la universidad sea una comunidad con participación democrática que sea equitativa y transparente. Además que sea sostenible y que proteja al medio ambiente. Para esto, la universidad debe actuar en sus componentes básicos:

- **Gestión:** es importante que sea eficiente con un componente transversal con la RSU. Esto como compromiso con sus actores (*stakeholders*)
- **Investigación:** es la base fundamental de toda universidad, pero siempre con responsabilidad social. Se debe investigar pensando en la utilidad que esto le debe traer a los actores sociales.
- **Proyección social:** como uno de las principales funciones de las universidades, la proyección a la sociedad debe darse con proyectos que permitan un verdadero desarrollo social.
- **Docencia:** también es fundamental, pues la relación del estudiante con sus docentes facilita la formación de profesionales con enfoque social, que con la investigación forman profesionales íntegros.

COMPONENTES DE LA RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA

Los componentes de la responsabilidad social deben partir de los proyectos educativos de las universidades, es allí donde se determinan las políticas a partir de las cuales se va a determinar la responsabilidad que le compete a los entes educativos. Dentro de dichos componentes es importante señalar que estos son aplicados a todas las funciones sustantivas

de las universidades, es decir, la docencia, la investigación, la gestión y la proyección social. Por otro lado, esta responsabilidad social universitaria deberá verse reflejada en cada uno de los componentes de los *stakeholders* (estudiantes, docentes, sociedad y demás partes interesadas).

La transparencia de las universidades se logra a través de la certificación y la verificación de sistemas de gestión y, también, a través de las auditorías. Esto impacta positivamente la sostenibilidad y, por lo tanto, el desarrollo de la RSU. Por esta razón se concluye que la transparencia es un buen indicador para medir y mejorar la responsabilidad social. Aquí es claro señalar la importancia que tiene la RSU en la percepción de la comunidad porque esta es la que la aprueba, por eso sobre la universidad recaen elevados niveles de expectativa frente a su desempeño frente a la transformación de la comunidad.

La RSU no es sólo un concepto para enmarcar en una doctrina o modelo, se trata de una verdadera gestión éticamente inteligente de una institucionalidad con efectos que trascienden la comunidad donde se origina y aplica en sus primeras fases, para trascender con sus efectos hacia todo el ambiente que la rodea. Esos impactos, presentados anteriormente, son multidimensionales y de ahí su importancia

porque su efecto es integral y, como tal, debe ser su concepción y despliegue.

Las funciones de la RSU están dirigidas a todos los grupos de interés o *stakeholders*, así como a la universidad como estructura y organización, y finalmente, a sus funciones entendidas como todos los procesos administrativos, educativos, cognoscitivos e investigativos, sobre los cuales tendrá una influencia determinante en su composición, eficiencia y eficacia. Es por esto que al desarrollar una política de RSU – además de ser su finalidad– se alteran todos los componentes, el entorno y los procesos que rodean a una universidad logrando transformar de manera duradera el contexto y la disposición de todos aquellos involucrados. Es decir, que hay un efecto multidimensional al desplegar la RSU, que es su propósito.

FUNCIONES DE LA RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA

Las funciones de la RSU estarán dirigidas a todos los grupos de interés o *stakeholders*, así como a la universidad como estructura y organización y finalmente, a sus funciones entendidas como todos los procesos administrativos, educativos, cognoscitivos e investigativos, sobre los cuales tendrá una influencia determinante

en su composición, eficiencia y eficacia. Es por esto que al desarrollar una política de RSU –además de ser su finalidad– se alteran todos los componentes, el entorno y los procesos que rodean a una universidad logrando transformar de manera duradera la contextura y disposición de todos aquellos involucrados. Es decir que hay un efecto multidimensional al desplegar la RSU, lo cual es su propósito.

MEDICIÓN DE LA RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA

Se ha propuesto un modelo de planificación estratégica, que incorpora a la RSU con enfoque de procesos e integra el respeto hacia el medio ambiente, el ejercicio de los derechos humanos, los derechos de los trabajadores y el compromiso con los grupos de interés, a los procesos sustantivos de las instituciones de educación superior (Viteri-Moyal et al., 2012). Los autores investigados, argumentan que en un modelo de medición de RSU debe destacarse: su carácter integrador, el enfoque a procesos, la posibilidad de automatización, el fundamento científico de la propuesta para obtener los elementos que lo conforman, su capacidad para ser utilizado en la toma de decisiones y la factibilidad de ser usado proactivamente, entre otras razones (Viteri-Moyal et al., 2012).

PERSPECTIVAS DE LA RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA

Sobre éste, es necesario hacer referencia al planteamiento de otros investigadores, que señalan: "la Universidad debe tratar de superar el enfoque de la proyección social y extensión universitaria como apéndices de su función central de formación estudiantil y producción de conocimientos, para poder asumir la verdadera exigencia de la responsabilidad social universitaria" (García-Mora y Alvarado, 2012, p. 60).

Las universidades están sustentadas en pilares éticos en los que se ven apoyadas en el compromiso hacia la docencia, la investigación y la extensión, por lo tanto no basta con la transferencia de conocimientos teóricos o técnicos, si no se ejerce la responsabilidad social bajo una perspectiva de compromiso de los principios y dimensiones de ella, vinculándose a la coherencia del comportamiento ético individual (Gordillo, 2014).

De acuerdo con otro artículo: la Universidad desde una visión holística, debe tratar de articular las diversas partes que la conforman en un proyecto de promoción social de principios éticos y de desarrollo social equitativo y sostenible; para la producción y transmisión de saberes responsables y la formación de profesionales ciudadanos responsables (García-Mora y Alvarado, 2012).

García-Mora y Alvarado puntualizan que:

Por tanto, debe ser una institución capaz de conducir y desarrollar procesos de diagnóstico, para formular proyectos de transformación y de modernización, gerenciar eficazmente los precarios recursos disponibles, incrementar la eficiencia y la pertinencia, la producción académica y la divulgación de los saberes, fortalecer a la propia universidad como institución social dirigente ejemplar (2012, p. 61).

La universidad, como institución histórico-social, es considerada un santuario del conocimiento, del saber, que busca permanentemente la verdad. Esto ha implicado un relativo aislamiento y exención de compromisos no relacionados con la ciencia propiamente. En consecuencia, tanto la universidad como la misma ciencia, no podrían cumplir funciones sociales distintas a las de ser creadoras, depositarias y transmisoras de conocimiento, pero esta limitación conceptual ha sido trascendida y por eso se ha presentado un buen nivel de investigación aunque falta una consolidación doctrinal y teórica (López y Gil, s.f., p. 7 - 28).

López y Gil infieren que: "Debido a la relevancia social, cognitiva, económica, científica, técnica y cultural de la Universidad, el tema de la responsabilidad social es fundamental

porque de ellas se espera un mayor liderazgo universal, en los procesos sociales, políticos, económicos, culturales y científicos de la humanidad" (s.f., pp. 7-28).

RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA EN UNIVERSIDADES COLOMBIANAS

La formación de profesionales socialmente responsables se logra aplicando la RSU a partir de programas, planes y proyectos, en los cuales los estudiantes tienen una doble participación vital como *stakeholders*. Primero como proceso de educación y segundo como medio logístico para llevar a cabo los proyectos. Esos proyectos conducidos a través de la participación del voluntariado estudiantil, tienen un efecto directo sobre el desarrollo del país, comprendido en términos del mejoramiento del nivel de vida de la población de una comunidad o incluso una nación. Desde luego este es el ejemplo más notorio, pero otros procesos como la investigación y la formación hacen sus respectivos aportes a este esfuerzo mancomunado de transformación.

La investigación, como pilar básico en la formación de profesionales es crucial para la solución de problemas sociales. Desde todas las áreas del saber, se ha encontrado que debe haber una gestión social del conocimiento y un control social del mismo, por lo cual, y

siguiendo los lineamientos de expertos en RSU, en educación y en pedagogía en general, se encuentra que la academia y la educación no se tratan de una transmisión estéril de conocimientos, sino que los mismos deben ser responsables frente a carencias y necesidades de la sociedad. Esto aplica para todas las áreas de conocimiento.

Para el caso de las universidades colombianas tanto públicas como privadas la gran mayoría no tienen un modelo de responsabilidad social universitaria que responda a las necesidades de sus *stakeholders* dentro de los cuales encontramos a sus estudiantes, directivos, docentes, el gobierno y la sociedad en general.

Lo que encontramos en las instituciones colombianas, es que la RSU se basa específicamente en acciones que se ejecutan principalmente desde la proyección social y que se materializan en algunas de ellas, en lo que denominan educación continua y permanente. En estas acciones las instituciones se proyectan a la comunidad con cursos de extensión sin muchos requisitos para su ingreso, a los cuales puede inscribirse cualquier persona. Un ejemplo de estos son los servicios académicos, servicios de educación, extensión solidaria, recreación, deporte, atención a la comunidad, servicios

de salud, entre otros. Estas acciones de responsabilidad social están siendo evaluadas permanentemente por el Ministerio de Educación Nacional a través de la inspección y vigilancia que el mismo ministerio realiza para la aprobación de los planes y programas que las universidades desarrollan.

A manera de conclusión se puede determinar que: las universidades en Colombia deben administrar y gerenciar sus recursos de una forma efectiva, promoviendo valores personales y formando ciudadanos comprometidos con los demás. Así mismo deben: generar, transmitir conocimientos y administrar sus recursos con criterios socialmente responsables, así como involucrarse con su comunidad local y global. De esta manera encontramos que, para el caso de las universidades colombianas, es necesario crear modelos que efectivamente sirvan para formar profesionales íntegros, que le sirvan a la sociedad, que en última instancia es la que los está educando. El concepto de responsabilidad social universitaria va más allá de solo acciones de proyección social. Es un concepto que involucra a todos los responsables del proceso educativo (*stakeholders*) y que debe garantizar la formación de profesionales íntegros.

REFERENCIAS

- García-Mora, C. y Alvarado, Y. (2012). Responsabilidad social universitaria como plataforma para el desarrollo de la comunidad. *Multiciencias*, 12, 59-63.
- Giuffre, L. y Ratto, S. (2014). A New Paradigm in Higher Education: University Social Responsibility (USR). *Journal of Education and Human Development*, 3(1), 231-238.
- Geryk, M. (2012). The Idea of Social Responsibility of the University. En M. Geryk, *Social Responsibility of the University* (pp. 287-307). Varsovia, Polonia: Gdansk Management College.
- Gordillo, A. (2014). *Resúmenes responsabilidad social universitaria*. Fundación Universitaria San Martín
- López, L., Hernández, R. y Andrade, M. (2012). Visión paradigmática de la empresa mexicana en la conceptualización de la responsabilidad social corporativa. *Humanitas: revista de investigación*, 9(9), 10-43.
- Siracusa, G., Ardiles, A. y Pulido, S. (2012). Gerencia universitaria posmoderna en el paradigma de la responsabilidad social. *Revista Venezolana de Gerencia*, 17(58), 307-320.

- University of Applied Sciences. (2015). *Social responsibility report 2015*. University of Applied Sciences.
- Viteri-Moya, J., Jácome-Villacres, M. y Medina-León, A. (2012). Índice integral para evaluar la responsabilidad social universitaria en Ecuador. *Revista Ingeniería Industrial*, 33(3), 295 – 306.
- Vallaes, F. y Carrizo, I. (2007). La responsabilidad social de las universidades. Manuscrito no publicado México
- Wigmore-Álvarez, A. y Ruiz-Lozano, M. (2012). University Social Responsibility (USR) in the Global Context: An Overview of Literature. *Business and Professional Ethics Journal*, 31(3), 475–498.

SÍNDROME DEL BURNOUT Y CLIMA ORGANIZACIONAL EN EL INSTITUTO TÉCNICO DE FORMACIÓN PARA EL TRABAJO Y EL DESARROLLO HUMANO SURCOLOMBIANO

BURNOUT SYNDROME AND ORGANIZATIONAL CLIMATE IN THE TECHNICAL TRAINING INSTITUTE FOR WORK AND HUMAN DEVELOPMENT SURCOLOMBIAN

Juan Felipe Guzmán Pacheco*

Recibido: 14 de marzo de 2018

Evaluado: 23 de mayo de 2018

Aprobado: 11 junio de 2018

RESUMEN

El presente estudio de corte cuantitativo, diseño no experimental, de tipo descriptivo correlacional pretende identificar el nivel de prevalencia del síndrome de burnout en veinte docentes del municipio de Pitalito, Huila, y luego correlacionarla con las variables del clima organizacional. Los datos fueron analizados mediante el software estadístico SPSS (versión 21) y se obtuvieron los siguientes resultados: niveles bajos para las dimensiones de Cansancio emocional y Despersonalización, y para la Realización personal un nivel medio. La habilidad de afrontamiento más eficaz es el Afrontamiento activo. Por último, la dimensión organizacional más dinámica es la de Autonomía. Finalmente, se hallaron correlaciones positivas entre las variables anteriores.

Palabras clave: síndrome de burnout, habilidades de afrontamiento, clima organizacional, correlación, docentes.

INTRODUCCIÓN

El síndrome de burnout consiste en "estar quemado, desgastado, exhausto y perder la ilusión por el trabajo" (Durán, 2013, p. 14). Es un padecimiento crónico provocado por el estrés laboral, que tiene efectos a largo plazo, es acumulativo y conlleva consecuencias negativas a nivel personal y organizacional.

A su vez, Geert Hofstede (1972, citado por Álvarez, 2006) indica que el clima organizacional está constituido por un ambiente humano y físico que se desarrolla día a día en contextos laborales. Este ambiente influye directamente en la satisfacción de los empleados y, por lo tanto, en la productividad (p. 21). También afecta el modo de compartamiento de los individuos en el ámbito laboral, lo que no depende solo de sus características personales, sino también de la forma en que éstos perciben su ambiente de trabajo, y los cambios y las transformaciones que acontecen en la empresa.

Los docentes refieren, en experiencias individuales y en entrevistas no estructuradas, en términos generales, que su actividad laboral se desarrolla con ambigüedad debido a las múltiples actividades que deben realizar con los padres de familia (o acudientes), los estudiantes y otros docentes. Además de sus actividades laborales, los docentes tienen la responsabilidad de su hogar y otras obligaciones con su

comunidad. Todo esto añadido a que su vinculación dentro del Instituto es en calidad de empleo adicional, no es su actividad económica principal. Todo esto parece indicar que esta es una población vulnerable a algún tipo de estrés, considerando lo propuesto por Byrne (1999, citado por Vinaccia y Alvarán, 2004).

Finalmente, este estudio pretende conocer la eficacia de las habilidades de afrontamiento y cómo las dimensiones organizacionales, que se presentan en esta población participante, inciden directa o indirectamente en el nivel del síndrome de burnout y si hay algún nivel de estrés en los docentes del Instituto Técnico Surcolombiano.

DESARROLLO

Dentro de la investigación se planteó la siguiente pregunta orientadora: ¿cuáles son los niveles del síndrome de burnout y cuál es su correlación con habilidades de afrontamiento y clima organizacional en los docentes del Instituto Técnico Surcolombiano? Adicional a esto, se plantearon los siguientes objetivos de investigación: identificar los niveles de burnout en los docentes del instituto, analizar las habilidades de afrontamiento de los docentes en el Instituto Técnico Surcolombiano, determinar las dimensiones de clima organizacional y establecer la correlación entre las habilidades de afrontamiento, el clima organizacional y el síndrome de burnout.

Según Moreno et al. (2005) el síndrome de burnout se entiende como "una respuesta al estrés laboral crónico que conlleva la vivencia de encontrarse emocionalmente agotado, el cual comienza cuando el trabajador se siente emocionalmente incapaz de seguir encontrando satisfacción en su trabajo". Por esta razón, la reacción del empleado tiende a ser el distanciamiento de las fuentes que le generan dicho malestar, el desarrollo de actitudes y sentimientos negativos hacia las personas con las que se trabaja y, a su vez, la experiencia de ideas y sentimientos de baja realización tanto profesional como personal.

Por su parte, se considera que el síndrome de quemarse en el trabajo (burnout) es "un trastorno adaptativo y crónico que se asocia con el inadecuado afrontamiento de las demandas psicológicas, alterando la calidad de vida de la persona que lo presenta" (Gutiérrez et al., 2006). En este sentido, el síndrome de burnout reviste gran importancia, pues no sólo afecta la calidad de vida de los empleados, sino también el clima organizacional.

En el 2000, la Organización Mundial de la Salud (OMS) lo ha considerado un riesgo laboral, que afecta con más frecuencia a las profesiones que exigen mantener contacto directo con las personas, tales como: enfermeros, médicos, trabajadores sociales, profesores, psicólogos, policías, odontólogos, entre otros.

Entre los signos de alarma del síndrome de burnout se encuentra: la negación en la que la persona afectada es la última en aceptar que tiene el problema; el aislamiento en el que el empleado termina alejándose de sus familiares y amigos; la ansiedad o el temor de que algo malo le va a suceder; la depresión, que es uno de los síntomas más peligrosos ya que puede llevar al suicidio; la culpabilidad que es la idea de que lo que le pasa a la persona afectada es un castigo; las cargas excesivas de trabajo en personas que aceptan varios turnos en el trabajo. Estos son los principales signos de alarma, entre los que también se puede mencionar: sentimientos constantes de ira, cambios de personalidad, consumo de sustancias psicoactivas, entre otros (Gutiérrez et al. 2006).

Al respecto, el Maslach Burnout Inventory (MBI) es el instrumento que se ha utilizado con más frecuencia para evaluar el síndrome de burnout. Este fue creado por Cristina Maslach en 1986 y presenta una manera de cuantificar y de diagnosticar este síndrome. El cuestionario tiene varias versiones aplicables a diferentes poblaciones con diferentes idiomas y se ha mostrado que es un instrumento confiable y válido. Por estas razones es el que, en la actualidad, se usa con mayor frecuencia para medir la intensidad de este síndrome (Moreno et al. 2005). El cuestionario mide tres dimensiones: Cansancio o agotamiento emocional, que se

caracteriza por la disminución y la pérdida de los recursos emocionales como resultado de excesivas demandas psicológicas y emocionales. También se desarrollan actitudes y sentimientos negativos hacia quienes atiende en su profesión o área de trabajo.

METODOLOGÍA

El presente estudio tiene un diseño metodológico cuantitativo, de tipo descriptivo correlacional, no experimental. La población estuvo conformada por 40 docentes vinculados al instituto. Sin embargo, la muestra fueron 20 docentes del Instituto Técnico Surcolombiano. La selección de dicha muestra se hizo con un método no probabilístico conveniencia, debido a la cercanía y al contacto con la dirección y la coordinación de talento humano del establecimiento educativo. Los participantes firmaron un consentimiento informado para el desarrollo de este estudio y se encuentran en edades comprendidas entre los 18 y los 60 años.

INSTRUMENTOS.

Se usaron dos instrumentos: el Maslach Burnout Inventory (MBI) presentado por Maslach y Jackson, es un instrumento en el que se le plantea al sujeto una serie de enunciados sobre los sentimientos y pensamientos en relación con su interacción con el trabajo. Es el instrumento que se ha utilizado en la mayoría de los estudios

e investigaciones sobre el síndrome de burnout, que en Colombia fue validado por la Universidad de Antioquia en 2004.

El segundo instrumento fue el Inventario de clima organizacional de Koys y Decottis (1991). Este está constituido por 40 ítems. Sin embargo, para la presente investigación se emplearon 23 ítems. Los participantes respondieron a cada elemento en un formato de respuesta tipo Likert de cinco puntos, a saber: Muy de acuerdo = 5, De acuerdo = 4, No estoy seguro = 3, En desacuerdo = 2, Totalmente en desacuerdo = 1. Seis elementos expresados en palabras de forma negativa son valorados de forma inversa. Las valoraciones de las escalas se obtienen mediante la suma total de los valores de los cinco elementos de cada escala. (Chiang Vega, Salazar Botello y Núñez).

RESULTADOS

Para la dimensión de Agotamiento emocional se hizo un hallazgo del 13,33. Esto indica un nivel bajo en esta dimensión, pues es inferior al 18 según el estandarizado. Para la dimensión de Despersonalización se halla un nivel de 4.41, lo que indica un bajo nivel al ser un puntaje menor que el estandarizado (5). Finalmente, para la dimensión de Autorrealización se halla una puntuación de 37.4 lo que permite ver que existe un nivel intermedio de autorrealización.

La dimensión de Agotamiento emocional del burnout reveló una correlación positiva con la dimensión de Despersonalización con un nivel de significancia del 99%. Esto indica que, a mayor agotamiento emocional mayor despersonalización, sugerido por la misma encuesta. De la misma manera, se encontró una relación significativa con la dimensión de Presión en dimensiones de clima organizacional con un nivel de significancia del 95%. Esto indica que hay una fuerte incidencia entre correlaciones significativas.

Con respecto a la dimensión de Autorealización del burnout, se identificó una correlación positiva con la dimensión de Autonomía en un nivel de significancia del 99%. Esto indica que a mayor Autorrealización mayor Autonomía. También se correlacionó positivamente con la dimensión de Equidad con un nivel de significancia del 99%. Esto indica que, a mayor Logro mayor Equidad. Finalmente, se correlacionó positivamente y de manera significativa con la dimensión de cohesión con un nivel de significancia del 95%.

La dimensión de Despersonalización de burnout se correlacionó positivamente con la dimensión de Presión de clima organizacional con un nivel de significancia del 99%. Esto indica que hay una fuerte incidencia entre las variables. También se identificó una correlación

significativa con la dimensión de Apoyo, dimensión de clima organizacional, con un nivel de significancia del 95%, que indica que hay incidencia entre variables. Finalmente, se obtuvo una correlación significativa y positiva con la dimensión de reconocimiento, en un nivel de significancia del 95 % y obteniendo así la inferencia entre variables.

Se obtuvo también una correlación significativa en la dimensión de Confianza con un nivel de significancia del 99%. Esto indica una incidencia significativa entre variables. Otra dimensión con la que se encontró un nivel de correlación importante fue con la de Presión con una significancia del 99%. Esto indica que las variables son directamente proporcionales entre sí. La dimensión de clima organizacional obtuvo una correlación significativa con la dimensión de Confianza, con un nivel de significancia del 99% lo que permite entender la dimensión de incidencia entre variables.

También se encontró una correlación positiva y significativa con la dimensión de Presión con un nivel de significancia del 99% que comprueba la incidencia entre variables. La dimensión de Cohesión se correlacionó significativamente con la dimensión de Reconocimiento con un nivel de significancia del 99% lo que indica que, a mayor cohesión mayor reconocimiento.

La dimensión de clima organizacional Confianza se correlaciona positivamente con la de Apoyo de clima organizacional, con un nivel de significancia del 99% lo que indica que su relación es directamente proporcional. De igual manera se correlaciona positivamente con la dimensión de Reconocimiento con un nivel de significancia del 99% lo que indica el alto nivel de incidencia entre las variables. De igual manera, se correlacionó positivamente con la dimensión de Equidad con un nivel de significancia del 99% y en donde se comprueba su alto nivel de incidencia entre variables.

La dimensión del clima organizacional de Presión se correlacionó positivamente con la dimensión de apoyo con un nivel de significancia del 99% lo que justifica la incidencia entre variables de manera creciente y decreciente. De igual manera de reveló una correlación significativa con la dimensión de Reconocimiento en un nivel del 99% justificando la incidencia proporcional para ambas variables. También se evidenció una relación significativa con la dimensión de Innovación con un nivel de significancia del 99% lo que indica que a mayor presión mayor Innovación, algo inusual por su correlación. También se evidenció un nivel de correlación positiva con la dimensión de Equidad con un nivel de significancia del 99% lo que indica una incidencia entre variables.

El clima organizacional en Apoyo evidenció una correlación significativa con la dimensión Apoyo, con un nivel de significancia del 99% lo que indica que a mayor Apoyo mayor Autonomía, significativa correlación positiva. De igual manera se reveló una correlación significativa con la dimensión de Cohesión con un nivel de significancia del 99% lo que indica que las variables tienen una fuerte incidencia entre sí. También se evidenció una correlación significativa y positiva con la dimensión de innovación a un nivel de significancia del 99% justificando así, la incidencia entre sí y para ambas variables. También, la dimensión de Apoyo se correlacionó positivamente con la variable de equidad con un nivel de significancia del 99% en donde se evidencia la relación directamente proporcional entre ambas variables.

La dimensión de Reconocimiento de clima organizacional presentó una correlación positiva con la dimensión de Apoyo con un nivel de significancia del 99%. Esto indica que a mayor reconocimiento mayor apoyo a los docentes. También se correlacionó positivamente con la dimensión de Equidad con un nivel de significancia del 99% lo cual justifica un alto grado de incidencia entre las variables correlacionadas. También se correlacionó positiva y significativamente con la dimensión Autonomía con un nivel de significancia de 99% lo que indica

que las variables están unidas de una manera proporcional. También se presentó una correlación positiva ante la dimensión de Innovación con nivel de significancia del 99% en donde se presenta, en las dos variables, el mismo grado de variabilidad.

La dimensión de clima organizacional de Equidad presentó una correlación significativa con la dimensión de Autonomía con un nivel de significancia del 99% lo que permite evidenciar un alto nivel de incidencia entre las variables. De igual manera, la dimensión de Equidad se relacionó positivamente con la dimensión de Cohesión con un nivel de significancia del 99% en donde se permite evidenciar el alto nivel de incidencia entre las variables.

La dimensión de Innovación de clima organizacional presentó una relación significativa con la dimensión de Autonomía con un nivel de significancia del 99% que indica un alto nivel de incidencia entre variables. De la misma manera se correlaciona significativamente con la dimensión de Confianza con un nivel de significancia del 99% justificando así, el alto nivel de incidencia que hay entre ambas variables. También se relacionó positivamente con la dimensión de cohesión con un nivel de significancia del 99% lo que indica que, a mayor innovación mayor cohesión. Finalmente, se correlacionó positivamente

con la dimensión de Equidad con un nivel de incidencia del 99% que indica una fuerte incidencia entre ambas variables.

DISCUSIÓN

Los datos de burnout, que se presentaron en la sección anterior, se analizaron a partir de la compilación y esquematización de cada dimensión hecha por Rodríguez et al (2011): "Agotamiento emocional: Bajo < 19; Medio 19 – 26 y Alto \geq 27, Despersonalización: Bajo: < 6; medio: 6-9 y alto $10 \geq$. Realización personal: bajo \leq 31 nivel medio 31-38 y alto \geq 39" A partir de lo anterior, se puede inferir que en los docentes del municipio de Pitalito, Huila, los niveles son bajos ante cualquier dimensión del burnout. Siguiendo a Gil y Peiro (2000), el estrés manejado en el ámbito laboral de los docentes no tiene incidencia en su vida personal, ya que sus habilidades de afrontamiento y las dimensiones organizacionales, resultan eficaces para no permitir el impacto del estrés a partir del agotamiento emocional y la despersonalización, por el contrario, fortaleciendo la autorrealización de los docentes en su contexto laboral.

Las características de sentirse emocionalmente cansado, incapaz, aislarse de sus compañeros y la dejación intermitente del trabajo es muy baja, que es lo propuesto por Moreno et al. (2005). De igual manera, estos

resultados refutan la teoría de Gutiérrez Celis (2006) de la incidencia negativa en la salud mental de la población en cuestión. Ante los factores de riesgo del burnout propuestos por Gutiérrez et al. (2006), entre los que se pueden mencionar: ser joven, de género femenino, soltero, con sobrecarga de trabajo, con rasgos de personalidad como idealista, optimista, con deseos de prestigio y de mayores ingresos económicos, entre los cuales el más importante es el de sobrecarga laboral, ha incidido en la anidación del síndrome en ninguna de las variables de la población analizada.

En cuanto al objetivo de la investigación, se pudo identificar el nivel de burnout en los docentes. Este nivel, según los resultados, es bajo. Esto es un indicador de que las habilidades de afrontamiento y las dimensiones de clima organizacional inciden directamente en la anulación del burnout. De esta manera en la presente investigación se comprueba que a menor nivel de burnout mayor habilidades de afrontamiento y un clima organizacional adecuado. "Las características del ambiente que facilitan que el trabajador desarrolle sentimientos de éxito se corresponden con las características de las organizaciones que ayudan a prevenir el síndrome de burnout: un alto nivel de desafío, autonomía, control, retroalimentación de los resultados y apoyo social del supervisor y de los compañeros"

(Cherniss, 1993). La anterior teoría fortalece los resultados de la presente investigación en cuanto al nivel emocional y actitudinal de la población abordada. Con respecto a las habilidades de afrontamiento más eficaces en los docentes, se puede inferir que, por la modalidad de trabajo, se fortalece la dimensión de afrontamiento activo y la religión son las habilidades son las más empleadas. En cuanto a clima organizacional, las dimensiones más eficaces es la Autonomía disminuyendo especialmente las dimensiones del burnout.

Se esperaba la correlación obtenida entre las variables. Esto indica que la relación entre las variables es directamente proporcional y que las variables dependientes inciden positivamente en la variable independiente. En cuanto a las habilidades de afrontamiento, se encontró que son estrategias de respuesta ante algún evento y clima organizacional, entendido como un contexto de autorealización personal, haciendo lo que se quiere y valorando positivamente los resultados laborales.

CONCLUSIONES

Los niveles de burnout en los docentes del Instituto Técnico Surcolombiano, a partir de la implementación del MBI, arrojó el siguiente consolidado general por dimensiones: Agotamiento Emocional, 13,33 (bajo), Autorrealización 37,24 (intermedio),

Despersonalización 4,41 (bajo). Se encontraron algunas excepciones a partir de la caracterización demográfica: según el estado civil (divorciado) se evidenció un bajo nivel de autorrealización (41,71 n=7); según el número de Hijos (ninguno) autorrealización baja (41,88 n= 8) y, finalmente, en cuanto a la dimensión de Despersonalización, hay un nivel intermedio en la característica demográfica de estado civil (9 n= 2), al igual que la característica demográfica de nivel educativo (profesional) (7,89 n= 9).

Para clima organizacional y MBI: Despersonalización 99%, Presión 95%, Autonomía 99%, Equidad 99%, Cohesión 95%, Presión 95%, Apoyo 95%, Reconocimiento 95%. Esto indica que las variables generales de clima organizacional, en el el ámbito laboral, afectan directamente las dimensiones del burnout.

REFERENCIAS

- Gutiérrez, G., Celis, M., Moreno, S., Farias, F. & Suárez, J. (2006). Síndrome de *Burnout*. *Arch. Neurocién.*, 11 (4), 305-309.
- Moreno, B., Rodríguez, A., Garrosa, E. & Morante, M. (2005). Breve historia del Burnout a través de sus instrumentos de evaluación. En *Quemarse en el trabajo: 11 perspectivas del burnout* (161-183). Madrid, España: Editorial Egido.
- Noriega, V. & Pria, M. (2011). Instrumento para evaluar el clima organizacional e n los grupos de control de vectores. *Revista cubana salud pública*, 37 (2), 116-122.
- Sandoval duran, d. n. (4 de 05 de 2013). google. recuperado el 24 de 05 de 2017, de google: <http://stadium.unad.edu.co/preview/unad.php?url=/bitstream/10596/2176/1/protecto.pdf>

**MEDICIÓN DE LA CONTRIBUCIÓN DE LAS
EXPORTACIONES AL PRODUCTO INTERNO BRUTO
DE LOS PAÍSES MIEMBROS DE LA COMUNIDAD ANDINA
DE NACIONES, MEDIANTE LA ESTIMACIÓN
DE ELASTICIDADES E IMPACTOS MARGINALES***

**MEASUREMENT OF THE CONTRIBUTION OF EXPORTS
TO THE GROSS DOMESTIC PRODUCT OF THE MEMBER
COUNTRIES OF THE ANDEAN COMMUNITY OF NATIONS,
BY ESTIMATING MARGINAL IMPACTS AND ELASTICITIES**

Alexander Carvajal^{*}

Oscar Lopez-Camargo^{**}

Recibido: 3 de febrero de 2018

Evaluado: 14 de marzo de 2018

Aprobado: 8 de mayo de 2018

* Este texto es producto del Proyecto de investigación "Medición y estimación de la desviación del comercio en los procesos de integración económica en América Latina y el Caribe", financiado por la Universidad Santo Tomás Tunja. El texto corresponde a un artículo científico de resultados parciales del Proyecto de investigación

** Economista, Universidad del Tolima. Especialista en Matemáticas Aplicadas Universidad Sergio Arboleda y Magister en Estadística Aplicada, Universidad de Granada. Actualmente se desempeña como docente en la Universidad Santo Tomás Tunja Colombia. Correos electrónicos: alexander.carvajal@usantoto.edu.co, alcarapel@gmail.com ORCID: 0000-0003-0627-366X

*** Profesional en Gobierno y Relaciones internacionales, Universidad Externado de Colombia. Magister en Asuntos Internacionales, Universidad Externado de Colombia. Actualmente se desempeña como docente en la Universidad Santo Tomás Tunja Colombia. Correos electrónicos: oscar.lopezc@usantoto.edu.co, chizacorp@hotmail.com ORCID: 0000-0002-9905-6498

RESUMEN

Este documento buscó responder a la pregunta: ¿Cuál es la contribución causal de las Exportaciones (EXP) al Producto Interno Bruto (PIB) en las economías de la Comunidad Andina de Naciones (CAN) ?, por ello, se pretendía medir la contribución de exportaciones al crecimiento del PIB en los países miembros de la CAN; la metodología utilizada fue la estimación de modelos econométricos con las formas funcionales lineal-lineal, lineal-logarítmica, exponencial (logarítmico-lineal), logarítmica-logarítmica y recíproca; En estos modelos, se estableció como variable dependiente el PIB y como variable independiente EXP, luego de estimar los modelos, se calcularon las elasticidades e impactos marginales para cada forma funcional y para cada uno de los países miembros de la CAN (Bolivia, Colombia, Ecuador y Perú). Los resultados obtenidos muestran que existe una inelasticidad EXP del producto PBI y que los impactos marginales son mayores que la unidad en la relación de dependencia de las variables.

Palabras Clave: Elasticidad, Impacto Marginal, Exportaciones, Producto Interno Bruto

ABSTRACT

This document searched to answer the question: What is the causal contribution of Exports (EXP) to the Gross Domestic Product (GDP) in the economies of the Andean Community of Nations (CAN) ?, therefore, it was intended to measure the contribution of exports to GDP growth in the member countries of the CAN; the methodology used was the estimation of econometric models with the linear-linear, linear-logarithmic, exponential (logarithmic-linear), logarithmic-logarithmic and reciprocal functional forms; In these models, GDP dependent variable and independent variable EXP were established, after estimating the models, marginal elasticities and impacts were calculated for each functional form and for each one of the CAN Member countries (Bolivia, Colombia, Ecuador and Peru). The results obtained show that there is an inelasticity EXP of the GDP product and that the marginal impacts are greater than unity in the relation of dependence of the variables.

Keywords: Elasticity, Marginal Impact, Exports, Gross Domestic Product.

MARCO TEÓRICO

La teoría económica presenta diferentes posturas que apoyan la hipótesis que argumenta que las exportaciones (EXP) definen el crecimiento económico, reflejado en incrementos del Producto Interno Bruto (PIB). Estas teorías se resumen en dos enfoques teóricos: el primer enfoque denominado *Teorías de la Base Económica* y enmarcado en las teorías de crecimiento regional; el segundo grupo teórico se conoce como *Enfoque de Oferta*, el cual se sustenta en indicar que "las exportaciones estimulan el crecimiento económico del país y sus regiones" (Pardo & Meller, 2002, pág. 2).

Las teorías de la Base Económica esbozan que el crecimiento económico regional es determinado por las actividades de producción de bienes y servicios para exportación (actividades básicas regionales), las formalizaciones más destacadas de esta teoría son la de Homer Hoyt y el modelo Export-Led de Charles Tiebout y Douglas North. Hoyt plantea el crecimiento se mide en términos de empleo y, de acuerdo a esto, propone que

$$\dot{N}_t = \dot{N}_b \frac{1}{1-b},$$

Esto es, la tasa de variación del empleo total (\dot{N}_t) es producto de multiplicación de la tasa de variación del empleo en el sector básico (\dot{N}_b) y el multiplicador del empleo $\frac{1}{1-b}$ (Gaviria, 2010, pág. 12).

El modelo Export-Led reemplaza "las variables físicas del modelo de Hoyt con variables macroeconómicas agregadas -crecimiento, demanda regional, interna y externa- a fin de determinar el crecimiento económico" (Capello, 2016, pág. 123), formalmente se tiene:

$$Y = \frac{1}{1-(c-m)} \bar{X},$$

siendo Y nivel de producción, \bar{X} nivel de exportaciones como variable exógena, $\frac{1}{1-(c-m)}$ representa el multiplicador Keynesiano, con $(c - m)$ como la propensión marginal a consumir bienes producidos al interior de la economía y cumpliéndose que $0 < c-m < 1$. Por tanto, "la renta total (Producción) es un múltiplo de la demanda de exportaciones, el sector básico de la economía" (Gaviria, 2010, pág. 14).

El enfoque de oferta muestra que las economías que impulsan la oferta exportadora tienen mayores niveles de crecimiento que las economías que no realizan este impulso; destaca el trabajo de Bela Balassa (1985) denominado "Las exportaciones, opciones de política y crecimiento económico en países en desarrollo después de la crisis de los combustibles de 1973", en el cual se demuestra que, para el periodo 1973-1979, los países en desarrollo que impulsaron el sector exportador lograron mayores niveles de crecimiento económico (Balassa, 1985, pág. 34).

METODOLOGÍA

Bolivia, Colombia, Ecuador y Perú son los países miembros actuales de la Comunidad Andina de Naciones (CAN), la cual ha tenido un crecimiento del PIB Per Cápita (en dólares corrientes) cercanos al 7% anual, como tasa promedio para el periodo 1970-2010. (Comunidad Andina de Naciones. Secretaría General., 2010, pág. 1) e identificando que uno de los objetivos de la integración económica es el incremento del comercio, es válido plantear la hipótesis que indica que el crecimiento Económico experimentado por la CAN (reflejado en el PIB) puede ser medido de acuerdo al incremento de las EXP.

Para la verificación de esta hipótesis se realizaron los siguientes pasos:

1. Establecimiento de modelos de regresión usados como base para generar mediciones de la relación de causalidad entre EXP y PIB, siendo PIB la variable dependiente y EXP la variable independiente. Los modelos construidos fueron:
 - a. Modelo lineal-lineal,
 - b. Modelo lineal-logarítmico,
 - c. Modelo exponencial (logarítmico-lineal),
 - d. Modelo de potencia (logarítmico-logarítmico) y
 - e. Modelo Reciproco.

La utilización de estos modelos se explica porque “las relaciones lineales no son suficientemente generales para todas las aplicaciones económicas” (Wooldridge, 2010, pág. 43). Por lo cual se deben estimar todos los modelos propuestos para lograr conclusiones con resultados robustos.

2. Estimación de las elasticidades e impactos marginales de los modelos obtenidos en el paso previo. La elasticidad se entiende como el cambio porcentual esperado en la variable dependiente PIB, dado que la variable independiente EXP se incrementa 1%; por otra parte, el impacto marginal indica la variación, en unidades, que experimenta la variable dependiente PIB, ante una variación unitaria de la variable independiente EXP (Pérez & Fernández, 2009, pág. 75).

Analíticamente, estos modelos, en sus formas funcionales, se expresan así:

- a. Modelo lineal-lineal: La ecuación de regresión viene dada por $\widehat{PIB}_i = \widehat{\beta}_0 + \widehat{\beta}_1 EXP_i + \varepsilon_i$, la elasticidad se estima mediante: $\eta = \frac{\widehat{\beta}_1 \bar{X}}{\bar{Y}}$ y el impacto marginal obedece a $\gamma' = \widehat{\beta}_1$.
- b. Modelo lineal-logarítmico: La ecuación de regresión viene dada por , la elasticidad se estima mediante: y el impacto marginal obedece a .

- c. Modelo Logarítmico-lineal: La ecuación de regresión viene dada por $\ln Y = a + bX$, la elasticidad se estima mediante b y el impacto marginal obedece a bY .
- d. Modelo Logarítmico-logarítmico: La ecuación de regresión viene dada por $\ln Y = a + b \ln X$, la elasticidad se estima mediante b y el impacto marginal obedece a bY/X .
- e. Modelo Reciproco: La ecuación de regresión viene dada por $\ln Y = a + b \ln X$, la elasticidad se estima mediante b y el impacto marginal obedece a bY/X .

Donde, a y b representan el intercepto y la pendiente (respectivamente), en cada modelo estimado; e indica el residuo del modelo; b representa la elasticidad, señala el impacto marginal y e indican (respectivamente) el promedio aritmético de los valores de EXP y PIB.

Lo planteado anteriormente, implica que la medición de la relación de causalidad EXP y PIB se mide en términos de elasticidad e impacto marginal. Para todos los residuos de los modelos obtenidos se asume distribución normal y ruido blanco. El periodo de estudio comprende 1990-2016, para todos los países miembros de la CAN. Todos los datos son anuales, y corresponden al PIB real = base 2010 y EXP real = base 2010. Los datos se obtuvieron de la base de datos integrada CEPALSTAT de la Comisión

Económica para América Latina y el Caribe. Los datos de las dos variables se encuentran en millones de Dólares Americanos.

De acuerdo a lo anterior, el principal objetivo de este escrito se centró en medir la contribución de las exportaciones al crecimiento del PIB en los países miembros de la CAN, y para lograrlo se generaron mediciones básicas entre la relación de las variables de interés mediante la utilización de modelos econométricos y se estimaron medidas de elasticidad e impacto marginal en la relación entre las variables de interés.

RESULTADOS

Las figuras 1,2, 3 y 4 muestran el comportamiento histórico de las variables PIB real base=2010 y EXP reales base=2010, para el periodo de estudio (1990-2016), en cada uno de los países miembros de la CAN. Estas figuras son útiles ya que permiten realizar una aproximación visual a la relación de comportamiento de PIB y EXP. Cada grafica se organiza en dos cuadrantes, en el primer cuadrante se observa el PIB real y en el segundo las EXP reales. En el eje horizontal se observan los periodos (años) de estudio y en el eje vertical los valores de PIB o EXP según corresponda.

Medición de la contribución de las exportaciones al producto Interno Bruto de los países miembros de la Comunidad Andina de Naciones, mediante la estimación de elasticidades e impactos marginales

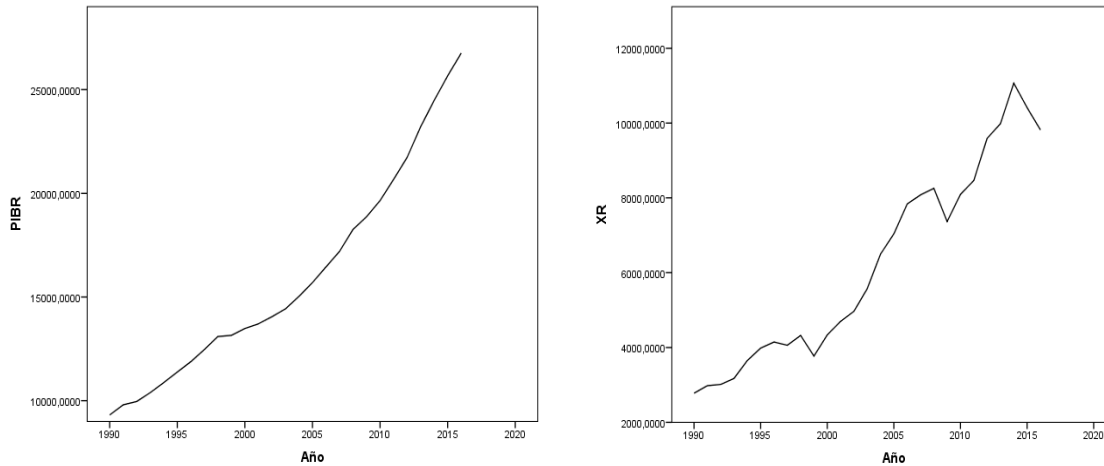


Figura 1. Comportamiento histórico PIB real y Exportaciones Reales. Bolivia.

Fuente: Elaboración propia

En la figura 1 es notorio que, para Bolivia, el PIB real ha tenido un crecimiento sostenido desde finales de la década de los noventa hasta el año 2016, sin embargo, las exportaciones han presentado una tendencia de crecimiento, pero con alguna variabilidad y posterior al año 2014 muestran el inicio de una tendencia decreciente.

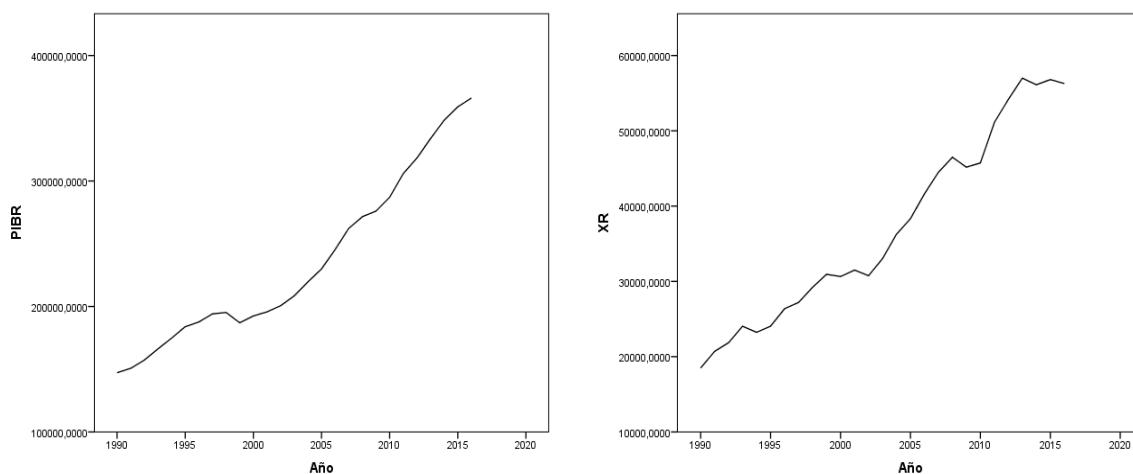


Figura 2. Comportamiento histórico PIB real y Exportaciones Reales. Colombia.

Fuente: Elaboración propia

En la figura 2 se observa que, en Colombia, el PIB real y las EXP reales presentan una tendencia creciente, pero la variable EXP muestra un comportamiento más irregular que la variable PIB.

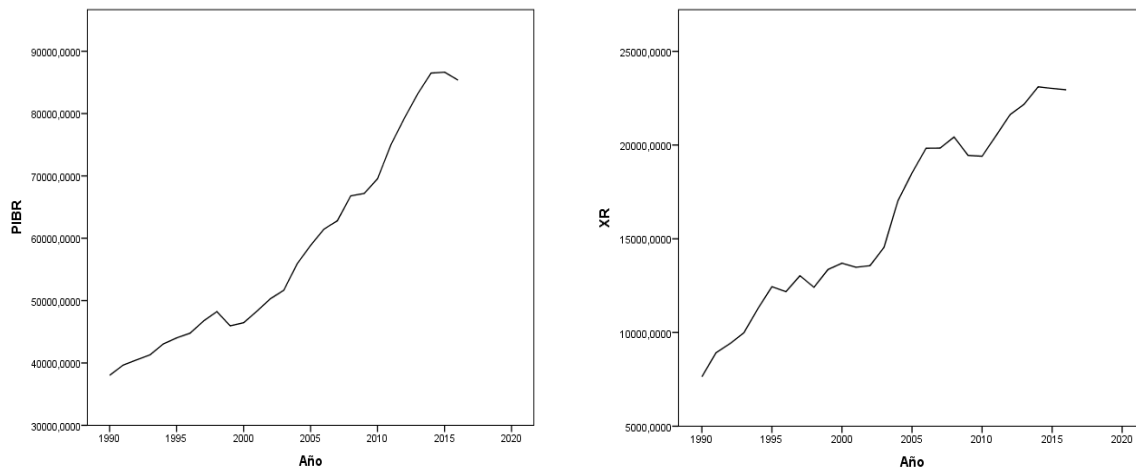


Figura 3. Comportamiento histórico PIB real y Exportaciones Reales. Ecuador.

Fuente: Elaboración propia

La figura 3 hace evidente que, en Ecuador, el PIB real ha crecido de manera uniforme desde inicios de la década de 2.000 hasta el año 2014, año en el cual su valor ha iniciado una tendencia decreciente, por otra parte, las EXP reales han tenido fuertes fluctuaciones durante ese mismo periodo.

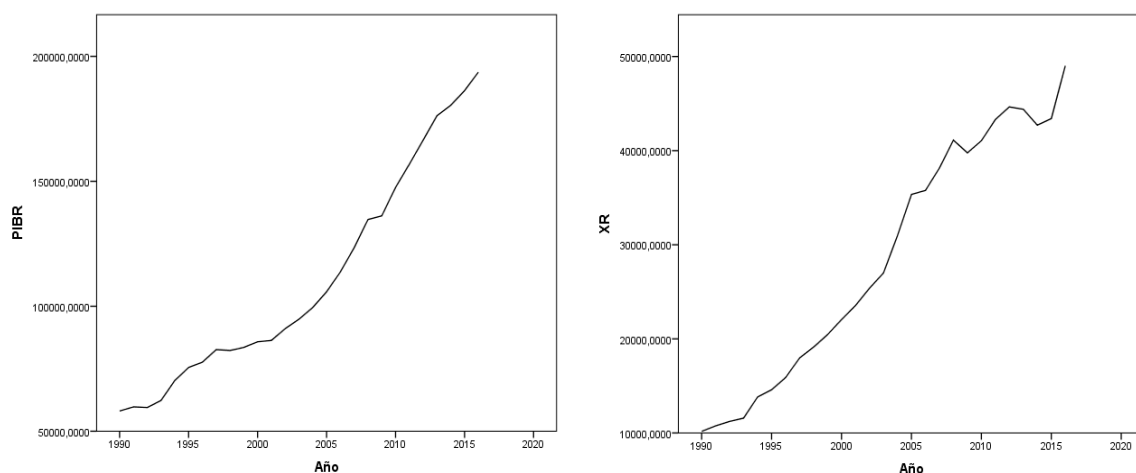


Figura 4. Comportamiento histórico PIB real y Exportaciones Reales. Perú.

Fuente: Elaboración propia

La figura 4 muestra que, en Perú, el PIB real ha crecido sostenidamente desde inicios de la década del 2.000 hasta 2016 (con una breve interrupción en 2009), las EXP reales crecieron de forma sostenida desde finales de la década del noventa hasta el año 2005, luego ha presentado variabilidad, aunque con tendencia creciente.

En las figuras analizadas es un factor las tendencias crecientes de las variables PIB y EXP, sin embargo, en todos los países las variables EXP presenta mayor variabilidad que la variable PIB. Esta relación es ambigua y no permite establecer con certeza la presencia de relación causal entre las variables.

La tabla 1 muestra los resultados de todos los modelos obtenidos. En la primera columna se indica el país, en la segunda columna se señalan las diversas formas funcionales de los modelos estimados en cada país, en las columnas tres y cuatro se muestran los resultados de los coeficientes estimados (pendiente e intercepto), en la columna 5 se registra el valor del coeficiente de determinación (R^2) de cada uno de las formas funcionales de los modelos estimados, las siguientes columnas muestran los promedios de EXP y PIB para cada uno de los países, finalmente, en las dos últimas columnas se encuentran los valores de la elasticidad e impacto marginal obtenidos.

Tabla 1. Estimaciones diversos modelos.

País	Modelo	Intercepto	Pendiente		EXP	PIB		
Bolivia	Lineal	4,331.59	1.87	93%	6,221	15,987	0.73	1.87
	Lin-log	- 78,358.60	10,913.70	88%	6,221	15,987	0.68	1.75
	Log-lin	8.92	0.00	94%	6,221	15,987	0.71	1.82
	Log-log	3.71	0.68	94%	6,221	15,987	0.68	1.75
	Reciproco	26,538.10	- 54,636,100	80%	6,221	15,987	0.55	1.41
Colombia	Lineal	37,915.90	5.28	96%	37,099	235,746	0.83	5.28
	Lin-log	-	186,096.00	92%	37,099	235,746	0.79	5.02
	Log-lin	11.52	0.000022	98%	37,099	235,746	0.82	5.19
	Log-log	4.12	0.78	96%	37,099	235,746	0.78	4.96
	Reciproco	412,540.00	-	83%	37,099	235,746	0.67	4.24

continúa

País	Modelo	Intercepto	Pendiente		EXP	PIB		
Ecuador	Lineal	7,155.60	3.17	92%	16,067	58,059	0.88	3.17
	Lin-log	- 381,574.00	45,622.80	85%	16,067	58,059	0.79	2.84
	Log-lin	10.07	0.000054	96%	16,067	58,059	0.87	3.14
	Log-log	3.34	0.79	91%	16,067	58,059	0.79	2.85
	Reciproco	98,334.00	- 585,119,000	74%	16,067	58,059	0.63	2.27
Perú	Lineal	20,209.10	3.16	90%	28,637	110,754	0.82	3.16
	Lin-log	- 648,802.00	74,876.00	81%	28,637	110,754	0.68	2.61
	Log-lin	10.71	0.000029	96%	28,637	110,754	0.83	3.21
	Log-log	4.40	0.70	91%	28,637	110,754	0.7	2.71
	Reciproco	175,516.00	- 1,439,140,000	68%	28,637	110,754	0.45	1.75

Fuente: Elaboración propia

En general, todos los modelos estimados, en sus formas funcionales, son significativos (conjunta e individualmente) al 5% y muestran alto nivel de ajuste. El modelo con menores valores de elasticidad, impacto marginal y es el recíproco, en cada uno de los países analizados. El análisis de cada país indica que:

3. En Bolivia, los modelos con mayor son el Logarítmico-lineal y el Logarítmico -logarítmico (94%); el modelo con mayor elasticidad es el Lineal (0.73) y el modelo con mayor impacto marginal es el lineal (1.87).
4. En Colombia, el modelo con mayor es el Logarítmico-lineal (98%); el modelo con mayor elasticidad es el Lineal (0.83) y el modelo con mayor impacto marginal es el lineal (5.28).
5. En Ecuador, el modelo con mayor es el Logarítmico-lineal (96%); el modelo con mayor elasticidad es el Lineal (0.88) y el modelo con mayor impacto marginal es el lineal (3.17)
6. En Perú, el modelo con mayor es el Logarítmico-lineal (96%); el modelo con mayor elasticidad es el Logarítmico-lineal (0.83) y el modelo con mayor impacto marginal es el Logarítmico-lineal (3.21)

CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

De acuerdo a los resultados obtenidos se puede afirmar que:

1. Las elasticidades obtenidas muestran, en su mayoría, valores entre 0.5 y 0.8. Los impactos marginales toman valores en el intervalo 2 y 5, por lo tanto, se puede argumentar que existe inelasticidad EXP del producto PIB y que los impactos marginales son mayores a la unidad en la relación de dependencia de las variables.
2. El modelo con mejor ajuste (mayor R^2) es el Logarítmico-lineal, en todos los países.
3. El modelo que genera menor inelasticidad es el lineal, esto en Bolivia, Colombia y Ecuador.
4. El modelo que genera mayor impacto marginal es el lineal, esto en Bolivia, Colombia y Ecuador.

Estas conclusiones verifican la validez empírica de las teorías de la base económica (Modelo de Hoyt y Modelo Export-Led) y el enfoque de oferta, sin embargo, se debe tener en cuenta que, al existir inelasticidad exportación del PIB, el crecimiento económico de los países de la CAN no puede ser explicado únicamente por el crecimiento de los valores de EXP. Baltazar (2014) realiza un estudio denominado

"Mercado Interno, exportaciones instituciones y crecimiento económico, un análisis para México" donde llegó a una conclusión similar afirmando que, en México -en el periodo 1996-2012- "Las exportaciones si bien resultaron estadísticamente significativas, su efecto en el crecimiento es débil" (Baltazar, 2014, pág. 58)

Lo expresado en el párrafo anterior permite plantear que los gobiernos de todos los países de la CAN no deben basar su crecimiento económico supeditados a políticas de fomento exportador, esta afirmación concuerda con lo planteado por Palley, Thomas (2011), quien sugiere que el crecimiento económico debe basarse en un nuevo paradigma fundamentado en el crecimiento de la demanda interna (Palley, Thomas, 2011. Pág.10)

Por otra parte, los resultados obtenidos no deben ser considerados como absolutos, ya que las regresiones planteadas pueden ser espurias (una regresión espuria indica que existe relación matemática entre las variables, pero en la realidad no tienen ninguna relación), por ello, para reafirmar o negar lo aquí obtenido, se propone la construcción de modelos econométricos que utilicen técnicas de cointegración causalidad. La cointegración se define como "la propiedad en la que dos series de tiempo comparten una tendencia estocástica común" (Sant'Anna, Filomena & Caldeira,

2017, Pág.149) y la causalidad se refiere a que una variable es causa de otra variable, en general se pueden aplicar pruebas estadísticas como la causalidad de Wald.

REFERENCIAS

- Balassa, B. (1985). Exports, Policy choices, and economic growth in developing countries after the 1973 oil Shock . *Journal of Development Economics* , 23-35.
- Baltazar, J. (2014). Mercado interno, exportaciones, instituciones y crecimiento económico: Un análisis para México. *Tópicos Selectos de Recursos*, 49.
- Capello, R. (2016). *Regional Economics*. New York: Routledge.
- Comunidad Andina de Naciones. Secretaría General. (2010). Estadísticas de la semana. Evolución del Producto Interno Bruto (PIB) por habitante de la Comunidad Andina de Naciones 1970-2010. Obtenido de <http://intranet.comunidadandina.org/Documentos/DEstadisticos/SGde365.pdf>
- Gaviria, M. A. (2010). *Apuntes de Economía Regional*. Pereira: Universidad Católica Popular de Risaralda.
- Pardo, A., & Meller, P. (2002). *El Rol de las Exportaciones en el Crecimiento Económico Regional*. Santiago, Chile: Universidad de Chile.
- Pérez, F., & Fernández, H. (2009). *Econometría. Conceptos Básicos* (Primera ed.). Medellín: Ecoe. Ediciones.
- Palley, Thomas I. (2011) : The contradictions of export-led growth, Public policy brief // Jerome Levy Economics Institute of Bard College, No. 119, ISBN 978-1-936192-17-5
- Sant'Anna, Filomena, & Caldeira, Index tracking and enhanced indexing using cointegration and correlation with endogenous portfolio selection, *The Quarterly Review of Economics and Finance*, Volume 65, 2017, Pages 146-157, ISSN 1062-9769, <https://doi.org/10.1016/j.qref.2016.08.008>.
- Wooldridge, J. (2010). *Introducción a la Econometría. Un enfoque moderno*. (Cuarta ed.). México: Cengage Learning.

LA RESPONSABILIDAD SOCIAL Y LA HUELLA DE CARBONO EN LAS ORGANIZACIONES.

SOCIAL RESPONSIBILITY AND THE CARBON FOOTPRINT IN ORGANIZATIONS.

Armando Cáceres Quevedo*

Recibido: 12 de enero de 2018

Evaluado: 6 de abril de 2018

Aprobado: 22 de mayo de 2018

RESUMEN

La primera parte se encarga de describir el comportamiento de la huella de carbono en las organizaciones, esta problemática es causada por el cambio climático y producido por la actividad humana y uno de los mayores desafíos ambientales que se pudiera interponer en el camino hacia el desarrollo sustentable. La huella de carbono es considerada una herramienta para cuantificar la emisión de gases efecto invernadero, el cálculo de la huella de carbono permite determinar el índice de CO_2 , para reducir el nivel de emisiones de gas efecto invernadero. La implementación del programa Zero, encargado de identificar cuales son las fuentes de emisiones de disposición de residuos industriales. El propósito fundamental es de cuidar el medio ambiente, sean convertidas en "ciudad verde" encargadas de medir el inventario de emisiones de gases efecto invernadero como resultado de la propuesta del "pacto climático Global de ciudades". La segunda parte describe el modelo para implementar el cambio climático, enfocado en un plan de responsabilidad social empresarial hacia el medio ambiente delegado en proteger el medio ambiente, las acciones emprendidas hacia empresas productoras de vehículos que excedan la emisión de CO_2 y serán sancionadas en la Unión Europea a los vehículos que excedan la emisión de gases mínimos permitidos por las diferentes autoridades ambientales.

Palabras clave: gases efecto invernadero, mecanismo de desarrollo limpio, potencial de calentamiento y sistemas hidrotérmicos.

* Correo electrónico: armando.caceres@unad.edu.co

ABSTRAC

The first part is responsible for describing the behavior of the carbon footprint in organizations, this problem is caused by climate change and produced by human activity and one of the greatest environmental challenges that could stand in the way of sustainable development . The carbon footprint is considered a tool to quantify the emission of greenhouse gases, the calculation of the carbon footprint allows to determine the CO2 index, to reduce the level of greenhouse gas emissions. The implementation of the Zero program, in charge of identifying which are the sources of industrial waste disposal emissions. The fundamental purpose is to take care of the environment, to be turned into a "green city" in charge of measuring the greenhouse gas emission inventory as a result of the proposal of the "Global Cities climate pact". The second part describes the model to implement climate change, focused on a corporate social responsibility plan for the environment delegated to protect the environment, actions taken towards companies producing vehicles that exceed the emission of CO2 and will be sanctioned in the European Union to the vehicles that exceed the emission of minimum gases allowed by the different environmental authorities.

Keywords: greenhouse gases, clean development mechanism, heating potential and hydrothermal systems.

INTRODUCCIÓN

El cambio climático es producido por la actividad humana y a la vez es originado y uno de los mayores desafíos ambientales que se pudiera interponer en el camino hacia el desarrollo sustentable en el presente siglo (WRI & Institute, 2012). La causa del fenómeno obedece las altas concentraciones atmosféricas de gases efecto invernadero las cuales serían responsables del aumento de las temperaturas.

En los últimos años se han desarrollado varias herramientas de cuantificación y metodologías

para determinar el nivel de emisiones de gases de efecto invernadero de individuos, organizaciones y unidades administrativas o territoriales y la huella de carbono es una de ellas (Padgett, 2008). La huella de carbono se conoce como la totalidad de gases de invernadero emitidos por el efecto directo de una organización evento o producto, el efecto es llamado el impacto ambiental, la forma de medirlo por medio de las emisiones de los gases de efecto invernadero y un análisis de ciclos de vida según la huella de carbono con normas como ISO 14064, PAS 2050 o GHG Protocolo entre otras. La huella

de carbono se mide en masa de CO₂. Cuando se conoce el tamaño de huella es posible implementar una estrategia de reducción o compensaciones por emisiones. La huella de carbono en una organización es analizar las emisiones de generación efecto invernadero de una organización a lo largo de un año o periodo determinado, generando un inventario de las mismas. Los estándares más utilizados son: GHG Protocolo e ISO 14064-1. (Torres, 2015)

HUELLA DE CARBONO EN LAS ORGANIZACIONES

El invernadero de gases que produce un efecto en la organización empresarial es la huella de Carbono en las organizaciones empresariales y corresponde a un informe donde se indican las emisiones producidas por las organizaciones según la tipología de huella de carbono y conocida la huella de carbono es posible implementar una estrategia de reducción o compensación de emisiones.

La huella de carbono es considerada una herramienta para cuantificar las emisiones de gases del efecto invernadero emitidos en la atmosfera derivados de las actividades de producción o consumos de bienes o servicios. (Wiedmann, 2009).

La Universidad de Cartagena implementó una herramienta software que permite el cal-

culo de la huella de carbono para determinar el índice de CO₂, con el fin de reducir el nivel de emisiones de gases de efecto invernadero. La herramienta software se desarrolló en una plataforma web y se elaboró con tecnología Java Server Pages (JSP), todo esto soportado bajo el uso de las tecnologías de la información y las comunicaciones, las cuales permiten recolectar y tratar la información necesaria para determinar los requerimientos del software tomando las variables, se diseñó un modelo matemático el cual permite cuantificar la cantidad de dióxido de carbono y ampliar el conocimiento de la huella de carbono y se empleó por primera vez una herramienta en procesos referentes al ámbito académico como lo son los utilizados por el Programa de Ingeniería de sistemas de la Universidad de Cartagena. (Torres, 2015) Medir la huella de carbono ayuda a la competitividad empresarial. Se ha mantenido una preocupación de iniciar la tarea contra la huella de carbono que deja los gases efecto invernadero la preocupación consiste en saber que tanto se genero y en cuanto contribuimos al calentamiento global que es uno de los factores del cambio climático.

El programa de contaminación carbón Zero, identifica cuáles son las fuentes de emisión de las ciudades como el tipo de electricidad y de combustible usado, la disposición de residuos en las industrias. (Emisiones Belinda Mathers, 2016)

La certificación del programa Carbón Zero en Nueva Zelanda, consiste en entender cuáles son las fuentes de emisión de las ciudades como el tipo de electricidad y de combustible usado, la disposición de residuos y las industrias que operan en la misma. "Es hacer un inventario de los gases efecto invernadero que se producen por actividades desarrolladas y que incluyen CO₂, metano entre otros. Eso permite entender de dónde surgen las mayores emisiones y una vez identificado, se pueden abordar para mirar cómo se reducen" (Emisiones Belinda Mathers, 2016)

El investigador del Instituto Landcare Research y profesor de Massey University, Surinder Saggar, indica que es común hablar de carbono como gas efecto invernadero hay cinco gases o más asociados a ello, entre los que cita el metano, óxido de nitrógeno y todos los clorofluorocarbonos que son los usados para refrigerantes. (Surinder Saggar, 2016)

La iniciativa consiste en convertir a las ciudades y calcular los gases efecto invernadero que emitan a la atmósfera y se inicia en convertir a la "ciudad verde" a partir de un inventario de las emisiones de gases de efecto invernadero. Como propuesta está el "pacto climático global de ciudades" y los países que conforman la convención del cambio

climático de la ONU. Por los efectos del cambio climático y hacer frente al calentamiento global se mide la "huella ecológica", como propósito en cada ciudad comprometida con el pacto climático.

MODELO PARA IMPLEMENTAR EL CAMBIO CLIMÁTICO

El modelo que se llegara por el ente intergubernamental de cambios climático de la ONU. Enfocada como parte de un plan de responsabilidad social hacia el medio ambiente y se debe asumir compromisos en el cambio climático y la responsabilidad empresarial para proteger el medio ambiente mediante la implementación de procesos sostenibles.

La unión europea cobrará \$107,81 euros, a las empresas productoras de vehículos por cada gramo de CO₂, que produzcan los vehículos, para cuidar el medio ambiente la unión europea sancionará a las empresas automotrices que produzcan vehículos que excedan las emisiones de gases. Una medida ecoamigable consiste en la conversión de los medios de transporte de combustible con medios eléctricos impulsados con energías limpias. Impulsar los vehículos con energías limpias y los transportes eléctricos son algunas propuestas implementadas en todos los estados de unión europea y que a la vez sean

productores automotrices, lo cual significa que están tomando medidas hacia el medio ambiente con energías limpias y quienes incurran en producir vehículos que sobre pasen los estándares permitidos incurrirán en sanciones por exceder la emisión de CO₂.

Un estudio realizado por la "World Economic Forum" "aproximadamente el 70% de la población mundial va a vivir, viajar y trabajar en áreas urbanas para el 2050, lo que conllevará que las ciudades deberán transformarse para crear condiciones de vida sostenibles para sus residentes". Los principales ejes de transformación serán, la energía y la movilidad requieren una adaptación radical a partir del crecimiento poblacional y económico sin aumentar la contaminación y congestión. La conferencia de las naciones unidas realizada en Paris en 2015, sobre el cambio climático COP21, realizaron compromisos con los países miembros y prohibir motores de combustión interna y la unión europea, también se implementó "el paquete de movilidad limpia", para establecer nuevos estándares de emisiones de CO₂, como referencia para la movilidad limpia. Adicionalmente las empresas fabricantes de automotores y dejar a un lado la producción de vehículos de combustión interna.

CONCLUSIONES

1. Los compromisos de las ciudades y calcular los gases efecto invernadero que emitan a la atmosfera y se iniciará en convertir a la "ciudad verde" a partir de un inventario de las emisiones de gases de efecto invernadero y solucionar el cambio climático, producidos por este efecto.
2. Realizar por medio del inventario de gases que produce un efecto en la organización empresarial es la huella de carbono en las organizaciones empresariales y corresponde a un informe donde se indican las emisiones producidas por las organizaciones de acuerdo a la tipología de huella de carbono.
3. La responsabilidad social empresarial se debe enfrentar con un plan de responsabilidad social y la implementación de un proceso sostenible y los gases del efecto invernadero generados por las empresas, se debe asumir como un compromiso de pacto global y hacer frente al cambios climáticos y poder medir la huella de carbono.
4. Los impactos generados por la huella de carbono y los efectos de los gases como el CO₂ y el metano como generadores del cambio climático y efecto invernadero óxido de nitrógeno y todos los clorofluorocarbonos que son los usados para refrigerantes.

BIBLIOGRAFIA

- Wiedmann. (2009). Carbon Footprint and input-output Analysis. An Introduction, Economic Systems Research, 171-183. Recuperado de Espíndola, C. y. (2012). Huella de carbono, parte 1: conceptos, métodos de estimación y complejidades metodológicas. Información tecnológica, V 23, n 1, 163-176.
- Torres, B. (2015). Herramientas web para medir la Huella de carbono. Universidad de Cartagena, recuperado el 15 de junio de 2018, recuperado de <http://190.242.62.234:8080/jspui/bitstream/11227/2931/1/Proyecto%20Huella%20de%20Carbono.pdf>
- WRI, & Institute, R. (s.f.). The Green house Gas Protocol. Recuperado el 15 de 08 de 2012, de A Corporate Accounting and Reporting Standard: <http://www.ghgprotocol.org/files/ghgp/ghg-protocol-revised.pdf>
- Minambiente. (julio de 2011). Recuperado el 21 de agosto de 2012, de <http://www.minambiente.gov.co/contenido/contenido.aspx?conID=7422&catID=1234>
- Padgett, P. A. (2008). A Comparison of Carbon Calculators. Environmental Impact Assessment Review, 106-119.
- Ecopetrol. (2008). ECOPETROL S.A. Recuperado el 26 de agosto de 2012, de <http://www.ecopetrol.com.co/especiales/RevistaInnova2ed/huella.htm>
- comfenalco, T. (2008). transcribe. Recuperado de: <http://www.transcribe.gov.co/nueva/views-Final/index.php?pag=noticia.php¶metro=Rendicion%20de%20cuentas>
- World Business Council for Sustainable Development; and World Resources Institute. (2005). Protocolo de gases invernadero. Mexico. Obtenido de World Business Council for Sustainable Development and World Resources Institute, septiembre de 2001. mpreso en México, diciembre de 2005
- http://www.ghgprotocol.org/files/ghgp/public/protocolo_de_gei.pdf
- Vergara, W. (2016) Programa de carbón cero, UnepDTU, partnership. Recuperado, de http://www.pnuma.org/publicaciones/2016_03_Zero%20Carbon_ES_05.pdf

CIBERGRAFIA

<https://www.dinero.com/emprendimiento/articulo/el-caso-de-exito-de-groncol-una-empresa-verde-e-innovadora/231690>

Google operará en un 100 con energía renovable en el 2017 Por **Dinero.com** La prohibición de los motores de combustible fósil un desafío para

China. Por **Dinero.com**<https://www.dinero.com/Buscador?query=huella%20de%20carbono&post=dinero&limit=10&offset=10>

La republico.co Medir la huella de carbono ayuda a la competitividad. <https://www.larepublica.co/responsabilidad-social/medir-la-huella-de-carbono-ayuda-a-la-competitividad-2020587>

**FACTORES ASOCIADOS A LA DESERCIÓN ACADÉMICA
EN LOS PROGRAMAS DE LAS ESCUELAS
DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL ABIERTA
Y A DISTANCIA – UNAD- CCAV CARTAGENA***

**FACTORS ASSOCIATED WITH THE DESERTION
OF STUDENTS FROM THE DIFFERENT SCHOOLS OF THE
“UNIVERSIDAD NACIONAL ABIERTA Y A DISTANCIA” UNAD
IN THE COMMUNITY CENTER OF VIRTUAL ATTENTION
(CCAV) OF CARTAGENA.**

Julio César Sánchez-Sánchez**

Recibido: 7 de abril de 2018

Evaluado: 19 de mayo de 2018

Aprobado: 5 de junio de 2018

RESUMEN

La presente investigación tiene como objetivo identificar los diferentes factores asociados a la deserción de estudiantes de las diferentes escuelas de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD en el Centro Comunitario de Atención Virtual (CCAV) de Cartagena. Es empírico-analítica, de tipo ex post facto con cuantitativo – descriptivo. Del total de la población de desertados en el periodo de estudio se tomó una muestra de 210 estudiantes.

* Producto resultado de un proyecto de investigación financiado por la Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD. Artículo de investigación científica

** Economista Universidad Tecnológica de Bolívar, Especialista en Técnicas de Investigación en Ciencias Sociales Universidad de Cartagena, Magister en Administración Instituto Tecnológico de Monterrey, Docente Asistente Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD, mail jcsanchezsa@gmail.com, julio.sanchez@unad.edu.co, móvil 3145657252, Transversal 45 # 44A -221 barrio Paraguay Cartagena de Indias Colombia. <https://orcid.org/0000-0003-4836-1473>

Teniendo como base teórica dos grandes marcos interpretativos, uno que enfatiza en agentes exteriores como situación socioeconómica, condiciones laborales, horas de dedicación al estudio y contexto familiar; y el otro que tiene en cuenta los agentes internos como problemas motivacionales, personales, desempeño, bajo rendimiento, mala conducta y edad, y se analizan factores individuales, familiares, relacionados con la institución educativa, y lo regional y contextual, encontrándose que el mayor peso lo tienen en su orden, lo económico, los métodos inadecuados de estudio, la adaptación al sistema, el tipo de trabajo en que se desempeña el estudiante y las bases inadecuadas de formación con la cual llegan.

ABSTRACT

The objective of this research is to identify the different factors associated with the desertion of students from the different schools of The "Universidad Nacional Abierta Y a Distancia" UNAD in the Community Center of Virtual Attention (CCAV) of Cartagena. It is empirical-analytical, ex post facto type with quantitative - descriptive. Of the total defected population in the study period, a sample of 210 students was taken.

Getting the theoretical basis two great interpretive frameworks, one that emphasizes on external agents such as socioeconomic situation, working conditions, hours of dedication to study and family context; and the other one, that takes into account internal agents as motivational problems, personal, performance, poor performance, misconduct and age, and individual family, related to the school, and regional and contextual factors are analyzed and found to be the biggest weight they have in their order, the economic, the inadequate methods of study, the adaptation to the system, the type of job in which the student performs and the inadequate bases of training with which they arrive.

Palabras clave: Deserción, Educación a distancia, Educación virtual, Factores de deserción, UNAD

Keywords: Desertion, Distance education, Desertion factor, Virtual Education

INTRODUCCIÓN

La deserción estudiantil es uno de los problemas que más afecta tanto a las instituciones educativas como a los mismos estudiantes y a la sociedad en general. A las instituciones educativas en cuanto deben realizar esfuerzos significativos para captar un número adecuado de estudiantes que les aseguren un funcionamiento de acuerdo con unos planes preestablecidos, pero que al no lograr que estos se mantengan en el proceso formativo ven incrementados sus costos de operación; a los estudiantes que no logran permanecer en el proceso les genera inseguridad y desconcierto sobre un mejor futuro; y a la sociedad en general le produce un rezago en la formación de un recurso humano que le permita procesos de desarrollo adecuados.

Para el caso de Colombia, existen diferentes sistemas y organizaciones que buscan estudiar, analizar, y mantener información con respecto a este fenómeno tales como el Sistema para la Prevención y Análisis de la Deserción en las Instituciones de Educación Superior (SPADIES), el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES), el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de Educación Superior (SACES), y por el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES).

Teniendo como marco lo anterior, se pretende analizar como es el comportamiento de la

deserción en el CCAV Cartagena de la UNAD y cuáles son los factores que inciden sobre ella.

DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA

Los retos actuales de desarrollo social, económico y productivo del país demandan una educación de alta calidad que responda con pertinencia a las necesidades del entorno nacional, regional y local con perspectiva globales y que doten a los estudiantes de las competencias que requieren como ciudadanos del siglo XXI (De Witte & Rogge, 2013). La calidad debe darse mediante una sólida formación de las competencias básicas, sobre las cuales se construye el conocimiento científico-tecnológico, y unas competencias ciudadanas que aseguren altos estándares éticos (Lugo, 2013). Además, debe lograr la pertinencia para que los jóvenes se formen en áreas relevantes para el desarrollo, de tal forma que puedan encontrar oportunidades para construir un proyecto profesional que los incentive a educarse a lo largo de su vida y los empodere para insertarse laboralmente de forma inmediata o en el mediano plazo (Espinoza, et al., 2012; Rinne & Järvinen, 2011).

En relación con la situación descrita, es importante observar la preocupación cada vez más acelerada, acerca del deterioro de la educación superior en el ámbito nacional, reflejado en las altas tasas de deserción académica, especialmente en las Facultades como las de

Ingeniería y afines. Según el estudio “Análisis de determinantes de la deserción en la educación superior Colombiana con base en el SPADIES (2008)”, realizado por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, en los últimos años en Colombia se ha venido incrementando el nivel de deserción en las Instituciones de Educación Superior públicas y privadas, esto obedece a que los jóvenes no encuentran un espacio donde se fomente la reflexión, la formación integral y permanente en el ámbito académico, científico y humanístico que le permita identificarse con su carrera y perseguir su vocación; por el contrario, la participación del estudiantado, en la mayoría de los casos, se ha reducido a cumplir con unos requisitos para obtener un cartón en el menor tiempo posible.

Al estudiar esta realidad se han determinado causas que llevan a la deserción, académica, pero que según Baquerizo *et al.*, (2014), son diferentes según el contexto donde se analicen; entre estas podemos destacar las de tipo económico, familiar, psicológico, personal y propias de la Institución académica, lo cual retarda el inicio de la vida profesional, afecta las Instituciones Universitarias ya que disminuyen sus recursos monetarios, contribuye con el empobrecimiento intelectual y resta la oportunidad de estudiar a otras personas para formarse integral, social e interculturalmente (Espinoza, *et al.*, 2012; Barragán, 2011).

FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

Descritos los problemas anteriores, se plantea entonces el siguiente interrogante. *¿Cuáles son los factores más relevantes que ocasionan los fenómenos de la deserción académica en las Escuelas de la de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD CCAV Cartagena?*

MARCO TEÓRICO

La deserción y la repitencia son fenómenos que además de estar íntimamente relacionados entre sí tienen una relevancia fundamental en educación pues son, en la mayoría de los casos, causa principal del fracaso educativo (Espínola, & Claro, 2010). Comprender el fenómeno de la deserción, implica considerar que, en la realidad, el proceso de abandono de los estudios es el resultado de la interacción de múltiples factores y cuya complejidad puede resumirse en la existencia de causas de “expulsión” del sistema -inadecuación de la oferta educativa-, y de “atracción” de otros campos sociales o del ámbito laboral (UNICEF, 2012). Para organizar el tema, podrían agruparse los factores causantes de la deserción en dos grandes marcos interpretativos:

1. El que enfatiza en los agentes exteriores que incluye la situación socioeconómica, las condiciones laborales, y por ende las horas de dedicación al estudio, además del contexto familiar.

2. Y, por otro lado, los factores internos que abarcan los problemas motivacionales, personales y psico-afectivos, sentimientos de frustración, desorientación vocacional, baja autoestima y la adaptación al medio-; problemas de desempeño, como el bajo rendimiento, la mala conducta y problemas asociados a la edad (Cabus & DeWitte, 2011; UNICEF, 2012), o bien vinculados con la idoneidad, autoritarismo y metodología docente.

Inevitablemente también es necesario considerar los aspectos que hacen al entorno externo del individuo como la estabilidad política del país, la superpoblación de las aulas de clase; la carencia de métodos modernos o de espacios adecuados para la enseñanza (Castro *et al.* 2010). Así como los que se derivan del propio sistema: como la rigidez de los programas de estudios, su desvinculación y desarticulación con la realidad social y el mercado de trabajo, siendo todos estos elementos, parte de la misma problemática (Cratty, 2012). En este sentido, la propia estructura, los actores que forman parte de ella y el tipo de relaciones que se generan, serían los responsables directos de los elementos expulsores (De Witte, & Rogge, 2013). La deserción, por tanto, involucra factores económicos, culturales, sociales o circunstanciales, que hacen que el estudiante no continúe con sus estudios, y

en estos últimos tiempos, se ha constituido en un fenómeno colectivo o incluso masivo asociado, indefectiblemente, con la deficiencia del sistema educativo (Espínola, & Claro, 2010; De Witte, & Rogge, 2013). Desde el punto de vista metodológico la medición de la deserción ostenta varios inconvenientes, primero, no puede establecerse de una manera absoluta, pues un estudiante puede abandonar en un determinado curso lectivo y reincorporarse después (Fall, & Roberts, 2012). A la vez, un alumno puede concluir el curso, pero no inscribirse al siguiente año lectivo. Por tanto, pueden distinguirse dos tipos de desertores:

1. Los que ingresan y abandonan sin terminar el curso.
2. Los que terminan el curso, pero no se inscriben a los cursos superiores.

El sistema educativo puede detectar más fácilmente a los primeros calculando el porcentaje de deserción como la razón entre matrícula a inicio y matrícula al finalizar el año (UNICEF, 2012). Pero el sistema educativo no cuenta en la mayoría de los casos con los mecanismos apropiados para hacer un seguimiento de aquellos estudiantes que abandonan sus estudios, tampoco para indagar en sus dificultades, ofrecerles apoyo profesional, material o para reinsertarlos

en el sistema (Román, 2013). Por su parte la repitencia, es entendida como la acción de cursar reiterativamente una actividad académica, sea por mal rendimiento del estudiante o por causas ajenas al ámbito educativo (Vera-Noriega et al. 2012). Se llama rezago, a la prolongación de los estudios por sobre lo formalmente establecido para cada curso, y comúnmente, se acepta este atraso educativo, como un indicador de la repitencia (Villalonga, 2011).

METODOLOGÍA

- Tipo de investigación: empírico-analítica, de tipo ex post facto, ya que según Bisquerra (1989), estas se plantean “cuando el fenómeno ya ha sucedido, y generalmente se trata de una búsqueda de las causas que los han producido”.
- Enfoque: cuantitativo – descriptivo, ya que se pretende mostrar índices de deserción académica en los programas de las escuelas de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia –UNAD- CCAV Cartagena, así como identificar y describir los factores que ocasionan estas problemáticas.
- Población: Estudiantes matriculados en el periodo de 2008 al 2014, este trabajo es de corte transversal.

- Muestra: estudiantes se seleccionaron según la ecuación:

$$n = \frac{NZ^2 pq}{i^2(n-1) + Z^2 pq}$$

RESULTADOS

Para el periodo de estudio se analizan Veinte Mil Cuatrocientos Cuarenta y Seis (20.446) registros de matrícula correspondientes a los alumnos nuevos y antiguos matriculados tanto a nivel de Pregrado (Profesional y Tecnológico) como en Posgrado en los diferentes periodos comprendidos entre el 2008-1 y el 2014-2 en las diferentes escuelas, estandarizando dos (2) periodos por año, para el periodo 1 se toman los periodos de 16 semanas y los periodos de 8 semanas que se inician entre Enero y Junio y para el periodo 2 se toman los periodos de 16 semanas y los periodos de 8 semanas que se inician entre Julio y Noviembre.

Del total de matrículas analizadas, 19.945 (97.5%) corresponden a programas de Pregrado y 501 (2,5%) a programas de posgrado, y del nivel de pregrado, 12.232 matrículas (61.3%) corresponden a programas profesionales y 7.713 matrículas (38.7%) corresponden a programas tecnológicos (Tabla 1).

Tabla 1. Matrículas totales en el periodo de estudio.

Periodo	Total Matrículas	Pregrado	Profesional	Tecnologías	Posgrado
2008-1	971	966	734	232	5
2008-2	1.371	1.347	703	644	24
2009-1	2.184	2.155	885	1.270	29
2009-2	1.087	1.057	680	377	30
2010-1	1.471	1.444	736	708	27
2010-2	1.574	1.539	793	746	35
2011-1	1.479	1.460	949	511	19
2011-2	1.967	1.925	1.148	777	42
2012-1	1.854	1.819	1.192	627	35
2012-2	1.540	1.508	961	547	32
2013-1	1.382	1.338	910	428	44
2013-2	1.408	1.343	962	381	65
2014-1	964	902	700	202	62
2014-2	1.194	1.142	879	263	52
Totales	20.446	19.945	12.232	7.713	501
Promedio	1.460	1.425	874	551	36

Fuente: Elaborado por el autor con los datos obtenidos de R y C local

Del total de matrículas en el periodo de estudio, 5.101 fueron nuevas (24.9%) y 15.345 fueron antiguas (75.1%) (Tabla 2) con un promedio de 364 matrículas nuevas por periodo y 1.096 matrículas antiguas por periodo.

Tabla 2. Tipos de matrículas en el periodo analizado

Periodo	Matrículas Nuevas	Matrículas Antiguas
2008-1	257	714
2008-2	647	724
2009-1	1.155	1.029
2009-2	96	991
2010-1	432	1.039
2010-2	460	1.114
2011-1	198	1.281
2011-2	306	1.661
2012-1	197	1.657
2012-2	458	1.082
2013-1	201	1.181
2013-2	248	1.160
2014-1	240	724
2014-2	206	988
Totales	5.101	15.345
Promedio	364	1.096

Fuente: Elaborado por el autor con los datos obtenidos de R y C local.

En cuanto a la participación por escuelas (Tabla 3), en orden de participación se encuentra a la escuela ECBTI con el 30.34% (6.204 matrículas), ECSAH con el 23.14% (4.731 matrículas), ECACEN con el 23.03% (4.708 matrículas), ECADU con el 15.7% (3.211 matrículas), ECISALUD con el 5.11% (1.044 matrículas) y ECAPMA con el 2.68% (548 matrículas). Como se puede observar, tres escuelas, ECBTI, ECACEN, ECSAH aportan el 76.51% de las matrículas totales del periodo de estudio.

Tabla 3. Participación por escuelas en el total de matrículas

ESCUELA	CANTIDAD
CIENCIAS BÁSICAS TECNOLOGÍA E INGENIERÍA - ECBTI	6.204
CIENCIAS SOCIALES, ARTES Y HUMANIDADES - ECSAH	4.731
CIENCIAS ADITIVAS, CONTABLES, ECONOMICAS Y DE NEGOCIOS - ECACEN	4.708
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN - ECEDU	3.211
CIENCIAS DE LA SALUD - ECISALUD	1.044
CIENCIAS AGRICOLAS, PÉCUARIAS Y DEL MEDIO AMBIENTE - ECAPMA	548
TOTAL	20.446

Fuente: Elaborado por el autor con los datos obtenidos de R y C local

DESERCIÓN:

Durante el periodo de estudio se encuentra que de las 5.101 matrículas nuevas, abandonaron o desertaron del proceso académico 1.163 lo que representa un 22.8% (Tabla 4), los periodos que

presentan mayor deserción son 2012-1 con el 47.7%, seguido del 2013-1 con el 41.8%, el 2009-2 con el 41.7% y los demás periodos están por debajo del 40%

Tabla 4. Deserción por periodo.

PERIODO	Desertaron	%
2008-1	88	34.2
2008-2	103	15.9
2009-1	155	13.4
2009-2	40	41.7
2010-1	88	20.4
2010-2	87	18.9
2011-1	40	20.2
2011-2	78	25.5
2012-1	94	47.7
2012-2	139	30.3
2013-1	84	41.8
2013-2	74	29.8
2014-1	79	32.9
2014-2	14	6.8
Totales	1.163	22.8

Fuente: Elaborada por el autor con los datos obtenidos de RyC

Analizando la deserción por escuela durante el periodo de estudio, y con relación al número de matriculados (Tabla 5), se encuentra que las mayores deserciones se presentan en la Escuela de Ciencias de la Educación ECEDU con el 42.7%, seguida de la Escuela de Ciencias, Artes y Humanidades ECSAH con el 37.6%, la

Escuela de Ciencias Agrícolas, Pecuarias y del Medio Ambiente ACAPMA con el 20.5%, Escuela de Ciencias Básicas, Tecnologías e Ingenierías con el 19.7%, la Escuela de Ciencias Administrativas, Contables, Económicas y de Negocios ECACEN con el 10.8% y finalmente la Escuela de Ciencias de la Salud con el 9.8%

Tabla 5. Deserción Escuela.

PERIODO	ECBTI	%	ECAPMA	%	ECACEN	%	ECSAH	%	ECEDU	%	ECISA	%
2008-1	34	50.0	3	42.9	18	29.0	26	38.2	7	46.7	5	13.5
2008-2	31	11.0	1	4.5	13	7.0	11	39.3	47	45.6	6	23.1
2009-1	25	5.2	3	12.5	17	4.9	14	38.9	96	47.8	3	4.8
2009-2	18	58.1	6	75.0	6	25.0	9	36.0	1	16.7	0	0.0
2010-1	38	22.6	4	25.0	9	8.2	16	40.0	21	48.8	4	7.3
2010-2	24	14.3	1	8.3	4	3.7	19	40.4	39	39.4	3	11.1
2011-1	18	23.1	1	16.7	2	3.5	8	29.6	11	45.8	0	0.0
2011-2	23	24.7	1	14.3	5	7.4	23	45.1	26	37.7	1	5.6
2012-1	35	54.7	3	50.0	13	41.9	36	47.4	7	46.7	0	0.0
2012-2	20	18.9	2	25.0	10	11.8	72	45.6	35	42.7	2	10.5
2013-1	23	65.7	3	60.0	14	25.9	32	43.2	12	42.9	1	20.0
2013-2	27	43.5	1	25.0	9	16.7	21	24.7	16	47.1	2	22.2
2014-1	20	35.1	4	21.1	19	30.2	28	37.8	8	32.0	0	0.0
2014-2	7	16.3	0	0.0	2	3.2	4	6.8	1	4.5	0	0.0
Totales y Promedio	343	19.7	33	20.5	141	10.8	319	37.6	327	42.7	27	9.8

Fuente: Elaborada por el autor con los datos obtenidos de RyC

RAZONES DE DESERCIÓN

Sometida la información recolectada al procesamiento mediante la utilización del software SPSS V22, se logra determinar el peso relativo de cada una de las razones, (Tabla 6) y se obtiene que fundamentalmente la deserción obedece a factores económicos con un peso

del 21.73%, los métodos inadecuados de estudio con el 11.14%, la adaptación al sistema con el 10.25%, el tipo de trabajo que realiza el estudiante con el 9.02%, las bases inadecuadas de formación con el 7.61%, y los modelos pedagógicos diferentes a los acostumbrados como las razones más significativas

Tabla 6. Peso relativo de cada razón de abandono.

Razón de abandono	Peso %
Factores Económicos.	21,73%
Métodos Inadecuados de Estudios.	11,14%
Adaptación al sistema	10,25%
Tipo de trabajo	9,02%
Bases inadecuadas de formación.	7,61%
Modelos pedagógicos diferentes a los acostumbrados.	7,40%
Programas curriculares rígidos, de alta intensidad temática.	4,25%
La carrera no Satisfizo sus Expectativas	3,70%
Inadecuada Orientación Profesional.	3,53%
Viajes por trabajo	3,36%
Perdió varias veces la(s) misma(s) asignaturas.	2,81%
Embarazo.	2,81%
Problemas emocionales y afectivos	2,64%
Problemas de salud.	2,47%
Ambientes familiares conflictivos y violentos.	2,30%
Evaluaciones extenuantes y avasalladoras.	2,13%
Aptitud vocacional	1,95%
Disciplinarias.	0,89%

Fuente: Datos obtenidos por el autor del software SPSS aplicado a la encuesta.

CAUSA E IMPACTO DE LA RAZÓN DE DESERCIÓN O ABANDONO

TIPO	CAUSA	IMPACTO
ECONÓMICO	Ingresos Menores de 3 SM	→ Alto
	Monto de la matrícula	→ Alto
	Tener más de 2 hijos	→ Alto
	Tener más de 3 personas a cargo	→ Alto
	Matrícula con beca	→ Medio
METODOS INADECUADOS DE ESTUDIO	Desconoce método para trabajo independiente	→ Alto
	No asigna el tiempo requerido para las actividades	→ Alto
	Poca experiencia en metodología a distancia	→ Alto
	Cree en mayor facilidad de la metodología a distancia	→ Medio
	Dificultad para el trabajo grupal	→ Medio
ADAPTACIÓN AL SISTEMA	Poca claridad sobre el sistema utilizado por la UNAD al ingresar	→ Alto
	Muchas actividades con cierre al mismo tiempo	→ Alto
	Poca claridad de las guías de actividades	→ Alto
	Sensación de soledad en el campus	→ Medio
	Pocas destrezas en manejos de herramientas tecnológicas	→ Medio
TIPO DE TRABAJO	Trabajo con imposibilidad de conectividad	→ Alto
	Trabajo con jornadas extenuantes	→ Medio
	Trabajos en lugares fuera de cobertura tecnológica	→ Medio
	Trabajo en actividades de mucho desgaste físico	→ Medio
	Trabajo que requiere largos desplazamientos	→ Bajo
BASES INADECUADAS DE FORMACIÓN	Periodos largos sin estudiar	→ Medio
	Desconocimiento de la temática del programa matriculado	→ Medio
	Poca actualización al momento de matrícula	→ Medio
	Matricular cursos que requerian prerrequisitos	→ Bajo
	No recurrir a apoyo institucional	→ Bajo

RECOMENDACIONES

En cuanto a los factores económicos, se debe buscar dirigir la mirada hacia futuros estudiantes con ingresos superiores a los 3 salarios mínimos que puedan asumir el pago de la matrícula prevista, dado que por los costos institucionales incurridos en el desarrollo de

la actividad no es posible su disminución. En el periodo de estudio el número de matrículas subsidiadas fue considerable, por lo que se hace necesario buscar estudiantes que se matriculen con recursos propios y las becas o subsidios sean de carácter marginal.

Respecto de los métodos inadecuados de estudio, los impactos más significativos se encuentran en el desconocimiento del método de estudio, la no asignación del tiempo requerido para las actividades, la poca experiencia en la metodología a distancia, la creencia de que la metodología a distancia es algo fácil y la dificultad para el trabajo grupal. Para mejorar en estos aspectos se recomienda implementar una capacitación específicamente y unificada que trate sobre estos temas las dos primeras semanas con una valoración igual a los 25 puntos que tiene cada actividad inicial de todos y cada uno de los cursos matriculados, de esta manera se asegura que los estudiantes conozcan y se familiaricen con la metodología aprendizaje autónomo, colaborativo y significativo.

Sobre la adaptación al sistema, se encuentra que el mayor impacto se encuentra en la poca claridad que tiene el estudiante nuevo sobre lo que es el sistema de aprendizaje virtual, situación que ayuda a corregir la capacitación específica de la cual se trata en el punto anterior. En cuanto al cierre de muchas actividades simultáneamente, se podría explorar la posibilidad de que se desarrolle un solo curso durante cada 4 semanas sólo para los estudiantes de primera matrícula a fin de que centren sus esfuerzos y no se sientan avasallados por la presentación de actividades; a partir de la segunda matrícula, permitir que los

estudiantes desarrollen simultáneamente hasta dos cursos cada 4 semanas puesto que ya han internalizado de mejor manera el sistema de estudio. Otra causa de alto impacto que manifestaron los estudiantes que desertaron es que encontraron poca claridad en las guías de actividades las cuales presentan un abundante volumen de información que hace poco amigable su abordaje, para ello se recomienda hacer una revisión de cada una de ellas y simplificarlas sin sacrificar la exigencia en cada una de las actividades.

Frente al tipo de trabajo que realizan los estudiantes, tiene un impacto medio en la deserción y es muy poco lo que institucionalmente se puede hacer, salvo, conocer de manera más cercana la situación laboral de cada uno y buscar ofrecerles las oportunidades para que cumplan con sus obligaciones cuando así se requiera.

En cuanto a que muchos consideraron que tenían bases inadecuadas de formación al momento de ingresar a cursar algún programa, se recomienda identificar este tipo de falencias antes de permitirles matricular los cursos regulares, y ofrecerles la oportunidad de realizar algunas jornadas de actualización que sería necesarias para asegurar un normal desempeño académico del estudiante y así contribuir a disminuir la posibilidad de deserción por este motivo.

REFERENTES BIBLIOGRÁFICOS

- Abar, B., Abar, C.C., Lippold, M., Powers, C.J., & Manning A.E. (2012). Associations between reasons to attend and late high school dropout. *Learning and Individual Differences*, 22(6), 856–86.
- Alcántara J. "Como educar la autoestima". *Métodos, Estrategias, y Actividades*. CEAC. (1998).
- Andrei, T., Teodorescu, D., Oancea, B. (2010). Characteristics of higher education in Romania during transition, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2 (2), 3417-3421.
- Baquerizo, C. y otros . La repitencia en las instituciones de Educación Superior: algunas experiencias investigativas en el Ecuador." *Universidad y Sociedad*: 6. (1), 1-10 (2014).
- Barragán M. La carga horaria excesiva, factor del bajo rendimiento en Ingeniería Civil: Un estudio de Caso. *Revista Tecnología, Investigación y Docencia*, 6, 67-73. (2011).
- Bjerk, D. (2012). Re-examining the impact of dropping out on criminal and labor outcomes in early adult hood. *Economics of Education Review*, 31(1), 110–122.
- Cabus, S.J. & De Witte, K. (2011). Does school time matter?—on the impact of compulsory education age on school dropout. *Economics of Education Review*, 30, 1384– 1398.
- Castaño, E., S .Gallón y J. Vásquez. Análisis de los factores asociados a la deserción estudiantil en la educación superior: un estudio de caso. *Revista de Educación*: 1 (2), 255-280, (2008).
- Castro, M., Ruiz, L.S., León, A.T., Fonseca, H., Díaz, M. & Umaña, W. (2010). Factores académicos en la transición de la primaria a la secundaria: motivación, rendimiento académico y disciplina. *Actualidades Investigativas en Educación*, 10(3), 1-29.
- Cerpa, F., P. González y S. Cantillo. Análisis comparativo entre las características más relevantes de deserción estudiantil en el programa de Ingeniería Industrial de la Universidad Autónoma del Caribe. *Escenarios*: 12(1), 96-104, (2014).
- Cratty, D. (2012). Potential for significant reductions in dropout rates: Analysis of an entire 3rd grade state cohort. *Economics of Education Review*, 31(5), 644–662.

- De Witte, K. y N. Rogge, Dropout from secondary education: All's well that begins well. *European Journal of Education*: 47(4), 1–20 (2013).
- Espínola, V., & Claro, J. (2010). Estrategias de prevención de la deserción en la Educación Secundaria: perspectiva latinoamericana. *Revista de Educación*, 1(2), 257-280.
- Espinoza, O. y otros tres autores, Factores familiares asociados a la deserción estudiantil en Chile. *Revista de Ciencias Sociales*: 18 (1), 136-150 (2012).
- Espinoza, O., Castillo, D., González, L.E. & Loyola, J. (2012). Factores familiares asociados a la deserción escolar en Chile. *Revista de Ciencias Sociales*, 18(1), 136-150.
- Fall, A. M., & Roberts, G. (2012). High school dropouts: Interactions between social context, self-perceptions, school engagement, and student dropout. *Journal of Adolescence*, 35(1), 787–798.
- Fleisch, B., Shindler, J., Perry, H., 2012. Whoisout of school? Evidence from the statistics South Africa community survey. *International Journal of Educational Development*, 32(1), 529– 536.
- García, S., Fernández, C., & Sánchez, F. (2010). deserción y Repetición en los primeros grados de la básica primaria: factores de riesgo y alternativas de política pública. Bogotá, Colombia: Gente nueva editorial Ltda.
- González, L. Estudio sobre la repitencia y deserción en la educación superior Chilena. *Digital Observatory for higher education in Latin America and The Caribbean*, IESALC-UNESCO, Santiago-Chile (2005).
- Gvirtz, S. & Oría, A.I. (2010). Evaluar el rendimiento interno y académico: un desafío para la macro y el micro político. Lecciones a partir de un estudio de caso. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3(2), 127-144.
- Hanafi, S., Chaaban, J., Seyfert, K., 2012. Social exclusion of Palestinian refugees in Lebanon: reflections on the mechanisms that cement the persistent poverty. *Refugee Survey Quarterly*, 31(2), 1–20.
- Lucio, R., Hunt, E., & Bornoalova, M. (2012). Identifying the necessary and sufficient number of risk factors for predicting academic failure. *Developmental Psychology*, 48, 422–428.

- Lugo, B. (2013). La deserción estudiantil: ¿realmente es un problema social? *Revista de Postgrado FACE-UC*, 7(12), 289-309.
- Lugo, B. y otros cuatro autores. La deserción estudiantil: ¿realmente es un problema social? *Revista de Postgrado FACE-UC*: 7(12), 289-309 (2013).
- Markussen, E., Frøseth, M. W., & Sandberg, N. (2011). Reaching for the unreachable: Identifying factors predicting early school leaving and non-completion in Norwegian upper secondary education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55(1), 225–253.
- Narváez, G.A. (2013). La baja tasa de graduación en la Educación Superior Pública argentina. *Revista electrónica Gestión Universitaria*, 5(3), Recuperado de: http://www.gestuniv.com.ar/gu_15/v5n3a2.htm.
- Quintero, R. y otros cuatro autores. Informe sobre prueba académica y deserción estudiantil en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas (2010). <http://virtual.udistrital.edu.co/n.pdf> Acceso 5 de agosto, (2014) 28.
- Raman, M. (2013). Factores asociados al abandono y la deserción escolar en América latina: una mirada en conjunto. *Revista iberoamericana sobre calidad eficacia y cambio educativo*, 11(2), 1-23.
- Rinne, R. y T. Järvinen, Dropout and completion in upper secondary education in Finland, *School dropout and completion: International comparative studies in theory and policy*: 1 (2), 215–232 (2011).
- Román, M.C. (2013), Factores asociados al abandono y la deserción Escolar en América latina: una mirada en Conjunto, *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11 (2), 33-59.

DIAGNÓSTICO DEL CURSO DE FUNDAMENTACIÓN CICLO VIGILANTE EN EL SECTOR DE SEGURIDAD PRIVADA EN COLOMBIA*

DIAGNOSIS OF THE FOUNDATION COURSE WATCHING CYCLE IN THE SECURITY SECTOR PRIVATE IN COLOMBIA

Ing. Ma. Andrea Cortes-Barreto[†]

Recibido: 10 de febrero de 2018

Evaluado: 29 de marzo de 2018

Aprobado: 12 de mayo de 2018

RESUMEN

El crecimiento del sector de seguridad privada en América Latina en la década de los noventa y los cambios en las organizaciones han provisto la necesidad de reflexionar acerca del contenido curricular en la formación de los guardias de seguridad por el rol que desempeña en las organizaciones y la sociedad. Por consiguiente surge la necesidad de hacer una revisión del currículo y normatividad del Curso de Fundamentación Ciclo Vigilante en Colombia y Argentina, por lo que se realizó una exploración del estado del arte de la importancia de la formación en el contexto laboral desde la Edad Antigua pasando por modelos de pensamiento administrativo como la Administración Científica, la Teoría de la Administración Operacional Moderna, las Ciencias del

* Este documento es producto de los resultados de una investigación de carácter reflexiva analítica del sector de seguridad privada y la formación por competencias por parte de la autora.

** Ma. Andrea Cortes Barreto (<https://orcid.org/0000-0002-8944-9503>) es Administradora de Empresas e Ingeniera Industrial de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia- UNAD, Especialista en Docencia Universitaria y en formación en Especialista Alta gerencia de la Universidad Militar Nueva Granada-UMNG, y docente de la UNAD en Bogotá-Colombia. La correspondencia en relación con este artículo debe dirigirse al correo electrónico de contacto macortesb@hotmail.com.

Comportamiento con los estudios de Elthon Mayo y J. Roethlisberger, la Teoría Estructuralista de Max Weber, la Teoría de Sistemas y teorías de la administración moderna de Pete F. Drucker.

En concordancia se identifica que los datos estadísticos de Colombia y Argentina referente al bajo nivel de formación de los guardias de seguridad es evidente que no cuentan competencias específicas para cumplir con las exigencias en el entorno laboral en el sector de seguridad privada. Por ende, en el contexto colombiano y en particular en las escuelas capacitación y entrenamiento en seguridad privada requieren formar seres integrales que estén en capacidad de actuar profesionalmente frente a los retos de las organizaciones y clientes, por lo que se concluye que el *enfoque socioformativo* se amolda a las necesidades de las empresas en la medida que gestiona los recursos y espacios para formación integral de los guardias de seguridad, para que estén en la capacidad de solucionar los problemas actuales y futuros en los diferentes contextos (laboral, sociedad, familiar).

Palabras Claves: Competencias, Currículo, Curso de Fundamentación, Formación Integral, Vigilancia, Vigilante y Seguridad Privada.

ABSTRAC

The growth of the private security sector in Latin America in the 1990s and changes in organizations have provided the need to reflect on the curricular content of security guards' training because of their role in organizations and society. The methodology used is the revision of the curriculum and normativity of the Foundation Course Cycle Surveillance in Colombia and Argentina, where an exploration was made of the state of the art of the importance of training in the labor context from the Ancient Age through administrative thought models such as Scientific Management, the Theory of Modern Operational Administration, the Sciences of Behavior with the studies of Elthon Mayo and J. Roethlisberger, the structuralist theory of Max Weber, the theory of systems and the modern thinkers of administration whose is represented by Pete F. Drucker.

It is clear from the statistical data of Colombia and Argentina regarding the low level of training of security guards that they do not have specific competencies to comply with the requirements of the private security sector in the working environment. Therefore, in the Colombian context and particularly in schools, private security training and education requires the formation of comprehensive people capable of acting professionally in the face of the challenges faced by organizations

and clients. Therefore, the socio-educational approach is adapted to the needs of companies as far as they manage the resources and spaces for comprehensive training of security guards, so that they can solve current and future problems in different contexts (labor, society, family).

Keywords: Skills, curriculum, foundation course, integral formation, surveillance, security guard and private security.

INTRODUCCIÓN

Este ensayo tiene la intencionalidad de realizar una revisión del currículo sobre las competencias laborales del vigilante o vigilador (Argentina) agentes de seguridad (en literatura internacional se menciona como) entorno al impacto en su labor profesional. Purpura (2006) afirma "en numerosos informes de investigación y publicaciones, se ha señalado la necesidad de contar con más y mejores programas de capacitación del personal dentro de la industria de la seguridad" (p. 52). Desde la década de los noventa, se reconoció la necesidad de fortalecer los programas de capacitación a los vigilantes con el objetivo garantizar un desempeño superior de mediante el currículo integral. Purpura (2006), "en Estados Unidos se propusieron, a nivel de legislación federal, algunos temas que deberían incluirse en la formación de oficiales de seguridad: leyes, seguridad y protección contra incendios, primeros auxilios, redacción de informes" (p.53).

En Colombia, la Superintendencia de Vigilancia y Seguridad Privada es un organismo de orden nacional creada en el año de 1993, a la cual se le dio la facultad para ejercer control, inspección y vigilancia del sector de Seguridad Privada en el territorio nacional en los diferentes servicios que prestan las empresas que cuentan con licencia vigente para operar los servicios que van desde la vigilancia con armas, sin armas, medios tecnológicos, caninos, transporte de valores, asesoría, consultoría e investigación, servicios de blindaje, servicios comunitarios y las escuelas de capacitación y entrenamiento. Este documento aborda en especial una descripción crítica del currículo del curso de Fundamentación Ciclo Vigilante como criterio esencial para ejercer dentro de un campo laboral como vigilante.

El vigilante es una persona natural que cuenta con credenciales para ejercer este oficio y tiene por misión proteger, salvaguardar, inspeccionar ingreso y salida (personas y bienes muebles)

de los inmuebles donde prestan servicio con la finalidad de mitigar, prever, disuadir hechos delictivos que atenten con el bienestar de las personas e instalaciones. El sector de seguridad privada según Baracaldo (2014) "Colombia cerró el año 2013 con 4.596 servicios de vigilancia y seguridad privada registrados y un total de 230.000 personas vinculadas" (p.258); estas cifras son la razón que fundamenta la necesidad de profesionalizar el personal que trabaja en el sector de seguridad privada en Colombia. Al mismo tiempo, en el panorama internacional Estados Unidos no es ajena este crecimiento como lo afirma Nain:

El sector más emblemático del apogeo de la sociedad civil armada es la seguridad privada, que hoy experimenta un auge de proporciones históricas. El negocio global de la seguridad está creciendo a un ritmo tal, que se calcula que, de un volumen de 100 mil millones de dólares en 2001, habrá pasado a 400.000 millones en 2010. (Baracaldo, 2014, p.261).

Como se puede notar en los últimos años el negocio de la seguridad ha aumentado, es decir, las empresas han comenzado a ver la necesidad de contar con guardas de seguridad para proteger sus recursos frente a tanta inseguridad latente en los diferentes contextos, por lo que ha hecho que a su vez aumenten las

instituciones encargadas de gestionar los conocimientos en temas de seguridad.

ANTECEDENTES HISTÓRICOS DE LA PROFESIONALIZACIÓN DE ARTES Y OFICIOS

Los procesos de formación en el ámbito de las artes y oficios han ido de la mano con el desarrollo económico y social de la humanidad desde tiempos inmemorables y han sufrido grandes transformaciones hasta la Edad Contemporánea, para poder suplir las necesidades organizacionales cada día más exigentes, que buscan contar con trabajadores profesionales y competentes que aporte a la sostenibilidad de las empresas.

En la *Edad Antigua* los saberes se transmitían de padres a hijos en los diferentes oficios y actividades esenciales para sobrevivir y atender las necesidades básicas de la tribu (alimento, abrigo, seguridad) en esa época en forma incipiente surge las primeras profesiones como la agricultura, la caza, el arte de la defensa y elaborar prendas; tanto mujeres y hombres empíricamente y a través de la experiencia en la ejecución de sus labores recibieron el reconocimiento dentro de la comunidad como una elite privilegiada. El proceso de la transmisión de saberes contribuyó significativamente en el desarrollo de las comunidades primitivas en la medida que fueron la base de

las culturas antiguas y al mismo tiempo, fueron un factor diferenciador entre ellas. Como lo afirma, Catalano, Avolio y Sladogna (2004) "los artesanos, quienes, especializándose en determinados tipos de productos o de materias primas, comenzaron a elaborar bienes de consumo y de trabajo. Así surgieron los tejedores, los herreros, los talabarteros, los constructores de grandes edificios" (p.24). En particular, en el *Antiguo Egipto* se destacaba por la construcción de grandes obras arquitectónicas donde ocupaban personal profesional denominados artesanos que empleaban técnicas y materiales para la edificación de esplendidos templos y pirámides.

Tiempo después en la **Edad Media**, los saberes de los artesanos se agrupaban en hermandad o cofradía que se caracterizaba por su estructura jerárquica vertical de enseñanza y aprendizaje dirigida por un maestro, quien poseía los conocimientos del oficio y quien tenía a su cargo los oficiales y aprendices bajo una relación de subordinación. "La formación de los artesanos se centraba en el aprendizaje directo, in situ, a través del trabajo (taller-escuela), lo que permitía eliminar prácticamente el coste de la educación al producir rendimientos efectivos durante la instrucción" (Pereira y Sousa, 1990, p. 219). El maestro artesano era quien tenía una amplia visión sobre los costos, los materiales, las técnicas, diseño

de los productos, la distribución de actividades en función de las habilidades de sus oficiales y aprendices con la finalidad de elaborar el mejor producto. Al mismo tiempo, el maestro artesano era quien instruía y evaluaba el desempeño de su personal para darlo a conocer entre el gremio, solo un selecto grupo de individuos de desempeño alto superior llegaban a ostentar el grado de maestro.

A finales siglo XVIII, en Europa se gestó profundas modificaciones en materia de transferencia de saberes y la estructura de la elite artesanal debido a la **Ilustración**. Según Pereira y Sousa (1990) "en España son buen ejemplo de ello las opiniones de Campomanes y Jovellanos que arremetieron ferozmente contra las viejas estructuras gremiales y pusieron de manifiesto la necesidad de instaurar un nuevo tipo de educación técnica" (p. 220). En Francia 1780 se levanta el Conservatorio de Artes y Oficios, tiempo después en otros países como Prusia, España, Inglaterra se fundan sus equivalentes. Nacen las Escuelas de Artes y Oficios donde se legitimaba la enseñanza de las artes y oficios y en sus currículos se imparte lecciones de física, química, dibujo, geometría aplicados a los contextos artesanales e industriales de la época.

En cuanto a la Revolución **Industrial**, el rol maestro artesano se desdibujó y su rol protagónico perdió vigencia en el tiempo. Sin duda,

la industrialización condujo a grandes cambios en los modelos de enseñanza de las habilidades en el trabajo (ciclos cortos formación), la forma de organización en los talleres (líneas de producción), la tecnología empleada para producir artículos (fabricación en serie y automatización procesos) que repercutió en la reducción de los costos de producción. En efecto, se rediseñan los oficios y surgen otros para atender las nuevas necesidades en las fábricas, que giran en torno de operar máquinas y equipos mecanizados; a diferencia en la Edad Media, en donde los talleres era fundamental conocer las materias primas y técnicas para elaborar productos que implicaban años de aprender por parte de los oficiales y aprendices.

En relación con el siglo XX, las escuelas de ingeniería y administración de empresa difunden y aplican los modelos de pensamiento administrativo como: la *Administración Científica*, la *Teoría de la Administración Operacional Moderna*, las *Ciencias del Comportamiento* con los estudios de Elthon Mayo y J. Roethlisberger, *Teoría Estructuralista* de Max Weber, la Teoría de Sistemas y dentro de los pensadores modernos de la administración se encuentra Pete F. Drucker como un personaje notable en la esfera internacional.

De hecho, Frederick W. Taylor (1856-1915) es conocido como el padre de la **Administración**

Científica, cabe destacar que él se desempeñó desde el rol de aprendiz hasta ingeniero jefe, esta experiencia le permitió contar con una visión global de las organizaciones para analizar las relaciones discrepantes entre los trabajadores y empleadores, los resultados de los trabajadores calificados, la productividad en términos de los tiempos de ejecución de las labores por parte de los obreros. Por ejemplo, en los resultados encontrados por Taylor, descritos por Ramírez (2012 p. 134) "la producción de uno a cuatro, es decir, que mientras un obrero calificado podría producir cuatro unidades, el obrero no calificado apenas producía una". Es evidente que la aplicación del método científico al contexto administrativo permitió replantear los roles del trabajador, el sistema de estímulos económicos (mejor remuneración por el cumplimiento de las metas operacionales), motivacionales (coordinación y trabajo en equipo) entendido la armonía entre las actividades en la organización, los procesos de capacitación y entrenamiento que repercuten en sostenibilidad financiera de las empresas y su perpetuidad en el tiempo.

El ingeniero Henri Fayol (1841-1925) se le conoce como el padre de la **Administración Positiva** o **Teoría de la Administración Operacional Moderna**, durante el Congreso de la Sociedad Industrial Minera difundió su investigación que incorpora los elementos universales de la admi-

nistración agrupados en operaciones: técnicas (producción) comerciales (compras- ventas), financieras (gestión de recursos económicos), contable (registros de operaciones económicas), seguridad (seguridad social e industrial) y función administrativa entendidas " como la previsión o planeación, organización, dirección o mando, coordinación y control" (Ramírez, 2010, p. 166). La función administrativa es el motor dinamizador que se utiliza desde el nivel gerencial, con la finalidad de armonizar las actividades de la empresa y a su vez, contribuir a la sostenibilidad organizacional en el tiempo. Por otro lado, Fayol difundió la necesidad y aplicación de los aspectos estructurales y gerenciales que debían adoctrinar desde los niveles más altos hasta los niveles inferiores para generar un impacto significativo en la empresa.

Elton Mayo y F.J. Roethlisberger como exponentes de las **Ciencias del Comportamiento**, realizaron diversos estudios en la planta Hawthorne eléctrica en el periodo 1927 y 1932, para diagnosticar el impacto de la iluminación y otros factores sobre los colaboradores. No obstante, se presentaron dificultades metodológicas que fueron superadas por Mayo y sus investigadores mediante el cambio de "la iluminación para el grupo de prueba, modificar los periodos de descanso, recortar los días de trabajo y diversos sistemas de pago de incentivos no parecieron explicar los cambios de

productividad". (Koontz, Weihich, y Cannice, 2012, p. 46). En efecto se concluyó la existencia de variables sociales como las relaciones interpersonales, la moral y el liderazgo efectivo repercuten notablemente en la productividad organizacional.

El representante de la **Escuela Estructuralista** es el sociólogo Max Weber, afirma la racionalización y distribución del trabajo constituye el factor que da vida a la una estructura organizacional llamada burocracia. Existe burocracia pública integrada por los servidores estatales y burocracia privada conformada mayormente por empleados de organizaciones de carácter privado. Weber planteo las características de la teoría de la burocracia, sobresalen tres por que aportan a este rastreo bibliográfico en especial, la división del trabajo, eficiencia en la aplicación normas técnicas y la especialización y profesionalización aplicadas al contexto empresarial implican: cada trabajador desarrolla actividades descritas en el cargo que guardan relación estrecha con los deberes, nivel jerárquico al que pertenece, remuneración salarial, la formación y entrenamiento para asegurar el máximo rendimiento organizacional. La Escuela Estructuralista estudio "las organizaciones desde el punto de vista de su estructura, de su funcionamiento y de los medios que utilizan para el logro de los objetivos" (Ramírez, 2010, p. 206).

Escuela de **Teoría de Sistemas**, las organizaciones son entendidas como un sistema dinámico general que cuenta con subsistemas que interactúan (talento humano, contabilidad y finanzas, producción, etc.) para sobrevivir en un medio hostil. Chester Barnard afirma "la tarea de los gerentes es mantener un sistema de esfuerzo cooperativo en una organización formal" (Koontz, Weihich, y Cannice, 2012, p. 44). Por último, Peter Drucker y la **Administración por Objetivos**, recalco transcendencia de formular propósitos claros y que estos objetivos se puedan verificar mediante el cumplimiento. Al mismo tiempo, demostró interés apasionado por lograr trabajadores más productivos, capacidad de autonomía y toma de decisiones por parte de los colaboradores, replanteamiento del cómo ser humanos y no son máquinas, y "el aprendizaje organizacional, la capacitación y el desarrollo deben realizarse en todos los niveles de la organización: es un esfuerzo continuo". (Koontz, Weihich, y Cannice, 2012, p. 47).

A raíz de los modelos desde la **Administración Científica** hasta la **Administración por Objetivos** con el más notable autor Peter Drucker han introducido en las empresas, nuevas perspectivas en la administración del personal que han jugado un papel en el rediseño y aplicación de mayores controles a los tiempos de producción de los trabajadores, motivación organizacional, división de trabajo por líneas de producción,

un sistema jerárquico organizacional acorde a las habilidades de los trabajadores que está relacionado directamente con la remuneración económica a mayores competencias técnicas. Al mismo tiempo, los procesos de selección y formación identificaron la necesidad de capacitar al personal a raíz de su bajo nivel de académico (educación formal escolarizada) y su desempeño regular en las actividades que ejecutan los operarios que a su vez afectan los indicadores de productividad organizacionales.

Por ejemplo, el nivel de formación en educación básica (consta de la aprobación de nueve grados entre primaria y básica secundaria) de los vigilantes en Colombia el horizonte es lúgubre. Según estudios del Observatorio de Seguridad en Bogotá de la Cámara de Comercio del año 2008 indago a 822 vigilantes sobre el nivel de formación y la certificación del curso de la fundamentación *para vigilantes* y los resultados son preocupantes:

El 95% de los vigilantes encuestados son hombres. El 58% se ubicó en un rango de edad entre 28 y 44 años. La mitad del personal de vigilancia encuestado finalizó sus estudios de secundaria y el 87% manifestó haber realizado por lo menos el curso básico o introductorio solicitado por la SuperVigilancia como requisito mínimo para su certificación. (Cámara de Comercio de Bogotá, 2008, p.7)

En relación al nivel de formación y los requisitos para estudiar el curso de fundamentación *para vigilantes* se menciona en el artículo 42 de la Resolución 4973 de 2011 la persona interesada debe "tener aprobado, como mínimo, quinto grado de educación básica primaria para vigilantes; para Supervisor y Operador de medios tecnológicos undécimo año; para Escolta, Manejador Canino octavo grado" (Superintendencia de Vigilancia y Seguridad Privada, 20011, p.3). En el caso de las empresas de seguridad privada, que ofertan el *curso de fundamentación para vigilantes* a personas que cuenta con bajos niveles de formación académica tiene un reto a suplir mediante el plan curricular que debe garantizar un desempeño laboral superior en los guardias de seguridad en el entorno organizacional.

En otras palabras, la evolución desde la antigüedad hasta los actuales modelos de administrativos es evidente la preocupación por parte de las organizaciones contar con programas de capacitación y entrenamiento para sus colaboradores con la finalidad de potencializar su desempeño laboral y la orientación al logro de los objetivos organizacionales.

MARCO NORMATIVO DEL CURSO DE FUNDAMENTACIÓN PARA VIGILANTES EN COLOMBIA

Para comenzar, el sector de vigilancia y seguridad privada en Colombia tiene un gran potencial

para estimular la generación de empleos, contribuir con la seguridad, la paz y bienestar de los habitantes del territorio nacional. Debido a esto, el compromiso por parte de las empresas de vigilancia, deben formar proactivamente a sus trabajadores con el fin de mejorar las competencias laborales.

En relación con el rastreo normativo de origen y las facultades otorgadas por la normatividad colombiana. En primer lugar, la Superintendencia de Vigilancia y Seguridad Privada en adelante SVSP se crea con la Ley 62 de 1993 específicamente en el artículo 34 que menciona que es una entidad pública de orden nacional adscrita al Ministerio de Defensa. Luego, en el Decreto 356 de 1994 surge la regulación del sector mediante el Estatuto de Vigilancia y Seguridad Privada que claramente define los lineamientos generales del sector para obtener el licenciamiento. Tiempo después, en el Decreto 2355 de 2006 en el artículo tres señala la competencia de SVSP acerca del portafolio de los servicios que regula en materia de:

1. Vigilancia y seguridad en todas sus modalidades, 2) de transporte de valores, 3) de blindaje para vigilancia y de seguridad privada, 4) comunitaria y especial de vigilancia y seguridad privada y 5) **de capacitación y entrenamiento en vigilancia y seguridad**

privada. (Superintendencia de Vigilancia y Seguridad Privada, 2006, p.1).

Hay que tener en cuenta, el centro de la revisión normativa y desarrollo de este documento gira en torno, a los servicios de capacitación y entrenamiento en vigilancia en la modalidad **curso de fundamentación para vigilantes.** La Superintendencia de Vigilancia y Seguridad Privada (2001) define el concepto de **vigilante** es “la persona natural que en la prestación del servicio se le ha encomendado como labor proteger, custodiar, efectuar controles de identidad en el acceso o en el interior de inmuebles determinados y vigilar bienes muebles de cualquier naturaleza” (p.1).

Particularmente, en el Decreto 356 de 1994, se menciona el concepto de capacitación y entrenamiento entendido como “los conocimientos y destrezas que se proporcionan para el ejercicio de las actividades que realiza el personal de los servicios de vigilancia y seguridad privada, en ejercicio de su función” (Superintendencia de Vigilancia y Seguridad Privada, 1994, p.11).

Es importante tener claro la competencia de la SVSP como máxima autoridad en el territorio nacional, en relación en emisión, control y vigilancia del cumplimiento de los lineamientos curriculares sobre los ciclos de formación en

competencias laborales, materializado a través del Plan Educativo Institucional en Seguridad Privada denominado PEIS presentados al momento de la obtención de la licencia o renovación de la misma. En la Resolución 5679 de diciembre 2008 se propone el concepto de PEIS:

Es el documento de desarrollo institucional integral e individual que contiene el conjunto de condiciones mínimas respecto de los programas, actividades, infraestructura y medios con que deben contar las escuelas y departamentos de capacitación y entrenamiento en vigilancia y seguridad privada, con el fin de proporcionar conocimientos, habilidades y destrezas en términos de calidad al personal de los servicios de vigilancia y seguridad privada que permitan fortalecer y mejorar sus competencias laborales para el óptimo cumplimiento de sus funciones. (Superintendencia de Vigilancia y Seguridad Privada, 2008, p.2).

En efecto el concepto de PEIS, busca cumplir la intencionalidad de la SVSP que es garantizar un mínimo de elemento de calidad entendidos como direccionamiento estratégico (misión, visión, objetivos), medidas y acciones tendientes mitigar el riesgo durante las sesiones de entrenamiento, la metodología (presencial y/o virtual), sistema de autoevaluación y realimentación de docentes y estudiantes,

bienestar institucional para la comunidad académica, contar con un convenio para realizar las prácticas de polígono, instalaciones físicas y tecnológicas, la documentación de proceso educativo en pro de la formación integral de los estudiantes.

CURRÍCULO DEL CURSO DE FUNDAMENTACIÓN CICLO DE VIGILANTE EN COLOMBIA

El Plan Educativo Institucional en Seguridad Privada PEIS es un requisito fundamental para la licencia o renovación. Por ende, la academia o escuela debe documentar detalladamente el plan curricular para cada uno de los ciclos de formación (vigilante, escolta, supervisor, operador de medio tecnológico y manejador canino)

distribuidos por niveles como fundamentación, reentrenamiento, especialización y profundización en seguridad privada. En la resolución 4973 en el artículo 39 especifica “los cursos de fundamentación para cada ciclo con una intensidad mínima horario de cien (100) horas, excepto el curso de fundamentación de manejador canino que tendrá una intensidad mínima de doscientas (200) horas.” (Superintendencia de Vigilancia y Seguridad Privada, 2001, p.2).

Es necesario reseñar, los criterios de aprobación que se encuentra en la Resolución 4973 en el artículo 45 para cada ciclo en especial de fundamentación por parte del estudiante, previo a la expedición de la certificación de aprobación del curso:

Tabla 1. Criterios de aprobación curso de fundamentación vigilante.

Área	Porcentaje de Mínimo Aprobación
Procedimientos de Seguridad Privada y Área técnica	80
Armamento y Tiro	70
Socio-Humanística, Aspectos Legales, Manejo de Emergencias y primeros auxilios, Defensa Personal y acondicionamiento Físico	60
Asistencia actividades académicas	100

Fuente: Síntesis elaborada por la autora con base Supervigilancia Resolución 4973 de 2011

Es importante señalar que los criterios de aprobación del Curso de Fundamentación para Vigilantes tienen el objetivo de garantizar la idoneidad del estudiante mediante la asistencia

al 100% a las sesiones y la comprensión teórica-práctica mediante la obtención de una nota mínima en cada una de las áreas descritas en la tabla 1.

En relación al contenido curricular, la Resolución 4973 en el Capítulo VII del artículo Tercero discrimina cada una de las áreas temáticas y el número de horas del Curso de Fundamentación del Ciclo de Vigilantes, que deben impartir de forma obligatoria las Escuelas de Capacitación que cuenta con el licenciamiento otorgado por la SVSP:

Tabla 2. Currículo de curso de fundamentación vigilantes Colombia.

ÁREA	CURSO DE FUNDAMENTACIÓN CICLO VIGILANTES	HRS
Socio-Humanística	Inducción	1
	Relaciones humanas e interpersonales	4
	Ética y prevención de adicciones	4
	Manejo de estrés	3
	Calidad del servicio y atención al cliente	6
	Subtotal de Horas	18
Aspectos legales	Derechos Humanos	3
	Normas Superintendencia y clases de Servicios de VSP, modalidades y medios	2
	Constitución Política	2
	Nociones de derecho penal y laboral	3
	Decreto 2535 de 1993 (normas sobre armas, municiones y explosivos)	2
	Código de Policía y código de convivencia ciudadana	2
	Actuación en la escena del incidente ley 906 de 2004	2
	Relación con las autoridades, grados y distintivos de la fuerza publica	2
	Decreto 3222 de 2002- Redes de Apoyo y Solidaridad Ciudadana	3
	Subtotal de Horas	21
Procedimientos de Seguridad Privada	Factores de inseguridad, procedimientos de vigilancia	8
	Redacción, metodología para la recolección de información y toma de decisiones	4
	Modus operando delincuencia	4
	Conocimiento del entorno	2
	Control de acceso (sistemas electrónicos, garret)	7
	Prevención de la delincuencia	3
	Subtotal de Horas	28

continúa

Área técnica	Características, identificación, y búsqueda de explosivos	6
	Conocimiento y empleo de equipos de comunicación	6
	Conocimiento y manejo de armas no letales	4
	Subtotal de Horas	16
Manejo de Emergencias y primeros auxilios	Control de emergencias y primeros auxilios	5
	Prevención y manejo de equipos de control de incendios	2
	Subtotal de Horas	7
Defensa Personal y acondicionamiento Físico	Defensa personal	4
	Subtotal de Horas	4
Armamento y Tiro	Conocimiento de armas de fuego	2
	Ejercicio práctico de tiro	4
	Subtotal de Horas	4
	Total de horas mínimas	100

Fuente: Supervigilancia Resolución 4973 de 2011, p.6

Ahora bien, plan curricular, formulado por parte de la SVSP se caracteriza por contar con un mínimo de 100 horas distribuido en siete módulos que cubre desde los aspectos humanísticos, legales, procedimiento de seguridad privada, área técnica, atención en primeros auxilios, defensa personal hasta el manejo de armas. Es necesario precisar, que el Curso de Fundamentación para Vigilantes es indispensable como requisito ejercer profesionalmente como guardia de seguridad, condición para la contratación por parte de las empresas y obligación para continuar los niveles de formación reentrenamiento (30 horas), especializaciones

(60) y profundización (30). Para respaldar esta afirmación, en la Resolución 4973 en el artículo 41 denominado desempeño de las funciones:

Para desempeñar las funciones de Vigilante, Escolta, Supervisor, Operador de Medios Tecnológicos y Manejador Canino en seguridad y vigilancia privada, es requisito fundamental, haber aprobado con anterioridad, en escuela o departamento de capacitación vigilancia y seguridad privada, debidamente autorizada por la superintendencia, el curso de fundamentación correspondiente a cada ciclo. (Superintendencia de Vigilancia y Seguridad Privada, 2011, p. 3).

Lo anterior demuestra cómo el proceso educativo de los vigilantes deber ser riguroso y cumplir con unos requerimientos en cuanto a la culminación de ciclos que fundamentan diversos temas la seguridad.

CURRÍCULO DEL CURSO DE FUNDAMENTACIÓN CICLO DE VIGILANTE EN BUENOS AIRES ARGENTINA

Al revisar un referente internacional acerca de la formación en seguridad privada se expone el caso de Buenos Aires Argentina que guarda relación en materia normativa y los lineamientos curriculares. Se propone presentar brevemente, las principales normas que rigen el sector de vigilancia privada. En primer lugar, la ley 1913 de 2005 "regula la actividad de seguridad privada establece entre las funciones de la Dirección General de Seguridad Privada la de inscribir y llevar un registro de los institutos de formación para vigiladores". (Legislatura Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2011, p.1). Es ne-

cesario aclarar, mediante esta ley se faculta a la Dirección General de Seguridad Privada para ejercer, control, inspección y vigilancia sobre los servicios que prestan las escuelas o institución de formación en seguridad privada (establecimiento públicos o privados aprobado por la ley) en la ciudad de Buenos Aires.

En el Decreto 446/06 en el Anexo II, contempla "desempeño de los Institutos de Formación como al contenido de la currícula de los cursos de capacitación para el personal que presta servicios de vigilador de seguridad privada en jurisdicción de esta Ciudad" (Legislatura Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2010, p.1). En el anexo II se define con exactitud los objetivos por modulo, el contenido curricular, el número de horas por modulo. Sin embargo, los criterios de aprobación del curso carecen de la especificidad como se describe en la normatividad colombiana (Ver Tabla 1 Criterios de aprobación Curso de Fundamentación Vigilante). A continuación, se presenta las directrices en el contexto de la ley argentina:

Tabla 3. Criterios de aprobación curso de fundamentación vigilante Argentina

Área	Porcentaje de Mínimo Aprobación
Procedimientos de Seguridad Privada y Área técnica	No se define específicamente
Armamento y Tiro	No se define específicamente
Socio-Humanística, Aspectos Legales, Manejo de Emergencias y primeros auxilios, Defensa Personal y acondicionamiento Físico	No se define específicamente
Asistencia actividades académicas	80%

Fuente: Síntesis elaborada por la autora con base Disposición No. 63 –DGSPR/10

En relación a los lineamientos de aprobación del curso de Fundamentación para Vigilador en el caso de Argentina, es muy incipiente mientras que, la normatividad Colombia el vigilante debe aprobar estas áreas con una calificación mínima: Procedimientos de Seguridad Privada 80%, Armamento y Tiro 70% y Socio-Humanística, Aspectos Legales, Manejo de Emergencias y primeros auxilios, Defensa Personal y acondicionamiento Físico con 60%. Es indispensable, en adelante SVSP realice una reestructuración normativa para aumentar en forma escalonada los porcentajes de aprobación del Curso de Fundamentación en Colombia.

Por otro lado, en Buenos Aires en la Disposición No. 63 –DGSPR/10 se evidencia la preocupación de la Dirección General de Seguridad Privada por mejorar el desempeño de los vigiladores mediante la reestructuración de los currículos, el número de horas del curso de fundamentación Ciclo Vigilantes:

Para poder alcanzar una formación integral de las personas involucradas en la provisión de servicios de seguridad privada, deviene necesario incrementar la carga horaria de 60 hs a

70 hs., a fin de lograr un mayor grado de responsabilidad y profesionalización;

Que, además, se propende a que posean un alto grado de eficiencia e idoneidad, formándose a través de un plan de carrera con diferentes niveles, dándole las herramientas necesarias para poder actuar correctamente en la toma de decisiones, en las diferentes situaciones que se le pueden presentar. (Legislatura Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2010, p.1).

Además, en la Disposición No. 63 –DGSPR/10 en el Título II del artículo once se detalla el contenido curricular del Curso de Fundamentación para vigilantes que se denomina Curso Básico de Capacitación inicial, que cuenta con diez módulos distribuidos en 70 horas, que tiene por objetivo “proveer al cursante de los alcances y limitaciones de la tarea a desarrollar, en el marco de un servicio eficiente que tiende a la prevención y a la disuasión como guía de su accionar” (Legislatura Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2010, p.4). En la Tabla 4 Currículo de Curso de Fundamentación se resume los contenidos de por cada uno de los módulos:

Tabla. 4. Currículo de curso de fundamentación vigilantes Buenos Aires Argentina.

ÁREA	Curso Básico de Capacitación Inicial en Vigilancia	HRS
Seguridad y Vigilancia	Objeto de Seguridad, Perfil Técnico, Medios de Protección, Principios de operativos fundamentales, Concepto de Riesgo, Modus Operandi delictual, Modalidad operativa en el objetivo, nociones sobre terrorismo	18
Derechos Humanos	Nociones generales y antecedentes, Conceptos Básicos Protección Derechos Humanos, Derechos y Libertades en la Constitución, Los Derechos Humanos y la Reforma Constitucional, Contravenciones y Resolución de Conflictos	10
Nociones Legales	Conocimientos básicos en Constitución Nacional y Constitución de la Ciudad de Buenos Aires, Concepto de Seguridad, Nociones de Derecho Procesal, Laboral y Penal, Conceptos Básicos de ley de Armas y Explosivos, Obligaciones del Personal de Seguridad Privada, Ética profesional y Habeas Data	7
Primeros Auxilios	Principios Generales, Concepto de Emergencia, Introducción a Primeros Auxilios, Nociones elementales de Anatomía, Intervención de emergencias, clasificación y tipos de emergencia, tipo de lesiones, Técnica de RCP Básica, Botiquín y elementos de Emergencia y alcance de y limitaciones de la asistencia primaria y marco legal.	5
Lucha contra el fuego	Concepto de Fuego, Clasificación de los Combustibles, Concepto de Riesgo, Normas de precaución y prevención, actuaciones ante siniestros, Uso de equipos de protección, Conceptos de Plan de Seguridad y Plan de Evacuación, Riesgos Edilicios y Señalización de Emergencias	5
Armas: conocimiento y manipulación	Concepto de Armas, Organismo Regulador de uso de Armas RENAR, Agresivos Químicos y Armas Electrónicas	5
Reglas Generales de Atención de Público	Conceptos de identificación de personas, técnicas de observación, Reconocimiento del lugar de Trabajo, Lenguaje corporal, Control de Acceso personas, vehículos y electrónico, Identificación de elementos utilizados para agredir, patrullaje y guardia, actuación ante situaciones de emergencia	5
Seguridad Edilicia	Riesgos y amenazas más comunes en edificios, Procedimientos específicos en cada situación y puertas de salida.	5
Práctica en la conducción y cuidado del can de seguridad	Aspectos Generales, Anatomía y características morfológicas del can, topología racial, agresividad, conceptos breves de herencia y genética, Concepto de adiestramiento, Guardia y Defensa, Carácter y temperamento de los canes, Capacidad de reacción y agresión, Relación Agente vigilador y can, Ley de protección del animal y Marco Legal.	5
Comunicaciones	Inducción y aspectos generales, Concepto de seguridad de las comunicaciones, conocimientos de red telefónica, Aspectos Normativos, Registro Telefónico-Valor judicial, código Q, código internacional de emergencia, nociones elementales de mantenimiento de mantenimiento de equipos, Conceptos de Radio Operador, Cámaras de Seguridad y Manejo del Domo y Procedimiento y Protocolos.	5
	Total de horas de Formación	70

Fuente: Síntesis elaborada por la autora con base norma Disposición No. 63 –DGSPR/10 pp. 4-8

Así mismo, en el artículo doce de la misma disposición, introduce la obligatoriedad a los vigilantes para seguir con su proceso de formación continua, "el vigilador deberá realizar el primer curso de actualización y adiestramiento al año de haber aprobado el Curso de Capacitación Inicial" (Legislatura Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2010, p.16). Mientras tanto, en la revisión de la normatividad colombiana no existe este tipo de precedentes de obligatoriedad para la formación continua de los mismos, es necesario replantear y evaluar la necesidad de un curso anual de actualización de carácter obligatorio para mejorar el desempeño y actualización en materia de los procedimientos y normatividad del sector de seguridad privada con la finalidad de mejorar el desempeño laboral en pro del servicio que se ofrece a la comunidad. Al mismo tiempo, al indagar la información es evidente que la normatividad Colombia introducido algunas reformas sustanciales con respecto al número de horas de formación para el curso de fundamentación en el artículo 39 de la Resolución 2852 de 2006 afirma "la intensidad mínima de los cursos es de 50 horas académicas a excepción de los especiales que será de 100 horas" (Superintendencia de Vigilancia y Seguridad Privada, 2006, p. 8).

EVOLUCIÓN DE LOS SERVICIOS DE CAPACITACIÓN Y ENTRENAMIENTO EN SEGURIDAD PRIVADA

Los antecedentes históricos en el periodo comprendido a principios del siglo XX, puede demostrar que los modelos de la **Administración Científica** y la **Teoría de la Administración Operacional Moderna**, entraron en decadencia en la década de los sesenta y setenta en gran medida por los nuevos paradigmas productivos que replantearon el rol del hombre en el ámbito laboral, las técnicas de aprendizaje aplicadas en el contexto empresarial. Los nuevos modelos de organización del trabajo, transformaron el panorama en empresarial donde el aprendizaje en especial la educación no formal asume un rol protagónico para atender las exigencias de las organizaciones mediante el rediseño, formación y evaluación de los currículos para formar en competencias a los trabajadores con los mayores estándares de calidad y alineados a los objetivos corporativos.

A partir de la década del noventa, la seguridad privada experimenta un crecimiento exponencial y una diversificación inédita. En primer lugar, se consolida un conjunto de empresas que ofrecen servicios de vigilancia, control de accesos, custodia de personas y mercancías, seguridad electrónica y transporte de valores. Estas empresas son hoy cerca de un millar, de las cuales aproximadamente cien son relativamen-

te grandes, incluyendo a un puñado de firmas trasnacionales que se han instalado en el país durante la última década y a algunas decenas de empresas con una larga trayectoria en el sector. En conjunto, estas empresas emplean alrededor de 150.000 trabajadores, la mayoría de ellos encargados de tareas de vigilancia.

Por otra parte, en el contexto latinoamericano en países como Colombia, Chile y Argentina, no fue ajena a los cambios que comprendían la regulación normativa desde los productos, servicios hasta el ejercicio profesional de los guardias de seguridad que comprendía ciclos de capacitación (curso de fundamentación, reentrenamiento, especialización y profundización) los lineamientos curriculares, intensidad horaria, y criterios de aprobación. En la década de los 90 según Lorenc, Khalil, y Guevara (2012) “la seguridad privada experimenta un crecimiento exponencial y una diversificación inédita. En primer lugar, se consolida un conjunto de empresas que ofrecen servicios de vigilancia, control de accesos,

custodia de personas y mercancías, seguridad electrónica y transporte de valores” (p.2). En el caso de Colombia, la Ley 61 de 1993 da origen a la Superintendencia de Vigilancia y Seguridad Privada y mediante el Decreto 356 de 1994 se expide el estatuto del sector para regular aquellas personas naturales y jurídicas que mediante licenciamiento ofrecen una amplia gama de productos y servicios del sector de seguridad privada como se describió en el capítulo dos.

En el grafico 1. Evolución de las empresas de capacitación y entrenamiento se presenta la información de las organizaciones que se les otorgo el licenciamiento para prestar los servicios capacitación y entrenamiento en el periodo comprendido entre 1994 y 2007. De acuerdo a estos datos estadísticos, se aprecia el crecimiento vertiginoso en la década de los noventa desencadenado por la expedición de estatuto de seguridad privada que incentivo la creación empresas dedicadas a las actividades de formación en el sector:

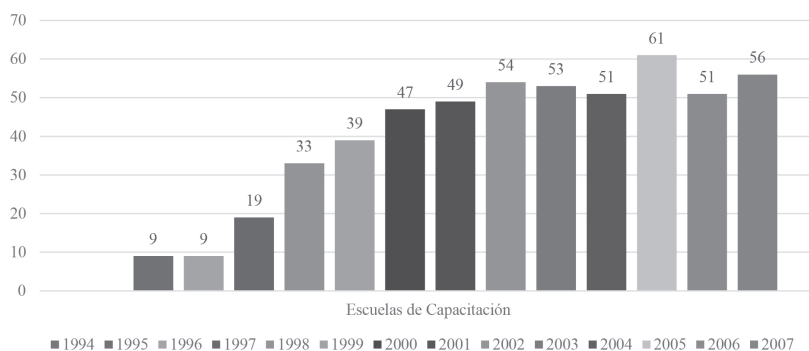


Grafico 1. Evolución de las empresas de capacitación y entrenamiento.

Fuente: Adaptación de acuerdo a los datos de la autora Baracaldo (2014)

La Cámara de Comercio de Bogotá en el año 2008 publicó la Caracterización de los servicios de vigilancia y seguridad privada en Bogotá, este estudio (exploratorio realizado a 822 vigilantes y 165 empresas del sector con un margen de confiabilidad 95%) reúne una serie de datos relevante de la población que ejercer su oficio en el sector de seguridad privada en Colombia. Se observa, que la población que se desempeña como vigilantes supera la fuerza pública en un número significativo. Las empresas consultadas en manifiestan que cuentan con:

Aproximadamente 36.700 hombres disponibles para los diferentes servicios de vigilancia. El servicio que más personal concentra es la vigilancia con arma: **18.552 vigilantes**. Ésta es una cifra importante si se considera que el pie de fuerza de la Policía Metropolitana de Bogotá es de aproximadamente 16.000 hombres. Cámara de Comercio de Bogotá, 2008, p.6).

De acuerdo a la investigación de la Cámara de Comercio en el 2007, se estimaba que el 95%

del vigilante son hombre y el 5% mujeres con un rango de edad de 28 a 44 años. Mientras tanto en Argentina, Lorenc, Khalil, y Guevara (2012) afirma "en el último trimestre de 2010, el 91% de los vigiladores eran hombres y solamente 9% mujeres ubicándose en una categoría intermedia de individuos de 35 a 50 años de edad." (p.105). Al analizar las cifras, es evidente que predomina el ejercicio del oficio por parte de los hombres y la edad promedio en Colombia de 36 años y a su vez en Argentina de 42. Según Baracaldo (2014) presenta los datos suministrados por la Oficina Asesora de Planeación de la SVSP "en el 2013 el 89% son hombres y el 11% mujeres" (p.206). Es indudable, la participación activa en los últimos diez años por parte de las mujeres en Colombia va en aumento en el sector de seguridad privada.

En la Tabla No. 5 Distribución por sexo sector seguridad privada, las estadísticas son contundentes 86.16 % de las mujeres ejercer el cargo de vigilantes, seguido 10.51% son operadoras de medio tecnológico:

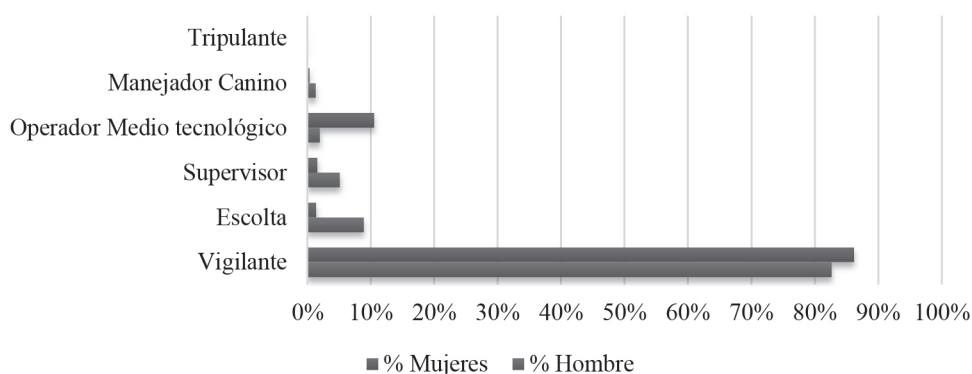
Tabla 5. Distribución por sexo sector seguridad privada 2014.

CARGO	SEXO		TOTAL	% Hombre	% Mujeres
	HOMBRES	MUJERES			
Vigilante	172.194	21904	194.098	82,63	86,16
Escolta	18.518	351	18.869	8,89	1,38
Supervisor	10.666	400	11.066	5,12	1,57
Operador Medio tecnológico	4.083	2.671	6.754	1,96	10,51
Manejador Canino	2.724	90	2.814	1,31	0,35
Tripulante	208	5	213	0,10	0,02
Total	208.393	25.421	233.814		

Fuente: Adaptación de acuerdo a los datos de la autora Baracaldo (2014)

Por otro lado, la tendencia por cargo en el sexo masculino se refleja en el gráfico 2, que permite una mayor comprensión de los datos estadísticos. Por ejemplo, los hombres se desempeñan como vigilante 82.63%, escoltas 8.89%, y supervisores 5.12%. De acuerdo a la información estadística, resalta la tendencia en aumento

de las personas que laboran en sector de seguridad privada por ende es necesario rediseñar el currículo del Curso de Fundamentación Vigilante para garantizar el mejor desempeño laboral que impacte positivamente en el cumplimiento de los objetivos de la organización y la seguridad ciudadana en el territorio nacional.



Gráfica 2. Tendencia por cargo y sexo sector de seguridad privada Colombia 2014

Fuente: Adaptación de acuerdo a los datos de la autora Baracaldo (2014)

Es preocupante al analizar los currículos del curso de Curso de Fundamentación de Vigilante en Colombia y Argentina, en el sentido de la corta dedicación al número de horas para el Módulo de Socio- Humanísticas que cuenta con 18 horas en el caso de Colombia, se carece de los contenidos curriculares detallados para aportar efectivamente a la formación integral de los guardias de seguridad. Al mismo tiempo, en Argentina los módulos Derechos Humanos y Reglas Generales de Atención Público se estima un tiempo de 15 horas, equivalentes al componente humanísticos colombiano, con la gran diferencia demarcada en la Disposición N. 63 –DGSPR/10 que especifica al detalle los contenidos curriculares del módulo o área de formación que las escuelas de capacitación y entrenamiento ofrecen a sus alumnos. Además, al realizar la validación de los referentes normativos concernientes al sector de vigilancia y seguridad Privada en Argentina se evidencia, la Resolución Conjunta N. ° 1/MJYSGC/13 en la cual se menciona necesidad de:

Diseñar estrategias y políticas metropolitanas concernientes a un Sistema Integral de Seguridad de acuerdo a la Constitución y las Leyes de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en coordinación con el Ministerio de Gobierno y Diseñar, promover, implementar y evaluar las políticas y programas educativos que conformen un sistema educativo único e integrado

a fin de contribuir al desarrollo individual y social. (Ministerio de Justicia y Seguridad y Ministerio de Educación, 2013 p. 1).

En el contexto colombiano no se encontró este tipo de disposiciones que tienen la intencionalidad de mejorar el desempeño laboral de los guardias de seguridad, mediante una formación integral en gran medida por su interacción con la comunidad y los clientes con el fin de mitigar los riesgos (incendios, delincuencia común, primeros auxilios) que afecten la integridad de las personas e instalaciones que custodian.

DISCUSIÓN

Los resultados permitieron reflexionar que el sector de seguridad privada en Colombia, carece de estudios y que permitan determinar el impacto del currículo en el desempeño laboral de los vigilantes. Sin embargo, la tendencia del crecimiento del número del personal vinculado asciende a 233.814 al 2014 (ver Tabla 5. Distribución por sexo sector seguridad privada) reflejan la necesidad de fortalecer los procesos de formación y entrenamiento del personal que se desempeña en el sector pero en especial los guardias de seguridad que son 194.098 personas quienes deben cursar y aprobar el Curso de Fundamentación Vigilante, por el impacto que tienen su actividades en la organización y la comunidad en general. En Colombia en 2013,

las empresas dedicadas a prestar los servicios de Supervigilancia se visualizan en la siguiente formación según datos suministrados por la ilustración:

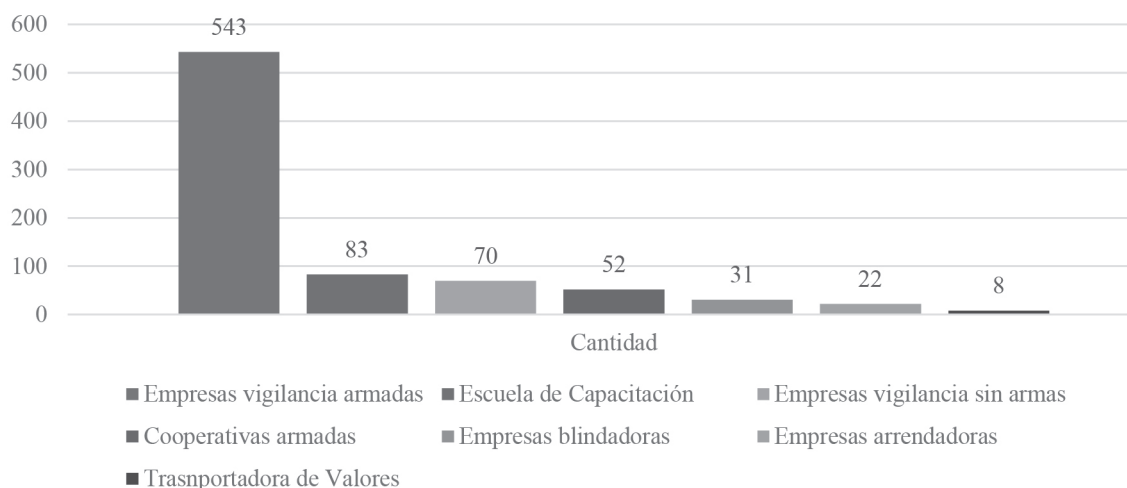


Gráfico 3. Distribución empresas servicios seguridad privada en Colombia 2013.

Fuente: Adaptación de acuerdo a los datos de la autora Baracaldo (2014)

De los resultados presentados en los Gráficos N. 1 y 3, se evidencia el incremento de las empresas dedicadas a prestar los servicios de formación, para el año 1995 (Gráfico 1) se formalizaron 9 empresas y al 2013 en las bases de datos de la Supervigilancia registra 83 compañías debidamente acreditadas para ofertar el portafolio de servicios en Capacitación y Entrenamiento en contenidos curriculares del sector de seguridad privada en Colombia.

En relación del nivel de formación académica de los vigilantes o vigiladores la situación es crítica en Argentina como afirma Lorenc, Khalil, y Guevara (2012):

En lo que respecta al nivel educativo, quienes trabajan como vigiladores se distribuyen en dos grandes categorías que cuentan con un número similar de casos. Por un lado, 48% de los vigiladores tienen estudios primarios completos o secundarios incompletos: se trata, pues, de una mano de obra con un grado relativamente bajo de escolarización. Por el otro lado, 47% de los vigiladores han recibido una educación secundaria y superior: 33% terminó la escuela secundaria, 9% inició estudios universitarios sin concluirlos y 5% tiene estudios universitarios completos (p.106).

En el caso de Colombia, los datos estadísticos presentan un horizonte sombrío con respecto al nivel educativo del personal que labora en el sector. Según la Cámara de Comercio en el estudio de 2008 al consultar a los 822 vigilantes acerca del grado de escolaridad se indicó que solo el "4% primaria incompleta, el 14 % cuentan con primaria completa, 25% Educación Secundaria Incompleta, bachilleres 51% y solo el 5% tienen formación Técnico Universitario" (Cámara de Comercio de Bogotá, 2008, p.7). En relación al nivel educativo de los guardias de seguridad en Argentina y particular Colombia, el bajo nivel en educación primaria y secundaria se considera una preocupación por la responsabilidad y la imagen institucional que proyectan a la comunidad. Al mismo tiempo, los procesos capacitación y entrenamiento en el contexto laboral han estado de la mano al desarrollo de las compañías por la necesidad de dotar a los individuos de las competencias específicas (propias para ejecutar una profesión o oficio) para ejercer su labor y cumplir con los requerimientos de calidad de desempeño y el logro de los objetivos de la organización, como respuesta a esta situación las nuevas tendencias en el ámbito organizacional se habla de la formación por competencias para contribuir en el éxito del individuo y la organización.

La caracterización de la población que ejerce como guardia de seguridad tiene la intensión de

describir el contexto laboral de las actividades específicas dentro de la organización y su rol en la sociedad como agente mitigador del riesgo asociado a las instalaciones y las personas que habitan en ellas. Los autores Lorenc, Khalil, y Guevara (2012) manifiesta:

Llama la atención que personas tan escolarizadas desarrollen una tarea que requiere, en apariencia, tan poca calificación. Sin embargo, el análisis de las prácticas laborales y la demanda de los empleados permite anticipar que algunas de las características que hoy resultan apreciables en un vigilador suelen ir asociadas a mayores niveles de estudio: trato cordial, comunicación, "buena presencia", capacidad de escritura y registro de datos, uso de ordenador (p.106).

Es claro al contrastar, los datos estadísticos de Colombia y Argentina referente al bajo nivel de formación de los guardias de seguridad es evidente que no cuentan competencias específicas (físicas, intelectuales, éticas y emocionales) para cumplir con las exigencias en el entorno laboral en el sector de seguridad privada.

Según, Bernal en el texto Introducción a la administración de las organizaciones menciona la importancia del:

Proceso de formación tiene como propósito fundamental mejorar el rendimiento actual y futuro de los colaboradores de una organización mediante el perfeccionamiento de sus competencias técnicas y profesionales, y el enriquecimiento de sus conocimientos específicos, sus habilidades, sus destrezas y sus actitudes. Incluye los siguientes procesos: análisis de las necesidades, los objetivos, el plan y la evaluación de la formación. (Bernal, 2014, p. 239).

De acuerdo a la afirmación de Bernal y la coyuntura que atraviesan las empresas en un mundo más dinámico y globalizado, las organizaciones como las Supervigilancia y las Escuelas de Capacitación y Entrenamiento deben explorar los nuevos paradigmas como la Formación por Competencias, que está orientada a la formación integral para lograr la autorrealización personal de los individuos que a su vez impactan en los objetivos de las empresas. Vela (2004) realiza una aproximación interesante del concepto de competencia como "conjunto de conocimientos (saber), habilidades (saber hacer) y actitudes (saber estar y querer hacer) que, aplicados en el desempeño de una determinada responsabilidad o aportación profesional, aseguran su buen logro"(p.86).

Sin embargo, Tobón, Pimienta y García J (2010) definen el concepto de competencias

desde un **enfoque socioformativo** "las competencias son actuaciones integrales ante actividades y problemas del contexto, con idoneidad y compromiso ético, integrando el saber ser, el saber hacer y el saber conocer en una perspectiva de mejora continua" (p.13). Es decir, las Escuelas de Capacitación y Entrenamiento en seguridad privada deben formar a los estudiantes con los conocimientos teóricos y a la vez deben enseñar a aplicarlos en problemáticas y actividades diarias integrando la dimensión ética con valores y actitudes proactivas para potencializar el desarrollo integral de los guardias de seguridad; esto implica que es fundamental el rediseño curricular del Curso de Fundamentación para vigilantes en cada uno de las áreas (ver Tabla 2) con el objetivo que los estudiantes aprendan a actuar desde la primera sesión de clase con base "en el saber hacer, el saber conocer y el saber ser (que integra el saber convivir), con el fin de alcanzar determinados propósitos pertinentes en el contexto" (Tobón, Pimienta, y García J, 2010,p.13).

De acuerdo, Tobón, Pimienta, y García J, (2010) afirman "El Instituto CIFE (Centro de Investigación en Formación y Evaluación) ha identificado cuatro grandes enfoques de las competencias a nivel mundial: funcionalista, conductual, constructivista y **socioformativo o enfoque complejo**". En el contexto colombiano y en particular en las escuelas capacitación y

entrenamiento en seguridad privada requieren formar seres integrales que estén en capacidad de actuar profesionalmente frente a los retos de las organizaciones y clientes. Por ende, el **enfoque socioformativo** se amolda a las necesidades de las empresas en la medida gestiona los recursos y espacios para formación integral de los guardias de seguridad, para que estén en la capacidad de solucionar los problemas actuales y futuros en los diferentes contextos (laboral, sociedad, familiar).

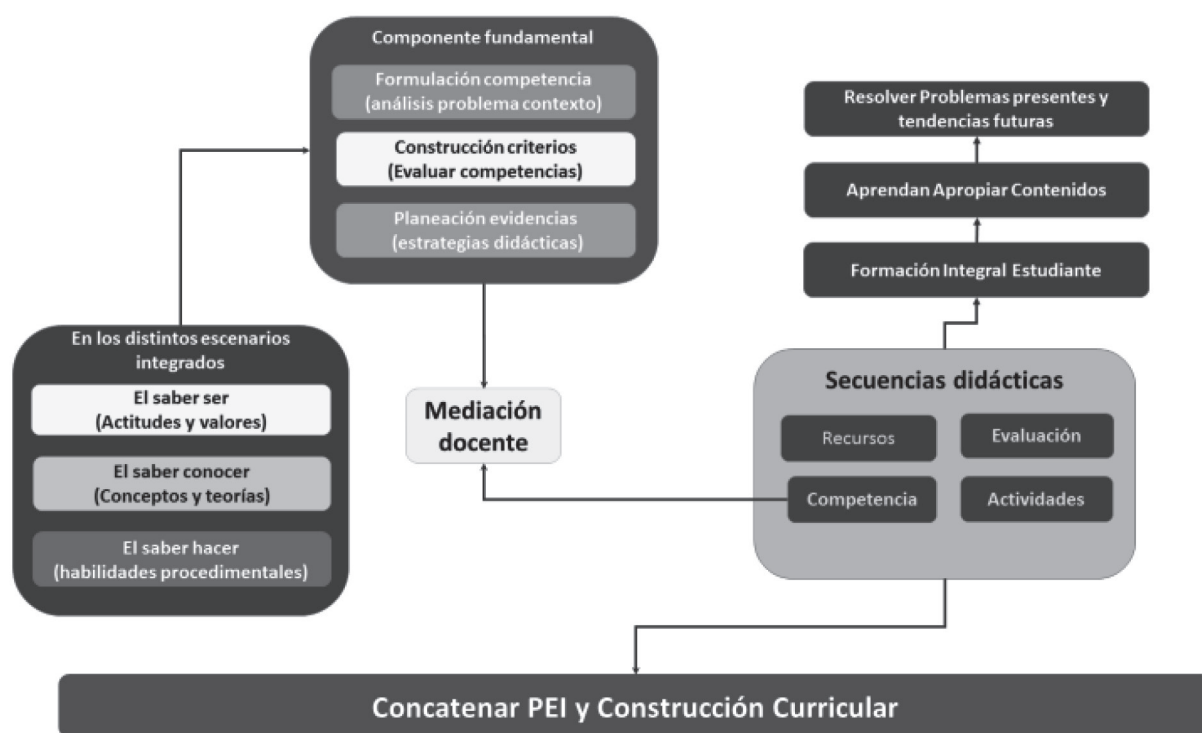
En el libro *Formación Integral y Competencias* del Dr. Tobon (2010), describe la diferencia del **enfoque socioformativo** respecto a otros:

Este enfoque es similar a otros enfoques de las competencias en aspectos tales como: (1) tiene en cuenta el estudio del contexto, (2) busca diseños curriculares más integrativos que con respecto al currículum tradicional; (3) se basa en estrategias didácticas que tienen en cuenta los diferentes saberes de las competencias, y (4) la valoración se basa en criterios y evidencias". Este **enfoque socioformativo** le da mucha importancia al compromiso ético y coloca este aspecto como eje transversal en la formación de las competencias. (Tobón, 2010, p.36).

El análisis de los diferentes enfoques funcionalista, conductual, constructivista y **socioformativo o enfoque complejo**, de este último, resalta por la simplicidad de metodología (se aplicado en países como Colombia, México, Bolivia, Venezuela, Chile) y se centra en la formación integral del individuo mediante la formación por competencias y como eje transversal los valores aplicados al contexto para movilizar la gestión educativa; mediante la mediación intencional de los docentes por esto el **enfoque complejo** es más factible por ejecutar y evaluar para lograr el mejoramiento continuo del proceso educativo.

Por otra parte, los autores Tobón, Pimienta, y García J, (2010) mencionan que el **enfoque socioformativo** tiene tres componentes fundamentales: formulación de la competencia a partir del análisis de problemas; construcción de criterios y planeación de evidencias. Además, las secuencias didácticas son, sencillamente, conjuntos articulados de actividades de aprendizaje y evaluación que, con la mediación de un docente, buscan el logro de determinadas metas educativas, considerando una serie de recursos (Tobón, Pimienta, y García J, 2010, p.21).

Para ilustrar esta metodología de la formación por competencias en el **enfoque socio formativo**:



Grafica 4. Enfoque socio formativo

Fuente: Adaptación de acuerdo a los datos del Dr. Tobón (2010)

Como se puede notar las competencias en el enfoque socio formativo están compuestas por competencias a fortaleces los conocimientos en el saber conocer, saber ser y saber hacer, para que el sujeto de esa forma aprenda afrontar los diferentes retos que le presentan en el desarrollo profesional, además de apropiar los contenidos de una manera significativa logrando que estos se mantengan a través del tiempo y no se olviden fácilmente y por otra parte se fortalecen las habilidades necesarias para que

los sujetos pueden crear alternativas de solución para las diferentes problemáticas sociales que existen en el medio aportando así a la transformación de la sociedad, propiamente a través del desarrollo de su profesión.

CONCLUSIONES

Lo anterior permitió reconocer que es indispensable que la Superintendencia de vigilancia y seguridad privada por competencia dentro de su normatividad realice una actualización

periódica de los contenidos curriculares y define claramente cada uno de los objetivos de formación de los módulos y a su vez en los cursos de fundamentación, reentrenamiento, especializaciones y la profundización que deben guardar coherencia con el PEI de las escuelas de capacitación y entrenamiento, en materia de calidad y evaluación de los mismos con la finalidad de mejorar la formación integral de guardias de seguridad.

Al igual se identificó que la Supervigilancia debe trabajar conjuntamente con el Sena para sensibilizar a las ochenta y tres Escuelas de Capacitación y Entrenamiento, en la adopción de la metodología de formación por competencias que gira en torno de una situación problema en el contexto laboral, actividades entrelazadas con la adopción de recursos pedagógicos y la evaluación de la formación para mejorar el desempeño integral de los guardias de seguridad.

No obstante, es importante que el rediseño curricular del Curso de Fundamentación para vigilantes se deber hacer con la participación de diferentes actores mediante articulación y trabajo en equipo de la Mesa Sectorial del Servicio Nacional de Aprendizaje SENA (participación voluntaria de los actores gobierno, sector productivo y la academia) con el objetivo de evaluar el contenido curricular que debe

estar reestructurado con los PEIS, para guardar coherencia y la inclusión de la nueva normatividad como el Código de Policía, Código de la Infancia y Adolescencia y Protocolo de operación para el servicio de vigilancia y seguridad privada en el sector educativo (este lineamiento indica que vigilantes debe aprobar como mínimo el grado undécimo).

También se pudo observar que la norma colombiana, el artículo 42 de la Resolución 4973 de 2011 se menciona los requisitos mínimos que debe validar las Escuela de Capacitación y Entrenamiento para las personas interesadas es aprobar el Curso de Fundamentación Ciclo Vigilantes, es cuestionable para los guardias de seguridad solo se le exija la aprobación de quinto de primaria. Se propone un plan escalonado a corto plazo para incentivar la aprobación de educación básica media y bachillerato para mejorar el desempeño integral medio puesto que, ellos desempeñan un rol activo en el sector de seguridad privada y al mismo tiempo, modificar este artículo en el ítem d) tener aprobado como mínimo al grado un décimo para los vigilantes.

Para finalizar, en el estudio realizado por Cámara de Comercio en el año 2008, al indagar a los guardias de seguridad sobre la calidad los módulos expresaron que solo el 87% han realizado el Curso de Fundamentación. Así mismo, el 46% de los individuos expresan que

al cursar los niveles de reentrenamiento, actualización y especialidades son monótonos y de calidad baja. Al aplicar la metodología de Formación por Competencias propuesta por los autores Tobón, Pimienta, y García se puede tener un impacto positivo en la medida que se dinamiza el proceso de formación, mediante la formulación de las competencias específicas, las actividades y evidencias se aplican al contexto del sector de seguridad privada para generar en el individuo la capacidad de aportar a la solución problemas actuales y futuros, interactuar con la comunidad mediante la comunicación oral y escrita, el manejo de equipos de trabajo tales como alarmas, equipos de comunicación, sistemas de información en pro de mitigar las acciones que afecten las personas y las edificaciones que tienen bajo su custodia.

REFERENCIAS

- Baracaldo, M. (2014). Colombia Vigilancia, seguridad privada y manejo de armas 1994-2013: Policía y seguridad pública. Recuperado de: <https://dialnet-unirioja-es.ezproxy.umng.edu.co:2518/servlet/articulo?codigo=4899428>
- Bernal, C. (2014). Introducción a la administración de las organizaciones: Enfoque global e integral. Recuperado de: <http://www.ebooks7-24.com/?il=3406>
- CámaradeComerciodeBogotá,(2008).Caracterización de los servicios de vigilancia y seguridad privada en Bogotá. Recuperado de: https://www.google.com.co/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwin0Z_R4evWAhUKjZAKHVagCqkQFggkMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.supervigilancia.gov.co%2F%3Fidcategoria%3D3938%26download%3D-Y&usg=AOvVaw2GEWRjOtWK6TVpZcR1sIPs
- Casarini, M. (2005). *Teoría y Diseño Curricular*. México: Editorial Trillas.
- Catalano, A., Avolio, S, y Sladogna M. (2004). *Competencia Laboral: Diseño curricular basado en normas de competencia laboral*. Buenos Aires, Argentina: Banco Interamericano de Desarrollo. Recuperado de: https://www.google.com/url?q=http://www.oei.es/historico/etp/disenio_curricular_basado_normas_competencia_laboral.pdf&sa=U&ved=0ahUKEwittdHjnrTWAhUEIsAKHW2VBc0QFggEMAA&client=internal-uds-cse&usg=AFQjCNEGIRXLWW7xujiAb-gGoLh2rYPGsKw
- Kemmis, S. (1986). *El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*. España: Ediciones Morata.

- Koontz, H., Wehich. H., y Cannice. M. (2012). *Administración una perspectiva global y empresarial*. México: McGraw-Hill Interamericana. Recuperado de: <http://www.ebooks7-24.com/?il=640>
- Legislatura Ciudad Autónoma de Buenos Aires. (2006). Decreto 446/06 de Reglamentación Ley 1913. Recuperado de: http://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/decreto446_0_0.pdf
- Legislatura Ciudad Autónoma de Buenos Aires. (2010). Disposición No. 63- DGSPR/10. Recuperado de: http://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/17_0_0.pdf
- Legislatura Ciudad Autónoma de Buenos Aires. (2011). Disposición 372 DGSPR /11. Recuperado de: http://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/11_0_0.pdf
- Lorenc, F., Khalil, E., Guevara, T. (2012). El nuevo proletariado de la vigilancia: los agentes de seguridad privada en Argentina. *Trabajo y sociedad*, 19. Recuperado de: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1514-68712012000200006&lng=es&tln-g=es.
- Ministerio de Justicia y Seguridad y del Ministerio de Educación de Argentina. (2013). Resolución Conjunta 1/MJYSGC/13. Recuperado de: http://cdn2.buenosaires.gob.ar/dgspr/resolucion_conjunta_2.pdf
- Pereira, F. y Sousa, J. (1990). *El origen de las Escuelas de Artes y Oficios en Galicia, el caso compostelano*. España: *Historia de la Educación*, 9 Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10366/79514>
- Purpura, P. (2006). *Manual de capacitación para personal de seguridad*. México: Editorial Limusa & Grupo Noriega Editores.
- Ramírez, C. (2010). *Fundamentos de administración*. (3a. ed.) Ecoe Ediciones. Recuperado de <http://www.ebooks7-24.com/?il=93>
- Superintendencia de Vigilancia y Seguridad Privada de Colombia. (1994). Decreto 356 del 11 de febrero de 1994. Recuperado de: <http://www.supervigilancia.gov.co/?idcategoria=1045>
- Superintendencia de Vigilancia y Seguridad Privada de Colombia. (2001). Decreto 2187 del 12 de octubre de 2001. Recuperado de: <http://www.supervigilancia.gov.co/?idcategoria=1045>
- Superintendencia de Vigilancia y Seguridad Privada de Colombia.(2006). Decreto 2355 del 17 de julio de 2006. Recuperado de: <http://www.supervigilancia.gov.co/?idcategoria=1045>

- Superintendencia de Vigilancia y Seguridad Privada de Colombia. (2008). Resolución 5679 de 29 de diciembre de 2008. Recuperado de: <http://www.supervigilancia.gov.co/?idcategoria=6467>
- Superintendencia de Vigilancia y Seguridad Privada de Colombia. (2011). Resolución 4973 de 27 de julio de 2011. Recuperado de: <http://www.supervigilancia.gov.co/?idcategoria=57155>
- Tobón, S. (2010). Formación integral y competencias: pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación. Bogotá Colombia: ECOE Ediciones.
- Tobón, S., Pimienta J., y García J. (2010). Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias. Recuperado de: https://www.researchgate.net/profile/Sergio_Tobon4/publication/287206904_Secuencias_didacticas_aprendizaje_y_evaluacion_de_competencias/links/567387b708ae04d9b099dbb1.pdf
- Vela, L. (2004). Gestión por Competencias, el reto compartido del crecimiento personal y de la organización. Madrid-España: Esic Editorial.

FORMULACIÓN DE PROYECTOS PRODUCTIVOS DESDE EL AULA DE CLASE EN LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN MEDIA DE PITALITO - HUILA*

FORMULATION OF PRODUCTIVE PROJECTS FROM THE CLASSROOM IN THE MEDITATION EDUCATION INSTITUTIONS OF PITALITO – HUILA

Gloria Isabel Vargas-Hurtado*

Oscar Andres Benavides-Parra*

Recibido: 1 de marzo de 2018

Evaluado: 8 de mayo de 2018

Aprobado: 5 de julio de 2018

RESUMEN

El fomento del emprendimiento busca garantizar que los estudiantes de las Instituciones de Educación Media-IEM, cuenten con los espacios necesarios para desarrollar actividades de emprendimiento a partir de la identificación de necesidades reales de las comunidades y la generación de ideas innovadoras. Además, de motivar a los estudiantes para promover la formulación de proyectos productivos desde el aula como parte de su proceso de aprendizaje.

- * Resultado del proyecto Investigación y emprendimiento, una estrategia de mejoramiento de la calidad educativa IEM del municipio de Pitalito con la articulación de la Educación media básica y superior. Artículo de investigación.
- ** Contador Público, Universidad de Ibagué. Especialista en Gestión Pública, Escuela Superior de Administración Pública. Magíster en Finanzas y Mercados Internacionales, Universidad de San Pablo CEU. Directora Zona Sur, CCAV Neiva, Universidad Nacional Abierta y a Distancia. Email: gloria.vargas@unad.edu.co. Contacto: 3124817001. <https://orcid.org/0000-0003-4764-7613>
- *** Administradora de Empresas, Universidad del Tolima. Especialista en Pedagogía para el Desarrollo del Aprendizaje Autónomo, Universidad Nacional Abierta y a Distancia. oscarabenavides@unad.edu.co. Contacto: 3013980755. <https://orcid.org/0000-0001-7947-8047>

Por este motivo, se realiza una revisión documental iniciando con la normatividad, para luego contrastar lo definido por los autores referente al emprendimiento y la formulación de proyectos productivos en la educación media. Asimismo, se analiza la realidad actual y de las IEM de Pitalito, a partir del trabajo investigativo realizado con ocho Instituciones educativas de este municipio. Este artículo de reflexión, pretende identificar cuáles son las condiciones que se deben generar desde las IEM para dinamizar la formulación de proyectos productivos desde las aulas.

Palabras clave: Proyectos productivos, educación media, Pitalito, aula de clase, emprendimiento

ABSTRACT

The promotion of entrepreneurship seeks to guarantee that the students of the Media Education Institutions-IEM, have the necessary spaces for the development of the identification of the needs of the communities and the generation of innovative ideas. In addition, motivation for students to promote the formulation of productive projects from the classroom as part of their learning process.

For this reason, a documentary review is carried out starting with the regulations, and then contrasts with the definition of the related projects in secondary education. In addition, the current reality and the IEM of Pitalito are analyzed, based on the research work carried out with eight educational institutions of this municipality. This article of reflection, aims to identify with the conditions that must be generated from the IEM to stimulate the formulation of productive projects from the classrooms.

Keywords: Productive projects, middle education, Pitalito, classroom, entrepreneurship

INTRODUCCIÓN

A partir de la Ley 1014 de 2006, que tiene como finalidad fomentar la cultura del emprendimiento, se establece entre los principios generales de su artículo 3, el "*Fortalecimiento de procesos de trabajo asociativo y en equipo en torno*

a proyectos productivos con responsabilidad social" (p. 2), siendo uno de sus principios fundamentales la creación de nuevos productos interviniendo la realidad actual de las comunidades, pero a su vez siendo el resultado del emprendimiento que debe partir desde las

aulas de clase, además se establece la enseñanza obligatoria en el artículo 13 de la ley citada, donde menciona que *"los establecimientos de educación media deben definir un área específica de formación para el emprendimiento y la generación de empresas, la cual debe incorporarse al currículo y desarrollarse a través de todo el plan de estudios."* (p. 6), al igual que armonizar los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) con la Ley 115 de 1994 por la cual se expide la ley general de educación.

En consecuencia, el Ministerio de Educación Nacional-MEN (2012), proyecta la guía No. 39 que establece la cultura del emprendimiento en los establecimientos educativos, donde se orienta que:

"En el marco de la implementación de una cultura del emprendimiento, los proyectos pedagógicos son uno de los ambientes propicios para articular ideas innovadoras que respondan a necesidades identificadas en el contexto y constituyen una oportunidad para desarrollar prácticas enfocadas hacia el logro de un propósito colectivo." (p. 36).

En este sentido el emprendimiento debe evidenciarse desde lo curricular, planteando lineamientos claros para su implementación y desarrollo en las instituciones.

En este orden de ideas el emprendimiento debe ser tener una implementación significativa para lograr la generación de proyectos productivos que inician el desarrollo desde las aulas y buscan como producto final la generación de proyectos productivos que puedan intervenir en las comunidades, por lo tanto, el Ministerio de Educación Nacional-MEN (2010), establece el Proyecto Pedagógico Productivo-PPP:

"Como una estrategia educativa que ofrece a estudiantes, docentes e instituciones educativas, oportunidades para articular la dinámica escolar con la de la comunidad, considerando el emprendimiento y el aprovechamiento de los recursos existentes en el entorno, como una base para el aprendizaje y el desarrollo social." (p. 10).

Esto permite que desde las aulas de clase se pueda involucrar a los estudiantes en el desarrollo de potencialidades para incentivar la creación de proyectos productivos que se ajusten a la realidad de las regiones, generando nuevo conocimiento y fomentando el emprendimiento desde de la educación media.

Sobre lo mencionado, Hernández (2006), menciona que *"Una dinámica escolar con características emprendedoras, demanda la aplicación de métodos de enseñanza que promuevan la iniciativa del estudiante, la actividad creadora, la*

innovación escolar y el desarrollo del talento de los estudiantes en las tareas escolares y extraescolares." (p. 37), de acuerdo a lo mencionado, las instituciones deben fomentar el emprendimiento para obtener como resultado los proyectos productivos a partir de las experiencias de los alumnos. Asimismo, Santana, García & González (2016) hace referencia sobre *"la necesidad de trabajar la competencia para emprender, entendida como la capacidad de la persona para transformar las ideas en acción."*(p. 136).

Con el propósito de promover la generación de proyectos productivos desde las aulas, el Ministerio de Educación articulado con las Secretarías de Educación y las Instituciones Educativas, también *"ponen a disposición la Cartilla para el Desarrollo de Proyectos Pedagógicos Productivo y el manual para la formación que tiene como objetivo brindar orientaciones metodológicas que permitan instrumentar el ciclo de los PPP en las prácticas institucionales"* (MEN, 2010. p.8), en este sentido, se busca que las instituciones incorporen los PPP articulados con los Proyectos Educativos Institucionales-PEI, no solo como una estrategia pedagógica para el aprendizaje, sino también como una herramienta que aporta a la innovación desde las aulas de clase para buscar soluciones en las comunidades, además de propiciar la generación de proyectos de vida.

Aparte de ello, Santana, García & González (2016), considera que *"La educación debe fomentar en los estudiantes: 1) la creatividad, la innovación y la asunción de riesgos, y 2) las habilidades para planificar, gestionar proyectos y conseguir los objetivos teniendo en cuenta los valores éticos."* (p. 136), por lo tanto, las instituciones tienen el reto de fortalecer el fomento del emprendimiento, con la finalidad de generar ideas innovadoras, tomando decisiones que se ajusten a la realidad actual de las comunidades, aprovechando los recursos y necesidades de la región.

Del mismo modo, Novoa, A. (2004), hace referencia sobre *"la interacción de docentes, alumnos, comunidad y escuela en el marco de los PPP organizado para conformar la dimensión productiva, que hace relación a los métodos, prácticas y recursos para producir bienes propios en su concepción ampliada"* (p. 10), por lo tanto, es menester de las Instituciones de Educación Media-IEM, incorporar los PPP en las actividades curriculares y asegurar los espacios que propicien formas eficaces para mejorar de forma progresiva las competencias de los alumnos en la creación de proyectos productivos.

Es evidente entonces que los proyectos productivos y el emprendimiento tienen una relación directa, por consiguiente, es imperativo que las IEM promuevan a su vez el

emprendimiento en las aulas, con la finalidad de asegurar que los proyectos productivos que se generen se logren promover relacionado con las comunidades del área de influencia y que no se queden solo en documentos académicos, en este orden de ideas, se debe buscar la intervención con el medio externo para reconocer los problemas reales y de este modo establecer las posibles alternativas de proyectos productivos como resultado de las dinámicas académicas.

Es así que, partiendo de lo expuesto se busca identificar las experiencias existentes y autores representativos en torno a la formulación de proyectos productivos en las IEM, con la finalidad de generar una reflexión con el trabajo investigativo realizado con ocho Instituciones educativas del Municipio de Pitalito: Winnipeg - Sede Chaguayaco; La Laguna, Domingo Savio, Chillurco, Criollo, Pachakuti, Palmarito y Villa Fátima.

MARCO DE REALIDAD ACTUAL: UNA MIRADA AL CONTEXTO COLOMBIANO Y REGIONAL (PITALITO)

De acuerdo a Hoffmann, Fuglsang y Vestergaard (2012) citado por Paños (2017), *"la competencia emprendedora no se puede enseñar eficazmente utilizando métodos tradicionales."* (p. 41), es por ello que el emprendimiento no puede limitarse a una cátedra orientada en las aulas de clase, en este sentido debe involucrar la práctica como parte del proceso de aprendizaje y la generación de proyectos productivos como fin primordial.

Partiendo de la necesidad de conocer el contexto relacionado con la formulación de proyectos productivos desde las IEM y la sinergia que debe existir con el emprendimiento, además de la creación de empresas como alternativa de proyecto de vida para los estudiantes que se encuentran en la educación media, se realiza una indagación sobre autores que abordaron la temática relacionada como se puede apreciar en la Tabla 1.

Tabla. 1. Investigaciones acerca de emprendimiento, creación de empresas y proyectos desde las IEM

Autor	Año	Ciudad	Contexto	Tipo de educación	Enfoque
Paños, J.	2017	Bilbao, España	Urbano	Presencial	Análisis de metodologías de la educación en emprendimiento
Blas, J. & Rojas, V.	2015	Padre Abad, Peru	Rural	Virtual	Competencias de emprendimiento para educación virtual
Santana, L., García, L. & González, O,	2016	Islas Canarias, España	Rural y urbano	Presencial	Caracterización de los estudiantes que están interesados en crear empresa
Luis, M., Palmero, C. & Escolar, M.	2015	Castilla y león, España	Rural y urbano	Presencial y virtual	Análisis de las necesidades educativas en relación con el emprendimiento
Novoa, A.	2004	Bogotá, Colombia	Rural	Presencial	La educación rural en Colombia y la enseñanza de la ejecución del PPP
Hernandez, P.	2006	México, México D.F.	Rural y urbano	Presencial	Proyectos Educativos Emprendedores y la formación de estudiantes emprendedores
Cifuentes, J. & Rico, S.	2016	La Palma, Colombia	Rural	Presencial	Representaciones sociales de los jóvenes rurales frente a los proyectos pedagógicos productivos y el emprendimiento en el contexto de la nueva ruralidad
Oliver, A., Galiana, L. & Marta, G.	2016	Valencia, España	Urbano	Presencial	Diagnóstico multidimensional de las actitudes emprendedoras en secundaria y la relación con las políticas de promoción del emprendimiento
Rico, A. & Santamaria, M.	2015	Bogotá, Colombia	Rural y urbano	Presencial	Estudio comparativo de los procesos existentes en el campo del emprendimiento en la educación media en Colombia y Ecuador.

En el estudio realizado por Santana, García & González (2016), se buscaba adelantar el “análisis de las características de los alumnos adolescentes de la escuela secundaria, con

la finalidad de obtener el perfil del estudiante emprendedor para reflexionar sobre qué medidas podrían fomentar el emprendimiento en las IEM” (p. 133), a través de este estudio es

posible identificar la predisposición de los estudiantes para emprender y su formación para la actividad empresarial, además de identificar cómo intervienen las IEM en el desarrollo de las competencias y el espíritu emprendedor.

Adicionalmente, Santana, García & González (2016) concluyen que:

“La educación repercute a largo plazo en las actitudes emprendedoras. La formación específica influye a corto plazo en las actitudes y prepara al alumnado a través de actividades prácticas, simuladas en el aula o reales, para la planificación, organización y ejecución de proyectos empresariales innovadores.” (p. 135).

En este orden de ideas, los proyectos productivos son el resultado de un trabajo articulado por un grupo o individuo para satisfacer una necesidad o dar solución a una problemática, por lo tanto, la generación de estos proyectos deben partir desde la formación para el emprendimiento en los espacios académicos a través de prácticas en el aula pero enfocados a responder necesidades del entorno.

Tomando como referencia la experiencia anterior, es posible evidenciar que en las aulas de clase de las IEM de Pitalito, se busca el fomento del emprendimiento a través del fortalecimiento de las competencias y actitudes

que favorecen la generación de la cultura de del emprendimiento con perspectiva de desarrollo sostenible, donde los estudiantes cuentan con espacios para el desarrollo de ideas innovadoras y el acompañamiento docente, en este orden de ideas, se puede entender que el espíritu emprendedor se logra potencializar a través de las actividades prácticas.

Por otra parte, Huber y Van Praag (2014) citado por Blas y Rojas (2015) mencionan que *“es fundamental desarrollar emprendimiento en edades tempranas lo que significa fortalecer sus habilidades cognitivas y no cognitivas, esto a priori produce efectos indirectos haciendo de su vida más productivo.”* (p. 6), en otras palabras, en las aulas de clase se pueden propiciar espacios para que los estudiantes puedan mejorar sus habilidades para emprender, lo cual aporta al desarrollo de la autonomía, la autoestima, el sentido de pertenencia, la asociatividad, la cooperación y la solidaridad social en su proceso formativo, al igual que en el proyecto de vida.

Es por ello, que para continuar contribuyendo al desarrollo de las economías en las regiones, es necesario seguir mejorando las condiciones de los jóvenes desde las IEM en materia de emprendimiento, siendo estas las edades propicias para fortalecer el potencial investigativo e innovador de los estudiantes. Por

tal motivo se hace necesario analizar también la implementación de alternativas metodológicas para el fomento del emprendimiento en la educación media, como lo es la metodología virtual donde Blas y Rojas (2015) proponen *"el desarrollo de competencias emprendedoras a través de una prueba piloto en entornos virtuales de aprendizaje y el desarrollo de una feria de proyectos emprendedores"* (p. 32), de esta manera, se propone fortalecer el emprendimiento apoyado en las Tecnologías de la Información y la Comunicación-TIC con los entornos virtuales de aprendizaje, sin excluir el acompañamiento docente como mediador del proceso de formación, además de buscar la ejecución de ideas de proyecto como resultado final.

A través del estudio realizado por Blas y Rojas (2015), *"se implementó una plataforma Moodle evidenciando de forma positiva el desarrollo de la competencia emprendedora de los estudiantes; al finalizar la experiencia, los estudiantes organizados en grupos presentaron propuestas productivas con soluciones novedosas a problemas de su entorno."* (p. 69), también, se puede mencionar que la virtualidad es una de las estrategias metodológicas válidas para el fomento del emprendimiento, de igual importancia que los espacios presenciales, donde también se debe garantizar que los estudiantes puedan desarrollar su espíritu emprendedor hasta el punto de materializar

sus ideas en acciones, generando proyectos productivos desde el aula.

Del mismo modo se puede mencionar, lo expuesto en la investigación realizada por Paños (2017) donde concluye que *"las metodologías son el vehículo para desarrollar las competencias. Independiente de la competencia que se quiere trabajar, estas deberían ser activas, centradas en el estudiante, participativas, donde se les ofrezca a los alumnos múltiples situaciones contextualizadas y variadas."* (p.44), ciertamente, se demuestra que la metodología puede ser implementada de acuerdo a las condiciones y particularidades de la IEM, sin que esto cambie el fin principal de fomentar el emprendimiento y lograr la formulación de proyectos productivos.

Por su parte, Osorio y Pereira (2011) mencionan que:

"la educación tradicional en emprendimiento centra su esfuerzo en dos aspectos. Por un lado, da herramientas y habilidades a los estudiantes para identificar mercados, oportunidades y recursos; por otra, enseña la gestión de las nuevas empresas. Pero no hay una formación adecuada sobre los aspectos próximos y distantes que influyen en los pensamientos, expectativas y creencias del individuo." (p. 22).

Es decir, que la educación emprendimiento, debe buscar la integralidad y flexibilidad del currículo, fortaleciendo el propósito formativo de los estudiantes y permitiendo que los docentes puedan evaluar de manera permanente las prácticas desarrolladas en el aula, de tal forma que sea posible el rediseño de las estrategias didácticas, para lograr que al estudiante se le pueda brindar una formación de calidad para incentivar el espíritu emprendedor. Justamente, Hernandez (2006) considera que:

“Los recursos didácticos que se emplean están seleccionados, adaptados o contruidos con la finalidad de facilitar la reflexión, esclarecer la problemática a la que se enfrentan los estudiantes; o servir como guía para la construcción del sistema explicativo, del prototipo construido, o del producto elaborado.” (p. 69).

Una vez entendido el fomento del emprendimiento como proceso necesario para generar proyectos productivos en los estudiantes de Educación Media y las alternativas metodológicas que en definitiva establecen mecanismos similares en el proceso de aprendizaje pero que buscan el mismo fin, se hace necesario comprender porque desde las IEM es posible generar cambios significativos en sus comunidades, teniendo en cuenta lo mencionado, en el estudio de Luis, Palmero & Escolar (2015), plantean como objetivo:

“Determinar el impacto que la educación tiene en las tasas de emprendimiento, como uno de los factores que definen las interacciones sociales, económicas, políticas y éticas de un país, motivando cambios en los procesos de socialización e innovaciones curriculares que deben operarse en la formación de los jóvenes emprendedores en una sociedad de redes.” (p. 225).

De este modo, se puede decir que el papel de las instituciones de educación media IEM es de gran relevancia para mejorar los índices en el emprendimiento en las naciones, en espera de que sea posible intervenir en las comunidades con proyectos productivos que logren dinamizar las economías de las regiones. Asimismo, el rediseño curricular y la actualización del PEI son esenciales para establecer criterios que se ajusten a la realidad.

Por consiguiente, Luis, Palmero & Escolar (2015) concluyen que:

“Aunque exista un gran debate en torno a las interacciones entre educación y emprendimiento, que el estudio realizado permite afirmar que el currículo es el instrumento idóneo para la adquisición de competencias relacionadas con la creación de empresas, y los resultados obtenidos del grupo de discusión reclaman una revisión del currí-

culo de la educación secundaria que debe configurarse como la institución en la que se aprende a compartir, dialogar y adquirir conocimientos técnicos, especialmente se subrayan los que guardan relación con idiomas, nuevas tecnologías, legislación y habilidades sociales de comunicación, liderazgo, adaptación al cambio, responsabilidad y trabajo en equipo." (p. 245).

En efecto, estos resultados indican lo ya mencionado por la ley 1014 de 2006 referente a la articulación del emprendimiento con el PEI y a su vez la necesidad de rediseñar el currículo con la finalidad de generar nuevas posibilidades para la formación emprendedora de los estudiantes.

Ante lo expuesto, se puede evidenciar que en las IEM de Pitalito se encuentran fomentando el emprendimiento con sus estudiantes, a través de actividades en las aulas, favoreciendo el proceso de aprendizaje para adquirir conocimientos y capacidades para planear gestionar procesos, innovar, crear, inventar y cuidar el ambiente, sobre este último, se evidencia que en la actualidad están desarrollando los Proyectos Ambientales Escolares-PRAE, que *"incorporan la problemática ambiental local al quehacer de las IEM, teniendo en cuenta la dinámica natural y socio cultural del contexto con la Formación para: Ser - saber y saber para*

el manejo sostenible del ambiente." Ministerio de Ambiente, Vivienda y Desarrollo Territorial (2012), en este sentido, se está generando una experiencia significativa en la articulación de proyectos con el PEI en búsqueda de incorporar propuestas pedagógicas en el diseño curricular.

Sobre todo, las IEM de Pitalito deben procurar que las experiencias recogidas de los PRAE, sean tenidas en cuenta como punto de referencia para iniciar con la articulación de los PPP y de este modo comenzar a incluir las propuestas en el diseño curricular, dando respuesta a las necesidades del contexto. Sobre lo mencionado, Paños (2017) considera que *"las instituciones educativas no deberían quedarse pasivas y deben adaptarse a las nuevas demandas del siglo XXI respondiendo ante los cambios." (p. 44).*

Siendo consecuentes con lo afirmado por Hernández (2006), donde considera que *"Las iniciativas emprendedoras se hacen desde los principios establecidos en los programas de estudios, a partir de la filosofía adoptada por el centro educativo, o partiendo de las necesidades manifiestas de la población." (p. 61), es evidente, que el trabajo que se debe desarrollar en las instituciones debe estar inmerso en los PEI como iniciativas que se generen desde las instituciones en búsqueda de la transformación para el*

desarrollo económico de la región, al igual que ajustar las prácticas pedagógicas para educar a los estudiantes de acuerdo a las nuevas competencias requeridas en el contexto global.

En cuanto a la necesidad de ir más allá de lo expuesto, se puede continuar con el análisis de las experiencias de la articulación de los PPP en la educación media, como caso típico se revisa la investigación adelantada por Cifuentes y Rico (2016), donde realizan la *"Caracterización de las representaciones sociales de estudiantes de los grados décimo y once, frente a los proyectos pedagógicos productivos y el emprendimiento en el contexto de la nueva ruralidad en una IEM de La Palma - Cundinamarca."* (p. 92), sobre esta experiencia, se logra evidenciar que los jóvenes consideran que a través de la educación pueden aprender a desarrollar proyectos productivos y a su mejorar las prácticas desde la ruralidad, lo que conlleva a generar un proyecto de vida desde la región mejorando las condiciones técnicas y productivas.

Cabe destacar, que la investigación de Cifuentes y Rico (2016), recomienda que desde *"La innovación educativa se contribuya en la cualificación y pertinencia de la práctica pedagógica en el desarrollo de los proyectos pedagógicos productivos y en la formación para el emprendimiento, desde la perspectiva*

de los estudiantes." (p. 101). Cabe mencionar, que la iniciativa de los PPP es una responsabilidad de las IEM, pero a su vez es importante que se articulen todos los actores para contribuir a una estructura que fortalezca la cultura del emprendimiento, además es importante considerar, los aportes de los jóvenes quienes son los llamados a definir las ideas innovadoras partiendo desde la creatividad y las necesidades que reconocen en la región.

Desde las experiencias recogidas en el desarrollo del proyecto investigativo con las IEM de Pitalito, se encuentra la necesidad de que las actividades de emprendimiento se articulen con la educación superior para adelantar la capacitación docente en el fortalecimiento de herramientas metodológicas y prácticas docentes para transformar de las iniciativas de emprendimiento en proyectos productivos; La articulación propicia la generación de rutas formativas para el fomento del emprendimiento y la formulación de estrategias para fortalecer la relación con el sector productivo.

CONCLUSIONES

Para lograr la formulación de proyectos productivos es necesario mencionar el emprendimiento como eje estratégico para fomentar el espíritu emprendedor de los estudiantes, en otras palabras, no se puede hablar de proyectos productivos si no existen lineamientos claros

referente al desarrollo del emprendimiento desde las aulas, teniendo en cuenta que unos consecuencia del otro.

Las IEM cuentan con un potencial bastante importante para el fomento al emprendimiento, teniendo en cuenta que los estudiantes en edades tempranas tienen una visión creativa e innovadora, sin embargo es necesario continuar con la motivación desde las aulas de clase motivando a los estudiantes para que la formulación de proyectos productivos trascienda las fronteras de la institución educativa para aportar al desarrollo de la región y de igual manera sean una alternativa de proyecto de vida.

Indiscutiblemente el PEI es el documento que orienta los lineamientos para el fomento del emprendimiento, su contenido debe vincular el sentir de la comunidad académica y las necesidades de las regiones desde lo productivo, justamente las IEM de Pitalito deben realizar un proceso de resignificación del PEI, con la finalidad de actualizar el currículo de acuerdo a las tendencias del entorno globalizado y las particularidades de la región.

Los PPP son propuestas que nacen a partir de las necesidades identificadas en la región y deben tener una sinergia con lo definido en el PEI, por esta razón, las IEM de Pitalito deben adoptar los PPP para estructurar de manera

organizada los procesos de planeación, ejecución y evaluación de las prácticas proactivas que se generan en el aula.

El docente influye de manera directa en la motivación de los estudiantes, por lo tanto, el proceso de acompañamiento debe ser ameno, donde se brinden espacios de reflexión para que el estudiante fortalezca sus habilidades y competencias para la generación de ideas innovadoras, además, la cualificación docente debe ser permanente para mejorar las prácticas pedagógicas y los recursos didácticos dispuestos en las aulas.

Le MEN tiene definidas cartillas y manuales para el fomento del emprendimiento y la estructura de los PPP, en este orden de ideas, el reto de las IEM de Pitalito radica en fortalecer el diseño curricular en pro de generar experiencias productivas desde las aulas con la intencionalidad de tener mayor apropiación de la cultura del emprendimiento.

En la metodología virtual o presencial, se establecen actividades similares aunque difieren en el uso de algunos recursos pero tienen el mismo propósito formativo, es decir, que el fomento del emprendimiento se puede enseñar a partir de diferentes metodologías y no existe claridad frente a la mejor opción, sin embargo el proceso de evaluación de las prácticas

utilizadas debe ser evaluado de forma permanente, con la finalidad de lograr que se cumpla con los propósitos formativos para dinamizar la formulación de proyectos productivos.

REFERENCIAS

- Blas & Rojas (2015). Uso de la plataforma Moodle para el desarrollo de la competencia de emprendimiento en los estudiantes del 4° grado de educación secundaria de menores de una institución educativa de Ucayali, [Tesis]. Pontificia Universidad Católica del Perú, Escuela de Posgrado. Perú: San miguel. Recuperado de <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/123456789/7044>
- Cifuentes, J. & Rico, S. (2016). Proyectos pedagógicos productivos y emprendimiento en la juventud rural. *Zona Próxima*, (25), 87-102.
- Colombia (2006). Ley 1014 de 2006 - De fomento a la cultura del emprendimiento. Bogotá D.C.: El Congreso de la República de Colombia.
- Hernández, P. (2006). *Proyectos Educativos Emprendedores*. Ediciones Ángeles Hermanos. México: México D.F,
- Luis, M., Palmero, C. & Escolar, M. (2015). Impacto de la educación en el emprendimiento. MAKING-OF y análisis de tres grupos de discusión. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 2015, 25, (p. 221-250)
- Ministerio de Ambiente, Vivienda y Desarrollo Territorial (2012). *Guía de diseño e implementación de proyectos ambientales escolares PRAE desde la cultura del agua*. Bogotá D.C.: Colombia. Recuperado de <http://www.minambiente.gov.co/images/GestionIntegraldelRecursoHidrico/pdf/cultura-del-agua/Guia-de-diseno-e-implementacion-de-PRAE-desde-la-cultura-del-agua.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional-MEN (2010). *Proyectos Pedagógicos Productivos: Una estrategia para el aprendizaje escolar y el proyecto de vida*. Parte 1. Bogota D.C. Recuperado de https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-287836_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional-MEN (2010). *Proyectos Pedagógicos Productivos: Una estrategia para el aprendizaje escolar y el proyecto de vida*. Parte 2. Bogota D.C. Recuperado de https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-287836_archivo_pdf_parte2.pdf
- Ministerio de Educación Nacional-MEN (2012). *La cultura del emprendimiento en los establecimientos educativos: Orientaciones generales*. Guía No. 39. Bogota D.C. Recuperado

- de https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-287822_archivo_pdf.pdf
- Novoa, A. (2004). Educación y producción en el desarrollo rural, una innovación metodología en el caso de Colombia. Ponencia para el I Foro-Taller "Alternativas para la educación rural en Venezuela. Tarabana, Edo. Lara. Venezuela.
- Oliver, A., Galiana, L. & Gutiérrez, M. (2016). Diagnóstico y políticas de promoción del emprendimiento en estudiantes. *Anales de Psicología*, 32 (1), 183-189.
- Osorio, F. & Pereira, F. (2011). Hacia un modelo de educación para el emprendimiento: una mirada desde la teoría social cognitiva. *Cuadernos De Administración*, 24(43).
- Paños, J. (2017). Educación emprendedora y metodologías activas para su fomento. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20 (3), 33-48.
- Quevedo, R. (2005). La educación y la capacitación rural en la región andina. *Agroalimentaria*, 11(21), 93-112.
- Rico, A. & Santamaria, M. (2018). Análisis comparativo de los procesos existentes en el campo del emprendimiento en la educación media en Colombia y Ecuador. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, Vol.8, No.2, 53-68
- Santana, L., García, & L. González, O. (2016). Emprendimiento y adolescencia. *NEW APPROACHES IN EDUCATIONAL RESEARCH*. Vol. 5. No. 2. Julio (p. 131-138). ISSN: 2254-7339

NORMAS PARA LA PUBLICACIÓN DE ARTÍCULOS

La *Revista Estrategia Organizacional* de la Escuela de Ciencias Administrativas, Contables, Económicas y de Negocios tiene una periodicidad semestral y se centra en el área de las ciencias empresariales y, específicamente, en las líneas de investigación: desarrollo económico sustentable y sostenible, pensamiento prospectivo y estrategia, emprendimiento social y solidario, gestión de las organizaciones y políticas públicas. El público objetivo de la revista son los docentes, investigadores y profesionales de Economía, Administración, Contaduría, Administración Pública, Negocios y Negocios Internacionales. Esta es una publicación de carácter divulgativo. En ese sentido, los artículos seleccionados, en la medida de las posibilidades, deberán exhibir resultados de proyectos de investigación terminados o en curso; además de lo anterior, se debe garantizar la coherencia estructural de los textos en el abordaje de las hipótesis y en los resultados obtenidos, junto con una escritura clara y ágil que permita abarcar un público amplio no necesariamente especializado.

La extensión de los artículos debe estar entre las 20 y 30 cuartillas: tamaño carta, formato Word, letra Times New Roman 12, interlineado 1.5, márgenes superior e izquierdo de 3 cm e inferior y derecho de 2 cm. Ilustraciones y cuadros deberán tener una resolución de 300 DPI (puntos por pulgada) y deben ser enviados en archivos originales, aparte del texto en word.

Los trabajos deben ser inéditos e incluir los siguientes apartados:

- Título en español e inglés (máximo 15 palabras)
- **Resumen en español e inglés de máximo 350 palabras.** Este debe describir brevemente la hipótesis planteada en el análisis, junto con los recursos teóricos y metodológicos empleados para su desarrollo. Es muy importante que este apartado se estructure de tal forma que invite al lector a consultar el texto, pues de su buena estructuración dependerá, en gran medida, el número de lecturas y citas que pueda alcanzar el documento, lo cual se ve reflejado en el impacto citacional del autor(es).

- **Palabras clave en español e inglés (máximo 7, mínimo 3):** estos términos (lexemas) funcionan como motores de búsqueda para los lectores que deseen rastrear contenidos en los principales sistemas de indexación y resumen. En este sentido, las palabras seleccionadas deben dar cuenta de los principales contenidos del artículo, con el fin de que el texto sea fácilmente rastreado por lectores que puedan hacer uso de él e incluirlo en sus investigaciones.
- **Incluir nombres y apellidos del autor debajo del título del artículo.** Se sugiere unir los dos apellidos con un guion, ejemplo: Clara Romero-Manrique. Además de lo anterior, del nombre de cada uno de los autores se debe desprender un pie de página que indique: formación académica (títulos y nombre de las instituciones que los otorgaron), afiliación institucional (nombre de la institución para la cual trabaja), correo electrónico (personal e institucional), número celular y dirección postal. **Es obligatorio acompañar esta información del número de registro ORCID (<http://orcid.org/>).**
- Del título que encabeza el artículo se debe desprender un asterisco o pie de página que indique la procedencia del texto, por ejemplo: si este es producto de los resultados de un proyecto de investigación, si dicha investigación fue financiada por alguna institución. Adicional a lo anterior, en este mismo pie de página se debe relacionar la tipología del artículo, que puede ser:
 - a. *Artículos de investigación científica y de desarrollo tecnológico:* documentos que presentan de manera detallada los resultados originales de proyectos de investigación científica y/o desarrollo tecnológico. Los procesos de los que se derivan están explícitamente señalados en el documento publicado, así como el nombre de sus autores y su afiliación institucional. La estructura generalmente utilizada consta de introducción, metodología, resultados y conclusiones.
 - b. *Artículos de reflexión:* documentos que corresponden a resultados de estudios realizados por el autor o los autores sobre un problema teórico o práctico, que, al igual que los anteriores, satisfacen las normas de certificación sobre la originalidad y calidad por árbitros anónimos calificados. Presenta resultados de investigación desde una perspectiva analítica, interpretativa o crítica del autor sobre un tema específico recurriendo a fuentes originales.
 - c. *Artículos de revisión:* estudios hechos por el o los autores con el fin de dar una perspectiva general del estado de un dominio específico de la ciencia y la tecnología, se señalan las perspectivas de su desarrollo y de evolución futura. Estos artículos son realizados

por quienes han logrado tener una mirada de conjunto del dominio y están caracterizados por una amplia revisión bibliográfica de por lo menos 50 referencias.

- **Referencias:** En este apartado se deben relacionar **únicamente** las referencias citadas al interior del texto, para cuyos efectos se debe seguir el sistema de citación de la American Psychological Association (APA), sexta edición en inglés, tercera edición en español.

Nota: El uso de notas al pie deberá ser exclusivo para notas aclaratorias o explicativas, nunca para referenciar textos.

Los artículos recibidos serán sometidos a tres procesos evaluativos: en el primero se verifica el cumplimiento de las normas de presentación (aquellos textos que no se ajusten a las mismas serán descartados); la segunda evaluación la hace el Comité Editorial y Científico de la Revista, junto con el editor; la tercera es la revisión por pares académicos externos, mediante la modalidad de doble ciego: ni el árbitro conoce el nombre del autor ni el autor el del árbitro.

Los autores deben enviar sus artículos al correo electrónico de la revista: revista.ecacen@unad.edu.co

AUTHOR GUIDELINES

Estrategia Organizacional journal of the Administrative, Accountable, Economics and International Business School has a semiannual periodicity and focuses on the business sciences, especially, on the lines of research: sustainable and tenable economic development, strategical and prospective thought, social and solidary entrepreneurship, public policy and organizational management. This journal is directed to teachers, researchers and professionals of the Economics, Administration, Public Administration, Accountancy, Business and International Business areas of knowledge.

This is a publication whose main objective is to socialize the results of finished, or ongoing, research projects. The structural coherence of the texts must be granted when it concerns on the hypothesis and the obtained results, its writing must be clear and agil in order to encompass a broad public not necessarily specialized.

The articles must be between 20 and 30 pages: letter size, Microsoft Word format, Times New Roman 12, 1.5 spacing, top and left margins of 3 cm and bottom and right 2 cm. Illustrations and tables should have a resolution of 300 DPI (dots per inch) and must be sent in original archives besides the Word text.

Entries must be original and include the next sections:

- Spanish and English title (top 15 words).
- **Spanish and English abstract (top 350 words).** This must briefly describe the hypothesis, theoretical and methodological resources employed in the research. It is very important that the structure of this section invites the public to read it, in order to accomplish a significant amount of reads and probabilities of citation.

- **Keywords in Spanish and English (top 7, minimum of 3):** these terms work as search motors so that readers can find publications of interest on the main data bases. Words chosen must account for the main contents of the article in order to be easily found and readers can include it on its own research.
- **Include names and last names of the author(s) under the title of the articles.** We suggest to join the two last names with a dash, for example: Clara Romero-Manrique. Besides, from the name of each author must derive a footnote with the following information: academic formation (degree and institution), institutional affiliation (working institution), e-mail (personal and institutional), cellphone number and postal address. **It is mandatory that each author includes its ORCID registry (<http://orcid.org/>).**
- From the title of the paper must be derived a footnote that indicates its origin, for example: if this work is the result of a research project and if this research was financed by any institution. Here the author must indicate which kind of paper it is considering the following:
 - a. *Articles of scientific research and technology development:* documents that presented in a detailed manner the original results of scientific research and/or technology developments projects. The process from which they derive are explicitly shown in the published document, as well as the names of the authors and their institutional affiliation. The structure usually used has introduction, methodology, results and conclusion.
 - b. *Reflection articles:* documents that correspond to results of studies made by the author or authors about a theoretical or practical problem, which, like the previous ones, meet certification standards on the originality and quality by anonymous qualified peer reviewers. It presents research results from an analytical, interpretive or critical perspective of the author on a specific subject using original sources.
 - c. *Review articles:* studies made by the author or authors in order to provide an overview of the status of a specific domain of science and technology, the prospects for its development and future evolution are indicated. These articles are made by those who have achieved an overall view of the domain and are characterized for an extensive bibliographical review of at least 50 references.
- **References:** In this section must be related *ONLY* the references cited within the text in APA format (Sixth Edition in English – Third Edition in Spanish).

Note: The use of footnotes must be reserved exclusively for clarification or explanatory purposes.

The received articles will be subject to three evaluation processes: first is focused on the verification of the fulfillment of the author guidelines presented here (papers that not follow this guidelines will be discarded), second evaluation

is done by the Editorial and Scientific Board of the journal. Third is the peer-evaluation that is developed anonymously: the author doesn't know the name of the evaluator and the latter the one of the author.

The authors must send their articles to the journal's e-mail: revista.ecacen@unad.edu.co

NORMAS PARA A PUBLICAÇÃO DE ARTIGOS

A revista *Estrategia Organizacional* da Faculdade de Ciências Administrativas, Contábeis, Económicas e de Negócios tem uma periodicidade semestral e se centra na área das ciências empresariais e, especificamente, nas linhas de pesquisa: desenvolvimento econômico sustentável, pensamento prospectivo e estratégia, empreendimento social e solidário, gestão das organizações e políticas públicas. O público alvo da revista são os docentes, pesquisadores e profissionais de Economia, Administração, Contabilidade, Administração pública, Negócios e Negócios Internacionais.

Esta é uma publicação de divulgação. Nesse sentido, os artigos selecionados, na medida das possibilidades, deverão mostrar resultados de projetos de pesquisa finalizados ou em andamento. Além disso, deve-se garantir a coerência estrutural dos textos na abordagem das hipóteses e nos resultados obtidos, com uma escritura clara e ágil que permita atingir um público amplo, não precisamente especializado.

A extensão dos artigos deve estar entre 20 e 30 laudas: tamanho carta, formato Word, letra Times New Roman 12, espaçamento de linha 1.5, margens superior e esquerdo de 3 cm e inferior e direito de 2 cm. Ilustrações e tabelas deveram ter uma resolução de 300 DPI (pontos por polegada) e devem ser enviados em arquivos originais, além do texto em Word.

Os artigos devem ser inéditos e o corpo do trabalho deve apresentar:

- **Título em espanhol e inglês (Máximo 15 palavras)**
- **Resumo em espanhol e inglês de máximo 350 palavras.** Deve descrever brevemente a hipótese planteada na análise, junto com os recursos teóricos e metodológicos utilizados para seu desenvolvimento. É muito importante que este apartado seja estruturado de uma maneira

que convide ao leitor para consultar o texto, já que, de uma boa escrita dependerá, em grande medida, o número de leituras e citações do documento, que vai ser reflexo do impacto de citação do(s) autor(es).

Palavras-chave em espanhol e inglês (máximo 7, mínimo 3): estes termos (lexemas) funcionam como motores de busca para os leitores que desejam rastrear conteúdos nos principais sistemas de indexação e resumo. As palavras selecionadas devem mostrar os principais conteúdos do artigo, com a finalidade de que o texto seja facilmente localizado pelos leitores que desejem usá-lo nas suas pesquisas.

- **Incluir nome e sobrenome do autor depois do título do artigo.** Recomenda-se escrever os sobrenomes com um hífen, exemplo: Clara Romero-Manrique. Além disso, do nome de cada autor se deve desprender uma nota de rodapé que indique: formação acadêmica (título e nome das instituições), filiação institucional (nome da instituição onde trabalha), e-mail (pessoal e institucional), telefones e código postal. É obrigatório acompanhar esta informação do número de registro ORCID (<http://orcid.org/>).
- Do título do artigo se deve desprender um asterisco ou nota de rodapé que indique a

procedência do texto, por exemplo: se for um produto dos resultados de um projeto de pesquisa, ou se a pesquisa for financiada por alguma instituição. Além disso, na mesma nota de rodapé, deve-se relacionar o tipo do artigo, que pode ser:

- a. *Artigos de pesquisa científica e desenvolvimento tecnológico:* documentos que apresentam de maneira detalhada os resultados originais de projetos de pesquisa científica e/ou desenvolvimento tecnológico. Os processos dos que se derivam estão explicitamente sinalados no documento publicado, assim como o nome dos seus autores e sua afiliação institucional. A estrutura geralmente utilizada contém introdução, metodologia, resultados e conclusões.
- b. *Artigos de reflexão:* documentos que correspondem a resultados de estudos realizados pelo autor ou autores sobre um problema teórico ou prático, que igual do que os anteriores, satisfazem as normas de certificação de originalidade e qualidade por árbitros anônimos qualificados. Apresenta resultados de pesquisa desde uma perspectiva analítica, interpretativa ou crítica do autor sobre uma temática específica, recorrendo a fontes originais.
- c. *Artigos de revisão:* estudos feitos pelo(s) autor(es) com a finalidade de dar uma perspectiva geral do estado de um domínio

específico da ciência e a tecnologia, sin-
lizam-se as perspectivas de seu desenvol-
vimento e de evolução futura. Estes artigos
são realizados por quem tem uma mirada de
conjunto do domínio e estão caracterizados
por uma ampla revisão bibliográfica de, pelo
menos, 50 referências.

- **Referências:** Neste apartado se devem relacionar **unicamente** as referencias cita-
das no texto com o sistema de citação da
American Psychological Association (APA),
sexta edição em inglês ou terceira edição
em espanhol.

Nota: O uso de notas de rodapé deverá ser ex-
clusivo para esclarecimentos ou explicações, nunca
para referenciar textos.

Os artigos recebidos serão submetidos a três
processos avaliativos: no primeiro se verifica
a conformidade das normas de apresentação
(aqueles textos que não se ajustem serão descar-
tados); a segunda avaliação é feita pelo Comité
Editorial e Científico da Revista, junto com o edi-
tor; a terceira é a revisão por árbitros académicos
externos, mediante a modalidade de dobro cego:
nem o árbitro conhece o nome do autor nem o
autor o de árbitro.

Los autores devem enviar seus artigos ao
e-mail da revista: revista.ecacen@unad.edu.co

