

I+D Revista de Investigaciones

UNIVERSIDAD DE INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO - UDI

I+D Revista de investigaciones

Publicación semestral
Volumen 12 Número 2
Julio – Diciembre de 2018
Número de ejemplares: 200
ISSN impreso 2256-1676
ISSN electrónico 2539-519X

Comité Directivo de la revista

Dr. Jairo Castro Castro
Ing. Jairo Augusto Castro Castro
MBA. Martha Lenis Castro Castro

Indexada

REDIB
DOAJ

Editora

PhD. Martha Liliana Torres Barreto

Comité Científico

PhD. Vladimir Jerez
PhD. Luis Gabriel Valdivieso
MSc. Marco Fidel Flórez Franco

Comité Editorial

PhD. María del Pilar Guauque Torres
Argentina
PhD. Rebeca Méndez-Durón
España
PhD. Felipe Hernández-Perlines
España
PhD. Juan Carlos Vesga Ferreira
Colombia
PhD. André de Lima Moura
Brasil
PhD. Bruno Sánchez Maisero
Brasil
PhD. Marveya Márquez Rojas
Venezuela
PhD. Antonia Moreno Cano
Colombia
PhD. Sabrina Tanquerel
Francia
PhD. Hugo Ernesto Martínez Ardila
Colombia

Pares Evaluadores

PhD. José Miguel Mayorga González
Corporación Universitaria Minuto de Dios -
Colombia
PhD. Luz Stella Ahumada Méndez
Universidad Cooperativa de Colombia
PhD. Martha Cecilia Cadena Chala
Universidad Manuela Beltrán – Colombia
PhD. Gelber Rosas Patiño
Universidad de la Amazonia – Colombia
PhD. Diego Orlando Aponte Chirivi
Universidad Externado de Colombia
PhD. Patricio Narodowski
Universidad de la Plata - Argentina
Mg. Fredys A. Simanca H.
Universidad Cooperativa de Colombia
Mg. Dayana Zuta Acuña
Universidad Industrial de Santander – Colombia
Mg. José Alfredo Orjuela Chaves
Corporación Colombiana de Investigación
Agropecuaria
Mg. Liliana Vargas Puentes
Universidad Autónoma de Colombia
Mg. Yuri Liliana Sánchez Gracia
Universidad militar nueva Granada – Colombia
Mg. Ángela María Niño Torres
Universidad Minuto de Dios - Colombia

Revisión de estilo

María Cristina Úsuga Soler

Diseño y Diagramación

Publicom S. A. S.

Impresión

Publicom S. A. S.



Propuesta para enseñar inglés en preescolar a partir del análisis realizado en dos instituciones educativas de Santander

Proposal to teach English in preschool from the analysis carried out in two educational institutions of Santander

**Miguel Fernando Pérez Calderón
Gustavo Alfonso Villamizar Acevedo**



Salud mental en población víctima del conflicto armado en Colombia

Mental health in population victims of the armed conflict in Colombia

**Juan Gabriel Castañeda Polanco
José Antonio Camargo Barrero**



Competencias docentes en los lineamientos institucionales y de programa

Teaching skills the institutional guidelines and program

**Andrés Felipe Rojas Zapata
Isabel Hernández Arteaga**



Responsabilidad social, factor integrador en universidades públicas

Integrator social responsibility factor in public universities

**Annherys Isabel Paz Marcano
José Antonio Sánchez González
Iván José Sánchez Valbuena**



Recursos y capacidades: factores que mejoran la capacidad de absorción

Resources and capabilities: factors that improve absorption capability

**Mileidy Alvarez-Melgarejo
Martha Liliana Torres-Barreto**



Cambio climático y café (*Coffea arabica*) en Acevedo, Huila: una lectura desde sus cultivadores

Climate change and coffee (*Coffea arabica*) in Acevedo, Huila: a reading from its growers

**Verenice Sánchez Castillo
Yeisy Avendaño Pizo
Andrés Gaviria Astudillo
Carlos Gómez**



Análisis del cooperativismo desde la visión de Robert Owen como visión de responsabilidad social

Analysis of Owenian cooperativism as a vision of social responsibility

**Carlos Almanza
Pilar Pulido
Yeisson Tamayo**



Relevancia de las mipyme en el área metropolitana de Bucaramanga

Relevance of Msmes in the metropolitan area of Bucaramanga

Andrés Leño

EDITORIAL

Las revistas científicas se han constituido en la herramienta especializada base para la difusión de la ciencia en diferentes niveles. En consonancia con este compromiso, la UDI apoya el trabajo investigativo a través de su revista de Investigaciones I+D, la cual pretende servir como medio para el fomento y la divulgación de trabajos de las áreas de Ciencias sociales y humanas e Ingenierías, representados en productos como ensayos, investigaciones empíricas y revisiones críticas de literatura, entre otros.

I+D se concibe como una estrategia para aprender y potencializar las capacidades de indagar, escudriñar y buscar la verdad desde diversas ópticas, gestando un ambiente propicio para inquirir, bajo criterios de excelencia, equidad y transparencia.

Desde su creación hace cinco años, I+D se ha caracterizado por su efectividad en la circulación de resultados de ciencia, tecnología e innovación, hecho que se reitera en el presente volumen, en el cual se abordan disímiles artículos que van desde la enseñanza a nivel escolar, pasando por contenidos sobre responsabilidad social y medio ambiente, hasta llegar a tópicos de índole empresarial.

De esta manera, la Revista I+D brinda una nueva perspectiva de investigación y se constituye en una base para extrapolar los avances y resultados planteados en cada artículo, lo que con seguridad conllevará la inmersión e incorporación en nuevas tramas investigativas.

Es de interés de los miembros directivos y del Comité Editorial, el desarrollo constante de nuestra revista de investigaciones, propendiendo por constituirse en material de consulta obligada de profesionales en las áreas de conocimiento que se relacionan, razón por la cual invita a investigadores consolidados y a estudiantes de maestría y doctorado a postular sus trabajos investigativos, con la certeza de que este ejercicio les brindará herramientas para mejorar su perfil y cualificarse como investigador del Sistema de Ciencia, Tecnología e Innovación del país, ya que I+D es una revista indexada que trabaja bajo los principios del Código Deontológico y Bioético del ejercicio de la investigación.

Martha Lenis Castro Castro
Directora Adjunta

Propuesta para enseñar inglés en preescolar a partir del análisis realizado en dos instituciones educativas de Santander

Proposal to teach English in preschool from the analysis carried out in two educational institutions of Santander



Propuesta para enseñar inglés en preescolar a partir del análisis realizado en dos instituciones educativas de Santander¹

Proposal to teach English in preschool from the analysis carried out in two educational institutions of Santander

Miguel Fernando Pérez Calderón,² Gustavo Alfonso Villamizar Acevedo³

Artículo recibido en agosto de 2017; artículo aceptado en febrero de 2018.

Este artículo puede compartirse bajo la Licencia Creative Commons Atribución-No Comercial-Compartir Igual 2.0 Genérica y se referencia usando el siguiente formato: Pérez, M. & Villamizar, G. (2018). Propuesta para enseñar inglés en preescolar a partir del análisis realizado en dos instituciones educativas de Santander. *I+D Revista de Investigaciones*, 12 (2), 6-18.

DOI: <https://doi.org/10.33304/revinv.v12n2-2018001>

Resumen

La presente investigación, de carácter cualitativo, tuvo como objetivo analizar el proceso desarrollado para la enseñanza del inglés en el nivel de transición en dos instituciones educativas de Santander, para a partir de allí formular una propuesta de enseñanza. Para su cumplimiento se solicitó autorización de dos colegios ubicados en Floridablanca (Santander), uno público y el otro privado. Previo al aval se realizó una búsqueda bibliográfica que permitió la creación de cinco categorías deductivas y una inductiva. A partir de ella se diseñaron los instrumentos para recoger la información, los cuales se aplicaron a dos profesoras de transición, una del sector público y la otra del privado, que tienen a su cargo la enseñanza del inglés. Desde las categorías deductivas los datos recopilados permitieron dar cuenta de que ambas profesoras siguen una planeación, difieren en el valor que dan al manejo de la lengua materna por parte de los niños como insumo para aprender una segunda lengua, como estrategias de enseñanza corrigen constantemente la pronunciación y difieren en el uso de recursos tecnológicos. Como categoría inductiva emergió la relacionada con estrategias de enseñanza construida a partir del uso de recursos tecnológico y la lectura de historias. A partir del análisis de la información y como aporte a la enseñanza del inglés en preescolar se estructuró una propuesta didáctica.

Palabras clave: psicolingüística, enseñanza del inglés, preescolar, lengua extranjera, segunda lengua.

Abstract

This is a qualitative research which had as aim to analyze the English teaching process in transition level in two schools of Santander, from there to formulate a teaching proposal. To accomplish it, was requested authorization of the two

1. Artículo empírico, de enfoque cualitativo, resultado del proyecto de investigación para optar por el título de Magister en Educación, desarrollado en la Universidad Autónoma de Bucaramanga. Avenida 42 n.º 48 – 11. PBX 643 6111. Fecha de inicio: julio de 2015 - Fecha de terminación: diciembre de 2017.

2. Licenciado en Lengua Castellana e Inglés. Universidad Cooperativa de Colombia. Magister en Educación Universidad Autónoma de Bucaramanga (Colombia). Dirección: Avenida 42 n.º 48 – 11. PBX: 643 6111. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9389-4431>. Correo electrónico: mperez27@unab.edu.co.

3. Psicólogo, Universidad Nacional de Colombia. Doctor en Educación. Universidad Pedagógica Experimental Libertador (Venezuela), docente investigador del grupo Análisis y Transformación Psicosocial, Universidad Pontificia Bolivariana, Bucaramanga (Colombia). Dirección: Km 7 Autopista a Piedecuesta. PBX: 6796220, ext. 569. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8886-1993>. Correo electrónico: gusvillamizar@yahoo.com.

schools of Floridablanca (Santander), one of them public and the other private, before the endorsement, was done a bibliographic review which enables the creation of five deductive categories and one inductive. From there was designed the instruments to collect the information, these were applied to two transition teachers who taught English, one of a public school and the other of private. From deductive categories the collected data allows to show that the two teachers have a plan, they differ in the value of the mother language, of the children, as input to learn a second language. As principles of psycholinguistic they often correct the pronunciation mistakes and differ the use of the technological tools. As inductive category appeared teaching strategy built from the use of technological tools and stories. From the data analysis and as an input to the English teaching in preschool was structured a didactic proposal.

Keywords: psycholinguistic, English teaching, preschool, foreign language, second language.

Introducción

A pesar de que el Ministerio de Educación Nacional [MEN], promueve la enseñanza del inglés a temprana edad, no ha diseñado parámetros metodológicos para enseñar dicha lengua en el preescolar (Fandiño, Bermúdez & Lugo, 2012), pero ello no ha sido óbice para que diversas instituciones ofrezcan cursos de inglés desde transición. El interés del MEN está en sintonía con la tendencia existente en países europeos que comienzan a enseñar inglés desde los seis años con la intención de desarrollar competencias de habla y escucha (Eurydice, 2012).

Esta situación lleva a preguntarse sobre cuándo empezar la enseñanza de un segundo idioma, la metodología que se debe seguir y el marco conceptual en el cual se debe fundamentar. Aunque un buen número de investigadores (Fleta, 2006; Kulh, 2010; Mayoral, 2016; Muñoz & López, 2003; Navarro, 2010 & Reyes, 2005) coinciden en que se debe enseñar a la edad más pronta posible, si bien no todos están de acuerdo sobre cómo y desde dónde hacerlo.

A partir del resultado de los trabajos presentados por diversos autores sobre el momento apropiado para aprender un segundo idioma, muchas instituciones educativas en el mundo han implementado el inglés como asignatura obligatoria en primaria; sin embargo, un gran número de estudiantes, a pesar de haber asistido regularmente a clases de inglés durante su educación formal, no adquieren el dominio esperado de la lengua (Puello & Fernández, 2013).

Las razones que explican este fracaso son múltiples, entre ellas se encuentran: intensidad del tiempo empleada para la enseñanza, metodologías de enseñanza inadecuadas, pobreza de los recursos y deficiencias en el dominio de la lengua por parte de los profesores (Camelo, 2014). En lo concerniente a las competencias de los profesores para enseñar inglés, Pérez (2015) encontró que el 45,79% considera que está medianamente capacitado; el 32,71%, que está muy capacitado y el 21,49% piensa que no está bien capacitado.

En lo que se refiere al uso de recursos, Méndez (2002) halló que el 53,77% utiliza una gran variedad. Sobre el tiempo dedicado a la enseñanza del inglés, en la mayoría de los casos es de una hora semanal, por lo cual el 38,78% considera que es medianamente suficiente, el 31,30% que es suficiente y 29,90% que no es suficiente.

Sobre la metodología de enseñanza, Beke (2015) pudo ver que los maestros siguen impartiendo sus clases bajo el método tradicional, donde prima la enseñanza de la gramática sobre el desarrollo de habilidades comunicativas y creen que la buena pronunciación es un logro de la repetición.

Respecto a lo que sucede en Colombia, un reporte presentado por *Education First English Proficiency Index* (2015) afirma que los colombianos poseen un bajo nivel de dominio del idioma inglés, situación que se evidencia a partir de los resultados alcanzados entre los setenta países que sometieron a evaluación, donde Colombia se ubicó en el puesto 57, aunque investigaciones del Ministerio de Educación Nacional (2015) muestran que el 2% de los estudiantes del grado 11° poseen un nivel B1 de acuerdo con el Marco de Referencia Común Europeo en el dominio del idioma inglés.

Por otra parte, Santander ha obtenido mejores resultados en las pruebas Saber 11. En el 2010 el promedio en lengua extranjera fue de 46,9 y en el 2014 aumentó a 51,06 (Icfes, 2014). A pesar de esto, no se ha alcanzado lo propuesto en los estándares curriculares de la lengua, situación que lleva a preguntarse sobre la razón de ello, así como por las acciones que pueden llevar a su mejoramiento.

Además, es indispensable mencionar que aunque el inglés es una asignatura obligatoria en la educación básica y media, en el nivel de preescolar su enseñanza no está reglamentada. Por tanto, no existen lineamientos sobre cómo enseñar esa lengua en ese nivel, situación que llevó a la realización de esta investigación con el objetivo de analizar el proceso desarrollado para la enseñanza del inglés en el nivel de transición en dos instituciones educativas de Santander. A partir de allí

se formula una propuesta de enseñanza con el fin de responder la siguiente pregunta: ¿qué propuesta pedagógica es pertinente para enseñar inglés en el nivel de transición en dos instituciones educativas de Santander, luego de verificar los procesos de enseñanza de esta lengua extranjera?

Método

Tipo de estudio

Este estudio está basado en el paradigma cualitativo, de carácter etnográfico.

Tabla 1

Características de las instituciones participantes

Institución	Ubicación	Estrato	Escolaridad	Total, estudiantes	Estudiantes transición
I1	Lagos II	2	Preescolar-Undécimo grado	1400	24
I2	La Cumbre	2	Preescolar-Undécimo grado	350	11

Fuente: Autores

Los participantes fueron dos docentes, escogidos de manera no probabilística, por conveniencia, lo que, según Kinneer y Taylor (1989), puede obedecer al criterio del investigador. La selección de la muestra se dio por la asequibilidad a la información de los establecimientos.

Participantes

La población objeto de este proyecto investigativo son dos docentes de preescolar del nivel de transición de dos instituciones educativas de la ciudad de Floridablanca (Santander), pertenecientes al estrato social 2, donde se enseña inglés a partir del nivel señalado.

Las instituciones donde se realizó la investigación se encuentran en barrios clasificados como estrato 2 y están ubicadas en la ciudad de Floridablanca. Las características de las dos instituciones se presentan en la Tabla 1.

De igual manera, la jornada de cada institución laboral brindaba facilidades a la hora de intervenir con los estudiantes o los docentes. Las características de las docentes participantes en la investigación se presentan en la Tabla 2.

Tabla 2

Características personales de las docentes participantes

Docente	Tipo de colegio	Edad	Formación general	Formación en inglés	Experiencia
1	Público	57 años	Lic. En Primaria	0	24 años
2	Privado	22 años	Bachiller.	VI semestre Licenciatura virtual en Idiomas	8 meses

Fuente: Autores

Materiales e instrumentos

Con el fin de tener soportes suficientes al momento de hacer la interpretación y análisis de los datos, para su recolección se utilizaron las siguientes técnicas: observación, entrevista y revisión documental.

Observación

De acuerdo con Ander-Egg (2003), la observación hace referencia al proceso que se da para examinar y documentar hechos o momentos a través de los sentidos,

y es definida como una forma natural de adquirir conocimiento día a día. Esta técnica también permite que se den procesos de ensayo y error, admitiendo a través de esto la creación de saberes.

En este estudio se realizó una observación no participante, directa y no sistematizada. Para llevarla a cabo se creó el instrumento Observación Clases de Inglés (OCI). Lo observado se recopiló en un diario de campo y se tuvo en cuenta para observar el accionar en el aula de clase durante las sesiones de enseñanza de inglés, tanto del profesor como de los estudiantes. La observación

se realizó en tres momentos: inicio, desarrollo y cierre, y fue efectuada por dos personas: el investigador y otro docente, escogido y entrenado por el investigador para este proceso, los cuales se ubicaban en esquinas equidistantes para tener panorámicas diferentes.

Cada vez que se terminaba la sesión, los observadores anotaban el producto de este proceso en el diario de campo, el cual es una matriz que consta de tres

entradas por dos. En ella registraban lo que acontecía en los tres momentos de la clase y las actividades que se desarrollaron en cada uno, así como los compartimentos de profesor y estudiantes y las interacciones entre ellos, y los recursos que utilizaban. En la Tabla 3 se presenta de manera sistematizada el proceso surtido en la observación.

Tabla 3
Proceso de observación

Cuestión que observar	Número de clases observadas	Lugar	Número de observadores	Procedimiento	Sujetos	Registro
Clase de inglés, durante tres momentos: inicio, desarrollo y cierre. Acciones realizadas por el docente y los estudiantes. Recursos utilizados por el docente e interacciones docente-estudiante.	10	Aula de clase, dos instituciones educativas, nivel de transición.	2	Cada observador se ubica en esquinas equidistantes y registra lo observado en su diario de campo, luego comparten lo registrado y se hace un análisis de lo registrado.	24 estudiantes en la I1 y 11 en la I2	Diario de campo.

Fuente: Autores

Entrevista

Otro instrumento que sirvió al desarrollo de este proceso fue la entrevista, la cual consiste, según Canales (como se citó en Díaz, Torruco, Martínez & Varela, 2013, p. 163) en una “comunicación interpersonal establecida entre el investigador y el sujeto de estudio, a fin de obtener respuestas verbales a las interrogantes planteadas sobre el problema propuesto”.

Para esta investigación, se realizó una entrevista semiestructurada, la cual, según Díaz *et al* (p. 163) “presenta un grado mayor de flexibilidad que las

estructuradas, debido a que parte de preguntas planeadas, que pueden ajustarse a los entrevistados”.

Para este proyecto se diseñó la Entrevista Semiestructurada Sobre Enseñanza del Inglés (ESEI), la cual constaba, según lo presupuestado por Ozonas y Pérez (2005), de una guía de entrevista con preguntas agrupadas de acuerdo con las categorías deductivas surgidas del análisis de las investigaciones leídas sobre el tema. La estructura de la entrevista se presenta en la Tabla 4.

Tabla 4
Estructura de la entrevista semiestructurada ESEI

Categorías	Preguntas
Planeación	2. Está de acuerdo con la enseñanza de inglés a niños de preescolar.
Saberes previos	3. ¿Qué elementos tiene en cuenta al planear la clase de inglés?
	1. ¿Considera que es importante el dominio de la lengua materna por parte del estudiante para poder aprender inglés?
	4. ¿Cuándo los preescolares cometen “errores en la pronunciación” los corrige de una vez?
	5. ¿Cuándo los preescolares cometen “errores gramaticales” los corrige de una vez?
	6. ¿Al enseñar inglés enfatiza en habla, escucha, lectura o escritura?

Principios lingüísticos	7. ¿Al momento de enseñar inglés utiliza el español? Si la respuesta es afirmativa, ¿en qué situaciones? 9. ¿Utiliza mucha repetición? 10. ¿Empieza la enseñanza de una unidad con palabras o con frases? 11. ¿Durante la clase traduce de inglés a español?
Enseñanza comparada	12. ¿Al explicar en clase se ayuda con el lenguaje corporal? 13. ¿Existe diferencia en la manera como enseña inglés frente a las demás asignaturas?
Recursos	8. ¿Utiliza recursos visuales variados para que los niños sepan el significado antes de usar la palabra?

Fuente: Autores

Esta entrevista es producto de una depuración previa hecha por dos expertos que evaluaron un instrumento que les fue entregado para que realizaran una revisión técnica.

La entrevista se realizó después de la aceptación de los entrevistados, y fue grabada y digitalizada. Los pasos seguidos para la elaboración y aplicación de la entrevista se sintetizan en la Tabla 5.

Tabla 5
Sistematización de la elaboración y aplicación de la entrevista

Revisión teórica	Categorías deductivas	Entrevista inicial	Evaluación Expertos	Entrevista final	Aplicación	Análisis
Lectura sobre el tema de investigación	Planeación Saberes previos Principios lingüísticos Enseñanza comparada Recursos	Se elabora un guion de preguntas que se sometió a juicio de expertos.	Dos expertos evaluaron la entrevista siguiendo los parámetros que se les entregaron	Producto de lo anterior, quedó la entrevista que se aplicó, la cual consta de 13 preguntas.	Previo consentimiento, se citó a las profesoras en horas distintas a su trabajo, en un lugar apropiado. Sus respuestas fueron grabadas.	Las respuestas se analizaron para dar cumplimiento a los objetivos.

Fuente: Autores

Revisión documental

La otra técnica que se usó fue la revisión documental. Según Hernández, Fernández y Baptista (2010), esta es una fuente muy valiosa ya que permite entender el fenómeno central del estudio. También, brinda la posibilidad al investigador de conocer antecedentes, situaciones y el funcionamiento cotidiano de algún contexto. Dicha revisión se implementó por medio de un cuadro que permitió contrastar toda la información de los documentos de clase con la teoría.

Finalmente, se hizo triangulación usando una tabla donde se hizo un análisis descriptivo entre las técnicas aplicadas en las dos instituciones para la enseñanza del inglés. Aquí fue evidente que las docentes emplean principios lingüísticos en la enseñanza del inglés al usar la repetición y el lenguaje corporal. Asimismo, ambas profesoras tienen una planeación estructurada. Frente al uso de recursos, la docente de la institución privada hace mayor uso de recursos tecnológicos. Finalmente, la docente del establecimiento privado les da gran

importancia a los presaberes en la lengua materna para la enseñanza de una lengua extranjera, mientras que la otra docente dice que no es muy importante. Con esto, se dio paso a la construcción de una propuesta didáctica.

Procedimiento

De acuerdo con Pitman y Maxwell (como se citó en Rodríguez, Gil, & García, 1996), toda investigación cualitativa requiere de un proceso continuo de decisiones y elecciones del investigador. Se mencionan las fases del proyecto para así entender mejor como se desarrolló el estudio y cómo se llega al producto final.

Fase preparatoria. Inicialmente, se realizó la búsqueda de información en internet, bibliotecas y revistas. A partir de la revisión bibliográfica se crearon algunas categorías con las que se elaboraron los instrumentos a aplicar. Después, los instrumentos fueron sometidos a valoración de expertos y con base en lo sugerido se hicieron modificaciones.

Trabajo de campo. Primero fue necesario escoger las instituciones donde se llevó a cabo el estudio. Una vez seleccionadas, se habló con los directivos y se establecieron compromisos. Igualmente, se habló con las docentes participantes y se les explicó la aplicación de los instrumentos. Esta fase del proyecto se desarrolló a través de tres instrumentos. En primer lugar, se hizo una entrevista a las dos profesoras involucradas en este proceso con el fin de analizar su perspectiva acerca de la enseñanza del inglés. Asimismo, se hizo observación teniendo en cuenta un protocolo, mediante el cual se analizaron los pasos que se deben seguir en el momento de enseñar; a saber: inicio, desarrollo y cierre. Finalmente, se revisó el material que tenían las docentes para enseñar la lengua y la producción de los estudiantes. Previamente a todo lo anterior las docentes participantes firmaron el consentimiento informado.

Fase analítica. Teniendo en cuenta la información recolectada con los protocolos, se identificó la manera como se enseña la lengua en la institución pública y en la institución privada. Después, se contrastó la información con la teoría para, finalmente, triangular los datos.

Fase informativa. En esta última fase se presentan los resultados obtenidos tras el proceso de recolección y análisis de datos. También se muestra el análisis del proceso de enseñanza del inglés en transición, y se hacen sugerencias al respecto. Igualmente, se ofrecen algunas recomendaciones para docentes de transición

en los procesos de enseñanza del inglés y en el desarrollo de futuros proyectos de investigación.

Resultados

Se procede a exponer los hallazgos por categoría, mostrando cómo se logra cumplir con lo propuesto y se evidencian las fortalezas y debilidades del proceso de enseñanza del inglés de cada docente.

Para realizar la categorización fue necesario tener en cuenta lo que se observó en las clases, la revisión documental y las entrevistas. Se consideraron cinco categorías deductivas que surgen tras la revisión de objetivos y el análisis de la teoría leída. De la información producto del análisis de datos es posible que surjan categorías emergentes.

Categorías deductivas

Las categorías deducidas a partir del análisis de la teoría se presentan a continuación en la Figura 1.

Desde la categoría de planeación se evidenció que, al enseñar, las docentes tienen un orden establecido. Además, en los planes de área y clase se notó que la docente de la I2 no tiene en cuenta los lineamientos propuestos por el MEN para la enseñanza de las diferentes dimensiones del ser humano (García & González, 2015).

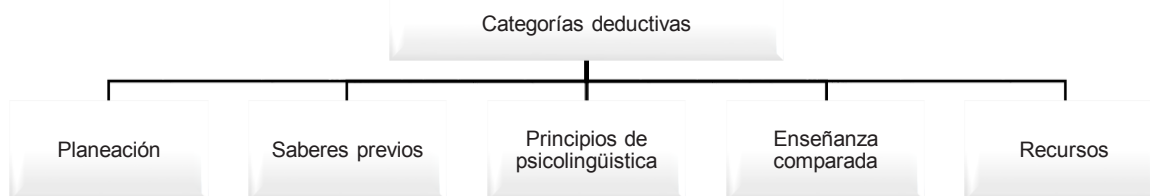


Figura 1. Categorías deducidas a partir del análisis de la teoría. Fuente: Autores

En la categoría de saberes previos se pudo notar que para la docente de la I2 es importante el dominio del español. Según ella, dominarlo le facilita al niño entender una lengua extranjera. Por el contrario, la docente de la I1 no da mucha importancia a ese hecho. Ella dice que a corta edad se pueden aprender al mismo tiempo varios idiomas, coincidiendo con lo presupuestado por Chomsky (como se citó en Silva, 2005) y Werker y Byers (2008), quienes afirmaron que se pueden aprender varios idiomas de forma simultánea.

En la categoría de principios de psicolingüística, la repetición del vocabulario es un procedimiento que las docentes ponen en práctica constantemente para corregir pronunciación. De igual manera, fue evidente

que al referirse a cierto vocabulario las docentes hablaban en inglés el mayor tiempo posible, aunque la profesora de la I2 algunas veces presentó el vocabulario en español e inglés. Por ello se considera necesario que quien enseñe inglés domine el idioma y que la comunicación que se dé con los niños sea en dicho idioma, apoyándose en diferentes materiales para hacerse entender.

En la categoría de enseñanza comparada se pudo percibir que la docente de la I1 no establece muchas diferencias en la forma como planea las clases, mientras que la profesora de la I2 busca la transversalización al incluir otras competencias en las clases de inglés.

Por último, se analizó la categoría recursos. Se encontró que en la I1 la profesora diseña el material de clase, no

hace uso de recursos tecnológicos, usa un *big book* en sus clases y diferentes materiales para la realización de manualidades. En la I2 se usa el *video beam* con sus parlantes. También, la docente diseña su propio material y se usa el recurso para manualidades en cada clase.

Valga anotar que el uso de recursos tecnológicos es muy importante, dado que genera impacto en los niños y facilita el aprendizaje. Esto lo sustentan Cadena y Leguizamón (2010), quienes mostraron cómo a través de actividades realizadas con Jclic se puede mejorar la habilidad del habla en inglés en estudiantes de preescolar.

Con base en lo anterior, se evidencia que es necesario usar diferentes recursos para que el niño tenga la oportunidad de aprender con diversidad de materiales, buscando que estos sean llamativos.

Como categoría inductiva se creó la de Estrategias de Enseñanza. Para ello se tuvo en cuenta el análisis hecho de las observaciones y la revisión documental. La docente de la I1 usaba un *big book* en las explicaciones. Como referente se tiene a Huennekens y Xu (2010), quienes demostraron el mejoramiento en habilidades lingüísticas en inglés usando un libro de historias. La docente de la I2 usaba constantemente canciones y material audiovisual. De acuerdo con un estudio hecho por Angarita (2010), con el uso de la música se logra mejorar el vocabulario en inglés de niños de preescolar, mostrando la diferencia de las clases tradicionales y las que tienen música, de lo cual se deduce que el uso adecuado de la música en los procesos de enseñanza de una lengua extranjera facilita el aprendizaje del niño. Asimismo, la lectura guiada de la manera correcta le permite al estudiante adquirir más vocabulario.

Recomendaciones

Teniendo en cuenta lo anterior, y tras revisar el trabajo de las docentes, se hacen algunas recomendaciones que surgen de este proceso investigativo con el fin de mejorar y enriquecer el proceso de enseñanza en inglés de docentes de preescolar y futuros proyectos de investigación. Igualmente, se presentan algunos aspectos a mejorar en este tipo de estudios. Las recomendaciones son:

Se propone que desde la dimensión comunicativa se haga una planeación que involucre el inglés y se den indicaciones sobre cómo trabajar una segunda lengua con niños de preescolar. Esto, atendiendo al hecho de que el MEN no tiene directrices relacionadas con la enseñanza del inglés en los primeros años de escolaridad.

Se sugiere a los docentes de transición crear actividades como saludar y dar nombre a los objetos del aula

entre otras, que permitan a los estudiantes tener una comunicación en inglés de manera activa, tanto con sus compañeros como con el docente y el personal que pueda estar involucrado al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Se plantea la importancia de la transversalización constante en los procesos de enseñanza del inglés con las demás asignaturas de preescolar, pues esto permite al estudiante fortalecer el aprendizaje del idioma y aprender nuevas temáticas.

Se sugiere a las instituciones educativas capacitar a los docentes a cargo de los primeros años de escolaridad en herramientas tecnológicas como videos, *flash cards* y juegos orientadas a la enseñanza del inglés en este nivel, para así lograr mayor impacto en lo que enseñan y por ende obtener mejores resultados. Involucrar procesos de lectura en inglés usando recursos tecnológicos puede permitir a los niños adquirir mayor vocabulario y entender mejor lo que se les explica.

Como eje central de las recomendaciones se plantea la siguiente propuesta para la enseñanza del inglés en preescolar, considerando que para desarrollar una propuesta didáctica para la enseñanza del inglés como lengua extranjera hay que tener en cuenta múltiples factores propios de los estudiantes, como los psicológicos, los lingüísticos y los cognitivos. En cuanto a los docentes, se debe considerar el dominio de la lengua, sus competencias pedagógicas y el manejo de los recursos.

Como esta propuesta se encuentra dirigida a docentes de preescolar, se centra en lo que se debe conocer y desarrollar en los estudiantes. Inicialmente, se aborda lo relacionado con los factores psicológicos, luego se pasa a las habilidades psicolingüísticas a desarrollar y en la tercera parte se presenta una sesión pedagógica.

Factores psicológicos

Estos tienen que ver con aspectos relacionados con el desarrollo cognitivo, lingüístico y neurológico del aprendiz, así como con su motivación e interés para aprender la lengua. Teniendo en cuenta que esta propuesta es para estudiantes de transición, la edad cronológica en la cual se encuentran oscila entre los cinco-seis años, que corresponde, de acuerdo con las etapas de desarrollo cognitivo propuesto por Piaget (1969), a la preoperacional. En esta etapa, el niño domina la gramática, y su lenguaje se extiende más allá de lo inmediato, tanto a nivel físico como temporal, debido al desarrollo del pensamiento simbólico y de la representación mental. Es decir, no se encuentra centrado en el aquí y el ahora.

En esta etapa la capacidad imitativa está en su máximo nivel, pero no se queda en ella, dando paso a la creatividad. En el plano neurológico persiste la plasticidad cerebral. En los aspectos motivacionales muestra un claro interés por conocer e interactuar con personas de otras latitudes y culturas, lo cual forma parte de su curiosidad. Tiene una mayor tolerancia a la frustración y poco temor a hacer el ridículo. Los factores mencionados se sintetizan en la Figura 2.

En cuanto a los factores lingüísticos se considera que el niño entre los cinco y seis años ha adquirido el dominio de la lengua materna de un modo natural, espontáneo, sin responder a un programa de enseñanza, siempre y cuando su estructura mental y biológica sean óptimas. Para la adquisición de la lengua materna al niño le basta con interactuar con las personas de su entorno. El dominio de la lengua materna, que se considera fundamental para

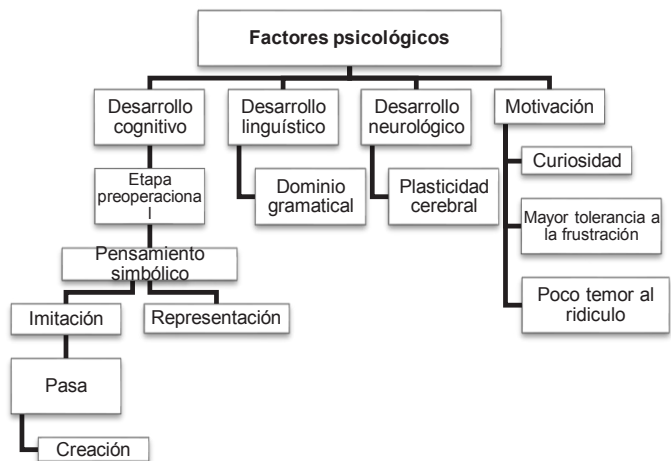


Figura 2. Síntesis de factores. Fuente: Autores

el aprendizaje de una segunda lengua, no se expresa en la reproducción mecánica de lo que el niño escucha sino en la creación de una gramática particular.

El niño en este momento ha desarrollado su competencia como oyente de su lengua materna, lo que le permite comprender órdenes, seguir instrucciones y, a su vez, emitir órdenes. En lo correspondiente al aprendizaje de una segunda lengua, se espera que comprenda lo que el profesor le enseña, así como las instrucciones que le da.

En cuanto a la producción, ésta también es de tipo verbal.

El niño debe reproducir los sonidos emitidos por el docente después que él los emita (imitación) y, luego, en una situación de la vida cotidiana que el profesor le señale. En la Figura 3 se sintetiza esta parte.

El tercer aspecto en consideración tiene que ver con los procesos cognitivos que intervienen en el aprendizaje de una segunda lengua, como son la percepción, la atención, la memoria y el razonamiento.

Desde la perspectiva psicolingüística se asume que para que la comprensión y la producción lingüística se den, es

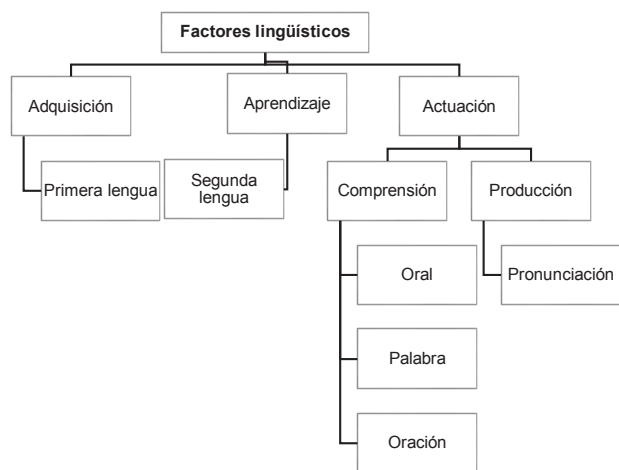


Figura 3. Factores lingüísticos. Fuente: Autores

indispensable la participación de una serie de procesos cognitivos. A nivel perceptivo, teniendo en cuenta que el lenguaje es una serie de sonidos que el cerebro traduce y les da sentido, la percepción auditiva juega un papel importante, pues a partir de ella el niño identifica y relaciona el sonido con lo que denomina, ya sea a nivel representacional o en el plano concreto.

En cuanto a la atención, es necesario que el docente genere estrategias de enseñanza que lleven al niño a focalizarse en lo que está aprendiendo estas actividades deben ser variadas y ágiles, considerando que la capacidad de focalización en un tema es relativamente corta.

Respecto a la memoria, vista como la capacidad del ser humano no solo de evocar información sino de actuar a partir de ella, uno de los aspectos a trabajar en el plano educativo tiene que ver con la retención de la información, pero no solo para repetirla sino para organizar

cognitivamente lo aprendido. El profesor debe generar estrategias que le permitan al niño que la información que le da pase de la memoria a corto y a largo plazo.

Sobre el proceso de razonamiento se puede afirmar que es el pensamiento en acción, por lo que se asocia con la solución de problemas. El niño debe desarrollar habilidades cognitivas que le permitan enfrentar situaciones cotidianas de manera variada y exitosa. En la Figura 4 se sintetiza lo planteado.

Habilidades psicolingüísticas

Si bien la psicolingüística tiene entre sus objetivos analizar las actividades de comprensión y producción del lenguaje en los planos oral y escrito, debido a que esta es una propuesta para el nivel de transición, está centrada en la comprensión oral, se asume, como lo señala Frías (2002, p. 9), que “para que exista comprensión

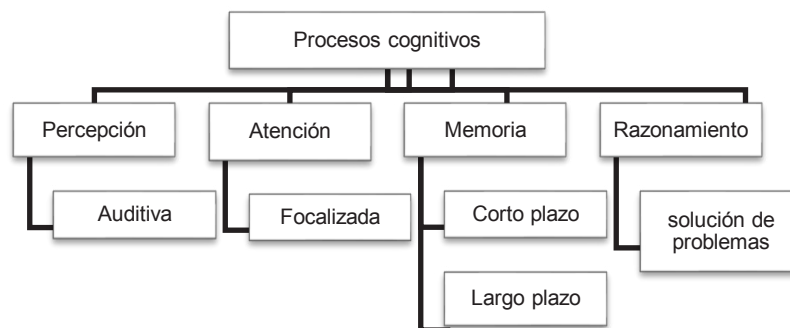


Figura 4. Procesos cognitivos. Fuente: Autores

es necesario que un sonido/grafía X se identifique como perteneciente a un idioma y, además, conocer el significado de X”.

Memoria secuencial auditiva: Corresponde, según Kirk, McCarthy y Kirk (como se citó en Jara, Medina & Meneses, 2010, p. 15) a “la habilidad para recordar y repetir series de material no significativo recién escuchadas, tales como secuencias de palabras, números, indicaciones”.

Comprensión auditiva: Según Blanco, González, Ramírez, Torres y Valenzuela (como se citó en Jara, Medina & Meneses, p. 15), tiene que ver con la “capacidad de obtener significado a partir de material presentado oralmente y relacionarlo con información conocida en una variedad de situaciones”.

Comprensión visual: De acuerdo con Blanco *et al* (como se citó en Jara, Medina & Meneses, p. 15), es la habilidad “para captar el significado de símbolos visuales”.

Asociación auditiva: Según Blanco *et al* (como se citó en Jara, Medina & Meneses, p. 15), es “la capacidad para relacionar conceptos presentados oralmente, por medio de oposiciones o analogías verbales”.

Expresión motora (codificación motora): De acuerdo con Blanco *et al* (como se citó en Jara, Medina & Meneses, p. 15), corresponde a la “capacidad para expresar ideas por medio de gestos corporales”.

Expresión verbal: Para Blanco *et al* (como se citó en Jara, Medina & Meneses, p. 16), corresponde a la “aptitud para expresar conceptos verbales (codificación vocal) y para nominar secuenciada y extensamente palabras pertenecientes al vocabulario activo o de uso diario”.

Para desarrollar la propuesta se debe tener en cuenta que está enmarcada en las competencias que se espera lograr con el niño en el nivel de preescolar, en los planos cognitivo, afectivo y procedimental. En el nivel cognitivo se pretende que el niño aprenda a expresar y comprender

términos que se usan en la comunicación cotidiana. En el procedimental, que desarrollen las competencias de escuchar y hablar. En el nivel actitudinal, que asuman y respeten normas y reglas de comportamiento. Estos propósitos no riñen con lo estipulado por el Ministerio de Educación Nacional (2010) en las Mallas de aprendizaje de inglés para transición a 5° de primaria, que buscan desarrollar el aprestamiento para la escucha y para la conversación.

El logro de las competencias se alcanza con el trabajo conjunto de profesores, estudiantes y padres de familia; a su vez, la institución debe ofrecer los recursos necesarios.

Por ello se propone lo siguiente:

El maestro debe:

- a. Hablar en inglés en el aula de clase y fuera de ella, y apoyar sus expresiones verbales con lenguaje corporal y gestual. El profesor debe hablar con buena pronunciación, usar las estructuras gramaticales de forma adecuada y estimular la creatividad del niño.
- b. Repetir con frecuencia.
- c. Evitar traducir en clase.
- d. Promover la interacción entre los estudiantes, así como el trabajo colaborativo.
- e. Las actividades deben estar centradas en el habla para desarrollar la capacidad de escucha mediante actividades lúdicas fundamentadas en la oralidad, como canciones, rondas, cuentos, poemas y otras manifestaciones de esta naturaleza.
- f. Las actividades deben ser cortas y variadas para mantener la atención de los niños.
- g. Practicar rutinas diarias.
- h. Dejar de ser el centro de la acción pedagógica y tener en cuenta que el estudiante es el actor principal de este proceso.

Respecto a la planeación, se recomienda seleccionar actividades que despierten el interés del estudiante, que sean novedosas y variadas, que permitan alcanzar las metas establecidas y las competencias propuestas, así como relacionar lo conocido con lo nuevo.

Para la planeación hay que considerar varios momentos: antes de iniciar, iniciación, desarrollo y cierre.

Antes de iniciar se debe organizar el aula de clase y tener listos los materiales y recursos con los que se trabajará. Se despeja el centro del espacio, donde los niños se sentarán a escuchar las instrucciones iniciales y lo que el profesor considere indispensable informarles.

Iniciación: Al llegar los niños, el profesor los saluda en inglés;

si se dan respuestas en español, el profesor las debe repetir en inglés. El profesor les pide a los niños que saluden a sus compañeros en inglés. Una vez centrada la atención, el profesor retoma elementos vistos en la clase anterior y pasa a explicar el tema que se va a desarrollar en la clase.

Desarrollo: Se da paso a las actividades programadas, que deben ser cortas y variadas, empleando los recursos adecuados para el tema, como canciones, juegos y videos. Se debe fomentar la participación de los niños por medio de demandas que no les generen presión.

Cierre: Antes de terminar la sesión el profesor debe repasar lo visto, haciendo evaluación oral, preguntando a cada niño sobre algunos de los aspectos vistos en clase; en este momento hace las correcciones pertinentes y se presenta un esbozo sobre la temática a desarrollar en la próxima sesión.

Entre los recursos, de la variedad y el material existentes, se pueden utilizar los siguientes:

- a. Canciones y rondas infantiles.
- b. *Flashcards* y *posters*.
- c. Utilería para títeres y marionetas, desarrollando diálogos con ellos.
- d. Hojas en blanco y colores para hacer dibujo libre que permita verificar el nivel de comprensión.
- e. Juegos de memoria (tipo bingos) y de adivinar.

En cuanto a los temas para el desarrollo de los contenidos, se tiene en cuenta lo propuesto en diversos programas (Astudillo, 2015; Carbajal, 2015; Chacón, 2011; Rodao, 2010; Ministerio de Educación Nacional, 2010). En este sentido, se plantean dos grandes temas: el primero está relacionado con términos de uso cotidiano como días de la semana, meses del año, situaciones climáticas, saludos, partes del cuerpo, números cardinales, composición familiar, forma y tamaño de objetos, mascotas, alimentos, medios de transporte, lugares y servidores sociales.

El segundo con elementos lingüísticos, como el alfabeto, los pronombres, los artículos y las preposiciones de lugar. En lo relacionado con las unidades didácticas, Torres (1998) explica que son propuestas de trabajo que integran diversas áreas del conocimiento y se destinan a cubrir un periodo corto. Teniendo en cuenta lo que se busca enseñar en este estudio, los recursos que se usaron, la habilidad psicolingüística a desarrollar y la evaluación, en esta propuesta se presentará un ejemplo en la Tabla 6.

Unidad didáctica
My family

Tabla 6

Características personales de las docentes participantes

Actividad	Componente comunicativo	Habilidad psicolingüística	Vocabulario	Recursos	Evaluación
El tema central es la familia. Utilizando diversos recursos, los niños identificarán los miembros de su familia y los nombrarán teniendo en cuenta su relación con el grupo familiar.	Describe los miembros de la familia de acuerdo con la denominación que les corresponde. Nombra a los integrantes de su familia. Identifica en una figura los miembros de una familia.	Comprensión auditiva. Comprensión visual. Expresión verbal	<i>Mother, father, grandfather, grandmother, brother, sister, aunt, uncle.</i>	<i>Flashcards,</i> Hojas de papel, Lápices de colores, Fotos del álbum familiar.	Para demostrar su aprendizaje, cada niño dibujará su familia e identificará sus miembros utilizando el vocabulario aprendido en clase.

Fuente: Autores

Referencias

- Ander-Egg, E. (2003). *Métodos y técnicas de investigación social IV, técnicas para la recogida de datos e información*. Buenos Aires: Lumen Humanitas.
- Angarita, N. (2010). *Las canciones en inglés como recurso pedagógico para el mejoramiento de la pronunciación de la lengua inglesa en los estudiantes del grado noveno del Colegio San Fernando de la ciudad de Valledupar*. (Trabajo de grado para optar el título de Especialista en Educación). Universidad Mariana, Valledupar (Colombia).
- Astudillo, S. (2015). *Diseño de una unidad didáctica para la enseñanza del inglés como lengua extranjera utilizando el storytelling para el desarrollo de la competencia comunicativa y del pensamiento crítico en niños de grado transición* (Tesis de pregrado). Universidad del Valle, Cali (Colombia). Recuperado de <http://bibliotecadigital.univalle.edu.co/bitstream/10893/9043/1/CB-0434001.pdf>
- Beke, R. (2015). Inglés en la educación secundaria pública en Venezuela. En E. Zeuch & M. Gregson (Coords.). *La enseñanza del inglés en la escuela pública venezolana: evidencias, experiencias y perspectivas* (47-76). Caracas: British Council.
- Cadena, M. & Lequizamón, Y. (2010). *Improving spelling skills in kindergardeners through Jcliv activities* (Tesis de maestría). Universidad de la Sabana. Chía (Colombia). Recuperado de <https://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/3194>
- Camelo, G. (2014). Modelo de formación del profesorado en tecnología educativa. *I+D Revista de Investigaciones*, 3(1), 18-23. Recuperado de <https://doi.org/10.33304/revinv.v03n1-2014002>
- Carbajal, R. (2015). Guía para el docente de la enseñanza del inglés como segunda lengua. *Realidad y Reflexión*, 15 (41), 43-57.
- Chacón, M. (2011). *Material Complementario para el curso Inglés para Educadores de Preescolar*. Madrid: UNED.
- Díaz, L., Torrico, U., Martínez, M. & Varela, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación Educación Médica*, 2 (7), 163.
- Education First English Proficiency Index. (2015). *Estudio de Dominio de Inglés en adultos para América Latina*. Recuperado de <https://www.ef.com.es/about-us/highlights/2015/ef-epi-release-2015/>
- Eurydice. (2012). *Cifras claves de la enseñanza de lenguas en los centros escolares de Europa*. Madrid: EACEA.
- Fandiño, Y., Bermúdez, J. & Lugo, V. (2012). Retos del Programa Nacional de Bilingüismo. Colombia Bilingüe. *Educación y Educadores*, 15(3), 363-382.
- Fleta, M. (2006). Aprendizaje y técnicas de enseñanza del inglés en la escuela. *Encuentro*, 16, 51-62.
- Frías, X. (2002). *Introducción a la psicolingüística*. Recuperado de www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/rehabilitacion-logo/introduccion_a_la_psicolinguistica.pdf
- García, E. & González, I. (2015). La universidad educa para la libertad. Reflexiones de un humanismo personalista. *I+D Revista de Investigaciones*, 5(1), 108-123. Recuperado de <https://doi.org/10.33304/revinv.v05n1-2015007>
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, M. (2010). *Metodología de la investigación*. Mexico D.F: Mc Graw-Hill.
- Huennekens, M. & Xu, Y. (2010). Effects of a Cross-Linguistic Storybook Intervention on the Second Language Development of Two Preschool English Language Learners. *Early Childhood Education Journal*, 38, 19-26.
- Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación

- Superior. (2014). *Reportes Históricos*. Recuperado de <http://www.icfesinteractivo.gov.co/historicos/>
- Jara, P., Medina, E. & Meneses, M. (2010). *Perfil de habilidades psicolingüísticas y lingüísticas en niños de 4 a 5.11 años con antecedente de prematurez extrema*. (Tesis de pregrado). Universidad de Chile, Santiago de Chile. Recuperado de <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/114159>
- Kinney, T. & Taylor, J. (1989). *Investigación de mercados. Un enfoque aplicado*. Colombia: McGraw-Hill.
- Kuhl, P. (2010). Brain mechanisms in early language acquisition. *Neuron*, 67, 713-727.
- Mayoral, P. (2016). *Estrategias didácticas para la enseñanza del idioma inglés a niños de preescolar: el caso de un colegio en Colima, México*. (Tesis de doctorado). Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, México. Recuperado de <https://rei.iteso.mx/handle/11117/3790>
- Méndez, G. (2002). *Formación de profesores de inglés de escuelas preescolares y primarias*. (Tesis de maestría). Universidad de Colima. México. Recuperado de http://digeset.ucol.mx/tesis_posgrado/Pdf/Guadalupe%20Socorro%20Mendez%20Flores.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2015). *"Dominio del inglés nos permite aumentar la inversión extranjera y las oportunidades"*, Ministra de Educación. Recuperado de <http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/w3-article-354233.html>
- Ministerio de Educación Nacional. (2010). *Serie lineamientos curriculares preescolar*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Muñoz, C. & López, D. (2003). Aprendizaje temprano de una segunda lengua. *Encuentro*, 13(14), 169-175.
- Navarro, B. (2010). Adquisición de la primera y segunda lengua en aprendientes en edad infantil y adulta. *Revista Semestral de Iniciación a la Investigación en Filología*, 2, 115-128.
- Ozonas, L. & Pérez, A. (2005). La entrevista semiestructurada. Notas sobre una práctica metodológica desde una perspectiva de género. *La Aljaba*, 9, 198-203.
- Pérez, T. (2015). Inglés en el sector público: la situación actual en las escuelas primarias de Venezuela. En E. Zeuch & M. Gregson (coords.). *La enseñanza del inglés en la escuela pública venezolana: evidencias, experiencias y perspectivas* (13-46). Caracas: British Council.
- Piaget, J. (1969). *Seis estudios de psicología*. Barcelona: Planeta.
- Puello, D. & Fernández, M. (2013). Sistema para la detección de estilos de aprendizaje. *I+D Revista de Investigaciones*, 1(2), 42-49. Recuperado de <https://doi.org/10.33304/revinv.v02n2-2013004>
- Reyes, E. (2005). *El aprendizaje de una lengua extranjera en el aula de educación infantil*. Recuperado de <http://aulainfantil.grao.com/revistas/aula-infantil/27>, 17-18
- Rodao, E. (2010). *Hacia el diseño de una propuesta pedagógica para la enseñanza de inglés a niños de 3 a 5 años del centro de desarrollo integral: "Semillas de Vida"*. (Tesis de pregrado). Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá (Colombia). Recuperado de repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/5922/tesis700
- Rodríguez, G., Gil, J. & García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada: Aljibe.
- Silva, O. (2005). ¿Hacia dónde va la lingüística? *Forma y función*, 18, 229-249.
- Torres, J. (1998). Elaboración de unidades didácticas integrales. *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado* (pp. 220-264). Madrid: Morata.
- Werker, J. & Byers, K. (2008). Bilingualism in infancy; first steps in perception and comprehension. *Trends in Cognitive Sciences*, 12 (4), 144-15.

Salud mental en población víctima del conflicto armado en Colombia

Mental health in population victims of the armed conflict in Colombia



Salud mental en población víctima del conflicto armado en Colombia¹

Mental health in population victims of the armed conflict in Colombia

Juan Gabriel Castañeda Polanco,² José Antonio Camargo Barrero³

Artículo recibido en agosto de 2017; artículo aceptado en febrero de 2018.

Este artículo puede compartirse bajo la Licencia Creative Commons Atribución-No Comercial-Compartir Igual 2.0 Genérica y se referencia usando el siguiente formato: Castañeda, J. & Camargo, J. (2018). Salud mental en población víctima del conflicto armado en Colombia. *I+D Revista de Investigaciones*, 12 (2), 19-26. DOI: <https://doi.org/10.33304/revinv.v12n2-2018002>

Resumen

La presente investigación describió la salud mental en población víctima del conflicto armado colombiano. El estudio fue de tipo cuantitativo descriptivo, con un diseño no experimental. La muestra final estuvo constituida por 265 personas; se les aplicó una ficha de datos sociodemográficos y el cuestionario GHQ-12. Los resultados muestran que el 37% de la población presenta una baja puntuación en su bienestar psicológico y un 77% bajos niveles en su función social. Los resultados sugieren establecer correlaciones con tipos de hechos victimizantes como el desplazamiento forzado, asimismo, realizar exámenes más específicos para discriminar diferentes problemas de salud mental relacionados con trastornos y comportamiento disfuncional en la población.

Palabras clave: salud mental, GHQ-12, conflicto armado, víctimas.

Abstract

The present investigation described Mental health in the population victim of the Colombian armed conflict. The study was of quantitative descriptive type, with a non-experimental design. The final sample consisted of 265 people; A sociodemographic data sheet and the GHQ-12 Questionnaire were applied. The results show that 37% of the population presents a low score in their psychological well-being and 77% low levels in their social function. The results suggest correlations with types of victimizing events such as forced displacement, as well as conducting more specific Mental Health examinations to discriminate among the population between different mental health problems that are related to disorders and dysfunctional behavior in the population.

Keywords: mental health, GHQ-12, armed conflict, victims.

1. Tipo de artículo empírico de enfoque cuantitativo, resultado de un proyecto de investigación en curso, perteneciente al área de psicología, desarrollado en el grupo de investigación Desarrollo Regional MD, fue financiado por la Corporación Universitaria Minuto de Dios – Uniminuto de la ciudad de Bogotá (Colombia). Dirección: Calle 57 n.º 17 - 47, PBX: 2916520, ext. 13276. Fecha de inicio: 1 febrero de 2017, fecha de terminación: 30 noviembre de 2017.

2. Psicólogo, Universidad Católica de Colombia. Magister en Psicología, Universidad Católica de Colombia. Docente- investigador del grupo Desarrollo Regional MD (Colombia): Corporación Universitaria Minuto de Dios – Uniminuto de la ciudad de Bogotá (Colombia). Dirección: Calle 57 n.º 17 - 47, PBX 2916520, ext. 13276. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7632-7526>. Correo electrónico institucional: jucastaneda@uniminuto.edu.

3. Psicólogo, Fundación Universitaria del Espinal. Maestría Intervención social en las sociedades del conocimiento, UNIR. Docente- investigador del grupo Desarrollo Regional MD. (Colombia): Corporación Universitaria Minuto de Dios – Uniminuto de la ciudad de Bogotá (Colombia). Dirección: Calle 57 n.º 17 - 47, PBX 2916520 ext. 13276. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3175-71109>. Correo electrónico institucional: jose.camargo@uniminuto.edu.

Introducción

Los conflictos prolongados, como afirman López *et al.* (2013), Cortés *et al.* (2016), suelen afectar la infraestructura física, la economía, las instituciones, a las personas en el ámbito psicológico y a la sociedad en general. Las consecuencias de tal destrucción suelen manifestarse durante los posconflictos, requiriéndose recursos para reconstruir lo destruido. En cuanto al tejido social y psicológico, la reconstrucción es más compleja y requiere además inversiones de largo aliento para investigar las consecuencias psicológicas y sociales que ha dejado el conflicto, como es el caso de Colombia (Peña, Martínez & Leal, 2013).

El problema es más complejo cuando se relacionan las condiciones de victimización del conflicto armado con la vulneración de los derechos humanos, situación que ha sido ampliamente discutida, argumentada y respaldada por autores como Sen (2000, 2009) y Fukuda (2012), quienes afirman que el derecho al desarrollo que asegure unas condiciones básicas de nutrición, salud, educación, equidad, justicia y participación política es un derecho que favorece la calidad de vida, que en el caso de las víctimas del conflicto armado es fundamental para la reparación de los derechos vulnerados.

En cuanto a la salud mental, ésta es definida por la Organización Mundial de la Salud [OMS] (2007), como “un estado de bienestar en el cual el individuo es consciente de sus propias capacidades, puede afrontar las tensiones normales de la vida, puede trabajar de forma productiva y fructífera y es capaz de hacer una contribución a su comunidad”.

Otras posturas definen la salud mental como un estado subjetivo de bienestar caracterizado por una serie de factores que engloban las dimensiones físicas, culturales, psicosociales, económicas y espirituales de la persona, que se convierten en el sustento de su existencia, lo cual amplía el constructo de salud mental y no lo limita a la simple ausencia de enfermedad (Marks, Murray, Evans & Willing, 2008; Moreno & Moriana, 2012; Oblitas, 2009).

El concepto de salud mental es importante ya que éste integra todo un “(...) sistema complejo en el que están interrelacionados aspectos de orden subjetivo y objetivo que se dimensionan desde factores sociales, culturales, biológicos y cognitivos” (Núñez, *et al.*, 2010). Desde esta perspectiva, se puede afirmar que este constructo posee aspectos objetivos y subjetivo que confluyen en la valoración de aquellos factores asociados a calidad de vida (Meeberg, 1993; Cambell, 1981, citado por Urzúa y Caqueo, 2012).

Por otro lado, existen diferentes concepciones sobre la salud mental, las cuales dependen del marco epistemológico de referencia del cual se desprenden y la óptica desde la cual se aborde, siendo la más utilizada la perspectiva biomédica, la cual se centra en los síntomas identificables a través del Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM V) y la Clasificación Estadística Internacional de Enfermedades y Problemas Relacionados con la Salud (CIE 10). Otras posturas, como las conductuales y cognitivas, valoran más la adaptabilidad del sujeto a su entorno como referente de estabilidad mental, mientras que desde un ángulo socioeconómico se concibe la salud mental como un derecho personal y de desarrollo social (Jaramillo & Restrepo, 2012).

Por tanto, y teniendo en cuenta el significado y características objetivas y subjetivas de la salud mental, la relación existente entre esta y el conflicto armado en Colombia puede entenderse como un desafío para las autoridades sanitarias y para la comunidad en general, ya que es una variable que requiere ser estudiada con la población involucrada en el conflicto (Pizarro, 2005, citado por Jiménez, 2009).

El objetivo de la presente investigación fue describir las características de salud mental de las víctimas del conflicto armado colombiano que participaron en el estudio, por medio del cuestionario de Salud General GHQ-12.

Método

Tipo de estudio

Este estudio es de tipo cuantitativo, descriptivo y transversal, con un diseño no experimental.

Participantes

La muestra fue no probabilística intencional y estuvo constituida por 265 víctimas directas del conflicto armado interno colombiano identificadas por la Unidad de Atención y Orientación (UAO), en el municipio de Soacha. Las edades oscilaron en un rango de 18 a 60 años, de los cuales 191 (72,1%) fueron mujeres y el restante 27,9%, 74 hombres.

Materiales e instrumentos

Ficha de datos sociodemográficos

Se creó un cuestionario para determinar el tipo de hecho violento del que fueron víctimas. La muestra del estudio valoraba antecedentes sociodemográficos como edad,

nivel educativo, estado civil, etc.

Cuestionario de Salud General de Goldberg GHQ-12.

Instrumento de cribado de problemas psicológicos y sociales en población general y clínica. Está constituido por 12 ítems, de los cuales 6 son afirmaciones negativas y 6 positivas. Las preguntas están diseñadas en escala Likert, con 4 puntos por pregunta, con puntuación total del instrumento de 0 a 36 y con una consistencia interna de Alfas de Cronbach de 0,82 y 0,86 (Villa, Zuluaga & Restrepo, 2013).

Análisis estadístico

El procesamiento y análisis de los datos se realizó mediante el programa estadístico *Statistical Package for Social Science* (SPSS). Los resultados se presentan mediante frecuencias, medias y porcentajes de las variables cuantitativas trabajadas.

Procedimiento

El proyecto fue aprobado por el Comité de ética de la Corporación Universitaria Minuto de Dios, Centro Regional Soacha.

Previo consentimiento informado y explicación de los objetivos de la investigación, se prosiguió a la aplicación de los dos instrumentos, la ficha de datos sociodemográficos y el cuestionario GHQ-12 a los participantes de la Unidad de Atención y Orientación (UAO) de víctimas del municipio de Soacha. Los cuestionarios fueron autodiligenciados con ayuda del entrevistador, y la duración de la aplicación fue en promedio de quince minutos.

Resultados

Los resultados dejan en evidencia que el estado civil más frecuente en la muestra (Tabla 1) es el soltero, con un 34,7%, seguido de unión libre, con 33,2% y casados 16,2%. El 15,9% restante está distribuido entre las otras opciones, siendo divorciados el de menor frecuencia, con un 1,9%. En la Tabla 2 se presentan las frecuencias relacionadas

Tabla 1
Datos sociodemográficos de la muestra

		Frecuencia	Porcentaje
Sexo	Hombre	74	27,9%
	Mujer	191	72,1%
	Soltero	92	34,7%
	Casado	43	16,2%

Estado civil	Divorciado	5	1,9%
	Separado	17	6,4%
	Viudo	20	7,5%
	Unión libre	88	33,2%
Nivel educativo	Ninguno	15	5,7%
	Primaria	117	44,2%
	Secundaria	106	40,0%
	Técnico -tecnológico	24	9,1%
	Universitario	3	1,1%

Fuente: Autores

con los hechos victimizantes en la población objeto del estudio, entre los cuales se encuentra que el 49,4% afirma haber sido víctima de atentados terroristas; 82,6%, de amenazas, 21,5%, de delitos contra la libertad, y 32,5%, de desaparición forzada. El hecho victimizante menos frecuente en la muestra fue el haber sido víctima de minas antipersonas con un 10,9%.

Tabla 2
Hechos victimizantes en los participantes

		Frecuencia	Porcentaje
Atentados terroristas	Sí	131	49,4%
	No	134	50,6%
Amenaza	Sí	219	82,6%
	No	46	17,4%
Delitos contra la libertad.	Sí	57	21,5%
	No	208	78,5%
Desaparición forzada	Sí	86	32,5%
	No	179	67,5%
Desplazamiento forzado	Sí	256	96,6%
	No	9	3,4%
Homicidio	Sí	81	30,6%
	No	184	69,4%
Masacre	Sí	62	23,4%
	No	203	76,6%
Minas	Sí	29	10,9%
	No	236	89,1%
Secuestro	Sí	33	12,5%
	No	232	87,5%
Tortura	Sí	49	18,5%
	No	216	81,5%
Vinculación de menores	Sí	47	17,7%
	No	218	82,3%
Despojo y abandono	Sí	200	75,5%
	No	65	24,5%

Fuente: Autores

El 37%, que equivale a 98 personas, presenta un nivel bajo de problemas en la dimensión de bienestar psicológico; un 17,7% se encuentra en un nivel alto de problemas de bienestar psicológico, y el restante 45,3% está en un nivel medio en esta dimensión (ver Tabla 3).

Tabla 3
Bienestar psicológico de los participantes

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Bajo	98	37,0	37,0	37,0
	Medio	120	45,3	45,3	82,3
	Alto	47	17,7	17,7	100,0
	Total	265	100,0	100,0	

Fuente: Autores

El 76,6% es decir 203 personas, presenta un nivel bajo de problemas en la dimensión de función social; el 2,3% se encuentra en un nivel alto y el restante 21,1% se

encuentra en un nivel medio de dificultades en esta dimensión (ver Tabla 4).

Tabla 4
Función social de los participantes

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Bajo	203	76,6	76,6	76,6
	Medio	56	21,1	21,1	97,7
	Alto	6	2,3	2,3	100,0
	Total	265	100,0	100,0	

Fuente: Autores

En relación con las puntuaciones en las dimensiones del cuestionario GHQ-12, en el análisis de medias se estableció que (ver Tabla 5) las puntuaciones de la media en bienestar psicológico (8,15) están por encima de las establecidas para el funcionamiento social (4,57).

Al realizar el análisis de media por sexo (Tabla 6) se observa que no existen diferencias significativas entre los sexos; sin embargo, las mujeres presentan una media más alta en bienestar psicológico que los hombres.

Tabla 5
Medias de las dimensiones del GHQ-12

Dimensión	Media	Mediana	Moda
Bienestar psicológico	8,15	8	10
Funcionamiento social y afrontamiento	4,57	4	2

Fuente: Autores

Tabla 6
Diferencias de medias por sexo en las dimensiones del GHQ-12

	Sexo	Bienestar psicológico	Funcionamiento social y afrontamiento
Hombre	Media	7,28	4,39
	N	74	74
	Desviación estándar	4,431	3,572
Mujer	Media	8,48	4,64
	N	191	191
	Desviación estándar	3,839	3,348

Fuente: Autores

En el análisis por estado civil (Tabla 7), las personas separadas presentan la media más alta en bienestar psicológico, con un 9,29 y los divorciados las más bajas en función social, con un 4,20. En general, las medias de función social son más bajas que las de bienestar psicológico en todos los estados.

Tabla 7
Diferencias de medias por estado civil en las dimensiones del GHQ-12

	Estado civil	Bienestar psicológico	Funcionamiento social y afrontamiento
Soltero	Media	7,98	4,39
	N	92	92
	Desviación estándar	4,206	3,173
Casado	Media	7,47	4,30
	N	43	43
	Desviación estándar	4,049	3,398
Divorciado	Media	8,60	4,20
	N	5	5
	Desviación estándar	2,702	1,643
Separado	Media	9,29	5,24
	N	17	17
	Desviación estándar	4,165	5,154
Viudo	Media	9,05	4,80
	N	20	20
	Desviación estándar	3,859	2,707
Unión libre	Media	8,20	4,73
	N	88	88
	Desviación estándar	3,951	3,509

Fuente: Autores

El análisis de medias por nivel educativo (Tabla 8) muestra que las puntuaciones más altas están asociadas al no tener

estudios (10,33), mientras que las puntuaciones más bajas se registran en el nivel de educación técnico – tecnológico (3,58).

Tabla 8
Diferencias de medidas por nivel educativo en las dimensiones del GHQ-12

Nivel educativo		Bienestar psicológico	Funcionamiento social y afrontamiento
Ninguno	Media	10,33	5,93
	N	15	15
	Desviación estándar	3,016	3,693
Primaria	Media	8,70	5,12
	N	117	117
	Desviación estándar	3,911	3,472
Secundaria	Media	7,52	4,02
	N	106	106
	Desviación estándar	4,057	3,269
Técnico-tecnológico	Media	6,92	3,58
	N	24	24
	Desviación estándar	4,272	3,106
Universitario	Media	7,67	3,67
	N	3	3
	Desviación estándar	6,028	2,309

Fuente: Autores

Discusión

La investigación cumplió con el objetivo de describir las características de salud mental de las víctimas del conflicto armado colombiano que participaron en el estudio por medio del Cuestionario de Salud General GHQ-12.

La muestra estuvo conformada por 265 participantes, de los cuales 191 eran mujeres y 74 hombres, siendo el estado civil predominante soltero, con un 34,7%, es decir, 92 personas.

Con respecto a los hechos victimizantes, los más frecuentes fueron el de víctimas de desplazamiento forzado, con un 96,6%; seguido de amenazas, 82,6%, y despojo y abandono con un 75,5%. Los menos frecuentes fueron ser víctima de minas, 10,9%; secuestro, 12,5%; vinculación de menores a grupos armados, 17,7%, y torturas, con un 18,5%. Estos resultados son coherentes con los presentados por Castañeda y López (2017), donde se estableció la correlación entre salud mental y calidad de vida en salud.

Esto confirma los resultados de la Encuesta Nacional de Salud Mental realizado en Colombia en el 2015, en la cual se evidenció que el mayor hecho victimizante relacionado con el conflicto armado era el desplazamiento forzado (Ministerio de Salud y Protección Social, 2015). Sin embargo, no es posible cruzar datos entre este estudio y el realizado por los autores de la presente investigación con el fin de compararlos, ya que la encuesta realizada por el Ministerio no permite discriminar datos con la población víctima del conflicto.

Según Hewitt, Juárez, Parada, Guerrero, Romero, Salgado, & Vargas (2016), la falta de atención psicosocial y de rehabilitación es muy alta en población víctima del conflicto; sin embargo, los resultados de este estudio muestran que, a pesar de esto, la población no presenta puntuaciones significativas que revelen altos índices de problema psicológicos y sociales.

Lo anterior no significa que se debe dejar de trabajar en la promoción y atención en salud mental de las víctimas, sino que estas logran establecer estrategias de afrontamiento

que les permite disminuir los riesgos para su salud.

Entre las limitaciones del presente estudio se encuentra el muestreo, que fue no probabilístico e intencional, lo que dificulta la generalización de los resultados a otras poblaciones víctimas de conflicto que presenten las mismas características de la muestra, y puede sesgar los resultados derivados de la voluntariedad de esta.

Por otra parte, debido a que la investigación no diferencia entre población clínica y no clínica, no se puede establecer el grado de afectación psicopatológica en la población estudiada, lo que a su vez limita el alcance clínico que pudiera establecerse derivado de este estudio. Por esta razón, en futuras investigaciones se debe tener presentes estos aspectos para discriminar otros instrumentos y muestras poblacionales que amplíen los resultados y las conclusiones que se puedan establecer al diferenciar estas dos poblaciones, y que permita ser más precisos en la obtención de puntuaciones de salud mental.

Las investigaciones futuras deben orientarse a esclarecer las diferencias entre las puntuaciones relacionadas con aspectos psicológicos de la salud mental y las relacionadas con la interacción social y las estrategias de afrontamiento. Esto permitiría implementar programas de promoción y prevención de la salud mental en población víctima del conflicto, teniendo en cuenta las dimensiones psicológicas y sociales.

Finalmente, las investigaciones comparativas entre poblaciones clínicas y no clínicas ayudarán a esclarecer las diferencias o similitudes entre estos dos grupos poblacionales y a focalizar las intervenciones teniendo como referentes las diferencias o similitudes que se deriven de los estudios.

Referencias

Castañeda, J. y López, W. (2017). *Relación existente entre la salud mental y la calidad de vida en población víctima del conflicto armado interno en la Unidad de Atención y Orientación (UAO) del municipio de Soacha*. (Trabajo de grado). Universidad Católica de Colombia. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10983/14046>

Cortés, A., Torres, A., López, W., Pérez, C. & Pineda, C. (2016). Comprensiones sobre el perdón y la reconciliación en el contexto del conflicto armado colombiano. *Psychosocial Intervention*, 25, 19-25.

Fukuda, S. (2012). The Right to Development: Reframing a New Discourse for the Twenty-First Century. *Social Research*, 79, 839-864.

Hewitt, N., Juárez, F., Parada, A., Guerrero, J., Romero, Y., Salgado, A. & Vargas, M. (2016). Afectaciones

psicológicas, estrategias de afrontamiento y niveles de resiliencia de adultos expuestos al conflicto armado en Colombia. *Revista Colombiana de Psicología*, 25(1), 125-140.

Jaramillo, E. & Restrepo, D. (2012). Concepciones de salud mental en el campo de la salud pública. *Revista Facultad Nacional de Salud Pública*, 30, 202-211.

Jiménez, W. (2009). Salud mental en el posconflicto colombiano. *Revista Criminalidad*, 51 (1), 179-192.

López, W., Pineda, C., Murcia, C., Perilla, C. & Mullet, E. (2013). Forgiving perpetrators of violence: Colombian people's position. *Social Indicators Research*, 114, 287-301.

Marks, D., Murray, M., Evans, B. & Willing, C. (2008). *Psicología de la salud: teoría, investigación y práctica*. México: Manual Moderno.

Meeberg, G. (1993). Quality of life: A concept analysis. *Journal of Advanced Nursing*, 18, 32 - 38.

Moreno, E. & Moriana, J. (2012). El tratamiento de problemas psicológicos y de salud mental en atención primaria. *Salud Mental*, 35(4), 315-328. Recuperado de http://www.revistasaludmental.mx/index.php/salud_mental/article/view/1486/1484

Ministerio de Protección Social. (2015). *Encuesta nacional de salud mental*. Recuperado de http://www.odc.gov.co/Portals/1/publicaciones/pdf/consumo/estudios/nacionales/CO031102015-salud_mental_tomol.pdf

Núñez, A., Tobón, S., Arias, D., Hidalgo, C., Santoyo, F., Hidalgo, A. & Rasmussen, B. (2010). Calidad de vida, salud y factores psicológicos asociados. *Perspectivas en Psicología* (13), 11-32.

Oblitas, L. (2009). *Psicología de la salud y calidad de vida*. México: Manual Moderno.

Organización Mundial de la Salud. (2007). *¿Qué es la salud mental?* Recuperado de <http://www.who.int/features/qa/62/es/>

Peña, M., Martínez, O. & Leal, L. (2013). Recuperación y divulgación de las memorias colectivas socioculturales del Departamento de Santander a través de filminutos históricos. *I+ D Revista de Investigaciones*, 2(2), 20-28. Recuperado de <https://doi.org/10.33304/revinv.v02n2-2013002>

Sen, A. (2000). El desarrollo como libertad. *Gaceta Ecológica*, (55), 14-20.

Sen, A. (2009). *El valor de la democracia: El Viejo Topo*.

Urzúa, A. & Caqueo, A. (2012). Calidad de vida: una revisión teórica del concepto. *Terapia Psicológica*, 30 (1), 61-71.

Villa, I., Zuluaga, C. & Restrepo, L. (2013). Propiedades psicométricas del Cuestionario de Salud General de Goldberg GHQ-12 en una institución hospitalaria de la ciudad de Medellín. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 31 (3), 532-545.

Competencias docentes en los lineamientos institucionales y de programa

Teaching skills the institutional guidelines and program



Competencias docentes en los lineamientos institucionales y de programa¹

Teaching skills the institutional guidelines and program

Andrés Felipe Rojas Zapata,² Isabel Hernández Arteaga³

Artículo recibido en agosto de 2017; artículo aceptado en marzo de 2018.

Este artículo puede compartirse bajo la Licencia Creative Commons Atribución-No Comercial-Compartir Igual 2.0 Genérica y se referencia usando el siguiente formato: Rojas, A. & Hernández, I. (2018). Competencias docentes en los lineamientos institucionales y de programa. *I+D Revista de Investigaciones*, 12 (2), 27-38. DOI: <https://doi.org/10.33304/revinv.v12n2-2018003>

Resumen

Este artículo es resultado de investigación, cuyo objetivo es reconocer las competencias docentes presentes en los lineamientos institucionales y del programa de psicología. La metodología está orientada por los postulados cualitativos; el enfoque es hermenéutico y la investigación, interpretativa. Se realizó en dos universidades en las que se hizo revisión de tres documentos: el Proyecto Educativo Institucional, el Proyecto Educativo del Programa y el Estatuto docente, buscando las competencias docentes estipuladas en ellos. La información obtenida se ratificó con una entrevista a los docentes de los programas de psicología. Los resultados obtenidos señalan que las competencias docentes no se encuentran o se enuncian de manera concreta en los lineamientos, y los docentes desconocen su existencia en estos. Como conclusión se pudo establecer que los documentos institucionales objeto de investigación se evidencian en las instituciones y su calidad es reconocida, pero no son de conocimiento y manejo de los docentes en la formación del psicólogo.

Palabras clave: competencias docentes, proyecto educativo institucional, proyecto educativo del programa, estatuto docente, formación profesional.

Abstract

This article is result of research, its objective, recognize the present institutional guidelines and the program of Psychology teaching skills. Methodology oriented under qualitative assumptions, the hermeneutic approach and interpretative research; held at two universities, which was reviewing three documents: the institutional education project, the educational project of the program and teaching status, looking for teaching competencies stipulated therein; confirming this information with interview with teachers of Psychology programs. Results, teaching

1. Artículo de resultados de investigación, cualitativo, Resultado de un proyecto de investigación finalizado, perteneciente al área de Psicología, desarrollado por los Grupos de Investigación CIDU de la Universidad Cooperativa de Colombia, cofinanciado por la Universidad Cooperativa de Colombia y la Universidad de Nariño. Fecha de inicio: enero 2015. Fecha de terminación: diciembre de 2016.

2. Psicólogo, Universidad de Nariño. Magister en Docencia Universitaria, Universidad de Nariño. Docente tiempo completo, programa de Administración en Salud Ocupacional, Corporación Universitaria Minuto de Dios – Centro Regional Pasto; Investigador del Grupo Convivencia y Entornos Psicológicos CONEPSI, de la Universidad de Nariño de la ciudad de Pasto, Colombia. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8275-3396>. Correo electrónico: andresps0707@hotmail.com.

3. Doctora en Ciencias de la Educación, posdoctora en Investigación Cualitativa. Docente Investigadora del Grupo CIDU de la Facultad de Educación en el nivel de Posgrados de la Universidad Cooperativa de Colombia sede Bogotá. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6299-0236>. Correo electrónico institucional: Isabel.hernandez@ucc.edu.co.

competencies are missing or set forth in a very general way in guidelines and teachers are unaware of its existence in them. Conclusion, institutional documents under investigation, are evident in the institutions and is recognized for its quality but are not of knowledge and management of teachers in the formation of the psychologist.

Keywords: teaching skills, institutional educational project, educational project of the program, teaching status, vocational training.

Introducción

En la sociedad actual es evidente la necesidad de que las Instituciones de Educación Superior (IES) y los docentes universitarios sean capaces de orientar la formación de profesionales para responder de manera creativa, innovadora y pertinente a las necesidades manifiestas de un mundo globalizado, que, como lo mencionan Hernández, Alvarado y Luna (2015), se caracteriza por ser inseguro, incierto y estar en constante transformación.

De otra parte, conviene tener presentes los argumentos de Gómez y Alzate (2010), quienes consideran que el concepto de competencia es ambiguo y polisémico y está sujeto a diversos significados según el contexto en el que se utilice. Como consecuencia, de acuerdo con Irigoyen, Jiménez y Acuña (2011), es asumido como un concepto idealista que ofrece dificultades para su aplicación, evaluación, instrumentación y planeación en la educación debido a la ambigüedad respecto a su definición. Igual cosa ocurre en el proceso de formación profesional, donde se evidencia dificultad en la implementación, porque, a decir de Beata (2014), no existe correspondencia entre las calificaciones numéricas de los graduados y las competencias que requieren para desempeñarse en el mundo laboral.

Cabe resaltar que las competencias son un enfoque en la educación actual, que según Delors (1996), debe ser implementado en todos los niveles de formación, pues la educación debe enseñar a vivir mejor a las personas mediante el uso adecuado del conocimiento teórico y práctico, pertinente y útil para toda la vida, a través de la experimentación y el desarrollo integral y cultural de la persona. Para dar cumplimiento a estos postulados Beata propone cuatro pilares de la educación en los que se organizan las competencias del saber conocer, el saber hacer, el saber ser y el saber convivir, según los cuales, considera, se deben guiar los procesos de la formación de los seres humanos siendo estos, además una meta a alcanzar en sí misma.

Para Guzmán y Gutiérrez (2017) toda institución educativa en general –y la universidad en particular– requiere que sus docentes cuenten con las competencias necesarias para su desempeño en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Dichas competencias se equiparan, en este

caso, con el conjunto de habilidades, actitudes y valores de los profesores para ejercer la labor de orientar la creación y el desarrollo del conocimiento por parte de sus estudiantes.

Para esta implementación en la universidad se requiere de profesores universitarios con competencias docentes que, de acuerdo con Morales y Cabrera (2012), independientemente de la profesión que enseñe o profese, deben poseer competencias básicas en lo que concierne a su ejercicio como educadores. Sobre este tópico, Tejada (2009) argumenta que el docente debe tener conocimiento del proceso de aprendizaje del estudiante, tanto en contextos naturales como académicos; planificación de la enseñanza e interacción didáctica; gestión de la interacción didáctica y de las relaciones con los estudiantes; control, evaluación y regulación del ejercicio docente y del aprendizaje; y debe estar al tanto de las normas legales e institucionales bajo las cuales se amparan los derechos y deberes del profesor y el estudiante.

Bragós (2012), por su parte, resalta tres grandes grupos de competencias transversales para los docentes, entre las que se señalan las competencias que implican el conocimiento teórico o disciplinar de la profesión; las competencias de razonamiento; los atributos y habilidades tanto personales como profesionales y las interpersonales. Cabe resaltar la investigación de Giné (2008) sobre las consideraciones de los estudiantes universitarios acerca del ejercicio docente, en la que destaca que el profesorado ha de ser capaz de emplear estrategias didácticas que posibiliten a los estudiantes desarrollar competencias profesionales para resolver problemas contextuales, enriquecidas con conocimientos actualizados y pertinentes a las necesidades y demandas de la profesión y de la sociedad, y que comprometan al estudiante con su aprendizaje mediante procesos reflexivos y críticos que le permitan enfrentarse de manera efectiva a nuevos retos.

En la actualidad, el enfoque educativo planteado para responder a las demandas de la sociedad es el enfoque por competencias, que, según García y González (2015), la universidad debe implementar para formar profesionales libres que le aporten a la sociedad. El enfoque de competencias es el eje central en el desarrollo

de la investigación que dio origen a este artículo y que buscó reconocer cómo el concepto de competencias docentes es asumido en los diferentes lineamientos pedagógicos de dos universidades del departamento de Nariño, Colombia. Dichos lineamientos están registrados y han sido desarrollados en el Proyecto Educativo Institucional (PEI), en el Proyecto Educativo del Programa (PEP) y en el Estatuto docente, y se ha complementado además con el conocimiento que tienen los docentes de programas de pregrado de psicología adscritos a estas mismas instituciones, sobre cuáles son las competencias docentes recogidas por estos tres documentos institucionales.

No obstante, existen docentes o administrativos que se resisten a formar parte activa del enfoque por competencias y de las políticas institucionales. Atendiendo a Morín (2007), el cambio de paradigma implica no solo cambiar la metodología de trabajo, sino que es más complicado que eso ya que tiene que ver con la manera en que el docente percibe la realidad. Más aún, las IES deben hacer conciencia sobre cómo perciben su realidad, el contexto al que pertenecen y el mundo que está más allá, para asumir la responsabilidad de sus acciones en la formación de profesionales competentes.

Por su parte, Benetone *et al.* (2007) manifiestan la necesidad que existe en las IES de América Latina de implementar en su actuar pedagógico el enfoque por competencias, esto debido al desarrollo social y económico enfocado hacia la productividad con base en el conocimiento y el manejo de la información que se crea y reproduce de manera vertiginosa. Para cumplir con este propósito, las IES requieren ampliar su visión educativa para el mundo del siglo XXI y lograr las condiciones necesarias en todas sus áreas para que sea factible la implementación adecuada de este enfoque en los programas académicos. Cabe destacar como un tema principal las competencias del docente, en tanto elemento cardinal en la formación de profesionales (Camelo, 2014).

En programas académicos como Psicología, los docentes no cuentan con formación pedagógica y carecen de competencias docentes, hecho que dificulta la implementación del enfoque en la formación del psicólogo. Dice Salgado (2006) que ser un experto en una disciplina no necesariamente implica tener las competencias docentes para orientar el logro de las competencias del estudiante o enseñar ese mismo saber. Según el Ministerio de Educación Nacional [MEN] (2014), el docente tiene tres ejes fundamentales para planear la enseñanza: primero, conocimiento en el área de investigación para fortalecer el conocimiento disciplinar y pedagógico articulando teoría y práctica; segundo,

conocimiento de procesos lecto-escritores y enseñanza sobre la profesión específica; y tercero, políticas educativas estatales e institucionales para acercarse a los elementos que regulan su ejercicio profesional.

El docente universitario, en particular el docente de programas de Psicología, debe estar abierto al cambio de paradigma que le permita una visión amplia del mundo, una concepción dinámica de la educación y un proceso de enseñanza-aprendizaje en el que cumple la función de orientar el logro de competencias del estudiante. Para Hernández, Recalde y Luna (2015) la docencia es intencional, evoluciona dependiendo de los contextos y las perspectivas donde se utiliza, donde no es pertinente la transmisión de conocimientos sino la orientación del logro de competencias.

Método

Tipo de estudio

La investigación se desarrolló siguiendo lineamientos del paradigma cualitativo, que, a decir de Bonilla y Rodríguez (1997), pretende acercarse a una realidad social para explorarla, describirla y analizarla basándose en la percepción subjetiva de la realidad de los sujetos que hacen parte de un contexto específico. Su utilidad radica en lo expresado por Martínez (2011), quien considera que la realidad se crea a través de la interacción del sujeto con el entorno, por lo que no se puede hablar de una sola verdad, ya que esta nace de la significación de las diferentes percepciones que los individuos obtienen de las múltiples situaciones en que se desenvuelven. En este sentido, los lineamientos pedagógicos de las IES y los docentes del programa de psicología se constituyen en la población idónea para indagar sobre las competencias docentes presentes en el PEI, PEP y el Estatuto docente, así como del conocimiento que los docentes tienen de su existencia en dichos documentos. El enfoque hermenéutico y la investigación interpretativa orientaron el proceso, pues según Vásquez (1986) se llega a la comprensión de los hechos a través de la interpretación de los sentidos, los cuales solamente se pueden estructurar a través de aquellos que obran en el contexto objeto de estudio. En efecto, dicho enfoque posibilitó la interpretación de las relaciones entre las competencias docentes estipuladas en los documentos y el conocimiento que los docentes tienen de ellas.

Participantes

La población con la que se trabajó fueron docentes de los programas de psicología de dos IES de la ciudad de Pasto, Departamento de Nariño, Colombia. Formaron parte de la muestra trece docentes que cumplieron con

los criterios de inclusión: ser psicólogo, magister o doctor en el área de la Psicología o de las Ciencias Sociales y Humanas, tener una experiencia de mínimo tres años como docente en la institución y aceptar participar voluntariamente en el estudio.

Técnicas e instrumentos

Técnica de revisión documental. Según Arias (2006), es un proceso basado en la búsqueda, recuperación, análisis, crítica e interpretación de datos secundarios; es decir, los obtenidos y registrados en fuentes documentales. El instrumento empleado fue la Ficha de revisión, que se levantó para cada uno de los tres documentos de las instituciones A y B.

Entrevista en profundidad. Gorden (1969) la concibe como una relación comunicativa triádica entre entrevistado, entrevistador e información. Dicho instrumento permitió llegar a los trece docentes de los programas de Psicología y, de manera individual, indagar sobre su conocimiento acerca de las competencias docentes registradas en el PEI, el PEP y el Estatuto docente de cada una de sus instituciones. Los instrumentos de recolección de información fueron validados por expertos en el tema y en investigación cualitativa.

La información se sistematizó mediante el proceso de matrices de categorías inductivas y los resultados se interpretaron y comprendieron a través de la técnica de triangulación, que, según Béricat (1998), utiliza diferentes visiones sobre el objeto de estudio, siendo tres los puntos de vista para este caso en particular: la teoría previamente revisada sobre el tema, la información recolectada y el punto de vista del investigador como constructor principal de los hechos.

Resultados

¿Cómo conceptualizan y asumen las competencias las IES en sus lineamientos pedagógicos?

Para comenzar este apartado es necesario resaltar que, con la finalidad de proteger tanto la identidad de las universidades como de los docentes que decidieron ser partícipes en el presente estudio de manera libre y voluntaria, se mantendrá el anonimato, nominando las instituciones como A y B. Las IE participantes autorizaron, primero, la revisión de los tres documentos objeto de este estudio: el Proyecto Educativo Institucional (PEI), el Proyecto Educativo del Programa (PEP) y el Estatuto docente; y segundo, la participación de los docentes del programa de Psicología.

Competencias docentes en el Proyecto Educativo

Institucional (PEI), instituciones A y B.

El Ministerio de Educación Nacional (2015), en el Decreto 1075, plantea que las IES de carácter público o privado deben planear y poner en práctica el PEI, constituyéndose este documento de lineamientos institucionales en la carta de navegación de las IES y en una estrategia que permite garantizar la idoneidad a través de la sistematización y la organización de la información que contiene. Se señala además que las IES deben contar con un cuerpo docente que garantice el cumplimiento de los objetivos de la formación; es decir, los profesores han de poseer las competencias necesarias para realizar con idoneidad su ejercicio profesional. También, en el Decreto 2566, Artículo 9, el MEN (2003) sostiene que el personal docente debe contar con formación pedagógica que le permita desarrollar satisfactoriamente sus labores en la educación superior.

Teniendo en cuenta lo anterior, la ficha de revisión documental y la matriz de categorías inductivas muestran que en el PEI de la institución A se encuentran elementos relacionados con el enfoque por competencias, pues en los fundamentos institucionales refieren aspectos como la importancia de satisfacer las necesidades del entorno y gestionar el aprendizaje significativo de los estudiantes, teniendo en cuenta la integralidad que implica la educación. Asimismo, sobre la actuación pedagógica se observa que desarrolla un modelo netamente constructivista.

Sin expresar un concepto explícito sobre competencias en la educación, el PEI refiere el enfoque de competencias como guía del proceso enseñanza-aprendizaje en la formación de los profesionales; destaca la importancia de fortalecer el desarrollo y el logro de competencias genéricas y específicas en los programas académicos, señalando que las asignaturas se organizan por competencias. La revisión muestra que el PEI de esta institución no asume una postura conceptual, ni presenta un fundamento teórico sobre competencias en la formación profesional que oriente el quehacer del programa y de los docentes en su función formadora, dejando libertad para que su comunidad académica asuma posturas diversas frente al enfoque por competencias. En consecuencia, al carecer de unicidad sobre el concepto que asume la institución, los programas y los docentes vinculados a ella no se empoderan de los lineamientos pedagógicos que ello implica.

La tendencia en la formación del profesional en el siglo XXI es por competencias, por lo que las IES deben enfatizar en su implementación, pero, según Torres (2011), aunque las IES promulgan que su modelo de formación es por competencias, a inicios de la segunda

década del siglo XXI descuidan la fundamentación teórica y procedimental de dicho modelo. Por ello, recomienda establecer lineamientos pedagógicos de manejo de la comunidad académica para fortalecer la formación integral de los profesionales.

El PEI tampoco hace referencia a un concepto sobre competencias docentes, pero presenta una diversidad de habilidades que las equipara con las competencias que debe tener el docente vinculado, como cualificación permanente, interés por la investigación e implementación de estrategias didácticas para orientar el aprendizaje, entre otras; tampoco define u operacionaliza cada una de estas competencias, simplemente se mencionan en algunos apartes del documento. Este hecho deja libertad de interpretación y crea vacíos conceptuales para llevarlas a la práctica. Sin embargo, cabe señalar que el documento del PEI de la institución A cumple a cabalidad con los requerimientos impuestos por el MEN.

Al respecto, Barrales *et al.* (2012) señalan que el enfoque educativo por competencias tiene como finalidad promover una formación integral que posibilite que el estudiante desarrolle competencias en su formación profesional, pero que su implementación en la práctica no siempre es una tarea sencilla. En consecuencia, existen retos que las IES deben afrontar, como la resistencia al cambio de paradigma, pues no solo se trata de implementar una nueva metodología de trabajo académico, sino de sensibilizar a los actores con respecto a este, iniciando con la capacitación del personal docente, que debe desarrollar competencias para desempeñarse como tal. En este mismo sentido, Biesta (2012) y Bragós (2012) señalan que las IES deben establecer claramente los requerimientos para la vinculación de docentes, quienes deben poseer competencias docentes para su desempeño, tales como comprensión del funcionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje; planificación de la enseñanza e interacción didáctica; conocimiento teórico o disciplinar de la profesión; competencias de razonamiento, atributos y habilidades personales, profesionales e interpersonales.

Por su parte, al levantar la ficha de la institución B se encontró que el PEI expresa la importancia de resolver necesidades del entorno mediante las funciones sustantivas, al tiempo que considera que la docencia tiene como fin contextualizar los conocimientos y crear espacios de aprendizaje que sean innovadores para el aprendizaje; pedagógicamente, implementa un modelo dialogante en el que se reconocen las diversas dimensiones humanas, buscando formar integralmente al estudiante mediante el impulso del desarrollo de competencias. Asimismo,

dicho PEI plantea un currículo por competencias en el que reconoce tres de los pilares de la educación: el conocer, el hacer y el ser, dejando a un lado el saber convivir, de gran trascendencia en la vida actual.

En esta línea, el Consejo Nacional de Acreditación [CNA] (2013) indica que los sistemas de pregrado avanzan en la implementación de una formación por competencias que requiere garantizar políticas de actualización y capacitación del profesorado, tanto en el ámbito de la disciplina como en el pedagógico para responder a los retos del enfoque por competencias.

La revisión documental del PEI en la institución B presenta un modelo pedagógico con base en el enfoque por competencias, asumiendo una posición conceptual: "(...) las competencias corresponden a los conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes, comportamientos y disposiciones socio-afectivo que faculta a las personas para desempeñarse de manera efectiva ante las dimensiones en las que se desenvuelve, esto a través de seguir tres competencias, la cognitiva, la valorativa y la praxiológica, tornándolas a su vez en competencias académicas, profesionales y sociales".

El PEI no hace alusión a un concepto sobre competencias docentes específicamente, pero señala diversas competencias docentes tales como capacidad investigativa, interés por solventar problemas del entorno, por mejorar los programas académicos, por estimular al estudiante en la creación de su propio conocimiento, y por contribuir a la planeación del proceso de enseñanza-aprendizaje y el conocimiento teórico y práctico de la pedagogía. Al respecto, Valica y Rohn (2013), Soinen, Merisou y Korhonen (2013), Hernández y Luna (2013) complementan este listado con las competencias afectivas, éticas, investigativas, de creatividad e innovación, pedagógicas, de uso de las TIC, evaluativas y comunicativas.

Es posible reconocer que existe diferencia en el PEI de las dos instituciones respecto de las competencias y las competencias docentes. La institución B marca la carta de navegación de su comunidad académica respecto de la fundamentación teórica de las competencias en la educación superior y asume con claridad el enfoque por competencias como la orientación metodológica en la formación de sus profesionales. Y, al igual que la institución A, cumple con los parámetros establecidos por el MEN.

Competencias docentes en el Proyecto Educativo del Programa (PEP) de Psicología, instituciones A y B

La Universidad Nacional [UNAL] (2012) define el Plan Educativo del Programa (PEP) como el documento en el que se organizan lineamientos, principios y políticas que orientan el desarrollo del programa; además, se hacen explícitos los objetivos curriculares y la forma como se articulan con el plan de estudios. Asimismo, destaca entre los elementos del PEP los lineamientos básicos para la formación profesional, el plan de estudios, las estrategias pedagógicas y las acciones para generar articulación con el medio externo. Menciona que este documento debe presentar el perfil del personal docente para el programa, señalando sus competencias relevantes para el desempeño como formador de profesionales, elemento que debe plantearse específicamente para evitar ambigüedades.

En el PEP de Psicología la institución A se ajusta a los criterios de presentación de este, y sobre el tema objeto de investigación se destacan temas relacionados como objeto de estudio de la Psicología, perfil de ingreso y ocupacional del egresado, menciona que el perfil del docente debe estar acorde con lo estipulado en el PEI y puntualiza sobre el modelo pedagógico de tipo constructivista. No obstante, con respecto a las competencias docentes, se encontró que existen vacíos académicos y metodológicos; si bien en algunos apartados del documento se citan indirectamente cualidades que debe tener el docente del programa de Psicología, estas son muy generales.

Por su parte, el PEP de la universidad B cumple con la estructura de este tipo de documentos y refiere como modelo pedagógico el enfoque por competencias siguiendo lo establecido por el PEI, dando a conocer el diseño curricular y las estrategias metodológicas que desarrolla para llevarlo a cabo. Menciona el perfil que deben poseer los docentes vinculados al programa, señalando sus derechos y deberes y señala entre las competencias docentes la capacitación permanente, buena comunicación con el estudiante, conocimientos de la disciplina y capacidad investigadora, sin asumir un concepto teórico ni especificar lineamientos metodológicos para su desarrollo en la formación del psicólogo.

Al respecto, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE] (2010) plantea que el desarrollo de los programas de formación profesional necesita competencias que habiliten a los jóvenes a entrar directamente al mercado laboral, pero también les permita continuar su formación en el futuro; sugiere que esto se puede lograr a través de una formación profesional de calidad, llevada a cabo mediante un plan educativo del programa con claros lineamientos pedagógicos, investigativos y de proyección a la sociedad, que marque

la ruta a seguir por docentes capacitados en el enfoque por competencias y con una clara orientación metodológica en los lineamientos pedagógicos de cada programa.

Competencias docentes en el Estatuto docente, instituciones A y B

El Estatuto Docente, según el MEN (2002) en el Decreto 1278, tiene por función regular las relaciones de los docentes con el Estado y con las IES a las que se encuentran vinculados, para garantizar que el ejercicio docente sea de calidad, y a su vez se reconozca su desempeño, experiencia, formación y competencias como los atributos esenciales en todo lo concerniente al desarrollo como profesionales de la docencia. Sobre las competencias docentes refiere temas conexos como los derechos a los que pueden acceder en su profesión, destacando los estímulos para la superación y la eficiencia, y la permanencia en sus cargos siempre y cuando su labor sea realizada con idoneidad. Este documento indica que los docentes tienen derecho a formación, capacitación y actualización y destaca los principios y valores que fundamentan la profesión docente. También destaca entre sus derechos: autodesarrollo, autonomía, comunicación, solidaridad, responsabilidad, honestidad, conocimiento, justicia, transparencia y respeto. Entre los deberes del docente están los estímulos para la formación académica, la investigación y la innovación. Sobresale el mejoramiento de procesos educativos y la orientación del aprendizaje de los educandos, elementos estos que se relacionan de alguna forma con las competencias docentes.

Denominado en la institución A Reglamento de Educadores Profesionales, propende por la calidad del ejercicio y el desempeño del docente, señalando que el docente debe planificar, organizar, desarrollar y evaluar todas las actividades que están relacionadas con su ejercicio profesional como formador de profesionales; expone los derechos que tienen los educadores a la profesionalización constante y a recibir incentivos por su trabajo; y considera que el ejercicio de la docencia tiene como base el autodesarrollo, la autonomía y la comunicación, entre otros.

La ficha de revisión de este reglamento en los temas referidos a las competencias docentes muestra la necesidad de que los docentes vinculados a la institución A evidencien estudios de profundización en su área de conocimiento específica; las funciones que debe cumplir y los incentivos que reciben por su actividad académica; al mismo tiempo lista diferentes aspectos que pueden clasificarse como competencias docentes: compromiso ético, formación pedagógica, formación investigativa

y capacidad creativa en la creación de ambientes de aprendizaje.

Por su parte, el Estatuto docente de la institución B, respecto de las competencias docentes y la ficha de revisión, expone aspectos concernientes a la profundización académica que deben acreditar los educadores; así mismo, los derechos y deberes a los que puede acceder el docente que pertenece a esta institución, y resalta la importancia de promover actividades académicas en beneficio del desempeño e interés por la preparación académica, y la actitud reflexiva y comunicativa.

La reflexión acerca de los resultados encontrados en el Estatuto docente respecto de las competencias que debe tener un profesor universitario es muy limitada; su contenido es más de tipo legal que académico o pedagógico, por lo que hace falta asumir una concepción

de docencia, de ejercicio docente y de competencias docentes que le brinden a la comunidad académica, particularmente a los docentes vinculados los lineamientos necesarios para que asuman con claridad sus responsabilidades en la formación de profesionales desde la docencia, la investigación y la proyección al entorno.

¿Qué conocen y cómo asumen los docentes los lineamientos institucionales?

Los docentes adscritos a los programas de Psicología de las universidades que participaron en el estudio respondieron a tres preguntas, sintetizadas en: ¿conoce las competencias docentes que se encuentran planteadas en el PEI, en el PEP (del programa de Psicología) y en el Estatuto docente de la institución? Los resultados se sintetizan en la Tabla 1.

La realidad expresada en la Tabla 1 es preocupante, porque los docentes no tienen conocimiento de los lineamientos

Tabla 1

Conocimiento del docente de los programas de Psicología sobre competencias docentes que se registran en el PEI, PEP y el Estatuto Docente de su universidad

IES	Competencias docentes PEI	Competencias docentes Estatuto Docente	Competencias docentes PEP
A	<ul style="list-style-type: none"> - Capacitación intelectual - Capacidad de razonamiento - Lecto-escritora - Ciudadanas - Filosofía institucional - Metodológicas - Formación humana - La fe, la ciencia y la cultura - Investigativas <p><i>4 de los 8 docentes dicen no conocer el PEI</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Cognitivas actitudinales e investigativas - Empatía y escucha - El ser, el hacer y el conocer. - Las mismas del PEI - No tiene que ver con competencias es sobre aspectos legales <p><i>5 de los 8 docentes dicen no conocer el Estatuto docente</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Cognitivas y actitudinales - Argumentativas e interpretativas. - Iguales a las de los estudiantes - Para motivar el aprendizaje - Facilitadoras del conocimiento. - Ética - Este documento no trata de competencias docentes <p><i>4 de los 8 docentes dicen no conocer el PEP</i></p>
B	<ul style="list-style-type: none"> - Habla sobre el enfoque por competencias - Formación humana - Mejora de procesos educativos <p><i>3 de los 5 docentes dicen no conocer el PEI</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Refieren no tener conocimientos sobre este documento <p><i>Ninguno de los 5 docentes tiene conocimiento de este documento</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Refieren no tener conocimientos sobre este documento. <p><i>Ninguno de los 5 docentes tiene conocimiento de este documento</i></p>

Fuente: Autores

básicos de la institución a la cual se encuentran vinculados para apoyar la formación del psicólogo competente para el siglo XXI. Cuantitativamente, 7 de los 13 docentes entrevistados (54%) desconocen la existencia del PEI; 10 docentes (77%) desconocen la existencia del Estatuto Docente y 9 no conocen el PEP del programa de Psicología de la institución donde trabajan. Es de anotar

que quienes contestan listando algunas competencias que dicen estar registradas en cada uno de estos tres documentos objeto de estudio no lo hacen con la convicción de conocer, sino desde su propia experiencia docente; es por ello que no se encuentra relación entre las respuestas dadas por los docentes y los resultados que arrojó la revisión documental del PEI, del PEP y del

Estatuto docente de las instituciones objeto de estudio.

En conclusión, los 13 docentes de los programas de psicología de las dos instituciones que hicieron parte de este estudio no se acercan a estos documentos para apropiarse de ellos ni de los lineamientos teóricos y metodológicos que fundamentan el quehacer de la institución y del programa de Psicología. Mejor, su fundamentación teórica y su praxis sobre las competencias docentes no tienen base conceptual en el PEI, en el PEP, ni en el Estatuto docente. En la práctica, los procesos y procedimientos que llevan a cabo en su labor tienen elementos de estos lineamientos por las exigencias instrumentales que deben cumplir con el programa y por tanto con la institución, pero la práctica en el aula se realiza desde la concepción de cada docente de manera individual.

Las respuestas que ofrecen los docentes entrevistados en relación con las competencias docentes (que se señalan en los tres documentos) son muy vagas y demasiado generales, no puntualizan ni especifican sobre el tema. Fuera de la entrevista, la mayoría de los docentes comentó que solamente una vez el vicerrector académico (institución A) y el decano (institución B) presentaron el PEI en reuniones de docentes o que, como parte de la inducción docente de un semestre, se socializó el PEI y el PEP. Pero, según el Ministerio de Educación Nacional (1994a), el PEI es un instrumento que explicita y comunica una propuesta integral para orientar de modo coherente e integrado los procesos de intervención educativa que desarrolla la institución, por lo que debe ser de conocimiento y manejo permanente de su comunidad académica.

Por su parte, el Ministerio de Educación Nacional (1994a), en la Ley 115, dice que el PEI debe responder a situaciones y necesidades de los educandos, de la comunidad local, la región y el país; y ser concreto, factible y evaluable. En las instituciones A y B esto no se cumple, porque los docentes encargados de la formación lo desconocen; por tanto, no pueden conceptuar sobre su factibilidad y no han participan en su evaluación. Se supone que el PEI es una construcción permanente desde la participación mancomunada de la comunidad académica, pero en este caso no se evidencia esta dinámica de construcción.

El Proyecto Educativo Institucional es concebido por la Universidad del Rosario (2014, 1m) como la carta de navegación que orienta el desarrollo de las funciones sustantivas de docencia, investigación y extensión, en el marco de su misión, visión y valores; orienta y soporta las acciones educativas con el propósito de favorecer la formación integral de sus estudiantes, a la luz de calidad,

excelencia e identidad y de actividades centradas en el estudiante, orientadas a construir el conocimientos, la producción científica y la integración con el entorno. Si es una carta de navegación, debe ser conocido y manejado por el equipo de trabajo, y los administrativos académicos, los docentes y los estudiantes deben asumirlo para responsabilizarse de su cumplimiento.

Se halló que los docentes de las instituciones A y B desconocen los lineamientos fundamentales de la institución y del programa; al respecto puntualiza Calvo (1995) que la comunidad educativa requiere saber que el PEI comienza escribiendo el documento, producto de un diálogo y una negociación de todos, y responde a los postulados de una pragmática comunicativa, por tanto, debe ser conocido, cuestionado y verificado. Dice la autora que pensar que el PEI es un documento para cumplir y archivar es pensar el PEI bajo una óptica instrumental que poco o nada aporta a la calidad educativa; pues las instituciones que actúan bajo el cumplimiento solo de la norma, no superan el nivel heterónimo de la gestión, y en tal sentido no hacen uso del PEI como posibilidad de reivindicación de la autonomía de los procesos pedagógicos a partir del sentir de los actores. El MEN (1994b) añade que el PEI debe ser una construcción colectiva que comprometa a la comunidad educativa.

Solamente si es construcción colectiva, dice Peña (1995), el PEI podrá dibujar el mapa por el que la comunidad educativa camine hacia el futuro; caso contrario, los docentes seguirán trabajando desde proyectos pedagógicos de aula, es decir, individualmente.

También es preocupante que los docentes del programa de Psicología desconozcan el Proyecto Educativo del Programa (PEP) al que se encuentran vinculados. La Universidad de Antioquia (2011) señala que el PEP debe ser elaborado con la participación de toda la comunidad educativa del programa, teniendo en cuenta a los egresados y a los empleadores. En dicho documento se explicita cómo los programas académicos asumen las perspectivas tanto disciplinares como profesionales y se insertan en el PEI. Cuando el docente no se apropia de los lineamientos pedagógicos, metodológicos, investigativos y de proyección de su programa, es de suponer que cada uno funciona de manera independiente según sus criterios, desde los que aporta a la formación del psicólogo.

Cabe destacar que el PEP se debe ajustar a la normatividad existente, en el caso del programa de Psicología, a las disposiciones del MEN, de la Comisión Nacional de Aseguramiento de la calidad de la Educación Superior

[Conaces], del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior [Icfes], del Consejo Nacional de Acreditación [CNA], de la Asociación Colombiana de Facultades de Psicología [Ascofapsi] y del Colegio Colombianos de Psicólogos [Colpsic], a las normas institucionales sobre temas afines y a las revisiones permanentes del estado de la cuestión de la formación de psicólogo producidas por comunidades académicas a nivel nacional e internacional. En sus PEP, los programas de Psicología de las instituciones A y B se ajustan a estas normas, pero específicamente sobre el tema de competencias docentes existen vacíos conceptuales y prácticos.

Sobre el Estatuto docente, otro de los lineamientos que tienen que ver directamente con la relación del docente y la institución, es clara la reflexión de que el Estatuto docente regula su relación con la institución a la que se encuentra vinculado profesionalmente y por tanto debe ser de su conocimiento y manejo; pero, esto no sucede con los docentes de los programas de Psicología de las instituciones A y B; los docentes, principalmente de la institución B, no se interesan por esta normatividad que da lineamientos sobre su desempeño en la docencia; por tanto, desconocen las competencias que la institución exige para su vinculación y posterior desempeño; de la misma forma, desconocen sus derechos y sus deberes como docentes de la institución, los niveles o categorías a las que puede acceder y cómo hacerlo, entre otras.

El MEN (2002) en el decreto 1278, determina que la función docente implica la realización directa de los procesos sistemáticos de enseñanza-aprendizaje, lo cual incluye el diagnóstico, la planificación, la ejecución y la evaluación de los dichos procesos y sus resultados dentro del marco del PEI. Siendo indiscutible que la institución, además de evidenciar la existencia del Estatuto docente, debe socializarlo y entregarlo a los docentes para que asuman su compromiso profesional con la institución. La Universidad Sergio Arboleda (2013) concluye en que la elaboración del Estatuto docente significó trabajo mancomunado de su comunidad académica, principalmente de los docentes, quienes deben conocerlo y manejarlo.

Conclusiones

El enfoque por competencias es la tendencia en la formación de profesionales del siglo XXI que las IES están empeñadas en implementar, esto con la finalidad de aportar significativamente a la formación de profesionales integrales y competentes para transformar las realidades, tanto en el campo científico como en la sociedad. Para ello es necesario que las IES se muden de un paradigma lineal propio de la educación tradicional a uno que les

permita avizorar y percibir el mundo real para el cual están formando profesionales. En consonancia, el docente universitario tiene la obligación de cambiar su “chip”, lleno de postulados de educación memorística, repetitiva y lineal por un paradigma donde la educación se asume dinámica en tanto el conocimiento está en todas partes y el docente no es el poseedor de este, sino que tienen la posibilidad de orientar la creación del conocimiento por parte del estudiante. El cambio de paradigma es una excelente posibilidad para que las IES, y con ellas los docentes, reflexionen críticamente sobre su responsabilidad en la formación de profesionales competentes.

En la realidad contextual de las instituciones A y B objeto de este estudio no se está implementando la formación por competencias a cabalidad, ya que no están dadas las condiciones debido a que no cambiaron de paradigma y decidieron adoptar el enfoque de competencias como su “modelo educativo”, al tiempo que continúan con una visión de mundo estática e idílica; un concepto pasivo de educación: un proceso de aprendizaje en el que el docente enseña y el estudiante aprende; un estamento docente sin competencias docentes, con asignaciones académicas elevadas y un mínimo de tiempo para el desarrollo de competencias en los estudiantes; con responsabilidades en la función investigativa, pero sin la competencia investigadora, los recursos necesarios, ni el tiempo disponible para desarrollar proyectos que aporten al avance de la ciencia y al avance de la sociedad; con responsabilidades administrativas que los alejan de su función como docentes.

Conviene reconocer que para un desempeño docente de calidad se requiere, además de las competencias docentes, de la confluencia de los factores que lo condicionan y los atributos que lo caracterizan, como son la infraestructura física, tecnológica, administrativa, investigativa, académica, curricular y de extensión, entre otros. En consecuencia, es indispensable conocer cómo los lineamientos pedagógicos institucionales son asumidos por el docente en su labor de orientar el logro de las competencias de los profesionales de la Psicología.

El PEI, el PEP y el Estatuto docente son documentos institucionales que marcan lineamientos sobre los cuales funcionan la institución y el programa académico para dar cumplimiento a su misión educativa: Se consideran la carta de navegación, pero no contemplan –o lo hacen de manera muy general– las competencias docentes que deben tener para aportar significativamente a la formación del psicólogo.

El PEI, el PEP y el Estatuto docente son documentos evidenciados por las instituciones objeto de estudio,

pero no son conocidos ni manejados por la comunidad educativa, en el caso concreto de los docentes de los programas de psicología analizados. Por tal razón, los lineamientos consignados en ellos no son asumidos por los docentes en su desempeño. De ahí que sea indispensable que en los procesos de calidad a los que se someten las IES se construyan espacios de reflexión crítica frente a los lineamientos pedagógicos necesarios para formar psicólogos bajo el enfoque de competencias, lineamiento que debe formar parte de un ejercicio participativo que permita construir una comunidad académica donde el docente es factor fundante y, por tanto, principal constructor de la teoría y la práctica de su ejercicio como formador del psicólogo capaz de transformar la realidad y aportar al mejoramiento de la calidad de vida de los seres humanos.

Agradecimientos

Los autores agradecen a las instituciones que contribuyeron a la realización de la investigación de la que da cuenta este artículo. A los programas académicos a los que están vinculados los investigadores por la asignación del tiempo necesario, y a las IES y docentes de los programas de Psicología que participaron voluntariamente en el estudio.

Referencias

Arias, F. (2006). El proyecto de investigación. *Introducción a la metodología científica*. Caracas: Epísteme.

Beata, G. (2014). School in the Era of the internet. *Edu. Educ.*, 17(1), 171 - 180.

Barrales, A., Villalobos, M., Landín, M., Pérez, M., Cruz, I. & Rodríguez, A. (2012). El enfoque educativo basado en competencias, un reto que enfrenta la Universidad Veracruzana. *Educación*, 21(41), 23-39.

Beneitone, P., Esquetini, C., González, J., Marty, M., Siufi, G. & Wagenaar, R. (2007). *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina*. (Informe Final -Proyecto Tuning- América Latina 2004-2007). Bilbao: Universidad de Deusto y Universidad de Groningen.

Bericat, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social*. Barcelona: Ariel.

Biesta, G. (2012). The future of teacher education: Evidence, competence or wisdom? *ROSE. Research on Steiner Education*, 3(1), 8-21.

Bonilla, C. & Rodríguez, S. (1997). *Más allá del dilema de los métodos en la investigación en ciencias sociales*. Bogotá: Ediciones Uniandes.

Bragós, R. (2012). Las competencias del profesorado en el entorno CDIO. REDU. *Revista de Docencia Universitaria*, 10(2), 57-73.

Calvo, G. (1995). *Los proyectos educativos institucionales y la formación de docentes*. (Ponencia presentada en el seminario sobre Nuevas formas de enseñar y de aprender). Santiago: Orealc-Unesco.

Camelo, E. (2014). Modelo de formación del profesorado en tecnología educativa. *I+D Revista de Investigaciones*, 3(1), 18–23. Recuperado de <https://doi.org/10.33304/revinv.v03n1-2014002>

Consejo Nacional de Acreditación. (2013). *Lineamientos para la acreditación de programas de pregrado*. Recuperado de https://www.cna.gov.co/1741/articulos-186359_pregrado_2013.pdf

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. (Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI). Madrid: Santilla Ediciones.

García, S. & González, J. (2015). La universidad educa para la libertad. Reflexiones de un humanismo personalista. *I+D. Revista de Investigaciones*, 5(1), 108-123. Recuperado de <https://doi.org/10.33304/revinv.v05n1-2015007>

Giné, N. (2008). Cómo mejorar la docencia universitaria: el punto de vista del estudiantado. *Revista Complutense de Educación*, 20(1), 117-134.

Gómez, M. & Alzate, M. (2010). La alegre entrada y el irresistible ascenso de las competencias en la universidad. *Educ. Educ.*, 13(3), 453-474.

Gorden, R. (1969). *Interviewing. Strategy, techniques and tactics*. Homewood: Dorsey Press.

Guzmán, A. & Gutiérrez, C. (2017). Las competencias digitales y el uso de las tecnologías sociales: el valor agregado en la comercialización en el sector calzado en Bucaramanga. *I+D Revista de Investigaciones*, 11(1), año 6, 17-27. Recuperado de <https://doi.org/10.33304/revinv.v11n1-2018002>

Hernández, I. & Luna, S. (2013). Creación e innovación: estrategia de competitividad regional. En: I. Hernández y L. S. Pemberthy (Ed.), *Universidad-Empresa-Estado: hacia la cultura de la investigación y la innovación* (pp. 187-199). Bogotá: Ediciones Universidad Cooperativa de Colombia.

Hernández, I., Alvarado, J. & Luna, M. (2015). Creatividad e innovación: competencias genéricas o transversales en la formación profesional. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 1(44), 135–151.

Hernández, I., Recalde, J. & Luna, J. (2015). Estrategia didáctica una competencia docente en la formación para el mundo laboral. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 11(1), 73-94.

Irigoyen, J., Jiménez, M. & Acuña, K. (2011). Competencias y educación superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16(48), 243-266.

Martínez, J. (2011). Metodologías de la investigación cualitativa. *Silogismo más que conceptos*, 8 (1), 27-38.

- Ministerio de Educación Nacional, (1994a). *Ley 115*. Por la cual se expide la ley general de educación. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (1994b). *Decreto 1860, por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales*. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86240_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2002). *Decreto 1278 de junio 19 de 2002 por el cual se expide el Estatuto de Profesionalización Docente*. Recuperado de: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86102_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2003). *Decreto 2566 por el cual se establecen las condiciones mínimas de calidad y demás requisitos para el ofrecimiento y desarrollo de programas académicos de educación superior y se dictan otras disposiciones*. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86425_Archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2014). *Módulo del Proyecto Educativo Institucional (PEI)*. Recuperado de http://www.modernizacionsecretarias.gov.co/images/documents/Archivo/Manualdeusuario/Manuales%20SIGCE/MEN/20140224-SIGCE%20Manual%20MEN-PEI%20v_1_1.pdf
- Ministerio de Educación Nacional, (2015). *Decreto 1075, Se expide el Decreto Reglamentario Único del Sector Educativo*. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/normatividad/1753/articles-351080_recurso_1.pdf
- Morales, R. & Cabrera, J. (2012). Competencias docentes transversales, el método de selección. *Mi Zona-CDT. REDU Revista de Docencia Universitaria*, 10(2), 75-101
- Morín, E. (2007). *La cabeza bien puesta*. (Mahler, P. Trad.). Buenos Aires: Ediciones Buena Visión.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2010). *Panorama de la educación 2010: Indicadores de la OCDE*. Recuperado de <https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/45925316.pdf>
- Peña, L. (1995). El Proyecto Educativo Institucional es una construcción social. *Alegría de Enseñar*, 22, 8 - 9.
- Salgado, E. (2006). *Manual de docencia universitaria introducción al constructivismo en la educación superior*. Costa Rica: ULACIT.
- Soininen, M., Merisuo, T. & Korhonen, R. (2013). What kind of competence teachers need in the year 2020? *Profesorado revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 17(3), 111-122.
- Tejada, F. (2009). Competencias docentes. *Profesorado Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13(2), 1-15.
- Torres, G. (2011). *Las competencias de los psicólogos en Colombia y en el mundo*. (Tesis de maestría en Pedagogía). Universidad de La Sabana. Recuperado de http://www.ascofapsi.org.co/portal/archivos/Tesis_German_Torres.pdf
- Universidad de Antioquia (2011). *Proyecto Educativo del Programa (PEP)*. Recuperado de <http://www.udea.edu.co/wps/wcm/connect/udea/375ff903-aff2-4d68-883b-5d9650e65f01/Proyecto+Educativo+del+Programa+-PEP-+Jul.pdf?MOD=AJPERES>
- Universidad del Rosario. (2014). *Proyecto Educativo Institucional*. Bogotá: Editorial Universidad del Rosario.
- Universidad Nacional de Colombia. (2012). *Guía para consolidar el Proyecto Educativo del Programa –PEP– autoevaluación y seguimiento de la calidad de los programas de pregrado*. Recuperado de http://www.pregrado.unal.edu.co/docs/acreditacion/general/Guia_PEP_2012.pdf
- Universidad Sergio Arboleda. (2013). *Estatuto Docente*. Recuperado de https://www.usergioarboleda.edu.co/institucional/#estatuto_docente
- Valica, M. & Rohn, T. (2013). Development of the professional competence in the ethics teachers. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 106, 865-872.
- Vásquez, H. (1986). *Los intereses de la vida cotidiana y las ciencias*. Universidad Nacional de Colombia.

Responsabilidad social, factor integrador en universidades públicas

Integrator social responsibility factor
in public universities



Responsabilidad social, factor integrador en universidades públicas¹

Integrator social responsibility factor in public universities

**Annherys Isabel Paz Marcano,² José Antonio Sánchez González,³
Iván José Sánchez Valbuena⁴**

Artículo recibido en agosto de 2017; artículo aceptado en marzo de 2018.

Este artículo puede compartirse bajo la Licencia Creative Commons Atribución-No Comercial-Compartir Igual 2.0 Genérica y se referencia usando el siguiente formato: Paz, A., Sánchez, J. & Sánchez, I. (2018). Responsabilidad social factor integrador en universidades públicas. *I+D Revista de Investigaciones*, 12 (2), 39-50. DOI: <https://doi.org/10.33304/revinv.v12n2-2018004>

Resumen

El presente artículo tiene como propósito analizar la responsabilidad social como factor integrador en universidades públicas. Metodológicamente comprende un enfoque epistemológico positivista, el tipo de estudio es analítico, descriptivo, con diseño no experimental, transaccional, de campo. La población objeto está conformada por diecinueve decanos de las universidades públicas del estado Zulia, en Venezuela. Para la recolección de información se empleó la técnica de la encuesta, mientras el instrumento es un cuestionario de diez ítems con opciones de respuestas múltiples, validado por diez expertos. La confiabilidad se calculó con la fórmula de Alfa Cronbach, que arrojó un valor de 0,94; los resultados se analizaron usando la estadística descriptiva. A manera de conclusión se observó que las universidades públicas ejercen un compromiso socialmente responsable, cuya actuación se constituye en un factor integrador de la ética, el trabajo y el liderazgo entre los colaboradores para dinamizar la excelencia y la calidad en la gestión institucional desde una visión holística, tanto de manera interna como externa a ella.

Palabras clave: responsabilidad social, factor integrador, universidades públicas.

1. Artículo de Investigación, de tipo analítico-descriptivo, con diseño no experimental. Resultado de la investigación culminado, titulado Responsabilidad social en universidades. Desarrollado en la Universidad de La Guajira. Km.5 Vía Maicao - Tel. (57) (5) 7282729 - Riohacha, La Guajira (Colombia). Inició en septiembre de 2014 y finalizó en diciembre de 2016.

2. Doctora en Ciencias Gerenciales (Universidad Dr. Rafael Belloso Chacín URBE-Venezuela). Postdoctora en Gerencia de las Organizaciones (Universidad Dr. Rafael Belloso Chacín URBE-Venezuela). Postdoctora en Integración y Desarrollo en América Latina (Universidad Dr. Rafael Belloso Chacín. URBE-Venezuela). Magíster en Gerencia de Recursos Humanos. (Universidad Dr. Rafael Belloso Chacín. URBE-Venezuela). Licenciada en Administración de Empresas (Universidad Dr. Rafael Belloso Chacín URBE-Venezuela). Docente e investigadora de la Universidad de La Guajira- Colombia. Grupo de Investigación Aika, Categoría A. Investigador Senior de Colciencias. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7538-1563>. Correo electrónico: aipaz@uniguajira.edu.co; annheryspaz@hotmail.com.

3. Doctor en Ciencias Gerenciales (Universidad Dr. Rafael Belloso Chacín URBE-Venezuela). Postdoctor en Ciencias Humanas (Luz -Venezuela). Magíster en Gerencia Empresarial (Universidad Dr. Rafael Belloso Chacín URBE-Venezuela). Especialista en Alta Gerencia (Universidad Autónoma del Caribe). Especialista en Planeación Educativa (Pontificia-Universidad Javeriana). Licenciado en Administración Hotelera y Turismo (Universidad Autónoma del Caribe). Docente e investigador de la Universidad de La Guajira- Colombia. Grupo de Investigación Aika, Categoría A. Investigador Senior de Colciencias. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6272-3851>. Correo electrónico institucional: jsanchez@uniguajira.edu.co.

4. Licenciado en Administración (Universidad de La Guajira, Uniguajira Colombia) Msc. en Gerencia empresarial. (Universidad Dr. Rafael Belloso Chacín URBE-Venezuela). Docente e investigador de la Universidad de la Guajira-Colombia. Grupo de Investigación: Aika, Categoría A. Investigador Junior de Colciencias ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3134-3851>. Correo electrónico institucional: ijsanchez@uniguajira.edu.co.

Abstract

This article aims to analyze the social responsibility as an integrating factor in public universities. Methodologically it comprises a positivist epistemological approach, type of analytical study, descriptive, not experimental, transactional, field design, population 19 deans of public universities in the state Zulia Venezuela, using data collection the survey technique, while the 10-item questionnaire with multiple response options, validated by (10) experts and calculated reliability with Cronbach alpha formula, reflecting a value of 0,94 instrument; the results were analyzed using descriptive statistics. In conclusion, it was found that public universities, have a socially responsible commitment, represented his performance an integrating factor of ethics, work and leadership among employees to boost excellence and quality in institutional management from a holistic view both internally and external to it.

Keywords: social responsibility; integrating factor; public universities.

Introducción

La globalización es un proceso creciente a escala mundial en el campo de los negocios, que no excluye la gestión de las universidades, lo que conlleva la inclusión de nuevas tendencias en el plan de acción que las convierte en un medio participativo e integrador de la sociedad mediante el desarrollo de actividades estratégicas que agregan valor a la base de la actuación académica, investigativa y de extensión, donde, en conjunto, se establecen objetivos para alcanzar la competitividad institucional con apoyo de los grupos de interés.

Por ello, para afrontar las exigencias del entorno las universidades públicas fomentan cambios en la estructura de las actividades académicas, investigativas, tecnológicas, sociales, culturales, económicas y ecológicas, entre otras, que por sí solas no podrían llevarse a cabo si no se involucra a los colaboradores en el aporte de ideas para la actualización y establecimiento de objetivos estratégicos que guían la excelencia en la calidad de la gestión institucional. Por tanto, comprende las directrices fundadas en el compromiso y la actuación ética de toda la comunidad universitaria con el propósito de integrarse con el entorno.

Paz, Núñez, Salóm y Rosales (2013) destacan que el propósito educativo no solo debe fundamentarse en los pilares de la gestión universitaria como son la docencia, la investigación y la extensión, sino que debe ir más allá, centrándose en un sentido humanístico mediante un liderazgo académico basado en las fortalezas ético-morales del colectivo, como parte de su responsabilidad en la formación de una sociedad con rostro humano, social y moral transmisible a todos los grupos de interés, en tanto que es parte integral de dicha sociedad.

De tal manera que para contraponer las dificultades y aprovechar las oportunidades, las instituciones se convierten en un factor integrador de la comunidad con su entorno, mediante una actuación basada en unos principios éticos que determinan la responsabilidad

social de las actividades de trabajo en el ejercicio de su voluntariedad para obtener un desempeño social transparente. Para cumplir con su gestión y cimentar universidades sostenibles, se requiere de colaboradores con competencias integrales basadas en la ética, el trabajo y el liderazgo, que desarrollen sus actividades con un sentido humanizado de corresponsabilidad en el ejercicio de sus funciones, pero conjuntamente creando un sentido responsable cónsonos con las realidades del hoy con visión prospectiva hacia el mañana.

Según *Global University Network for Education* (2009), la intención y la direccionalidad de las funciones universitarias concretan la pertinencia como expresión de responsabilidad, para obrar de acuerdo con los requerimientos, dinámica y evolución de la sociedad actual, siendo así como la universidad debe ser consciente de que se está gestando una nueva sociedad. Cabe señalar que pese a que la responsabilidad social no es un tema novedoso en el ámbito universitario, en las últimas décadas se ha convertido en un factor de referencia para la integración de la gestión institucional con grupos de interés tanto internos como externos.

Este hecho le ha permitido a la universidad incursionar en la recuperación de espacios sociales mediante un compromiso ético compartido entre los colaboradores en alianzas con empresas públicas, privadas y organizaciones sin fines de lucro (ONG), que, de forma recíproca proponen políticas a fin de satisfacer las necesidades del colectivo social, atendiendo a sus problemas y asumiendo la medición de los indicadores del desempeño social responsable ante los grupos de interés (Serrano, 2015).

Para Paz, Sánchez y Magdaniel (2016), la responsabilidad social es un compromiso de todos que debe plantearse como un modelo de gestión compartido entre las empresas y la sociedad, y viceversa, que privilegie la calidad de vida de las personas para entramar un tejido social integrador; es decir, no solo velar por el alcance de los objetivos en términos económicos sino ético-morales

a fin de promover la convivencia justa en la sociedad para el bienestar del colectivo humano.

Según esta concepción, se infiere que mediante la responsabilidad social se proyecta la integración doble acción universidad–sociedad y viceversa, pudiendo fortalecer el bienestar social con iniciativas sostenibles, y, a la vez, generar ventajas competitivas mediante estrategias universitarias que conlleven la práctica de acciones responsables y con ello a la evaluación de los factores insertos en su gestión, para establecer sinergias con planes que generen compromisos integrales, donde se involucre la universidad–colaboradores–sociedad y viceversa, dando como resultado una proyección, imagen y reputación de academia con sentido social. Por tanto, las universidades tienen la necesidad de repensar su posición y función en la sociedad de acuerdo al análisis de los cambios económicos, sociales, políticos y culturales esbozados en las tendencias que marcan los objetivos del milenio.

Por ello, la responsabilidad social en la universidad pública comprende un proceso de apoyo donde se proyecta la práctica de acciones responsables destinadas a su gente y al entorno desde un enfoque ético, enlazado en el vínculo estratégico del compromiso institucional con los grupos de interés mediante la actuación moral para cultivar un equilibrio entre las partes involucradas; enmarcado su comportamiento en la filosofía de gestión y valores éticos, el cual ubica a los colaboradores como centro de participación ciudadana significativa en la dimensión social desde una visión holística (García & González, 2015).

Para Paz, Harris y Molero (2010) la responsabilidad social universitaria va más allá de un desempeño organizacional, pues debe develar el comportamiento personal de los miembros adscritos a la universidad, pues no se trata de una conducta inexcusable para dar valor social al proceso irreversible de los cambios del entorno, sino, por el contrario, de crear un código ético valorativo del crecimiento personal y profesional del ser humano mediante la práctica de acciones sociales responsables.

De tal manera que la responsabilidad social adquiere relevancia en el compromiso institucional con sus colaboradores, representando desde sus factores integradores de la ética, trabajo y liderazgo indicadores que dinamizan el alcance de los objetivos, exponiendo sus conocimientos e ideas, pero además promoviendo el quehacer de sus responsabilidades, generando un esfuerzo que activa la actuación de los grupos de interés a favor de la excelencia y proyección social suscrita en la base de la gestión universitaria. A partir de los

aspectos expuestos se plantea como objetivo analizar la responsabilidad social como factor integrador en universidades públicas. De esta manera, la investigación aborda aspectos contentivos a la fundamentación teórica mediante la conceptualización de la responsabilidad social seguidamente de los factores de la responsabilidad social, tales como ética, trabajo y liderazgo.

Responsabilidad social

Según Sánchez (2008), citado por Paz, Sánchez y Magdaniel (2016), la responsabilidad social comprende las estrategias de la gestión de las empresas, orientadas a fomentar las relaciones de trabajo, la competitividad y la cohesión social, que desde la voluntariedad la hacen ser reconocida como empresas socialmente responsables. De acuerdo con Pérez (2009), la aplicación de la responsabilidad social universitaria es un factor de diferenciación de la universidad en que se aplica, por tanto, de éxito en un entorno cada vez más competitivo.

Tal como lo proponen Paz, Paz y Franco (2013), la responsabilidad social permite alcanzar ventajas competitivas y construir un balance ético organizacional. Por otra parte, Pelekais y Aguirre (2008) afirman que la responsabilidad social tiene su fundamento en el interior de la organización, la cual asume los valores y principios reguladores de la plataforma filosófica a través de la internalización de éstos, exteriorizándose en el lugar donde se encuentra asentada dicha organización.

En líneas generales, la responsabilidad social comprende la acción voluntaria ejercida como cimiento de la gestión estratégica de las universidades, cuya integración puede visualizarse como el compromiso de los grupos de interés involucrados en las actividades para alcanzar la excelencia institucional. Esto se logra mediante la ejecución de las actividades en la sociedad, pero también haciendo visible la reciprocidad de las comunidades con la institución; es decir, se basa en la participación activa de ambos agentes por el bien común. Vallaey (2003), citado en Núñez, Salom, Rosales y Paz (2012), propone que la responsabilidad social universitaria articule, a partir de una visión holística, las diferentes partes de la institución en un proyecto de promoción social de principios éticos y de desarrollo social equitativo pero sostenible, para la formación de profesionales como ciudadanos responsables y la producción y transmisión de 'saberes', asimismo responsables.

Desde la posición de Pérez (2009), la responsabilidad social inserta en los escenarios universitarios es una nueva manera de funcionamiento de la universidad, un nuevo modo de hacer y comportarse basado en una relación más fluida y directa de ésta y con su entorno

social, para lo que se toman en consideración los efectos, repercusiones y expectativas que la actividad de la universidad genera, tanto en sus propios miembros (docentes, investigadores, personal de administración y estudiantes), como en la sociedad.

Factores de la responsabilidad social

Gallego (2006) propone que mirar las organizaciones desde un enfoque sistémico permite verlas como un conjunto de partes interactuantes e interdependientes que, en su dinámica, conforman un sistema mayor que es la sociedad. Desde esta perspectiva, puede comprenderse que cada organización afecta y es afectada por el entorno y que esta mutua relación de beneficio o perjuicio determina, en un alto grado, su supervivencia, siendo una forma de entender lo que hoy se conoce como responsabilidad social. De acuerdo con Paz,

Sánchez y Magdaniel (2016), la responsabilidad social se vincula con diversos factores del entorno tanto interno como externo a la empresa, considerando su influencia en apoyo a la realidad en la cual se desenvuelve.

En consecuencia, una empresa se considera responsable socialmente cuando incluye entre sus principios de gestión la ética, la moral y principios tanto cívicos como ciudadanos, al mismo tiempo que valores discriminados según los intereses de la institución. Por su parte, Guédez (2008) expresa que los factores que apoyan el hecho de que los negocios sean socialmente responsables son ética, trabajo y liderazgo (ver Figura 1).

Ética

Para Guédez (2006) la ética se aplica en el ámbito de la responsabilidad social, donde se muestra el compromiso

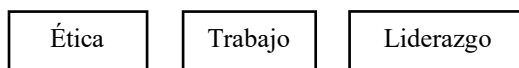


Figura 1. Factores de la responsabilidad social. Fuente: Adaptado de Guédez (2008)

con la comunidad, ya que no existe una responsabilidad social sin ética, puesto que ésta se desarrolla sin perjudicar a otras personas o instituciones. Por consiguiente, un comportamiento ético no solo radica en evitar la corrupción, sino en respetar las libertades, los anhelos y las potencialidades de los demás.

Velásquez (2008) afirma que la ética es la actividad de examinar los estándares morales de uno mismo o los estándares morales de la sociedad, y preguntarse cómo se aplican a la vida y si son razonables o no. Esto es, si se hallan sustentados por buenas o malas razones. En consecuencia, una persona empieza a ser ética cuando toma los estándares morales asimilados de la familia, la iglesia y los amigos.

Por su parte, Soto y Cárdenas (2007) sostienen que la ética es el estudio sistemático de la naturaleza de los conceptos axiológicos, como bien, mal, equivocado, y de los principios generales que justifican la aplicación de ellos a alguna acción o acto; su importancia radica en la relación con las nociones fundamentales de moralidad y éstas pueden tener consecuencias en relación con la conducta de las personas. La ética comprende el principio de actuación transparente de las universidades públicas, y conlleva, desde sus directrices, el desempeño ético de los colaboradores en el ejercicio de sus funciones administrativas, académicas, investigativas y de extensión.

Trabajo

Guédez (2008) postuló que el término trabajo es una actividad propia del ser humano, si bien otros seres también actúan dirigiendo sus energías coordinadamente, con una finalidad determinada. Sin embargo, el trabajo como proceso entre la naturaleza y el hombre es exclusivamente humano, mientras, en un sentido amplio, es toda actividad humana que transforma la naturaleza a partir de cierta materia dada. Para Fernández (2009) el trabajo debería ser ofrecido y aceptado con libertad, pudiendo ser abandonado por los empleados de acuerdo con las reglas establecidas, mostrando oportunidades y trato equitativo en cualquier actividad relacionada con este. Según Maslow, citado por Ramos (2006), el trabajo es un paso para lograr la realización personal y un motivo para vivir, convirtiéndose en un hecho armónico donde se conjuga la existencia con el trabajo y la satisfacción, hecho que demanda la capacidad de sensibilidad para vivir esos sentimientos.

Por su parte, Ramos agrega que el trabajo busca la realización personal, traducido de la recompensa del quehacer laboral, pero cultivando el alcance de objetivos organizacionales, teniendo esté una dimensión natural, de servicio, ética, trascendente y social; en este contexto, la dimensión social del trabajo es la contribución al bienestar de la sociedad a la que pertenece, dejando de ser una acción individual para convertirse en colectiva,

que implica la práctica de valores concretos. De tal manera que el trabajo en las universidades públicas comprende el resultado del aporte de conocimientos e ideas del hombre, puesto de manifiesto en el desempeño de sus funciones, basado en los principios éticos que regulan su comportamiento como persona integral ante la sociedad, siendo creativos e innovadores en el ejercicio de las responsabilidades asignadas en el cargo ocupado.

Liderazgo

Guédez (2008) afirma que el liderazgo juega un papel esencial en cada una de las dinámicas organizacionales, siendo un líder resonante que crea más, llegando así a una conclusión determinante: su auténtico desarrollo debe asentarse en una visión holística, que va más allá de una nueva planificación de carrera profesional, teniendo en cuenta las riquezas de la vida humana. Por otra parte, Lussier y Achua (2008) definen el liderazgo como el proceso de influencia de líderes y seguidores para alcanzar los objetivos de la organización mediante el cambio. Perozo y Paz (2016) agregan que las habilidades y características del líder lo identifican como un ser humano genuino, cuya actuación en el entorno es un campo dinamizador para el desarrollo de las actividades, en todo caso potenciando su comportamiento, pero transmitiendo sus conocimientos a otros colaboradores para que, de manera integral, activen las competencias como equipo de trabajo, que ofrece resultados satisfactorios en los objetivos planteados.

De igual manera, Brittel (2007) explica que el liderazgo es la habilidad que determinadas personas tienen de influir en otras para guiarlas en la realización de su trabajo y hacia la obtención de logros significativos. Para Robbins (2009) el liderazgo es la capacidad de una persona para influir en un grupo para alcanzar metas, es decir, desempeña un papel en el comportamiento de grupos relacionado con la motivación, pues al entender esta última, se tiene una mejor visión del deseo de las personas y sus comportamientos. Según Chiavenato (2011) el líder tiene la capacidad de inspirar y guiar a individuos o grupos; asimismo comprende la influencia interpersonal ejercida en una situación dirigida, a través del proceso de comunicación humana, a la consecución de uno o diversos objetivos específicos.

En líneas generales, desarrollar actividades de responsabilidad social en las universidades públicas implica guiarse por factores integradores como la ética, el trabajo y el liderazgo, que, en conjunto, se asientan en un enfoque transparente que da lugar a la práctica responsable de actividades objetivas, pero simultáneamente con el trabajo de otorgar respuesta

a una necesidad o problema del entorno tanto interno como externo. En este sentido, es protagonista de un liderazgo social que crea reputación y credibilidad entre los grupos de interés haciendo de la academia un medio de proyección social sostenible mediante la formación de hombres como ente social sustentado en valores y principios éticos morales.

De acuerdo con Villalobos (2008), citado por Núñez *et al.* (2012), para los líderes es un desafío formar profesionales cuyos valores respondan a la actuación responsable y comprometida con la solución de necesidades y problemáticas de su entorno laboral y social inmediato, centrando su propósito educativo en la idea del liderazgo académico basado en fortalezas morales.

Método

El presente artículo se esboza metodológicamente desde el quehacer científico mediante el desarrollo de actividades investigativas para recolectar y analizar información referente al tema estudiado, estableciendo criterios interpretativos para otorgar respuestas objetivas, válidas y confiables. Según Hernández, Fernández y Baptista (2014), la recolección de datos implica elaborar un plan detallado de procedimientos que conducen y reúnen datos con un propósito.

Enfoque epistemológico

La investigación se apoyó en técnicas metodológicas de naturaleza cuantitativa, permitiendo la aplicación de instrumentos estadísticos para conocer la opinión de los encuestados e interpretar los datos en frecuencias y estimaciones sobre la variable responsabilidad social en las universidades públicas. El objetivo de investigación, referente a analizar la responsabilidad social como factor integrador en universidades públicas, se suscribe en el paradigma científico positivista, el cual expresa que fuera del ser humano no existe una realidad social externa y objetiva, sino que se busca indagar en hechos reales, utilizando herramientas metodológicas para estudiar la variable de estudio.

Chávez (2007) afirma que la corriente positivista se manifiesta acerca de la verdad sin modificarla, aplicando el método cuantitativo, por lo que se estudian variables sobre la base de la cuantificación como un conjunto de reglas previamente establecidas, relacionadas en parte con las operaciones empíricas concretas de técnicas estadísticas descriptivas, paramétricas o no.

De acuerdo con Guba (1989), citado por Guanipa (2010), la base filosófica del investigador positivista

o cuantitativo se ocupa de los hechos y causas de los fenómenos sociales, desinteresándose de los estados subjetivos de las personas, tendiendo a ver el mundo bajo una perspectiva causal, determinista y predictiva, tratando de reducir la realidad imponiéndole condiciones y antecedentes prefabricados con una postura estructurada, centrada, singular.

Tipo de investigación

En cuanto a los objetivos, la investigación es de tipo analítico y descriptivo; el primero interpreta características acerca de la variable responsabilidad social a partir de los factores integradores en las universidades públicas, mientras el segundo, es decir, lo descriptivo, alude a orientar la acepción de información compilada asociada a la variable objeto de estudio.

Para Hurtado (2008) la investigación analítica reinterpreta criterios dependientes de los objetivos en estudio. Por otro lado, Hernández, Fernández Baptista (2014) afirman que la investigación descriptiva busca especificar propiedades, características y rasgos importantes del fenómeno analizado, describiendo tendencias de un grupo o población, partiendo de perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos u objetos o cualquier otro fenómeno sometido a análisis. Este tipo de investigación facilita desarrollar aspectos en relación con el objeto de investigación, logrando analizar los datos obtenidos acerca de la variable de estudio, es decir la responsabilidad social como factor integrador en universidades públicas.

En relación con el diseño, la investigación se suscribe al no experimental, transaccional de campo, en el cual los investigadores no manipulan la información sino que compilan datos en fuentes reales durante un lapso planificado. Según Hernández *et al.*, los diseños no experimentales de estudios transversales recolectan datos en un solo momento, en un tiempo único, teniendo como propósito describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado. No obstante, los diseños transaccionales descriptivos indagan la incidencia de las modalidades o niveles de una o más variables en una población.

Por su parte, Arias (2012) sostiene que la investigación de campo recolecta datos directamente en la realidad donde se generan los hechos, sin manipular o controlar variable alguna. Tamayo (2004) aporta un diseño de campo en el que los datos se recogen directamente de la realidad, por lo cual se les denomina primarios. En la investigación, la indagación de la información concerniente a la variable responsabilidad social como

factor integrador en universidades públicas se compiló a partir de la opinión emitida por los decanos de las universidades públicas del estado Zulia, Venezuela.

Participantes

Hernández, Fernández y Baptista (2014) establecen que la población es el conjunto de todos los casos que concuerdan con determinadas especificaciones, partiendo de características de contenido, de lugar y de tiempo, con la finalidad de establecer los parámetros muestrales, en los que se incluye la totalidad de los sujetos, objetos, fenómenos, documentos o situaciones que se desee investigar.

La población de estudio está conformada por diecinueve decanos de las universidades públicas del estado Zulia, Venezuela, y se caracteriza como accesible y finita, razón por la que se analizó la información suministrada por la totalidad de los sujetos, convirtiéndose en censo. Méndez (2012) sostiene que un censo estudia todos los elementos involucrados en la población, siendo aconsejable aplicarlo cuando esta es finita; asimismo, cuando se requiere información inmediata del estudio.

Materiales e instrumentos

Encuesta. Para la compilación de información de interés sobre la variable factores de la responsabilidad social se consideró pertinente aplicar la técnica de observación por encuesta, definida por Tamayo (2004) como aquella que permite la observación directa, orientada a la percepción de hechos o fenómenos de interés en la investigación, valiéndose de instrumentos para tales fines. Para Méndez (2012) la encuesta es un instrumento de observación formado por una serie de preguntas formuladas, cuyas respuestas son anotadas por el encuestador; esta permite conocer las motivaciones, actitudes y opiniones de los individuos en relación con el objeto de investigación.

Instrumento. Sobre los aspectos suscritos, resulta esencial aplicar instrumentos como medio de recolección de datos asociados a la variable investigada, permitiendo la medición a través de herramientas científicas como el cuestionario, un recurso empleado por los investigadores para recabar información del objeto de estudio. Para Hernández, Fernández y Baptista (2014) los instrumentos de medición son recursos utilizados por el investigador para registrar información o datos sobre las variables que tiene en mente; su función de medición es establecer una correspondencia entre el mundo real y el conceptual, es decir, encontrar sentido a ese segmento real que se trata de describir.

El cuestionario, que se estructuró sobre la base del contexto teórico de la variable responsabilidad social como factor integrador, está conformado por un conjunto de diez ítems de respuesta múltiple de siempre, casi siempre, a veces, casi nunca y nunca, orientados a medir las dimensiones e indicadores que determinan el comportamiento de la variable en el escenario investigativo, en este particular, el sector universitario público. Hernández *et al.*, explican que un cuestionario, que consiste en un conjunto de preguntas respecto de una o más variables a medir, es el instrumento más utilizado para recolectar datos.

Vale acotar que el referido instrumento fue previamente validado por diez expertos y su confiabilidad se calculó por fórmula de Alfa Cronbach, alcanzando un resultado de 0,94, representado porcentualmente por un 94% de fiabilidad; los resultados se interpretaron usando la estadística descriptiva.

Procedimiento

El trabajo parte del anteproyecto de investigación, en el que se enuncian el planteamiento, la formulación del problema, los objetivos y justificación, al tiempo que se delimita la investigación. Seguidamente, se establecen los antecedentes, las bases teóricas, así como el sistema y la operacionalización de la variable estudiada.

Posteriormente, se construyó el marco metodológico, agregando el enfoque epistemológico, y el tipo y diseño de la investigación. En cuanto a las unidades informantes se seleccionó como población a diecinueve decanos de las facultades que integran las universidades públicas del estado Zulia, Venezuela, por ser los encargados de promover las actividades de responsabilidad social. Debido a sus características finitas y accesibles no se realizó cálculo muestral, sino que se estudió en su totalidad, caracterizándose como censo poblacional.

Para compilar la información se aplicaron técnicas e

instrumentos de recolección de datos, siendo el primero la encuesta y el segundo, un cuestionario. La información se abordó mediante el tratamiento estadístico descriptivo, que consiste en calcular la distribución de frecuencias absolutas y relativas. Asimismo, se aplicaron medidas de tendencia central, tales como media aritmética, geométrica, mediana y moda. Las medidas de dispersión, varianza, desviación estándar, coeficiente de variación, entre otros, se analizaron con el *software* hoja de cálculo de Excel, para cuantificar, organizar, registrar y tabular los datos, a fin de analizar, interpretar y graficar los resultados.

Finalmente, se efectuó el análisis y discusión de los resultados considerando las teorías consultadas, conclusiones, recomendaciones, así como las referencias bibliográficas que soportan el trabajo de investigación. Concluido el desarrollo de los aspectos planteados, se procedió a elaborar el informe final, así como el presente artículo, producto del trabajo realizado.

Resultados

A continuación se presenta el análisis de las respuestas obtenidas de la población objeto de estudio posterior a la aplicación del cuestionario como instrumento compilador de datos de la variable responsabilidad social factor integrador en las universidades públicas. Para ello se realizó un análisis estadístico basado en el ordenamiento descriptivo de frecuencias absolutas y relativas, de porcentajes promedio por categoría, de los indicadores y las dimensiones; también se calcularon las medidas de tendencia central como la media aritmética para datos no agrupados u ordenados, que fueron interpretados siguiendo el siguiente baremo (ver Tabla 1).

De acuerdo con la Tabla 2 y la Figura 2, los resultados para el ítem 1 del indicador Ética muestran que el 63% de la población encuestada dijo que las universidades públicas siempre desarrollan una dinámica institucional reflejada en la actuación de principios éticos; un 32% dijo que casi siempre y un 5%, que a veces. Por otro lado, la información

Tabla 1
Baremo de interpretación del promedio de datos

Rangos	Categorías
1,00 ≥ 1,80	Muy baja
1,81 ≥ 2,60	Baja
2,61 ≥ 3,40	Moderada
3,41 ≥ 4,20	Alta
4,21 ≥ 5,00	Muy alta

Fuente: Tomado de Paz, Sánchez, Magdaniel y Robles (2017).

Tabla 2
Factores de la responsabilidad social

Indicadores	Ítems	Alternativas de respuesta										Promedios	
		Siempre		Casi siempre		A veces		Casi nunca		Nunca		Promedio ítems	Promedio Indicadores
		Fa	Fr%	Fa	Fr%	Fa	Fr%	Fa	Fr%	Fa	Fr%		
Ética	1	12	63 %	6	32 %	1	5 %	0	0 %	0	0 %	4,58	4,65
	2	15	79 %	3	16 %	1	5 %	0	0 %	0	0 %	4,74	
	3	14	74 %	4	21 %	0	0 %	1	5 %	1	5 %	4,63	
	4	11	58 %	6	32 %	3	10 %	0	0 %	0	0 %	4,47	
Trabajo	5	12	63 %	6	32 %	1	5 %	0	0 %	0	0 %	4,58	4,60
	6	15	79 %	3	16 %	1	5 %	0	0 %	0	0 %	4,74	
	7	13	68 %	6	32 %	0	0 %	0	0 %	0	0 %	4,68	
	8	11	58 %	7	31 %	2	11 %	0	0 %	0	0 %	4,53	
Liderazgo	9	15	79 %	3	16 %	1	5 %	0	0 %	0	0 %	4,74	4,62
	10	14	74 %	4	21 %	0	0,00	0	0 %	1	5 %	4,58	
Promedio de la dimensión												4,62	

-Categoría de la dimensión: Alta presencia

Fuente: Tomado de Paz et al. (2017).

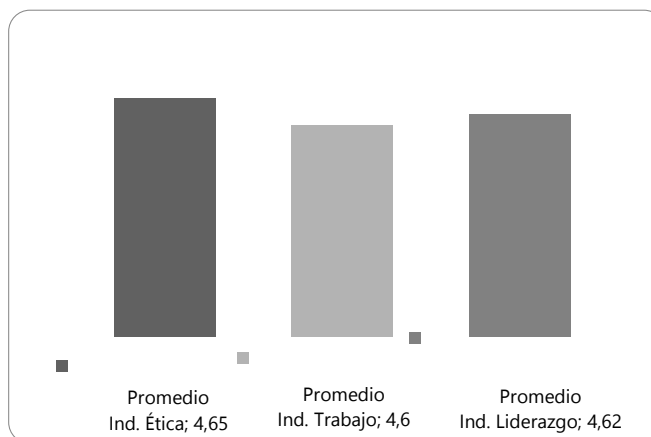


Figura 2. Factores de la responsabilidad social. Fuente: Adaptado de Paz et al. (2017)

del ítem 2 evidencia que el 79% de los encuestados manifestó que las universidades objeto de estudio siempre cuentan con trabajadores que actúan basados en la ética, mientras el 16% respondió casi siempre, y un 5%, a veces. En el ítem 3 se observó que el 74% de la población objeto de estudio reveló que las universidades públicas siempre tienen políticas de contentivas a principios éticos para actuar de manera responsable consigo y el entorno, un 21% dijo que casi siempre, y un 5%, casi nunca. El valor promedio del indicador es de 4,65, lo que muestra una muy alta presencia de los factores de responsabilidad

social en el contexto de estudio.

Con respecto al ítem 4 del indicador Trabajo, se observa que el 58% de la población encuestada señaló que las universidades públicas siempre cuentan con empleados que desempeñan un trabajo colaborativo basado en principios de gestión de la ética social, mientras el 32% señaló la alternativa casi siempre y un 10%, a veces.

Respecto del ítem 5, el 63% de los empleados dijo que las universidades públicas siempre tienen colaboradores

que hacen su trabajo siguiendo la lógica de la dimensión científico-técnica; un 32% dijo casi siempre y el 5% restante indicó la alternativa a veces. Para el ítem 6, los resultados muestran que el 79% de los encuestados afirmaron que los empleados siempre hacen su trabajo siguiendo la lógica de la dimensión ética, el 16% dijo casi siempre y el 5%, a veces.

Para el ítem 7 se obtuvo como resultado que el 68% de los encuestados consideran que las universidades públicas siempre promocionan el trabajo ético en el cumplimiento de sus actividades de responsabilidad social, y un 32% dijo que casi siempre. Con respecto al promedio del indicador Trabajo, se obtuvo un valor de 4,60, equivalente a muy alta presencia.

De la misma manera, el ítem 8 referente al indicador Liderazgo, muestra que el 58% de los encuestados manifestaron que las universidades objeto de estudio siempre tienen líderes que cumplen un rol fundamental en el desempeño de la responsabilidad social institucional; el 31% indicó la alternativa casi siempre y un 11% a veces. El ítem 9 arrojó que el 79% de la población encuestada afirmó que las universidades públicas siempre cuentan con líderes que promueven el trabajo ético, el 16% dijo casi siempre y un 5%, a veces. Por otra parte, los resultados del ítem 10 evidencian que el 74% de los encuestados declararon que las universidades objeto de investigación siempre tienen líderes con una visión holística, que tiene en cuenta la riqueza de la vida humana, mientras el 21% dijo casi siempre y un 5%, nunca. El promedio del indicador Liderazgo es de 4,62, equivalente a muy alta presencia de los factores de la responsabilidad social en el escenario universitario público.

Finalmente, los datos recogidos en la Tabla 2, que miden el comportamiento estadístico de la dimensión correspondiente a los factores integradores de la responsabilidad social en universidades públicas, alcanzaron una categoría de muy alta presencia, con un promedio aritmético de 4,62.

En consecuencia, se concluye que los factores de la responsabilidad social en las universidades públicas comprenden una relación para cultivar una actuación desde los principios éticos, transmisible a los colaboradores como parte del rol de líder para ejercer en la comunidad universitaria un desempeño responsable con su gente y el entorno de las comunidades adyacentes a ella; con el compromiso de ejercer su apoyo a favor del bienestar y la construcción de sociedades sostenibles.

Discusión

Según la información obtenida se muestra la discusión

de los resultados en contraste con las teorías consultadas para analizar los factores de la responsabilidad social en las universidades públicas, se pudo observar, en relación al indicador Ética, que obtuvo un promedio de 4,65, lo que indica una alta presencia en el contexto estudiado, además permite evidenciar que las instituciones objeto de estudio desarrollan una dinámica institucional centrada en la ética, contando para el desempeño de la gestión institucional con colaboradores que ejecutan su actuación laboral contempladas en este factor de responsabilidad social.

Los resultados coinciden con el postulado teórico expuesto por Guédez (2006), según el cual la ética en el ámbito de responsabilidad social se evidencia en un elevado índice de compromiso, ya que no existe una responsabilidad social sin ética, aun si se realizan inversiones millonarias. En este sentido, la ética es el desarrollo propio y meramente subjetivo; en otro sentido, quiere decir que se desarrolla sin perjudicar a otras personas o instituciones. Por consiguiente, un comportamiento ético consiste no solo en evitar la corrupción, sino en respetar las libertades, los anhelos y las potencialidades de los demás, razón por la cual la ética es necesaria en las organizaciones.

El indicador Trabajo alcanzó un promedio de 4,60, ubicándose en la categoría alta presencia, lo que demuestra que las universidades públicas objeto de la investigación cuentan con colaboradores que desempeñan su trabajo basados en la responsabilidad social, siguiendo la lógica de la dimensión científico-técnica y ética. Estos resultados coinciden con Guédez (2008), quien sostiene que el trabajo es una actividad propia del ser humano, también otros seres actúan dirigiendo sus energías coordinadamente, aunado con una finalidad determinada. Sin embargo, el trabajo propiamente dicho, entendido como proceso entre la naturaleza y el hombre, es exclusivamente humano.

En relación con el indicador Liderazgo, este alcanzó un promedio de 4,60, lo que indica una alta presencia. Esto revela que las universidades públicas cuentan con líderes que juegan un papel fundamental en la responsabilidad social y promueven el trabajo ético con una visión holística. Estos resultados guardan relación con lo planteado por Guédez (2008), para quien el liderazgo juega un papel esencial en cada una de las dinámicas organizacionales, siendo un líder resonante quien crea más. El auténtico desarrollo del liderazgo debe asentarse en una visión holística que vaya más allá de una nueva planificación de carrera profesional y que tenga en cuenta toda la riqueza de la vida humana, tal como se evidencia en la gestión de las universidades públicas.

Conclusiones

Tomando en consideración los resultados derivados de la presente investigación, cuyo propósito fue analizar la responsabilidad social como factor integrador en las universidades públicas, los resultados son los siguientes:

Se pudo observar, en relación con el indicador Ética, que las instituciones desarrollan una dinámica reflejada en la ética de sus colaboradores; al tiempo que actúan basándose en los principios éticos, así como políticas de responsabilidad social como parte de la voluntariedad que proporcionan identidad y cultura con los grupos de interés.

En cuanto al indicador Trabajo, se observa que las universidades públicas cuentan con colaboradores que desempeñan su labor basados en los principios de gestión de la responsabilidad social, siguiendo la lógica de la dimensión científico-técnica y ética para garantizar el sustento de un trabajo transparente consigo mismo, al igual que con otros de su entorno, como son las comunidades.

En relación con el indicador Liderazgo, se encontró que las universidades públicas tienen líderes que cumplen un rol fundamental en la puesta en práctica de la responsabilidad social institucional, promoviendo el trabajo ético con una visión holística que toma en cuenta toda la riqueza de la vida humana.

Referencias

Arias, F. (2012). *El Proyecto de Investigación*. Venezuela: Episteme.

Brittel, P. (2007). *Lo que todo supervisor debe saber*. México: Mac Graw-Hill.

Chávez, N. (2007). *Introducción a la investigación educativa*. Maracaibo: ARS Gráfica.

Chiavenato, I. (2011). *Administración de recursos humanos. El capital Humano de las organizaciones*. México: Mac Graw Hill.

Fernández, R. (2009). *Administración de la responsabilidad social corporativa*. España: Thompson.

Gallego, M. (enero-julio, 2006). La responsabilidad social de las organizaciones: ¿Factor de ventaja competitiva? Las acciones sociales de las organizaciones en relación con el tejido social. *AD-MINISTER Universidad EAFIT*, 8, 106-123.

García, E. & González, I. (2015). La universidad educa para la libertad. Reflexiones de un humanismo personalista. *I+D Revista de Investigaciones*, 5(1), 108–123. Recuperado de <https://doi.org/10.33304/revinv.v05n1-2015007>

Global University Network for Education (2009).

Introducción en La Educación Superior en tiempos de cambio. Nuevas dinámicas para la responsabilidad social. Madrid: Mundi-Prensa.

Guanipa, M. (2010). *Reflexiones básicas sobre investigación*. Maracaibo: Universidad Rafael Bellosillo Chacín.

Guédez, V. (2006). *Ética práctica de la Responsabilidad Social Empresarial*. Venezuela: Planeta Venezolana.

Guédez, V. (2008). *Ser Confiable. Responsabilidad Social y Reputación Empresarial*. Colección Temas gerenciales. Venezuela: Planeta Venezolana. S. A.

Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, M. (2014). *Metodología de la Investigación*. México: Mc. Graw Hill.

Hurtado, J. (2008). *Metodología de la Investigación*. Venezuela: Magisterio.

Lussier, R. & Achua, C. (2008). *Liderazgo: Teoría, Aplicación y Desarrollo de Habilidades*. (2ª. ed.). México: Cengage Learning.

Méndez, C. (2012). *Metodología Diseño y Desarrollo del Proceso de Investigación*. Colombia: Limusa.

Núñez, M., Salom, J., Rosales, V. & Paz, A. (2012). Responsabilidad Social Universitaria: enfoque de gestión ética compartida. *Opción*, 69, 579-594.

Paz, A., Harris, J. & Molero, L. (2010). *Ética, fundamento de la responsabilidad social universitaria*. (Ponencia, II Jornadas Científicas Internas de la Universidad Dr. José Gregorio Hernández).

Paz, A., Núñez, G., Salom, J. & Rosales, V. (2013). Responsabilidad social universitaria: moralidad o compromiso en la formación de valores éticos en la educación de futuro. *Opción*, 29(72), 97–116.

Paz, A., Paz, J. & Franco, F. (2013). *Responsabilidad social: una mirada sustentable hacia el ambiente en empresas mixtas petroleras*. (Jornadas Científicas Nacionales Dr. José Gregorio Hernández "Encuentro de Saberes Universitarios"). Maracaibo, Venezuela.

Paz, A., Sánchez, J. & Magdaniel, Y. (2016). *Responsabilidad social. Un compromiso de todos*. Venezuela: Universidad de La Guajira.

Paz, A., Sánchez, J., Magdaniel, Y., & Robles, C. (2017). Estrategias de la responsabilidad social acción voluntaria en la universidad de la guajira. En *Desarrollo Gerencial Revista de La Facultad de Ciencias Económicas Administrativas y Contables de La Universidad Simón Bolívar-Colombia*, 9(1), 126–143.

Pelekais, C., & Aguirre, R. (2008). *Hacia una cultura de responsabilidad social*. México: Pearson.

Pérez, F. (2009). *La responsabilidad social universitaria*. España: Consejo Social de la Universidad de Huelva. Recuperado de <http://www.uhu.es/consejo.social/pdf/documentos/responsabilidadsocialuniversitaria.pdf>

Perozo, R. & Paz, M. (2016). Estilos de liderazgo femenino como factor influyente en las habilidades de los equipos de trabajo en el sector Asegurador. *Clío América*, 10 (19), 8-22.

- Ramos, M. (2006). *Valores y autoestima. Conociéndose a sí mismo en un mundo con otros*. Venezuela: San Pablo.
- Robbins, S. (2009). *Comportamiento organizacional*. (13ª. ed.). Buenos Aires: Pearson.
- Serrano, E. (2015). La relación entre el habitar-ethos y la ética. *Antropología educativa. I+ D Revista de Investigaciones*, 6(2), 6–18. Recuperado de <https://doi.org/10.33304/revinv.v06n2-2015001>
- Soto, E. & Cárdenas, J. (2007). *Ética en las organizaciones*. México: McGraw – Hill.
- Tamayo, M. (2004). *El Proceso de la Investigación Científica* (4ª. ed.). México: Limusa.
- Velásquez, M. (2008). *Ética en los negocios, conceptos y casos* (6ª. ed.). México: Mac Graw-Hill.

Recursos y capacidades: factores que mejoran la capacidad de absorción

Resources and capabilities: factors that improve absorption capability



Recursos y capacidades: factores que mejoran la capacidad de absorción¹

Resources and capabilities: factors that improve absorption capability

Mileidy Alvarez-Melgarejo,² Martha Liliana Torres-Barreto³

Artículo recibido en febrero de 2018; artículo aceptado en marzo de 2018.

Este artículo puede compartirse bajo la Licencia Creative Commons Atribución-No Comercial-Compartir Igual 2.0 Genérica y se referencia usando el siguiente formato: Alvarez-Melgarejo, M. & Torres-Barreto, M. (2018). Recursos y capacidades: factores que mejoran la capacidad de absorción. *I+D Revista de Investigaciones*, 12 (2), 51-58.

DOI: <https://doi.org/10.33304/revinv.v12n2-2018005>

Resumen

Esta investigación se enfoca en el análisis de los recursos tangibles y las capacidades dinámicas de las empresas industriales colombianas de acuerdo con la Teoría de Recursos y Capacidades. Toma como referencia la base de datos EDIT Industria, contrastando empíricamente un modelo mediante regresión lineal múltiple. Los resultados permiten concluir que los recursos financieros influyen positivamente sobre la capacidad de absorción de las empresas industriales colombianas. Asimismo, las capacidades dinámicas de cooperación y de relacionarse con el entorno tienen una influencia sobre la capacidad de absorción de las organizaciones.

Palabras clave: recursos tangibles, capacidad de absorción, transferencia de conocimiento, cooperación.

Abstract

This research focuses on analysis of tangible resources and the dynamic capabilities of Colombian industrial companies according to Resource Based View Theory of the firm. It uses the database: EDIT Industry database, and empirically contrast a model by means of multiple linear regression. The results allow to conclude that financial resources have a positive influence on the absorption capacity of companies. Likewise, the dynamic capabilities of cooperation and of relationship of the firm with its environment have an influence on the absorptive capability of firms.

Keywords: Tangible resources, absorptive capability, knowledge transfer, cooperation.

1. Investigación empírica con enfoque cuantitativo, resultado de un proyecto de investigación que se encuentra en curso, perteneciente al área de Desarrollo Empresarial Competitivo, subárea de Análisis Empresarial, desarrollado en el grupo de investigación Porter y Finance and Management Fue financiado por la Universidad de Investigación y Desarrollo de la ciudad de Bucaramanga (Colombia) y por la Universidad Industrial de Santander.

2. Grupo de Investigación Porter, Universidad de Investigación y Desarrollo de la ciudad de Bucaramanga (Colombia). Dirección: Calle 9 n.º 23 - 55, PBX: 6352525. ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-1752-8023>. Correo electrónico institucional: malvarez2@udi.edu.co.

3. Grupo de Investigación Finance and Management, Universidad Industrial de Santander de la ciudad de Bucaramanga (Colombia). Dirección: Cra. 27 Calle 9, PBX: 6344000. ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-6409-5593>. Correo electrónico institucional: mltores@uis.edu.co.

Introducción

El análisis del sector industrial se considera pertinente desde un punto de vista económico, ya que éste representa una parte significativa en la estructura productiva de un país e influye directamente en su Producto Interno Bruto (PIB) (Noriega et al., 2013). Si a lo anterior se añade que el sector industrial es uno de los que se ve más presionado por el dinamismo del mercado, se podría afirmar que esta situación lo obliga a desarrollar más rápidamente estrategias que le permitan competir y adaptarse a los cambios y demandas del entorno (Calderón, Álvarez & Naranjo, 2009). Es precisamente este hecho uno de los que motiva esta investigación, que pretende demostrar empíricamente si existen relaciones de dependencia entre recursos y capacidades de las empresas del sector industrial colombiano. De forma concreta, se han seleccionado los recursos tangibles (entre ellos los recursos físicos y financieros), y las capacidades dinámicas; en concreto, la capacidad de absorción, que está definida como la habilidad que tiene la empresa para adquirir conocimiento del entorno, asimilarlo, transformarlo y explotarlo (Torres-Barreto, Martínez, Meza-Ariza, & Molina, 2016; Zahra & George, 2002).

Metodología

Tipo de estudio

Esta investigación toma como referencia una base de datos existente: la Encuesta de Desarrollo e Innovación Tecnológica en el Sector Manufacturero (EDIT Industria), realizada de forma bianual por el Departamento Administrativo Nacional de Estadística [DANE] en Colombia (Torres-Barreto & Antolinez, 2017), dirigida a empresas industriales con al menos diez empleados. La encuesta EDIT brinda información estadística acerca de la dinámica del cambio técnico y organizacional, que resulta relevante dado que los datos dan a conocer las tendencias relacionadas con la inversión en actividades de desarrollo e innovación tecnológica y su situación con respecto a otros países (DANE, 2017).

El presente estudio analiza una serie histórica que constituye una base de datos con 589 variables aplicada a 10 133 empresas, de las cuales se obtuvo información de 8835 (DANE, 2015). El estudio tiene un diseño transversal, en tanto que la información final se obtiene de un único momento, en este caso, del año 2014.

La selección de variables proxies de recursos financieros y capacidades dinámicas de absorción se llevó a cabo con información encontrada en la literatura y la suministrada por la encuesta EDIT. Inicialmente, se obtuvo un grupo

de 120 variables, sin embargo, después de un extenso proceso de revisión, fueron seleccionadas aquellas que brindaban un aporte significativo para el propósito de la investigación. Finalmente, después de que la base de datos estuvo refinada, el estudio incluyó 39 variables medidas para 2093 empresas industriales colombianas.

Variables

Variable dependiente. La medición empírica de las capacidades dinámicas de absorción se llevó a cabo tomando como referencia investigaciones anteriores encontradas en la literatura y datos de la encuesta EDIT, dado que aún no existe una medida válida y definitiva que incorpore sus diversas dimensiones (Wang & Ahmed 2007; Flatten, Engelen, Zahra & Brettel, 2011).

En este sentido, la mayoría de los estudios con métodos cuantitativos han utilizado proxies de esta capacidad (McKelvie & Davidsson, 2009; Tsai, 2004), centrados en mayor medida en la capacidad de absorción con proxies de I+D (Flatten et al., 2011; Lane, Kokak & Pathak, 2006). Por su parte, el trabajo de Dutta, Narasimhan y Rajiv (2005) brinda información útil sobre cómo medir capacidades (McKelvie & Davidsson, 2009). Esta investigación ha utilizado estos trabajos como referencia y, en analogía con las diferentes definiciones encontradas en la literatura (Cohen & Levinthal, 1990; Lane et al., 2006; Mowery & Oxley, 1995; Van den Bosch, Van Wijk & Volberda, 2003; Zahra & George, 2002), se adopta principalmente el constructor de Zahra y George (2002), quienes consideran que el intercambio de conocimiento es una parte relevante en el proceso de adquirir, asimilar, transformar y explotar el conocimiento.

En este sentido, se analizan y estudian las capacidades dinámicas de absorción, utilizando como proxy la inversión en transferencia de tecnología y adquisición de otros conocimientos. Esta variable representa la identificación y la adquisición del conocimiento técnico o de otro tipo, generado externamente para ser utilizado en innovaciones de la empresa (López, Mejía & Schmal, 2006), y sostenimiento de la ventaja competitiva (Lache et al., 2016); adicionalmente, está en línea con el argumento de que la capacidad de absorción se refiere a la transferencia de tecnología interna (Lichtenthaler & Lichtenthaler, 2010).

Variables independientes. Se selecciona un tipo de recurso tangible (recurso de tipo financiero), junto con la capacidad de cooperación y de relacionarse. Los recursos financieros en la EDIT se identifican con las ventas, exportaciones, dinero público y privado invertido en actividades de ciencia, tecnología e innovación,

provenientes de líneas de financiación, cofinanciación, créditos y recursos propios, que se sustentan en la teoría basada en los recursos. Estas variables representan el dinero propio de la empresa, o dinero externo que ha ingresado y con el que la empresa cuenta (Barney & Arian, 2001; Blázquez & Mondino, 2012; Galbreath, 2005; Huerta, Navas, & Almodóvar, 2004; Ismail, Rose, Uli, & Abdullah, 2012; McKelvie & Davidsson, 2009; Sáez de Viteri Arranz, 2000; Torres-Barreto, 2017; Torres-Barreto, Mendez-Duron, & Hernandez-Perlines, 2016).

Por otra parte, la capacidad de cooperación y de relación representan un tipo de vínculo de poder que influye en la absorción de nuevos conocimientos (Todorova & Durisin, 2007); asimismo, Lichtenthaler and Lichtenthaler (2010) exponen que las empresas se relacionan o forman alianzas con el objetivo de transferir tecnología y alcanzar ventajas competitivas (Ariza, 2015).

Variables de control. Se controló el tamaño de la empresa a través de la cantidad de empleados. El 44% de las empresas incluidas tenían entre 1 y 50 empleados, y el 56%, más de 50 empleados. Finalmente, se utilizaron ocho variables ficticias para la transferencia de tecnología y adquisición de otros conocimientos con el fin de ejercer cierto nivel de control para el sector industrial.

Modelo teórico

En la Figura 1 se presenta el constructo teórico de la investigación, en el cual se propone que tanto los recursos financieros como las capacidades dinámicas de cooperación y relación con entidades del entorno, inciden sobre la capacidad de la empresa para absorber conocimiento del entorno.

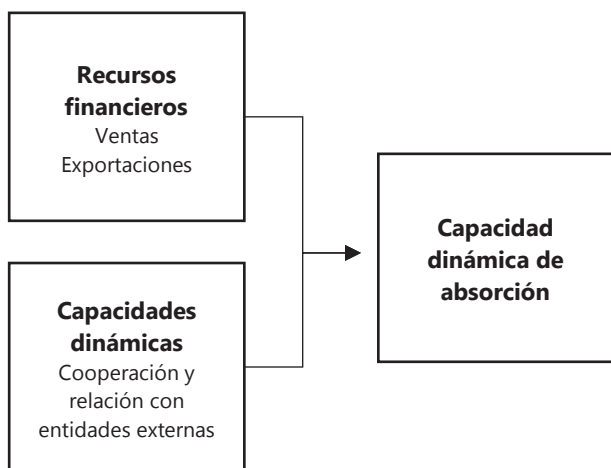


Figura 1. Constructo teórico de la investigación. Fuente: Autores

Resultados

Con el propósito de probar la existencia de correlaciones entre los recursos tangibles y las capacidades dinámicas, se calculó la matriz de correlación de Pearson. En la Tabla 1 se observa el grado de asociación entre las variables.

Los coeficientes de la correlación se encuentran entre -0,059 y 0,701. De las 12 variables, 9 alcanzaron un nivel de significancia positiva ($p < .05$) y solo 3 variables se correlacionaron con un nivel de significancia negativo.

De la matriz de correlaciones se puede observar que las mayores relaciones se presentan entre las variables inversión en transferencia de tecnología y las ventas (0,701), también entre relaciones de las empresas con DNDA y exportaciones (0,625). Otra correlación alta se registra entre las cooperaciones de las empresas con CDT y las cooperaciones con las universidades (0,522), al igual que con las cooperaciones con Parques Tecnológicos (0,686). Estas relaciones son de magnitud elevada y de signo positivo, representando así una asociación fuerte entre la capacidad de absorción y los recursos financieros, los diferentes actores del entorno con que las empresas cooperan y se relacionan.

Para efectuar el análisis de causalidad se recurrió a una técnica de regresión lineal en la que se incluyeron 12 variables independientes articuladas en una regresión lineal múltiple, con coeficientes no estandarizados y errores estándar robustos para la prueba de la hipótesis. La variable dependiente (inversión en transferencia de tecnología y adquisición de otros conocimientos) se transformó en logaritmo natural. Esta transformación se hizo con el fin de lograr que la variable se distribuyera normalmente, homogenizar la base de datos, reducir la heteroscedasticidad y la asimetría, y hacer que las estimaciones fueran más robustas (Gujarati & Porter, 2009; Mukaka, 2012).

Tal como se observa en la Tabla 2, el modelo es estadísticamente significativo, dado que el 84,82% de la capacidad de absorción está siendo explicada por los recursos financieros y las capacidades de la empresa para cooperar y relacionarse con entidades del entorno (R^2). El cálculo de los factores de inflación de la varianza (VIF) confirmó que el modelo no presenta multicolinealidad.

El test de White indica un p-valor de 0,43; en este sentido, con el 95% de confianza se tiene evidencia estadística para aceptar la hipótesis nula de homocedasticidad. Se evidencia que las variables independientes y la variable de control tienen un efecto estadísticamente significativo sobre la variable en estudio ($p < .05$).

Discusión de resultados

Los resultados sugieren que un aumento en las ventas o un aumento en las exportaciones conlleva un incremento de la inversión en transferencia de tecnología y adquisición de conocimientos (a pesar de que las magnitudes son bajas, la relación de causalidad es positiva y significativa). Esto indica que los recursos financieros con los que cuentan las empresas influyen positivamente en su capacidad de absorber información del entorno. En este sentido, cuanto mayor sean las ventas o las exportaciones de las empresas, mayor será su capacidad para absorber conocimiento del medio que la rodea.

Por su parte, las relaciones de las empresas con Icontec y Ministerios, así como el hecho de cooperar con proveedores y CDT, ejercen una influencia positiva sobre la capacidad de absorción. En este sentido, la variable regresora que mayor influencia positiva tiene sobre la regresada es la cooperación de la empresa con CDT (3,882), resultado que sugiere que los CDT están siendo efectivos en su función de desarrollo de proyectos de investigación aplicada, desarrollo de tecnología propia y apoyo a las actividades de transferencia de conocimiento.

Tabla 1
Coefficientes de correlación de Pearson

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1. INVERSIÓN EN TRANSFERENCIA DE TECNOLOGÍA	1												
2. VENTAS	0,701	1											
3. EXPORTACIONES	0,216	0,201	1										
4. RELACIÓN ICONTEC	0,132	0,084	0,230	1									
5. RELACIÓN SIC⁴	-0,184	0,024	0,291	0,262	1								
6. RELACIÓN DNDA⁵	0,091	0,240	0,625	0,410	0,301	1							
7. RELACIÓN MINISTERIOS	0,090	0,126	0,277	0,192	0,433	0,454	1						
8. COOPERACIÓN PROVEEDORES	0,189	0,184	0,153	0,274	0,139	0,217	0,120	1					
9. COOPERACIÓN CONSULTORES	0,251	0,229	0,162	-0,016	0,128	-0,019	0,236	0,300	1				
10. COOPERACIÓN UNIVERSIDADES	0,235	0,347	0,367	0,145	0,190	0,358	0,309	0,285	0,388	1			
11. COOPERACIÓN CDT⁶	0,135	0,137	0,252	0,194	0,135	0,429	0,236	0,198	0,339	0,522	1		
12. COOPERACIÓN PARQUES TECNOLÓGICOS	0,114	0,124	-0,076	0,041	-0,116	-0,059	0,065	0,217	0,316	0,358	0,686	1	
13. TOTAL EMPLEADOS	0,563	0,680	0,524	0,197	0,074	0,464	0,180	0,152	0,123	0,454	0,230	0,187	1

Fuente: Autores

Tabla 2
Resultados del modelo de regresión lineal múltiple

Inversión en transferencia de tecnología y adquisición de conocimientos	Coef.	Std. Err. Robust	P-Valor
Ventas	4,63e-9	4,00e-10	0,000
Exportaciones	1,13e-8	3,19e-9	0,001
Relación con Icontec	1,082	0,395	0,010
Relación con SIC	-2,152	0,336	0,000
Relación con el DNDA	-6,275	1,010	0,000
Relación con Ministerios	1,853	0,482	0,001
Cooperación con proveedores	1,053	0,364	0,007

4. Superintendencia de Industria y Comercio.

5. Departamento Nacional de Derechos de Autor

6. Centros de Desarrollo Tecnológico

Cooperación con consultores	-1,073	0,393	0,010
Cooperación con universidades	-0,796	0,310	0,015
Cooperación con CDT	3,882	0,747	0,000
Cooperación con parques tecnológicos	-2,515	0,751	0,002
Total empleados	0,001	0,000	0,045
Const	9,186	0,356	0,000
<hr/>			
No. Observaciones	54		
R ²	0.8482		

Fuente: Autores

Por otra parte, la relación de las empresas con la Superintendencia de Industria y Comercio y con el DNDA, así como las cooperaciones de la empresa con consultores, universidades y parques tecnológicos, resultaron factores estadísticamente significativos que influyeron negativamente en la inversión en transferencia de tecnología y adquisición de conocimientos (Gómez, 2014). Entre estas, la variable regresora que más afecta a la capacidad de absorción es la cooperación con DNDA (-6,2754). Esto podría deberse a que este organismo se encarga de diseñar, administrar y ejecutar las políticas gubernamentales en materia de derechos de autor y derechos conexos; en otras palabras, proteger los derechos de los autores de obras literarias y artísticas.

Estas actividades crean barreras para las empresas a la hora de identificar y utilizar el conocimiento de forma precisa, situación conocida como ambigüedad causal. Este término es entendido como un mecanismo de aislamiento para proteger los recursos y capacidades claves de la imitación (González & Nieto, 2007; Mahoney & Pandian, 1992; Reed & Defillippi, 1990); de esta forma impide la transferencia de tecnología entre las empresas (Lin, 2003).

Por otra parte, el efecto negativo de las variables independientes estaría indicando que las empresas que invierten en transferencia de tecnología y adquisición de conocimientos tienden a no recurrir a este tipo de cooperaciones. Otra explicación razonable es que sus efectos ocurren sobre otros aspectos, más no directamente en la variable regresada. Adicionalmente, su efecto negativo está influenciado por otras variables incluidas en el modelo, dado que al revisarlas de manera individual la influencia sobre la variable dependiente es positiva.

A partir de esta investigación se propone seguir ahondando en las relaciones entre recursos y capacidades de las empresas industriales colombianas, dado que el entramado de estas es complejo y demanda un análisis continuo y en mayor profundidad. Este trabajo sirve de base para demostrar la factibilidad de analizar estas relaciones usando técnicas econométricas y estadísticas y ofrece una amplia vía de profundización para seguir ahondando en la temática.

Referencias

- Ariza, H. (2015). Revisitando estrategias de sostenibilidad de las empresas a través de una visión sistémica empresarial. *I+D Revista de Investigaciones*, 5(1), 23–42. <https://doi.org/10.33304/revinv.v05n1-2015002>
- Barney, J. B., & Arian, A. M. (2001). The resource-based view: origins and implications. In *Handbook of strategic management* (pp. 124–188).
- Blázquez, M., & Mondino, A. (2012). *Recursos organizacionales: Concepto, clasificación e indicadores*. Instituto de Administración Facultad de Ciencias Económicas Universidad Nacional de Córdoba, 1, V11.
- Calderón, G., Álvarez, C., & Naranjo, J. (2009). Orientación estratégica y recursos competitivos: un estudio en grandes empresas industriales de Colombia. *Cuadernos de Administración*, 22(38), 49–72.
- Cohen, W., & Levinthal, D. (1990). Absorptive Capacity: A new perspective on learning and innovation. *Administrative Science Quarterly*, 35(1), 128–152.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística. (2015). *Encuesta de Desarrollo e Innovación Tecnológica EDIT- Industria-VII*. Recuperado de <http://www.dane.gov.co/>
- Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas. (2017). *Encuesta de Desarrollo e Innovación Tecnológica (EDIT)*. Recuperado de <http://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/tecnologia-e-innovacion/encuesta-de-desarrollo-e-innovacion-tecnologica-edit>
- Dutta, S., Narasimhan, O., & Rajiv, S. (2005). Conceptualizing and measuring capabilities: Methodology and empirical application. *Strategic Management Journal*, 26(3), 277–285. <https://doi.org/10.1002/smj.442>
- Flatten, T., Engelen, A., Zahra, S., & Brettel, M. (2011). A measure of absorptive capacity: Scale development and validation. *European Management Journal*, 29(2), 98–116. <https://doi.org/10.1016/j.emj.2010.11.002>
- Galbreath, J. (2005). Which resources matter the most to firm success? An exploratory study of resource-based theory. *Technovation*, 25, 979–987. <https://doi.org/10.1016/j.technovation.2004.02.008>
- Gómez, F. (2014). Colombia en la inserción de la economía internacional. *I+D Revista de Investigaciones*, 4(2),

- 104–111. <https://doi.org/10.33304/revinv.v04n2-2014009>
- González, N., & Nieto, M. (2007). El papel de la ambigüedad causal como variable mediadora entre las prácticas de recursos humanos de alto compromiso y los resultados corporativos. *Revista Europea de Dirección y Economía de La Empresa*, 16(4), 107–126.
- Gujarati, D. N., & Porter, D. C. (2009). *Econometría*. McGraw-Hill.
- Huerta, P., Navas, J., & Almodóvar, P. (2004). La Diversificación desde la Teoría de Recursos y Capacidades. *Cuadernos de Estudios Empresariales*, 14, 87–104.
- Ismail, A. I., Rose, R. C., Uli, J., & Abdullah, H. (2012). The relationship between organisational resources, capabilities, systems and Competitive Advantage. *Asian Academy of Management Journal*, 17(1), 151–173. Recuperado de <https://doi.org/10.3923/ibm.2012.176.186>
- Lache, L., León, A. P., Bravo, E., Becerra, L. E., & Forero, D. (2016). Las tecnologías de información y comunicación como prácticas de referencia en la gestión de conocimiento: una revisión sistemática de la literatura. *Revista UIS Ingenierías*, 15(1), 27–40.
- Lane, P., Koka, B., & Pathak, S. (2006). The reification of absorptive capacity: A critical review and rejuvenation of the construct. *Academy of Management Review*, 31(4), 833–863. Recuperado de <https://doi.org/10.5465/AMR.2006.22527456>
- Lichtenthaler, U., & Lichtenthaler, E. (2010). Technology transfer across organizational boundaries: absorptive capacity and desorptive capacity. *California Management Review*, 53(1), 154–170.
- Lin, B. (2003). Technology transfer as technological learning: a source of competitive advantage for firms with limited R&D resources. *R&D Management*, 33(3), 327–341. Recuperado de <https://doi.org/10.1111/1467-9310.00301>
- López, M., Mejía, J., & Schmal, R. (2006). Un acercamiento al concepto de la transferencia de tecnología en las universidades y sus diferentes manifestaciones. *Panorama Socioeconómico*, 24(32), 70–81.
- Mahoney, J., & Pandian, J. (1992). The Resource-Based View Within the Conversation of Strategic Management. *Strategic Management Journal*, 13(5), 363–380. Recuperado de <https://doi.org/10.1002/smj.v13>
- McKelvie, A., & Davidsson, P. (2009). From resource base to dynamic capabilities: an investigation of new firms. *British Journal of Management*, 20(1).
- Mowery, D., & Oxley, J. (1995). Inward technology transfer and competitiveness: the role of national innovation systems. *Cambridge Journal of Economics*, 19(1), 67–93.
- Mukaka, M. (2012). A guide to appropriate use of Correlation coefficient in medical research. *Malawi Medical Journal*, 24(3), 69–71. Recuperado de <https://doi.org/10.1016/j.cmpb.2016.01.020>
- Noriega, J., Gallego, C., López, L., & Bonilla, A. (2013). Perfil del sector manufacturero Colombiano. *Magazín Empresarial*, 9(19), 49–61. Recuperado de http://datateca.unad.edu.co/contenidos/102504/Contenido_curso/2014-II_Contenidos/lectura_adicional_5_Sector_manufacturero_colombiano.pdf
- Reed, R., & Defillippi, R. (1990). Causal ambiguity, barriers to imitation, and sustainable competitive advantage. *Academy of Management Review*, 15(1), 88–102.
- Sáez de Viteri Arranz, D. (2000). El potencial competitivo de la empresa: Recursos, capacidades, rutinas y procesos de valor añadido. *Investigaciones Europeas de Dirección y Economía de La Empresa*, 6(3), 71–86. Recuperado de <http://www.aedem-virtual.com/articulos/iedee/v06/063071.pdf>
- Todorova, G., & Durisin, B. (2007). Absorptive Capacity: Valuing a Reconceptualization. *Academy of Management Review*, 32(3), 774–786. Recuperado de <https://doi.org/10.5465/AMR.2007.25275513>
- Torres-Barreto, M. L. (2017). Innovaciones de productos y financiación pública de I+D: Cómo manejar la heterocedasticidad y la autocorrelación. *I+D Revista de Investigaciones*, 9(1), 138–145. Recuperado de <https://doi.org/https://doi.org/10.33304/revinv.v09n1-2017013>
- Torres-Barreto, M. L., & Antolinez, D. F. (2017). Exploring the boosting potential of intellectual resources and capabilities on firm's competitiveness. *Espacios*, 38(31). Recuperado de <http://www.revistaespacios.com/a17v38n31/a17v38n31p35.pdf>
- Torres-Barreto, M. L., Martínez, J. N., Meza-Ariza, L. C., & Molina, L. P. (2016). El cambio tecnológico en el caso de los textiles inteligentes: Una aproximación desde las capacidades dinámicas. *Espacios*, 37(8).
- Torres-Barreto, M. L., Mendez-Duron, R., & Hernandez-Perlines, F. (2016). Technological impact of R&D grants on utility models. *R&D Management*, 46(S2), 537–551.
- Tsai, K. (2004). The impact of technological capability on firm performance in Taiwan's electronics industry. *Journal of High Technology Management Research*, 15(2), 183–195. Recuperado de <https://doi.org/10.1016/j.hitech.2004.03.002>
- Van den Bosch, F., Van Wijk, R., & Volberda, H. (2003). Absorptive capacity: Antecedents, models and outcomes. ERIM report series research in management. Recuperado de <https://doi.org/10.1111/b.9780631226727.2006.00018.x>
- Wang, C., & Ahmed, P. (2007). Dynamic capabilities: A review and research agenda. *International Journal Management Reviews*, 9(1), 31–51. Recuperado de <https://doi.org/10.1111/j.1468-2370.2007.00201.x>

Zahra, S., & George, G. (2002). Absorptive capacity: A review, reconceptualization, and extension. *Academy of Management Review*, 27(2), 185–203. Recuperado de [https://doi.org/https://doi.org/10.5465/AMR.2002.6587995](https://doi.org/10.5465/AMR.2002.6587995)

Cambio climático y café (*Coffea arábica*) en Acevedo, Huila: una lectura desde sus cultivadores

Climate change and coffee (*Coffea arabica*) in Acevedo,
Huila: a reading from its growers



Cambio climático y café (*Coffea arabica*) en Acevedo, Huila: una lectura desde sus cultivadores¹

Climate change and coffee (*Coffea arabica*) in Acevedo, Huila: a reading from its growers

Verenice Sánchez Castillo,² Yeisy Avendaño Pizo,³ Andrés Gaviria Astudillo,⁴ Carlos Gómez⁵

Artículo recibido en noviembre 27 de 2017; artículo aceptado en mayo 10 de 2018.

Este artículo puede compartirse bajo la Licencia Creative Commons Atribución-No Comercial-Compartir Igual 2.0 Genérica y se referencia usando el siguiente formato: Sánchez, V., Avendaño, Y., Gaviria, A. & Gómez, C. (2018). Cambio climático y café (*Coffea arabica*) en Acevedo, Huila: una lectura desde sus cultivadores. *I+D Revista de Investigaciones*, 12 (2), 59-69.

DOI: <https://doi.org/10.33304/revinv.v12n2-2018006>

Resumen

Se considera que los cambios drásticos del clima que se han venido presentando a lo largo de los últimos años han perjudicado la agricultura en general; países como Colombia, que lidera la producción mundial de café, atraviesan una crisis en su producción, que se presume se debe a dichos cambios. Los productores de Acevedo, Huila, una de las principales zonas cafeteras, caracterizada por su café de alta calidad, afirman que se han visto seriamente afectados por la variabilidad climática, evidenciada en la baja de su producción y en la disminución de sus ingresos, razón por la cual requieren de un mecanismo que les permita a sus cafetales adaptarse al cambio climático. En respuesta, la Federación Nacional de Cafeteros y el Centro Nacional de Investigaciones del Café han lanzado una serie de estrategias de adaptación a estos cambios; sin embargo, los productores se muestran apáticos a dichas propuestas por considerarlas poco ajustables a su economía.

Palabras clave: café, economía, estrategia de adaptación, variabilidad climática.

1. Artículo de reflexión, de enfoque cualitativo, resultado de un proyecto de investigación culminado, perteneciente al área de Ingeniería, subárea de Ingeniería agroecológica, desarrollado en el Grupo de Investigación en Agroecología y Desarrollo Rural-Giader de la Universidad de la Amazonía (Colombia). Dirección: Calle 17 n°.44-51, Florencia, Caquetá.

2. Miembro del Grupo de Investigación en Agroecología y Desarrollo Rural – Giader, Ingeniera en Agroecología, Magister en Ambiente y Desarrollo, doctoranda en Antropología, Universidad de la Amazonía (Colombia). ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-4472-6191> Correo electrónico: ve.sanchez@udla.edu.co.

3. Estudiante de Ingeniería Agroecológica. Universidad de la Amazonía (Colombia). ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-0289-9369>. Correo electrónico: ye.avendano@udla.edu.co.

4. Estudiante de ingeniería Agroecológica. Universidad de la Amazonía (Colombia). ORCID ID: 0000-0002-8405-5193. Correo electrónico: an.gaviria@udla.edu.co.

5. Miembro del Grupo de Estudio de Futuro en el Mundo Amazónico – GEMA, Contador Público, Administrador Público, Especialista en Pedagogía y en Gestión Pública. Maestrando en Ciencias de la Educación, Universidad de la Amazonía (Colombia). ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-0425-7201> Correo electrónico: carlosgomez325@gmail.com.

Abstract

The drastic climate changes that have been presented over the past few years, is considered that have harmed the agriculture in general; countries such as Colombia, who leads the world production of coffee, is experiencing a crisis in its production, what is presumed to be due to such changes. For the case of Acevedo Huila who represents one of the main coffee areas, characterized for its high quality coffee; the coffee growers consider that have been seriously affected by climate variability evidenced in the lower their production and consequently the decline in their income; reason whereby require a mechanism that allows their coffee plantations an adaptation to climate change; In this aspect, the National Federation of Coffee Growers of Colombia has launched a strategy of adaptation to these changes; however, producers reflect an apathy to this proposal as little adjustable to your economy.

Keywords: Affectations, coffee, economy, strategy of adaptation, climate variability.

Introducción

El cultivo de café (*Coffea arabica* L.) se ubica principalmente en los países tropicales de América Latina, Asia y África. Su grano es comercializado en los mercados internacionales, siendo el segundo producto de mayor demanda en el mercado mundial y solo superado por el petróleo (Centro de Estudios para el Desarrollo Rural Sustentable y la Soberanía Alimentaria [Cedrssa], 2014). Se estima que en el mundo se producen alrededor de 7,7 millones de toneladas de café por año, en una superficie de 10,5 millones de hectáreas en más de 50 países, siendo América Latina la mayor productora, con el 85 % del total mundial, seguido por Asia, que aporta el 10% y África con el 5%. En cuanto a países, Brasil es líder en producción, con 2,5 millones de toneladas por año, seguido por Vietnam, con 1,6 millones y en tercer lugar, Colombia con 810 000 toneladas por año (Infocafé, 2015).

En Colombia, en el año 2013, se contaba con 936682 ha cultivadas y una producción que en los primeros cinco meses de ese año llegaba a los 4026000 sacos (Federación Nacional de Cafeteros de Colombia [Fedecafé], 2013a; 2013b). Para el periodo comprendido entre febrero de 2016 y enero de 2017, la cosecha cafetera alcanzó los 14,4 millones de sacos de 60 kg, 1% más frente a los 14,2 millones producidos en el periodo anterior (Fedecafé, 2017). Sin embargo, pese a la importancia económica del cultivo para centenares de familias, los niveles de producción y los rendimientos en toneladas por hectárea año, se han visto afectados, entre otros factores, por la variabilidad climática, la cual influye no solo en la producción sino en la dinámica de la estructura del mercado mundial (Cedrssa, 2014).

Para Ortiz (2012), las alteraciones del clima han generado la disminución en los rendimientos de los cultivos y la calidad del grano producido; de igual forma, Zapata (2015) identificó que tanto la escasez como la baja calidad del agua, además de la variación en los ciclos climáticos anuales, no les permite a los cafeteros tener

claridad en cuanto a las temporadas húmedas y secas para planear las labores del cultivo.

Al sur del país se encuentra el departamento del Huila, el cual, ante la imposibilidad de cultivar café por debajo de los 1200 metros sobre el nivel del mar, se convirtió en líder de la producción nacional. En esta región el café se cultiva en 35 de los 37 municipios, en un área de 139138 hectáreas, con una producción superior a los 800000 sacos al año (Café de Colombia, 2014b). Aunado a ello, son numerosos los títulos que los caficultores de esta región han obtenido en la competencia Tasa de la Excelencia, además de los atractivos precios que los extranjeros pagan por un café de alta calidad y los cafés especiales (Café de Colombia, 2014b).

El municipio de Acevedo también es representativo en este escenario cafetero, con un aproximado de 9054 hectáreas cultivadas en café y más de 2000 familias vinculadas al sector. Este hecho hace que además de ofrecer un producto de calidad, la actividad cafetera sea una importante fuente de empleo en la zona, pues demanda mano de obra tanto familiar como contratada (Alcaldía Municipal, 2012 a). Sin embargo, al igual que en el resto del país, la variabilidad climática, caracterizada por amplios periodos de sequía seguidos o precedidos por fuertes precipitaciones en épocas no esperadas, ha producido alteraciones en el proceso fenológico de este cultivo (Charlotte, Jarvis & Ramírez, 2011). El fenómeno de La Niña ha generado el clima propicio para la aparición de nuevas plagas y enfermedades, mientras que la permanencia de las lluvias ha impedido la adecuada floración de los cafetos (Cano et al., 2012).

Por su parte, el fenómeno de El Niño, caracterizado por la ausencia de lluvias, ha traído como consecuencia una alta presencia de granos de café de baja densidad. En este orden, los daños en la cosecha dependen del déficit hídrico que se tenga durante la floración y la etapa de llenado de los granos, lo cual se considera crítico para la formación del fruto (Centro Nacional de Investigaciones

de Café [Cenicafé], 2009; Café de Colombia, 2014a; Portafolio, 2015a).

Ante este fenómeno, la Federación Nacional de Cafeteros de Colombia [FNC] y el Centro Nacional de Investigaciones de Café [Cenicafé] han generado una serie de alternativas para que las familias caficultoras puedan adaptar sus cafetales al cambio climático; sin embargo, se desconoce si estas estrategias han sido recibidas, ensayadas y adoptadas por los productores. Tampoco se tiene claridades acerca de la posición de los productores al respecto y las acciones emprendidas desde lo local como respuesta al fenómeno global (FNC, 2009).

Por lo anterior es necesario caracterizar la percepción de los caficultores frente a las afectaciones ocasionadas en sus cafetales por la variación del clima, además de los cambios que han tenido que realizar para adaptarse al cambio y si esto se ha hecho de manera empírica o corresponde al conocimiento y aplicación de la estrategia propuesta por la FNC. Con los insumos generados en la presente investigación se pretende avanzar en la construcción de unos lineamientos para consolidar una estrategia local que les permita a los caficultores adaptarse mejor al cambio climático.

Método

Localización y contexto

El departamento del Huila está localizado al suroccidente del país, entre los 3°55'12" y 1°30'04" de latitud norte, y los 74°25'24" y 76°35'16" de longitud al oeste del meridiano de Greenwich (Gobernación del Huila, 2015a). El presente estudio se llevó a cabo en la vereda El Carmen, del municipio de Acevedo, ubicada a 1°48'09.49"N y 75°56'13.13"O, aproximadamente a veinte minutos del casco urbano, el cual se encuentra localizado hacia el suroriente de este departamento; tiene 19914 habitantes (Gobernación del Huila, 2015b), cuenta con una extensión de 612 km², el uso del suelo agrícola es del 42,64 %, equivalente a 26,044 ha. En esta zona del país la principal actividad productiva es el cultivo de café, con más de 16800 hectáreas plantadas (Alcaldía Municipal de Acevedo, 2012b).

Enfoque metodológico

La presente investigación se fundamenta en un paradigma crítico social, debido a que este enfoque permite comprender las interrelaciones de actores y su interacción con el medio social, político y ambiental, teniendo en cuenta la subjetividad como condición imposible de superar en la investigación y sus actores

investigadores e investigados (Gutiérrez, 2014). El tipo de artículo es de reflexión, toda vez que a partir de fuentes de primera y segunda mano los autores y los actores involucrados ponen sobre la mesa sus puntos de vista sobre el tema en particular, en este caso, la variabilidad climática y sus efectos sobre el cultivo del café y los mecanismos locales de adaptación a esta.

El método

1. Análisis de los posibles efectos del cambio climático sobre el cultivo del café.

Para esta aproximación, la investigación se apoyó en la técnica arqueológica de archivo, mediante la cual se consultaron diferentes bases de datos, periódicos, boletines locales y páginas web, para rastrear información que diera cuenta de las afectaciones del cambio climático en la producción de café. Así las cosas, las variables de estudio que se tuvieron en cuenta fueron: lugares, condiciones climáticas, afectaciones y resultados.

2. Imaginario de los caficultores alrededor del cambio climático, la afectación en sus cultivos y sus mecanismos de adaptación.

Identificación de actores clave. Para la selección de los actores clave se establecieron como criterios: que el productor fuese antiguo en la zona, que tuviera experiencia en la producción de café y que a su juicio se hubiera visto afectado por la variabilidad climática.

Aplicación de entrevistas: Una vez realizada la identificación de actores clave y establecido el contacto con ellos, se procedió a la realización de una entrevista a profundidad, cuyas variables de estudio fueron: cambio climático, producción y acciones realizadas para superar la crisis del cambio climático. La entrevista, previa autorización de los entrevistados, fue grabada, transcrita y puesta en un texto plano. Posteriormente, con ayuda del software de procesamiento de datos cualitativos Atlas Ti, se seleccionaron las frases de interés, a las cuales se les asignó un código de identificación o categorías; tras obtener el total de categorías, se procedió a clasificarlas en grupos de similitud, y una vez conformados los grupos, se les designó como familias de análisis. Posteriormente, se establecieron las relaciones de mayor importancia entre los códigos de cada familia, se realizó el respectivo dibujo de la red o *networks*, que fueron pieza clave para la redacción de los hallazgos y la triangulación de la información.

3. Caracterización de las estrategias de adaptación al cambio climático de la Federación y Cenicafé y su adopción en el municipio de Acevedo. Para esta aproximación se combinaron herramientas de

primera y segunda mano. En primer lugar se dialogó de manera informal con los cultivadores de café a fin de indagar acerca de sus mecanismos de adaptación al cambio climático. En segunda instancia se revisaron las estrategias planteadas por la FNC y Cenicafé para la adaptación al cambio climático. Posteriormente, se hizo una triangulación para establecer si las medidas adoptadas por los productores tenían estrecha relación con la estrategia nacional o eran mecanismos locales; de esta manera se procedió a la redacción de los hallazgos.

Resultados

Análisis del impacto del cambio climático en el cultivo del café

Laderach *et al.* (2009) señalaron que el cambio climático afectaría en forma notoria la producción de café en América Central, tanto que ciertas zonas dejarían de producir este cultivo, y quienes lo produjeran se verían obligados a sustituirlo por otros cultivos o incluso a migrar hacia otros lugares. También sostuvieron que los productores de otras zonas deberían buscar estrategias para adaptar el cultivo a nuevas formas de gestión. Para Camargo (2010), la variación de la producción media anual de café está relacionada con la variabilidad climática, debido a que los factores climáticos afectan el desarrollo de las fases fenológicas del cultivo. En línea con lo anterior, Patiño, Pencue y Vargas (2016) señalan que el contenido de humedad en el grano de café seco debe ser el adecuado –alrededor del 11%–, de lo contrario, su calidad se deteriora; por su parte, Cuadras (2015) explica que el incremento de la temperatura acelera el proceso de maduración del grano, lo que conlleva la pérdida de calidad. Según Ortiz (2012), las afectaciones del clima sobre el café en la zona de Mesoamérica, donde las temperaturas han aumentado entre 0,2 y 1°C y las precipitaciones han disminuido en un 15% durante las últimas tres décadas. Este mismo autor advirtió, en ese mismo año, que las condiciones óptimas para la producción de café de alta calidad, como el arábigo ácido, se verían afectadas por las oleadas de calor, lo cual también favorecería el desarrollo de plagas como la roya del café. A su turno, la Coordinación Latinoamericana y del Caribe de Pequeños Productores de Comercio Justo [CLAC] (2015), indica que la caficultura se ha visto afectada por los cambios en el clima y la aparición y proliferación de plagas y enfermedades, como la roya, la broca, la araña roja, entre otras, siendo la roya la más conocida y de mayor impacto en el cultivo.

Ortiz (2012) indica que el ciclo del cultivo del café depende del régimen de precipitaciones, dado que las primeras lluvias dan origen a la floración; posteriormente,

cuando las precipitaciones son bajas o elevadas, el café florece y los frutos caen de los árboles, lo que reduce la calidad del café y disminuye los precios de mercado. En el caso particular del fenómeno de La Niña, representado por precipitaciones elevadas, la producción disminuye. Evidencia de ello la ofrece Cuadras (2015), según el cual las lluvias torrenciales que se registraron en las principales zonas productoras en el año 2011 han tenido como consecuencia la menor cosecha de café de los últimos treinta años.

Imaginario de los caficultores alrededor del cambio climático y la afectación en sus cultivos

Familia productividad. Los largos periodos de verano, con altas temperaturas contrastadas con las repentinas y a veces extendidas lluvias, hacen que los porcentajes de humedad en el clima sean más altos, lo que genera un ambiente propicio para el surgimiento de plagas y enfermedades y, en especial, causadas por hongos y virus. Para los cultivadores de café, estas situaciones se han vuelto más reiterativas en los últimos años por los efectos la variabilidad climática, la cual, según el Grupo Intergubernamental de Expertos sobre el Cambio Climático [IPCC] (2007), involucra las variaciones del estado medio del clima y otras características estadísticas de este. En este orden, la variabilidad puede deberse tanto a procesos internos naturales del sistema climático como a variables del forzamiento externo natural.

Para el CLAC (2015), el cambio climático ha traído consecuencias negativas sobre la producción de café, en tanto algunas plagas y enfermedades que antes no estaban tan desarrolladas ahora sí lo están y además han cambiado su comportamiento, volviéndose resistentes a condiciones adversas.

Para Jaramillo y Arcila (2009), el problema de las plagas y las enfermedades radica en el exceso de humedad en el suelo y en el ambiente, muy propio de los largos periodos de lluvia, los cuales favorecen la presencia de enfermedades como el mal rosado (*Erithricium salmonicolor*), la roya del café (*Heileia vastatrix*), así como del incremento en la ocurrencia de llagas radicales y daños de tallos en plantas jóvenes causados por diferentes tipos de anélidos. De igual forma, los largos periodos de sequía incrementan la caída de frutos al suelo, los cuales se convierten en el nicho perfecto para el surgimiento de la broca (Corporación Colombiana de Investigación Agropecuaria [Corpoica], 2011).

Cabe recordar que la roya es una enfermedad ocasionada por el hongo *Hemileia vastatrix*, la cual afecta directamente a las hojas maduras del café; sin

embargo, en estado severo también afecta a las jóvenes (Asociación Nacional de Café [Anacafé], 2013). Sobre esta situación los cafeteros afirman que anteriormente era un asunto manejable, pues los niveles de presencia de la enfermedad eran bajos y singulares, mientras que en la actualidad las intensas lluvias hacen que haya más humedad y mayor proliferación del hongo, por tanto, mayor caída de hoja con ataque no selectivo, sino a toda la superficie foliar del arbusto, lo que ocasiona bastantes pérdidas en la producción.

Barquero (2013) plantea que la roya se puede manejar empleando variedades resistentes, y adoptando nuevas prácticas culturales como mayores distancias de siembra, poda de cafetos, manejo de la sombra y combate químico mediante el uso de fungicidas. En el caso de estudio los lugareños han incorporado a sus cultivos variedades resistentes para el caso de la roya; sin embargo, a su juicio, estas no producen igual que las otras.

En el caso de las plagas, los entrevistados coincidieron que con la variabilidad y el cambio climático la broca del café, *Hypothenemus hampei Ferrari*, ha sido la plaga más perjudicial para la caficultura, en razón a que coloniza los frutos durante su maduración y destruye una gran parte de la cosecha en un tiempo corto. De acuerdo con *Barquero (2013)*, el control se debe realizar mediante un programa de manejo integrado que comprende varias tácticas y opciones de control, como son control cultural, control biológico, control etológico o trampeo y control químico (*Dufour, 2008*). Los entrevistados aseguraron que han optado por combatir la broca especialmente a través del soqueo de los cafetales, práctica que para los productores es un volver a empezar, pues este método de control implica cortar todos los arbustos para eliminar con ellos la enfermedad. Luego, el café debe retoñar, es decir, prácticamente debe volver a nacer, algo que se considera bastante demorado y afecta el tiempo de producción, desencadenando incertidumbre en el productor.

Por otro lado, como una medida de preparación del cultivo ante la presencia de enfermedades, especialmente fungosas causadas por la humedad, los productores han optado por incrementar los niveles de fertilización, ya que, según su imaginario, esto permite que el cultivo resista cualquier enfermedad y asegura la producción. Esta situación, a su vez, desencadena altos costos de producción, esclavitud por parte de los finqueros y dependencia de la tierra a los agroquímicos para poder producir (Figura 1).

Familia tecnología. Los problemas ambientales, específicamente los cambios de clima que afectan el cultivo del café, deben ser manejados y adaptados, retomando tanto el conocimiento local como las nuevas

tecnologías. En este sentido, la asistencia técnica sugiere controles reiterativos tanto químicos como manuales para lograr una producción óptima y de excelente calidad; sin embargo, la adopción de lo que se transfiere depende tanto de la funcionalidad de la técnica como de los resultados en la práctica, que permitan que la recomendación sea replicable evitando así la proliferación de nuevos focos de infestación de la plaga o la enfermedad en las veredas y predios vecinos (Figura 2). Esta percepción de los cultivadores de café acerca de que la aplicación sucesiva de agroquímicos genera alta dependencia y mayores costos que no son compensados con los niveles de producción media por hectárea, coincide con lo encontrado por *Sánchez, Rincón, Toledo y Gómez (2016)* en su trabajo con cultivadores de maracuyá (*Pasiflora edulis*). Estos investigadores consideran que la transferencia de tecnología es un proceso de extensión con actividades interconectadas que producen un resultado relacionado con la adopción de una innovación tecnológica, la adquisición de conocimientos para solucionar problemas o el fortalecimiento de la interconexión organizacional. De acuerdo con *Calivá (2013)*, se precisa de la concurrencia de una política nacional pero complementada por la política local tanto en investigación como en extensión, y los comités departamentales de caficultores son los llamados a definir las prioridades. Sin embargo, a juicio de *Ramírez (2014)*, el servicio de extensión no está haciendo el trabajo como se debería, pues este debería ser descentralizado y reforzado, y transmitirse de manera más frecuente, con permanente acompañamiento (*Ariza, 2015*).

En consonancia con lo planteado por los autores, todos los tipos de control en cualquiera de las plagas y enfermedades deben ser complementarios y no únicos, y hacia eso es que se deben dirigir los esfuerzos del acompañamiento técnico, pues la variabilidad y la inestabilidad del clima tiende a ser más agresiva cada día y esto favorece los problemas agronómicos en los cultivos, y, por tanto, los rendimientos y utilidades de estos. En resumen, la combinación de control cultural (*Catalán, 2012*), control químico (*Cermeli, 2016*), y control orgánico es la base para hacer frente a los diferentes embates de la variabilidad.

Familia socioeconómica. Las afectaciones de los cultivos de café como consecuencia de los cambios del clima han generado una problemática tanto para el productor como para la vecindad, en tanto que la cosecha y la calidad del café disminuyen, convirtiéndose en un factor de preocupación dado que los ingresos de las familias bajan y no logran suplir sus necesidades de producción. Esto se debe, en parte, a que la información de alertas acerca del clima es poco accesible para los productores y también es incierta, hecho que los deja en un estado

de incertidumbre con respecto a las temporadas lluviosas o secas. En caso de que hubiera una certeza al respecto, habría una mayor responsabilidad por parte del caficultor en la toma de acciones para salvaguardar su producción y tendrían la esperanza de que podrán mantener una estabilidad económica (Figura 3). Como se ha expuesto, el sector cafetero es de los más afectados por el cambio climático; esta situación, sumada a la caída de los precios, ha generado más vulnerabilidad para los

pequeños productores, quienes para superar la crisis productiva terminan endeudándose para acceder a agroquímicos y así atender las emergencias en el manejo de plagas y enfermedades y los procesos de fertilización, por lo cual se generan mayores costos de producción y, por ende, menores ingresos por ventas del grano. Esta situación ha hecho que este renglón de la economía sea cada vez menos rentable y se incrementen los círculos de la pobreza rural (CLAC, 2010).

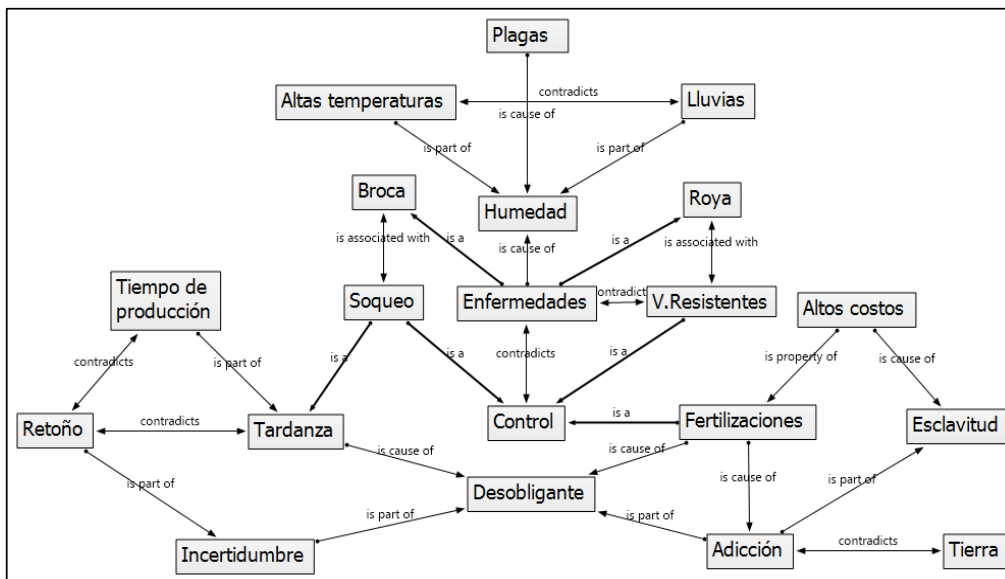


Figura 1. Productividad. Fuentes: Autores

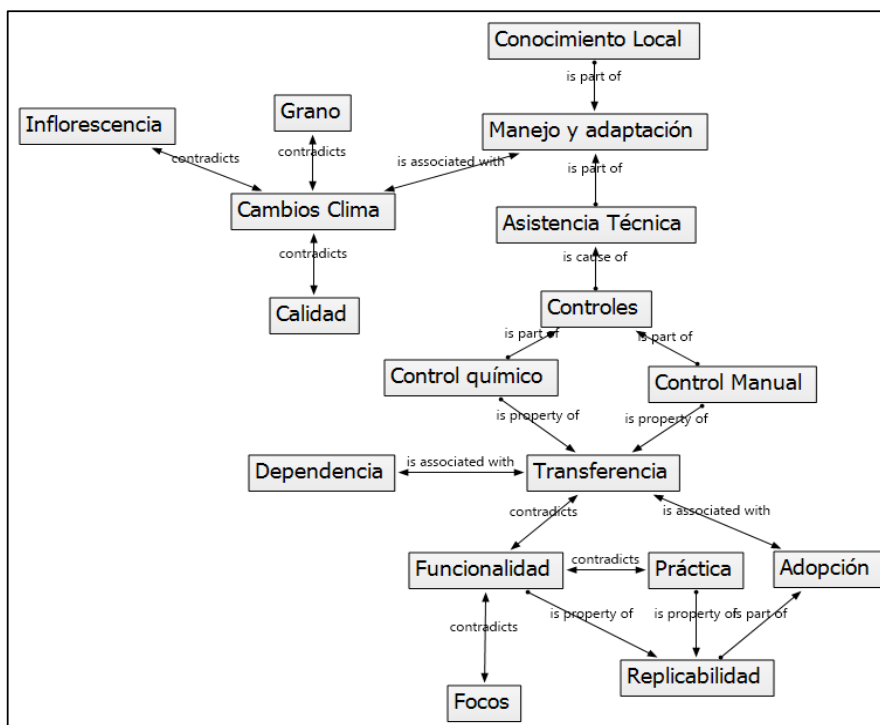


Figura 2. Familia tecnología. Fuentes: Autores

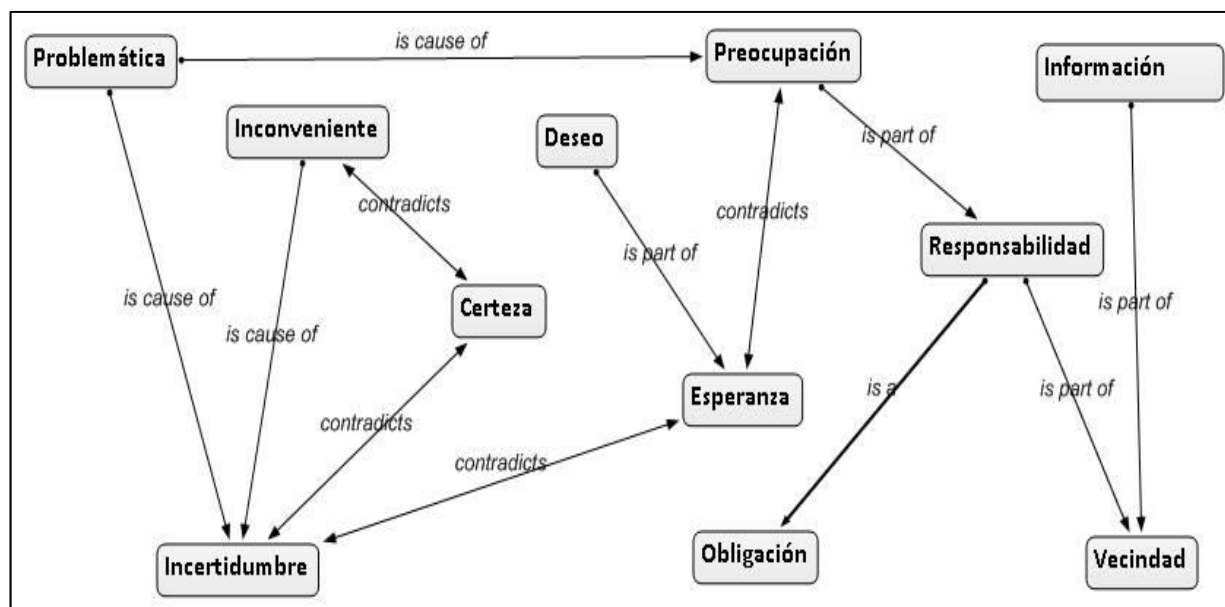


Figura 3. Familia socioeconómica. Fuente: Autores

Las estrategias de adaptación al cambio climático de la Federación y su adopción en el municipio de Acevedo:

La Federación Nacional de Cafeteros [FNC], y el Centro Nacional de Investigaciones de Café [Cenicafé] han desarrollado una estrategia que permite brindar herramientas a los cafeteros a fin de que logren adaptarse a la variabilidad climática; esto con el objetivo de sostener la productividad y la competitividad del sector (FNC, 2012). En la estrategia se encuentran aspectos claves como:

- Siembra de variedades de café resistentes, como la Castilla, resistente a la roya, que, además, tiene una ventaja en productividad 17% mayor con respecto a las variedades Caturra y Colombia.
- Adecuado manejo de la densidad y arreglo espacial de los cafetales, complementados con un manejo agronómico apropiado y unas buenas prácticas de conservación de suelos.
- Renovación de cafetales, ya que se señala que las zonas cafeteras con plantas mayores a los nueve años deben renovarse con variedades resistentes y con la densidad adecuada.
- Manejo fitosanitario de los arbustos para controlar la roya y la broca; esto mediante periódicas fumigaciones y la realización del re-re, es decir, recoger todos los granos maduros, sobremaduros y secos, tanto del árbol como del suelo, tras la maduración del café.
- Manejo adecuado del sombrío, pues los ciclos de lluvias seguidos de largos periodos secos implican que el arbusto de café no podría sobrevivir a estos últimos sin la protección y la conservación de la humedad derivada de los árboles que cubren las plantaciones.

- Conservación de suelos por medio de las siembras a través de la pendiente, del manejo correcto de arvenses o malezas para que amortigüen los golpes de lluvia y de algunas prácticas que contrarresten la erosión.

A esto se suma la labor de investigación científica enfocada hacia el cambio climático realizada por Cenicafé, que mediante la agroclimatología hace seguimiento de la dinámica de los factores climáticos y las posibles soluciones. De igual manera, se investiga sobre fertilización, fisiología de las variedades y conservación de suelos. Esto con el objetivo de entregar recomendaciones específicas para cada región y ofrecer las herramientas de adaptación y mitigación de los efectos del cambio climático en el café.

Teniendo en cuenta lo anterior, en el trabajo de campo se identificó que a pesar de que la FNC ha establecido una estrategia de adaptación al cambio climático, esta no ha sido aceptada por los caficultores, quienes consideran que las medidas a implementar son poco rentables. Un ejemplo de esto es la renovación de cafetales, como lo mencionan los productores, quienes no la consideran una alternativa viable debido a que requiere de una alta inversión en semillas, insumos y mano de obra; adicionalmente, las áreas en renovación no estarán en producción, lo que significa la disminución de ingresos; además, se requiere de un manejo intensivo a lo largo del proceso, porque si las plántulas no retoñan, se habrá perdido la inversión.

En cuanto al manejo fitosanitario, la labor de control

tanto de la roya como de la broca, que son las principales plagas que afectan al café, requiere de insumos químicos para su control y manejo, lo que representa altos costos de inversión para el productor. Cabe resaltar que además de los costos esta actividad implica afectaciones para la salud tanto del productor como de su familia, así como afectaciones edafológicas, y la FNC no ofrece alternativas diferentes al control químico, además del re-re, el cual demanda disponibilidad de tiempo para realizarse (Ascanio & Carrascal, 2013).

En cuanto al hecho de que se debe aplicar un fertilizante adecuado en el momento oportuno para garantizar la nutrición del café, los productores lo ven como una tarea difícil de realizar y que la variabilidad del clima no permite llevar a cabo una fertilización adecuada. Por ejemplo, en largos periodos de sequía los fertilizantes serían dispersados por la acción del viento, lo cual significa, a su juicio, una pérdida de la inversión. Caso similar ocurre con el exceso de lluvia, ya que los nutrientes se perderían debido a los procesos de lixiviación y escorrentía, por lo que los productores deben optar por enterrarlo y esto acarrea más jornales de trabajo.

Conclusiones

Aunque a raíz de la problemática presentada en la producción de café en el país, la FNC y Cenicafe han creado una serie de estrategias de adaptación a la variabilidad climática, se evidencian falencias en términos de su conocimiento, aceptación y aplicación por parte de los productores. Estos consideran que las estrategias de adaptación son poco viables, pues asuntos como la renovación de cafetales y los controles químicos que están sugeridos en ella representan, por un lado, un periodo de tiempo improductivo y sin ingresos para las familias y por el otro, un incremento significativo en los costos de producción, lo cual hace que la rentabilidad del cultivo disminuya considerablemente y sea poco atractiva.

Teniendo en cuenta que la variabilidad del clima es un fenómeno difícil de manejar, se percibe una incertidumbre entre los productores acerca del futuro de sus cafetales; esta situación se podría remediar con la disponibilidad de información sobre los periodos críticos del clima y la mejora de los procesos de transferencia de tecnología por parte de las entidades afines al sector cafetero nacional.

Agradecimientos

Se agradece a los cultivadores de café del Municipio de Acevedo, Huila, por su constante acompañamiento y respaldo durante el proceso de investigación, en especial,

al señor Otaín Herrera y su esposa, Mariela Bahamón, por su colaboración y disposición como principales referentes de la problemática expuesta.

Referencias

- Alcaldía Municipal de Acevedo. (2012a). *Plan de desarrollo municipal, 2012-2015*. Recuperado de http://www.acevedo-huila.gov.co/apc-aa-files/33323164316666353236626534363433/PLAN_DE_DESARROLLO_MUNICIPAL TRABAJAMOS_DE_CORAZON_POR_ACEVEDO_2012_2015.pdf
- Alcaldía Municipal de Acevedo. (2012b). *Informe de gestión final, 2012-2015*. Recuperado de <http://acevedo-huila.gov.co/apc-aa-files/38363731306361383361383336303531/informe-de-gestion-final.pdf>
- Ariza, H. (2015). Revisitando estrategias de sostenibilidad de las empresas a través de una visión sistémica empresarial. *I+D Revista de Investigaciones*, 5(1), 23–42. Recuperado de <https://doi.org/10.33304/revinv.v05n1-2015002>
- Ascanio, G. & Carrascal, P. (2013). Caracterización de la actividad económica empresarial de la ciudad de Ocaña. *I+D Revista de Investigaciones*, 2(2), 6–19. Recuperado de <https://doi.org/10.33304/revinv.v02n2-2013001>
- Asociación Nacional de Café. (2013). *La roya del café es una enfermedad temible, pero puede controlarse*. Recuperado de https://www.anacafe.org/glifos/index.php/Recomendaciones_Control_Roya
- Barquero, M. (2013). *Recomendaciones para el combate de la roya del cafeto* (3ª.ed.). San José, Costa Rica: Instituto del Café.
- Café de Colombia. (2014a). *¿Cómo impactan El Niño y La Niña la producción de Café de Colombia?* Recuperado de http://www.cafedecolombia.com/bb-fnc-es/index.php/comments/como_impactan_el_nino_y_la_nina_la_produccion_de_cafe_de_colombia
- Café de Colombia. (2014b). *Café de Huila (DOP), uno de los más reconocidos orígenes de alta calidad*. Recuperado de http://www.cafedecolombia.com/cci-fnc-es/index.php/comments/cafe_de_huila_dop_uno_de_los_mas_reconocidos_origenes_de_alta_calidad/
- Calivá, J. (2013). *Buenas prácticas de extensión para capacitar, organizar y transferir tecnologías a los productores de café*. San José, Costa Rica: Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura. Recuperado de <http://repiica.iica.int/docs/b3360e/b3360e.pdf>
- Camargo, M. (2010). The impact of climatic variability and climate change on arabic coffee crop in Brazil. *Bragantia*, 69 (1), 239-247. Campinas, Brazil.
- Cano, C., Mejía, C., Caicedo, E., Amador, J. & Tique, E. (2012). *El mercado mundial del café y su impacto*

- en Colombia. Recuperado de http://www.banrep.gov.co/sites/default/files/publicaciones/archivos/be_710.pdf
- Catalán, W. (2012). *Asistencia técnica dirigida en manejo integrado de plagas en el cultivo de Café*. Recuperado de <http://www.agrobanco.com.pe/data/uploads/ctecnica/011-l-cafe.pdf>
- Centro Nacional de Investigaciones de Café. (2009). *Variabilidad climática en la zona cafetera colombiana asociada al evento de El Niño y su efecto en la caficultura*. Recuperado de <https://www.cenicafe.org/es/publications/avt0390.pdf>
- Centro de Estudios para el Desarrollo Rural Sustentable y la Soberanía Alimentaria. (2014). *Producción y mercado de café en el mundo de México*. Recuperado de http://www.cedrssa.gob.mx/post_n-produccin_y_mercado_de_cafn-n_en_el_mundo_y_en_mn-xico.htm
- Cermeli, M. (2016). *Control químico de insectos plaga*: Universidad Central de Venezuela. Recuperado de http://www.ucv.ve/fileadmin/user_upload/facultad_agronomia/Zoologia_Agricola/Manejo_Integrado/Competencia2/GUIA_CONTROL_QUIMICO_FMIP_2016.pdf
- Charlotte, L., Jarvis, A. & Ramirez, J. (2011). *Agricultura colombiana: Adaptación al cambio climático*. Cali: Centro Internacional de Agricultura Tropical. Recuperado de http://dapa.ciat.cgiar.org/wp-content/uploads/2013/02/politica_sintesis1_colombia_cambio_climatico.pdf
- Coordinación Latinoamericana y del Caribe de Pequeños Productores de Comercio Justo. (2010). *Importancia del pequeño productor y la agricultura sostenible para la conservación del ecosistema*. Recuperado de <http://clac-comerciojusto.org/wp-content/uploads/2015/04/2010-Importancia-del-peque%C3%B1o-productor.pdf>
- Coordinadora Latinoamericana y del Caribe de Pequeños Productores de Comercio Justo. (2015). *Cambio climático: La voz de los pequeños productores*. Recuperado de <http://clac-comerciojusto.org/wp-content/uploads/2015/05/Folleto-COP20.pdf>
- Corporación Colombiana de Investigación Agropecuaria. (2011). *Informe técnico final. Proyecto de investigaciones sobre los efectos del cambio climático en la distribución altitudinal de insectos plaga del café y sus enemigos naturales en la zona cafetera de Colombia*.
- Cuadras, M. (2015). *Café y medio ambiente: El Cambio Climático*. Recuperado de http://www.forumdelcafe.com/pdf/F-49_Cambio_climatico.pdf
- Dufour, P. (2008). *Manejo integrado de la broca del café diseñado con tres componentes*. Recuperado de <http://agritrop.cirad.fr/544553/>
- Federación Nacional de Cafeteros de Colombia. (2009). *El comportamiento de la industria cafetera colombiana durante 2009*. Recuperado de <http://www.federaciondecafeteros.org/static/files/Informe%20de%20la%20Industria%202009%20internet.pdf>
- Federación Nacional de Cafeteros de Colombia. (2012). *La caficultura, camino a convertirse en una actividad climáticamente inteligente*. Recuperado de http://www.cafedecolombia.com/cci-fnc-es/index.php/comments/la_caficultura_camino_a_convertirse_en_una_actividad_climaticamente_intelig/
- Federación Nacional de Cafeteros de Colombia. (2013a). *Comportamiento de la Industria Cafetera Colombiana 2013*. Recuperado de https://www.federaciondecafeteros.org/static/files/Informe_Industrial_2013_Web.pdf
- Federación Nacional de Cafeteros de Colombia. (2013b). *La caficultura colombiana y sus instituciones siguen trabajando con visión de futuro*. Recuperado de http://www.federaciondecafeteros.org/particulares/es/sala_de_prensa/detalle/la_caficultura_colombiana_y_sus_instituciones_siguen_trabajando_con_vision/
- Federación de Cafeteros de Colombia. (2017). *Incremento de la producción nacional de café*. Recuperado de https://www.federaciondecafeteros.org/clientes/es/sala_de_prensa/detalle/produccion_de_cafe_de_colombia_aumenta_12_en_enero/
- Gobernación del Huila. (2015a). *Información General del Departamento del Huila*. Recuperado de <http://www.huila.gov.co/conoce-el-huila/informacion-del-departamento.html>
- Gobernación del Huila. (2015b). *Municipios del Huila*. Recuperado de <http://www.huila.gov.co/images/stories/flash/municipios/flash.html>
- Grupo Intergubernamental de Expertos sobre el Cambio Climático. (2007). *Cambio climático 2007*. (Informe de síntesis). Recuperado de https://www.ipcc.ch/pdf/assessment-report/ar4/syr/ar4_syr_sp.pdf
- Gutiérrez, M. (2014). *Curso: Investigación cualitativa aplicada a la Ciencia Política*. Bogotá: Universidad Javeriana. Recuperado de <http://www.javeriana.edu.co/blogs/mlgutierrez/files/Enfoques-y-estrategias-de-investigacion4.pdf>
- Infocafé. (2015). *Principales productores de café del mundo*. Recuperado de <http://www.infocafe.es/cafe/principales-productores-cafe.php>
- Jaramillo, A. & Arcila, J. (2009). *Variabilidad climática en la zona cafetera colombiana asociada al evento de La Niña y su efecto en la caficultura. Avances Técnicos Cenicafé*. Recuperado de <http://www.cenicafe.org/es/publications/avt0389.pdf>
- Laderach, P., Jarvis, A., Ramírez, J., Eitzinger, A. & Ovalle, O. (2009). *The implications of climate change on mesoamerican agriculture and small-farmers coffee*

- livelihoods*. Hamburgo, Alemania: Tropentag. Recuperado de <http://www.tropentag.de/2009/abstracts/full/367.pdf>
- Ortiz, R. (2012). *El cambio climático y la producción agrícola*. Recuperado de <http://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=36736182>
- Patiño, M., Pencue, E. & Vargas, R. (2016). Determinación del contenido de humedad en granos de café pergamino seco utilizando *speckle* dinámico. *Revista Biotecnología en el Sector Agropecuario y Agroindustrial*, 14 (2), 84-91.
- Portafolio. (2015a). *Cafeteros toman medidas para aliviar efectos de El Niño*. Recuperado de <http://www.portafolio.co/economia/finanzas/cafeteros-toman-medidas-aliviar-efectos-nino-34286>
- Ramírez, J. (2014). Planeación por escenarios: una opción para el sector cafetero. *Revista Estrategia*. Recuperado de <http://www.urosario.edu.co/Mision-Cafetera/Archivos/INFORME-DE-CONSULTORIA-CAFE-JRV.pdf>
- Sánchez, V., Rincón, A., Toledo, V. & Gómez, A. (2016). Caracterización del papel de la mujer en el proceso de polinización manual en el cultivo de maracuyá (*Passiflora edulis*). *Revista Uninpahu investigaciones*, 25(12), 107-117.
- Zapata, P. (2015). *Impacto climático sobre el café colombiano*: Universidad de Ciencias Aplicadas y ambientales. Recuperado de <https://www.dinero.com/economia/articulo/consecuencias-climaticas-sobre-cafe-colombiano/207404>

Análisis del cooperativismo desde la visión de Robert Owen como visión de responsabilidad social

Analysis of Owenian cooperativism as a vision
of social responsibility



Análisis del cooperativismo desde la visión de Robert Owen como visión de responsabilidad social¹

Analysis of Owenian cooperativism as a vision of social responsibility

Carlos Almanza,² Pilar Pulido,³ Yeisson Tamayo⁴

Artículo recibido en febrero de 2018; artículo aceptado en mayo de 2018.

Este artículo puede compartirse bajo la Licencia Creative Commons Atribución-No Comercial-Compartir Igual 2.0 Genérica y se referencia usando el siguiente formato: Almanza, C., Pulido, P. & Tamayo, Y. (2018). Análisis del cooperativismo desde la visión de Robert Owen como visión de responsabilidad social. *I+D Revista de Investigaciones*, 12 (2), 70-76.

DOI: <https://doi.org/10.33304/revinv.v12n2-2018007>

Resumen

El advenimiento de la revolución industrial trajo consigo la superexplotación de los recursos y un exagerado control de los medios de producción (tierra, trabajo y capital). Fue durante los siglos XVIII, XIX y principios del XX que la Administración, como ciencia social, adquirió fuerza, no solo para entender cómo la asociación y la cooperación –procesos de orden natural en el ser humano– se conjugan para alcanzar objetivos que de manera individual no hubiesen podido desarrollarse, sino que además identifica principios que deben tenerse en cuenta para que la estructura material e inmaterial de una organización alcance sus objetivos primarios sin desgastar ni desperdiciar los recursos. En relación con este tema, a principios del siglo XIX emergió el pensador Robert Owen, quien rompe el paradigma dominante del capitalismo industrial con sus postulados, al tiempo que contrapone su idea del cooperativismo como unidad organizacional primaria de la sociedad, de la productividad y la competitividad en función de la responsabilidad social.

Palabras clave: humanismo, cooperativismo, capitalismo, responsabilidad social.

Abstract

The advent of the industrial revolution brought with it the super exploitation of resources and an exaggerated control of the means of production (land, labor and capital). It was during these eighteenth, nineteenth and early twentieth centuries that the administration as a social science acquires its strength not only to understand how partnership

1. Revisión de literatura, tipo de enfoque (cualitativo), Fecha de inicio: 12 de septiembre de 2017. Fecha de terminación: 19 de enero de 2018.

2. Ingeniero Industrial, Universidad Católica de Colombia. Especialista en Pedagogía y Docencia Universitaria, Universidad La Gran Colombia. Magister en Administración, Universidad Nacional de Colombia. Doctorando en Administración, Universidad de Celaya México. Docente de la Universidad Militar Nueva Granada. Carrera 11 n° 101-80 Bogotá (Colombia). ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4561-4941>. Correo electrónico personal: caralmanza@gmail.com, correo electrónico institucional: carlos.almanza@unimilitar.edu.co.

3. Economista, Universidad Católica, Magister en Alta dirección y administración de empresas. Docente de la Corporación Universitaria de Asturias. Unia Asturias. Cra. 18 n°79-25 Bogotá (Colombia). ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1659-3966>. Correo electrónico personal: mapili100@gmail.com, correo electrónico institucional: Pilar.pulido@unicafam.edu.co.

4. Economista, Universidad de La Salle. Magister en Finanzas Corporativas IEP. Magister en Dirección General, Umecit. Docente de la Fundación Universitaria Cafam. Unicafam. Avenida Carrera 68 n° 90-88, Bogotá (Colombia). ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-4266-2446>. Correo electrónico personal: Yeissons@gmail.com, correo electrónico institucional: Yeisson.tamayo@unicafam.edu.co.

and cooperation - natural processes in the human being - are combined to achieve objectives that individually do not They could have developed, but also identifies principles that must be taken into account so that the material and immaterial structure of an organization reaches its primary objectives without a waste and waste of resources. Against this issue emerges a weicher at the beginning of the nineteenth century (Owen), whose postulates not only break the dominant paradigm of industrial capitalism but opposes its idea through cooperativism as the primary organizational unit of society, productivity and competitiveness in terms of social responsibility.

Keywords: humanism, cooperation, capitalism, social responsibility.

Introducción

El capitalismo es el último régimen basado en la explotación del hombre por el hombre. Su éxito se funda en el desarrollo de una fuerza productiva, la división social del trabajo, la constante búsqueda del plus producto, la emancipación de la propiedad privada y una constante escisión de la sociedad en clases disímiles para mantener un permanente “*statu quo social*”.

Este sistema, además, propende –bajo su no tan suave esencia– por la búsqueda permanente de la máxima ganancia del capitalista, la cual, de manera sistemática, permite en múltiples ocasiones la explotación del trabajo del asalariado, la ampliación de la producción, la introducción de los avances de las ciencias de la producción y de las nuevas técnicas de creación y control del valor (Gómez, 2014).

Estas prácticas, por lo general, perpetúan estructuras de acumulación de capital y de producción de valor; entendiéndose esto como valor de productividad aun cuando se traduzcan en un régimen de superutilización y explotación de recursos, limitados únicamente por el incremento y la aceleración de la fuerza de trabajo, el aumento del tiempo de trabajo y la reducción a ultranza de los costos, lo que desemboca en un darwinismo social en el que no solo el fin justifica los medios, y, sobre todo, la explotación de los medios en este caso de producción, sino que se genera una lujurante mentalidad individualizada, economicista y cortoplacista, que permite todos aquellos postulados éticos y morales que Adam Smith identificó muy bien en su libro *La teoría de los sentimientos morales* y en la riqueza de las naciones, construyendo un modelo que además de económico se volvió un modelo social corrupto en sus principios e ideales, y que como resultado no ha permitido la evolución de la sociedad tal y como se esperaba sino en el que, como afirmó Krugman (2003), “la actual crisis ya globalizada tiene su vicio de origen, no en un liberalismo real, sino en un mercantilismo a ultranza”.

Pese a esta tenebrosa visión de la realidad, se debe resaltar que existieron personajes que identificaron, desde los inicios del modelo, desajustes e incongruencias

del sistema capitalista, de su sustentabilidad y sobre todo en lo referente a políticas y prácticas de responsabilidad social; prueba de ello son las ampliamente conocidas experiencias de New Lamark desarrolladas por uno de los más grandes pensadores de esta época, un socialista que aun cuando fue calificado de manera satírica como utópico al considerar sus ideas propias del siglo XVIII como bucólicas y románticas, cuyo conceptos cobran mayor relevancia entre más pasa el tiempo y más desajustes muestra el modelo capitalista. Owen, vehementemente, defendió sus postulados no solo en la teoría –a través de sus escritos y ensayos–, sino que fue más allá de sus contemporáneos al implementar sus ideas organizacionales en su empresa. Entre las que vale la pena resaltar se encuentran:

- El marcado interés por la naturaleza (principio básico moderno de la sustentabilidad no solo de la empresa sino de la vida misma), sin que esto fuese un impedimento a la industrialización.
- La fuerte tendencia a generar políticas cooperativistas y de organización comunitaria, y a organizar un movimiento laboral británico, con un gran sindicato nacional unificado, en el que se evidenciara cómo la estructura económica y social podía modificarse de conformidad con las leyes de la ciencia social (Gordon, 1998).
- Además, Owen se preocupó por darles casa a sus trabajadores, así como por suprimir las labores penosas y mantener el salario en épocas de reducción de ventas.
- Desarrolló un generoso esfuerzo a la creación de una sociedad ideal y perfecta, en la que el ser humano se relacionase en paz, armonía e igualdad, basado casi siempre en el principio de educación y capacitación para entender y aportar (Gutiérrez & Gutiérrez, 2017).
- Owen sostenía que los objetivos y resultados pueden alcanzarse a través de la simple voluntad de asociación de los hombres, es decir, pacíficamente, de ahí que sus seguidores se opusieran a las revoluciones y a acciones como la huelga.

Owen, además, identificó desde un principio los devastadores efectos del capitalismo al hacer evidente la

superexplotación de la mano de obra, la precarización de las condiciones de trabajo y sobre todo, la deshumanización de los centros fabriles de esa época, conocidos hoy en día como empresas (Harrison, 1969). Asimismo, Owen fue el primer administrador que instauró planes en los que primaban la solidaridad, la filantropía y el amor, con el objetivo de disminuir las injusticias y desigualdades propias de la sociedad.

Por lo anterior, considerar que las ideas y pensamientos de Owen están solo de consulta como un hito histórico administrativo constituye, no solamente una obtusa mirada al concepto de organización moderna, sino un profundo descuido en la construcción de políticas, lineamientos, programas y planes de responsabilidad social empresarial.

Robert Owen: cooperativista y utopista atemporal

El ingente éxito de la revolución industrial a finales del siglo XVIII, que confluía en la marcada tendencia a la acumulación de diversas riquezas, agudizó la tendencia natural al control de los medios de producción y de las diversas riquezas, desembocando en una individualización y generación de valor como sujeto medido por el valor de las posesiones, una visión no solo singular e inmediatista sino insostenible en la medida que como Smith (2004,) lo afirmaba: el ser humano es un ser eminentemente aspiracional, lo que generaría una problemática social en la medida que todos querrán ser los dueños no solo de los medios sino también de los fines.

Esta postura socioeconómica endurece la visión moralista de principio de siglo y marca la entrada a una sociedad de consumo y de auto aceptación a partir del tener, lo que modifica el mecanismo de control pasando de una sociedad con principios de cooperación y solidaridad a una eminentemente de vigilancia, control y mecanismos de opresión que no solo se limita al espacio de trabajo, sino que empieza a entrometerse en los ámbitos familiares, religiosos y culturales de esta época.

Este control que va más allá del control fabril, es decir, de lo estrictamente laboral, genera una especie de control moral sobre lo que es correcto y que no lo es, ampliando los márgenes de explotación y homogenizando comportamientos organizacionales que aún hoy en día son hábilmente camuflados bajo paradigmas como la gestión de la calidad, la norma ISO, el *outsourcing*, entre otros, en una especie, como diría Foucault, de control social, un panoptismo que nunca nos ha dejado y que evidentemente encuentra en los principios de máxima prosperidad de Taylor así como en sus principios de administración científica la razón suficiente para su vigencia y continuidad.

Sin embargo no todas las propuestas de centros fabriles, o ciudades fabriles obedecieron estos principios administrativos del siglo XVIII; como se mencionó anteriormente cabe rescatar las exitosas experiencias de la de fábrica New Lanark de Escocia, que con una visión y aporte diferente aunque complementario al pensamiento capitalista, mostraron nuevos rumbos que luego serían seguidos por pesadores como Mayo, Mustemberg, y toda la línea del humanismo quienes encontraron en Owen el paladín de la humanización del trabajo y el bastión de la reivindicación del ser humano dentro de la empresa.

Owen, en una radicalización vehemente se antepone varias décadas antes a la idea generalizada de fábrica prisión de Foucault, y afirma la necesidad de generar pequeñas aldeas cooperativas. Su propuesta presupone la necesidad de la industrialización y mecanización propia de la revolución industrial, y aunque reconoce el valor del capital dentro del proceso, no lo asume como una imposición política y de autoridad absolutista (Gordon, 1998), sino más bien como un elemento adicional al proceso administrativo, lo que lo llevó a descubrir la necesidad de humanizar las prácticas administrativas en un contexto socioeconómico nuevo y totalmente adverso, lo que sin duda incrementa el valor de sus aportes, porque lo hace no con el objetivo de confrontación del modelo sino de complementariedad (Campo, Ascanio & Claro, 2016).

Por sus análisis y aportes Owen ha sido catalogado por muchos autores como el padre del movimiento cooperativo (Ramírez, 2012). Sus intenciones estaban orientadas a mejorar no solo las condiciones de los trabajadores sino a demostrar que este comportamiento desembocaría en un aumento significativo de la productividad y de beneficios mutuales. Bajo este paradigma, Owen sostuvo que la humanidad en general avanzaría en la construcción de una sociedad moral, ética, económica y culturalmente mejor si se mejoraban algunos elementos de control y se fundamentaba el crecimiento del individuo en una educación correcta, ya que según él "las condiciones y circunstancias externas eran las que moldeaban la personalidad del individuo, de manera que si estas eran positivas promoverían una actitud bondadosa que repercutiría favorablemente en la productividad" Owen (1814).

La visión de Owen para masificar la producción era la de consolidar la organización de cooperativas de fábricas, pero a través de la especialización de cada una de ellas para alcanzar no solo la reducción de costos sino el aumento de la producción a través de la repetición de tareas especializadas. Para esto, Owen sostendría este

andamiaje organizacional con la unión de una clase obrera preparada para cada trabajo y con condiciones óptimas de trabajo, lo que garantizaría no solo la estabilidad y la correcta ejecución sino el incremento de la productividad (Ariza, 2015), yendo más allá de las expectativas individualizadas del capitalismo y del sistema fabril reinante.

En su sistema, los obreros tenían unas claras diferencias con los demás centros fabriles; por un lado, redujo considerablemente la jornada de trabajo, se preocupó por salarios acordes con el desgaste del trabajador, fomentó la elevación de vida de los obreros, fundó comités de ahorro y de seguros, e impulsó la creación de viviendas propias para los trabajadores y se opuso tajantemente al trabajo y la explotación infantiles.

Por otra parte, en sus intentos por reformar la sociedad asumió que el beneficio producido por el capital debe pertenecer completamente a la comunidad, de esta forma todos los actores de la comunidad deben participar en la consecución del beneficio (Santos, 2000). Estos postulados contribuyeron enormemente a la unificación de los obreros ingleses en un sindicato único, lo que los convirtió en los primeros en crear sociedades cooperativistas. Asimismo, Owen aseveraba que en estas sociedades cooperativistas el valor está determinado por el trabajo empleado en la producción de una mercancía, no como en el capitalismo, en el que los productos del trabajo van a parar en las manos de los que no trabajan, y el trabajo humano no obtiene su valor natural.

La responsabilidad social y el cooperativismo Oweniano

El ser humano es un ser social por naturaleza; bajo este principio biológico es que la sociedad ha construido, entre otros, su acervo cultural, económico, político y social (Alsina & Bravo, 2006). En este sentido, y desde los albores de la humanidad, el hombre ha generado asociaciones y grupos que le permiten alcanzar objetivos que de forma individual le serían imposibles. Estas asociaciones que al principio se dieron de manera espontánea evolucionaron hasta convertirse en una práctica planificada, intencional y en el que cobran sentido las prácticas administrativas. La explotación de los recursos y de los individuos que pertenecen a tales asociaciones, no hace parte de la naturaleza intrínseca del ser humano, su aparición se da más como resultado de modelos basados en el egocentrismo y en la necesidad de poder que ha sido la base y el soporte del capitalismo.

Por esto, cuando Owen promovió la cooperativa como instrumento de reforma moral y política, basado en su

ingente aprobación de la perfectibilidad del ser humano mediante la educación y la mejora de sus condiciones, fue tipificado de socialista, y, como si eso no fuese suficiente, lo tildaron de socialista “utópico”. Sin embargo, la propuesta de Owen era clara en la medida que evidencia que la organización de una unidad productiva basada en el cooperativismo era la mejor para alcanzar los beneficios, porque dentro de ella el incentivo para el trabajo es mayor que el mero salario (Santos, 2000); de esta manera, la máxima prosperidad taylorista –que sería la búsqueda desde entonces hasta nuestros días– está garantizada sin necesidad de la superexplotación del hombre, sino más bien basada en una creciente y sustentable administración de las relaciones laborales.

La propuesta de Owen muestra un sistema solidario, cuyo eje valorativo fundamental reposa sobre una visión de responsabilidad social compartida, en la que las partes se articulan con el sistema mientras esta gira en un entorno definido. Owen, a través de sus experiencias en New Lamark, evidencia que en este caso la ciudad o centro fabril puede mejorar la sociedad a través de la creencia en la perfectibilidad del hombre, de comportamientos de no explotación y objetivos transparentes e íntegros respaldados por el compromiso del dueño de los medios de producción. En esencia, Owen pone en práctica una serie de acciones voluntarias que van más allá de las estrictas obligaciones legales y laborales, que buscan el desarrollo del personal, el desarrollo comunitario, la protección del medio ambiente y, en últimas, legitimar y reivindicar los derechos laborales, y, sobre todo, los derechos humanos.

La visión oweniana da cuenta de una serie de acciones que favorecen a la gran mayoría de los miembros de la empresa, incluidos los trabajadores de todos los niveles, la comunidad y el entorno en el que impacta. La estructura democrática con que está concebida va más allá de las ganancias cortoplacistas de los centros fabriles de esa época, lo que muestra la gran visión de sociedad con la que se formuló (Kumar, 1992). Entre los elementos que se rescatan de la visión oweniana y que permean las estructuras modernas están: la autorresponsabilidad, la autoayuda tipificada en su idea del monitor silencioso, la democracia, la igualdad y la equidad, evidenciadas en su inherente necesidad de capacitación y educación para todos sus trabajadores y del concepto del cuidado del otro. En esta visión organizacional se ve cómo las iniciativas colectivas a partir de intenciones colectivas y compartidas por sus miembros, necesitan menor nivel de control, ya que en esencia cada miembro es socialmente responsable de su trabajo, lo que permite avanzar en la dedicación de esfuerzos organizacionales y hacia la generación de beneficios económicos. Del pensamiento

de Owen vale la pena rescatar que el impacto social no solo está en contribuir al mejoramiento de las condiciones y calidad de vida del trabajador, sino que existe una visión social para optimizar los resultados operativos en un entorno determinado.

Vigencia de Owen: el “modelo participativo” de empresa colombiana

Los postulados owenianos cobran relevancia y vigencia en las actuales condiciones colombianas, no solo por su agudeza pragmática sino por ese tufillo a pseudosolidarismo del que se ufanan todos los niveles de asociatividad, sean o no empresariales. En la actualidad, las cooperativas distan mucho de la visión de Owen en cuanto a la preocupación por el manejo y el crecimiento del talento humano; aún hoy en día los trabajadores son considerados como un recurso, y como recurso se gestiona; en este sentido, es prescindible, acumulable, transportable y renovable, pero lo peor es que no son pocas las que limitan la oportunidad económica para el recurso y permiten el continuismo de explotación tardía por parte de los dueños de los medios de producción. Sin embargo, hay que rescatar la preocupación que los dueños de los medios han mostrado por estos recursos para su capacitación, pertinencia y desempeño, elementos primordiales para alcanzar la competitividad organizacional (Dávila, 1993, 1995). Asimismo, es importante destacar la constante búsqueda de las empresas por encontrar los incentivos adecuados dentro de los procesos productivos, procesos que entre otros inició con ahínco Owen en su época. Esta discusión dista mucho de estar acabada, ya que cada sociedad presenta sus propios sistemas de valoración para alcanzar la máxima productividad y eficiencia.

Este proceso oweniano ha hecho que los directores de recursos humanos busquen constantemente la satisfacción en los puestos de trabajo actuales, de forma que se garantice su máximo rendimiento y se maximice su capacidad de respuesta acertada y oportuna en pro de los objetivos empresariales. Este hecho no habría sido posible sin la influencia directa de Owen, quien entendió que son las personas las que le dan sentido e intencionalidad a las empresas y no al revés.

Asimismo, hay que rescatar que el éxito alcanzado por Owen en sus experiencias fabriles se le debe en gran medida a un carisma desbordante y a una vocación natural a la filantropía.

Responsabilidad social de las empresas cooperativas

Desafortunadamente, para el caso colombiano el

cooperativismo no ha hecho sino minar la capacidad de trabajo de sus empleados y aunque su crecimiento está en ascenso, se ha convertido en el Leviatán de la tercerización. Golpea seriamente la capacidad adquisitiva de sus integrantes y genera el monstruo social de la falta de filiación de los asociados, quienes ven en esta un medio para tratar de alcanzar los fines básicos, como vivienda educación, comida, etc., debido particularmente a que estas no son ajenas a problemas como la rentabilidad económica y la competitividad, quienes por definición son competitivos y generan rentabilidad pero en función de problemas sociales y luego económicos de la comunidad a través de formas de cooperación y asociación. Por lo tanto, las variables que Owen no previó era que las cooperativas, en la actualidad, responden de forma concatenada con la máxima eficiencia, con la reducción de costos que generalmente se hace a través de reducción de nóminas y con la reducción de precios, lo que las golpea estructural y operativamente, minando la posibilidad de incentivos económicos y prebendas sociales para sus integrantes.

Como si fuera poco, la calidad exigida por el medio hace que los procesos se estén analizando día a día y la autorregulación parece no ser una respuesta eficiente para el control de esta, por lo que el control nuevamente está recayendo en personal especializado cuando no lo hace una máquina, lo que genera que la inclusión de nuevas tecnologías en este campo se traduzca inherentemente en despidos masivos, ya que todas estas variables prevalecen sobre los horizontes y objetivos sociales. De otra parte, las condiciones de violencia, así como la tendencia neoliberal de Colombia han hecho que cada vez sea más difícil y pequeño el espacio para organizaciones solidarias, que son catalogadas como movimientos subversivos y poco atractivos económicamente. A esto hay que sumarle que Owen no tuvo que enfrentarse a que el movimiento cooperativista fuera presa de actores políticos que, a través de cooperativas de papel, minaron la confianza en este nivel de asociación y generaron profundos distanciamientos éticos entre sus asociados.

Por todo lo anterior, el movimiento cooperativista en Bogotá se ve abocado a alejarse de sus postulados de solidaridad y a actuar de manera acrítica y descontextualizada con su entorno, respondiendo frente a los problemas sociales de manera económica, lo que trastoca, en esencia, su orientación y deslegitima su naturaleza solidaria.

Conclusiones

Owen es uno de los pensadores llamados a la

reconstrucción de la sociedad monetarista en la que vivimos, su visión del mundo y de la sociedad es una bocanada de aire fresco que caería bien en estos días. Sin embargo, mientras la sociedad responda solo a criterios de eficiencia económica y rentabilidad financiera antes que a lo social, la discusión quedará solo como una serie de bien intencionadas acciones que no tienen cabida en la sociedad. Por esto, hay que entender que el cooperativismo evoluciona de acuerdo con las dinámicas económicas de la sociedad, exigiendo mayores esfuerzos para lograr la integración y que no parezca una fuerza social dispersa y de oposición, sino que sea vista y desarrollada con una visión de complementariedad, interlocución social eficiente tanto para el Estado como para la sociedad.

Las empresas deben apersonarse más de sus programas de responsabilidad social empresarial, ya que esto es un compromiso que como unidad social perteneciente al sistema económico tienen. No es de tipo voluntario ni filantrópico, debe ser una vocación de servicio que nazca como resultado de ese interactuar con la sociedad a la que proveen y de la que se proveen para aumentar la simbiosis y mejorar, no solo los resultados administrativos, técnicos y financieros, sino los sociales, con un verdadero espíritu de crecimiento y solidaridad recíproca. Un elemento claro que hay que rescatar de la visión de Owen es esa sensibilidad social para con sus trabajadores, ya que se ha olvidado que al impactar la vida social de los trabajadores también se impacta el desarrollo y la estabilidad social de las familias, las cuales son la base de toda sociedad; eso no quiere decir que no debe haber rentabilidad financiera, por el contrario, si se quiere que una iniciativa de asociación se consolide y se desarrolle de manera permanente, se debe iniciar por ahí, pero buscando siempre el beneficio social tanto de los trabajadores como de la comunidad en general; ese es el principio básico de la responsabilidad social empresarial. Es así como el cooperativismo está llamado a ser parte activa del modelo social y económico dentro de los nuevos procesos de globalización y disminución de la pobreza.

Referencias

- Alsina, R. & Bravo, M. (2006). Posmodernidad y crisis de identidad. *IC Revista Científica de Información y Comunicación*, (3).
- Ariza, M. (2015). Revisitando estrategias de sostenibilidad de las empresas a través de una visión sistémica empresarial. *I+D Revista de Investigaciones*, 5(1), 23–42. Recuperado de <https://doi.org/10.33304/revinv.v05n1-2015002>
- Campo, A., Ascanio, G. & Claro, T. (2016). La experiencia en las decisiones: Análisis en entidades financieras de Ocaña, Colombia. *I+D Revista de Investigaciones*, 7(1), 24-31. Recuperado de <https://doi.org/10.33304/>

- revinv.v07n1-2016003
- Dávila, R. (1993). *La cooperativa en Colombia: empresa eficiente*.
- Dávila, R. (1995). *Cooperativismo, agroindustria y pequeña producción campesina en Colombia*. Cuadernos de Desarrollo Rural, Instituto de Estudios Rurales. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Gómez, S. (2014). Colombia en la inserción de la economía internacional. *I+D Revista de Investigaciones*, 4(2), 104-111. Recuperado de <https://doi.org/10.33304/revinv.v04n2-2014009>
- Gordon, P. (1998). *Robert Owen el educador*. Unesco: Oficina Internacional de Educación.
- Gutiérrez, R. & Gutiérrez, A. (2017). El desarrollo social contextual. *Ixaya. Revista Universitaria de Desarrollo Social*, (13), 52-89.
- Harrison, J. (1969). *Robert Owen and the Owenites in Britain and America: the quest for the new moral world*. Londres: Routledge & Kegan Paul.
- Krugman, P. (2003). Gelecek Kuşaklara Devir Teslim. *Iktisat Isletme ve Finans*, 18(210), 23–24.
- Kumar, K. (1992). El pensamiento utópico y la práctica comunitaria: Robert Owen y las comunidades owenianas. *Política y Sociedad*, 11.
- Owen, R. (1814). *A New view of society, or essays on the principle of the human character and the application of the principle of practice*. Londres: Cadell & Davis.
- Ramírez, B. (2012). Aproximación histórica al cooperativismo y su relación con la praxis desarrollada por el Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra (MST). *Revista Nera*, (10), 94-114.
- Santos, M. (2000). *Robert Owen, pionero del management*: Universidad Complutense de Madrid.
- Smith, A. (2004). *Teoría de los sentimientos morales*: Fondo de Cultura económica.

Relevancia de las mipyme en el área metropolitana de Bucaramanga

Relevance of SMEs in the metropolitan area of Bucaramanga



Relevancia de las mipyme en el área metropolitana de Bucaramanga¹

Relevance of SMEs in the metropolitan area of Bucaramanga

Andrés Leño²

Artículo recibido en noviembre de 2017; artículo aceptado en mayo de 2018.

Este artículo puede compartirse bajo la Licencia Creative Commons Atribución-No Comercial-Compartir Igual 2.0 Genérica y se referencia usando el siguiente formato: Leño, A. (2018). Relevancia de las Mipymes en el área metropolitana de Bucaramanga. *I+D Revista de Investigaciones*, 12 (2), 77-84. DOI: <https://doi.org/10.33304/revinv.v12n2-2018008>

Resumen

Existe consenso en que las mipyme ejercen una gran influencia en la economía del área metropolitana de Bucaramanga, la investigación buscó contestar la pregunta acerca de cómo las empresas inciden en temas económicos como generación de empleo y crecimiento en sectores importantes para la metrópoli. El documento utiliza una metodología que combina literatura junto con las entrevistas y encuestas del trabajo de campo sobre las mipyme. Este proceso tiene como objetivo evaluar el acceso al impacto de las mipyme en la economía en lo que se refiere a la diversificación económica y la dependencia del país respecto del sector primario (minero-energético). Este estudio proporciona evidencia colaboradora de que las microempresas desempeñan un rol esencial en la economía diversificada.

Palabras clave: Mipyme, economía, crecimiento, área metropolitana, empresa.

Abstract

There is approval that the MSMEs exert a great influence in the economy of the metropolitan area of Bucaramanga. The research sought to answer the question of how companies influence economic issues such as job creation and growth in sectors important to the metropolis. The document uses a methodology that crosses the reader through a combination of literature along with interviews and fieldwork surveys on MSMEs. This process aims to access the impact of MSMEs on the economy in terms of economic diversification and country dependence on the primary sector (mining and energy). This study provides supporting evidence that microenterprises play an essential role in economic diversification economy.

Keywords: SMEs, economy, growth, metropolitan area, company.

1. El presente artículo es un avance de la investigación titulada "Las Mipymes en el marco del desarrollo local de Bucaramanga y su Área Metropolitana", que hace parte de la tesis de Maestría en Políticas de desarrollo (PolDes) de la Universidad Nacional de la Plata (UNLP) Argentina.

2. Andrés Leño. Docente e investigador UIS, Trabajador social egresado de la Universidad Industrial de Santander (Colombia), Especialista en Pedagogía para el Aprendizaje Autónomo de la Universidad Nacional Abierta a Distancia (Colombia), Magister en Políticas de Desarrollo en la Universidad Nacional de la Plata (Argentina), Magister en Intervención social y comunitaria SIAC (España), ORCID ID: <http://orcid.org/orcid.org/0000-0002-3736-0398>. Correo electrónico: jandres1386@gmail.com.

Introducción

El presente artículo es un apartado de la investigación referida al tema de las estrategias de crecimiento en las mipyme planteadas en los planes de desarrollo municipal [PDM] y su modelo de planificación del Área Metropolitana de Bucaramanga [AMB], Colombia, durante el periodo 2016 - 2020.

El área metropolitana de Bucaramanga está ubicada en la cordillera oriental de Colombia y es la tercera área metropolitana más importante del país, configurada por la Ley 128 de 1994. El AMB está conformado por Bucaramanga (centro y capital del Departamento de Santander) y los municipios aledaños de Floridablanca, Girón y Piedecuesta (periferia), y concentra buena parte de la industria manufacturera de la región; es una entidad autónoma administrativa con personería jurídica de derecho público, cuenta con patrimonio propio, autoridad y régimen fiscal especial.

Generalmente, se define como mipyme a las micro, pequeñas y medianas empresas, utilizando criterios como el volumen de ventas y el número de empleados en la empresa para evaluar el tamaño de estas. En Colombia, la Ley 590 de 2000, define las mipyme como micro, pequeña y mediana empresa, toda unidad de explotación económica realizada por persona natural o jurídica, en actividades empresariales, agropecuarias, industriales, comerciales o de servicios, rural o urbana. Dicha ley también describe sus características y las regula. Existen variados criterios que son asumidos por cada país para clasificar las mipyme; los criterios son de corte cuantitativo y cualitativo. Los criterios cualitativos representan el tipo de inserción en el mercado y la forma de administrar; las variables más utilizadas son:

- Acceso a innovación tecnológica y mercados de capital.
- Grado de especialización del trabajo y división especializada del trabajo.
- Establecimiento de las relaciones horizontales.
- La forma y el grado de competencia.

Por su parte, los criterios cuantitativos representan la información económica; la más utilizada por los países es la de ingresos, índice distorsionado porque no refleja las capacidades tecnológicas ni el mercado de la empresa (Argüello, 2015).

La Ley 1450 de 2011 utiliza la cantidad de empleados

y sus ingresos para clasificarlas; vemos que se utilizan únicamente variables cuantitativas por la facilidad de medirlas. La definición y clasificación dada por la Ley 1450 de 2011, Artículo 2, Definiciones de tamaño empresarial, para todos los efectos, entiende por empresa toda unidad de explotación económica realizada por persona natural o jurídica, en actividades empresariales, agropecuarias, industriales, comerciales o de servicio, rural o urbano. Para la clasificación por tamaño empresarial, entendiéndose micro, pequeña, mediana y gran empresa, se podrán utilizar uno o varios de los siguientes parámetros:

1. Número de trabajadores totales
2. Valor de ventas brutas anuales
3. Valor de activos totales

La Ley 590 de 2000 (ver Tabla 1), clasifica las mipymes así:

Tabla 1
Clasificación de las mipymes en Colombia

Personal no superior a 10 trabajadores; activos totales inferior a 501 SMLV	Microempresa
Personal entre 11 y 50; activos totales mayores a 501 y menores a 5001 SMLV	Pequeña empresa
Personal entre 51 y 2000 empleados; activos totales entre 5001 y 15 000 SMLV	Mediana empresa

Fuente: Autor

Un tercer criterio para la clasificación, que viene siendo estudiado en varios países, emplea criterios cuantitativos y cualitativos cruzando indicadores económicos, características de las políticas, actividades realizadas, estructura económica de la región y relación entre ingresos, etc.

Por otro lado, los emprendimientos empresariales, según Hodgetts y Kuratko (2002), son aquellos cuyos objetivos principales son la rentabilidad y el crecimiento. Richard Daft (2000) y muchos otros autores definen el emprendimiento, de manera tradicional, como el proceso de iniciar una empresa, organizar los recursos necesarios y asumir el riesgo y la recompensa asociados.

Impacto de las mipyme en la economía metropolitana

Para la creación de empleos es importante darse cuenta de que las microempresas juegan un papel importante en la economía al proporcionar empleo como bienes y servicios; además, se incluye a las pequeñas o medianas empresas haciendo lo que ellas no pueden o no quieren

hacer. Diversos autores (Gómez & Sarmiento, 2011; Hallberg, 2000; Harris, 2000; Lundvall, 1992; Medina, Patiño & Rodríguez, 2011; Montenegro & Ramírez, 2006; Naclerio, 2010; Nelson, 1993), señalan que las microempresas crean un gran porcentaje de nuevos puestos de trabajo. Las micro tienden a ser más intensivas en trabajo que intensivas en capital. Los empleos creados por estas empresas dan a la metrópoli una ventaja económica sobre otras ciudades, especialmente en el sector manufacturero (Krugman, 1997). En cualquier economía los empleos se están creando a través de los nacimientos y la expansión de las microempresas; a la inversa, los empleos se están perdiendo mediante la reducción de personal y el cierre de estas pequeñas empresas. El efecto neto de estos nacimientos y muertes puede ser algo volátil en el mercado de trabajo (Gómez, 2014).

De acuerdo con Hallberg (2000), aunque las tasas de creación de empleo en las micro son significativamente más altas que en las empresas más grandes, también lo son sus tasas brutas de destrucción de puestos de trabajo. Así, las microempresas experimentan altas tasas de natalidad y de mortalidad e incluso pueden no crecer. Por lo tanto, estas empresas pueden ofrecer menos seguridad en el empleo que sus contrapartes pequeñas y medianas.

Sin embargo, parece que la destrucción de puestos de trabajo durante la recesión es menor para las microempresas que en las otras empresas. Los propietarios de las micro, en comparación con las pequeñas o medianas empresas, están más dispuestos a aceptar reducciones de remuneraciones y retornos durante una recesión para evitar el cierre. Por lo tanto, parecen tener mayor flexibilidad salarial.

Tipologías de empleo

Las microempresas tienen más probabilidades de emplear a trabajadores menos calificados y a personas sin experiencia laboral previa. Esta práctica de empleo beneficia a la economía de dos maneras.

En primer lugar, las micro emplean a trabajadores que de otro modo podrían tener dificultades para conseguir empleos, reduciendo así la duración del desempleo transitorio. En segundo lugar, el empleo de estos trabajadores aumenta su productividad, dándoles capacitación en el trabajo y experiencia laboral.

Productividad

Las microempresas usualmente tienen una propiedad menos difundida, una estructura organizativa menos compleja y es más probable que el propietario participe

directamente en la gestión. Como resultado, los propietarios y los gerentes pueden observar y asegurar con más facilidad la productividad de los empleados; por el contrario, las micro tienen una productividad más baja que las mayores, como se refleja en los salarios comparativamente más bajos y los beneficios adicionales ofrecidos por los propietarios de las micro a sus empleados respecto de las empresas de mayor tamaño. Además, estas empresas tienen menos probabilidades de experimentar los beneficios de ahorros en costos asociados con la producción en una gran venta frente a las economías de escala.

Disminución del desempleo

Las empresas juegan un rol fundamental en la reducción del desempleo y el gobierno nacional o local crea programas para fomentar la creación de empresas mediante subsidios al desarrollo de microempresas con préstamos con intereses bajos y subvenciones, lo que puede causar un efecto de peso muerto y de desplazamiento. El primero se refiere al costo para la sociedad de otorgar fondos públicos a empresas que, en cualquier caso, emprenderán esa actividad. El efecto de desplazamiento ocurre cuando la nueva pequeña empresa subvencionada compite y desplaza a las entidades existentes no subvencionadas.

Inflación

Las microempresas tienen una mayor flexibilidad que las pequeñas o medianas empresas al ajustar sus niveles de producción y, por lo tanto, son capaces de acomodar fluctuaciones aleatorias a corto plazo en la demanda. Al actuar como amortiguadores para demandar los choques, las microempresas ayudan a satisfacer aumentos temporales de la demanda sin provocar aumentos bruscos de precios. Por lo tanto, proporcionan mayor competencia y flexibilidad a través de los sectores, ayudando a mantener presiones inflacionarias.

Por lo tanto, las mipyme desempeñan un papel importante en la reducción de la inflación, dado que las presiones inflacionistas sostenidas pueden neutralizar los beneficios económicos obtenidos a través de la generación de empleo y el crecimiento económico.

El trabajo de campo

El AMB posee una población de 1 122 945 habitantes, cuenta con 62 050 microempresas, 2798 pequeñas empresas y 683 medianas empresas para un total de 65 531 mipyme registradas ante la Cámara de Comercio de Bucaramanga entre 2014 y 2015.

El Área Metropolitana es reconocida por ser una metrópoli de bajo desempleo, en especial, el centro de Bucaramanga, que ofrece altas tasas de cobertura educativa y cuenta con población laboriosa y emprendedora; sin embargo, presenta altos porcentajes de informalidad y subempleo, y sus pobladores buscan autoemplearse mediante un proyecto empresarial. La actividad productiva industrial del municipio con mayor posicionamiento es la marroquinería y el calzado, cuyos productos se exportan a países como Argentina, Brasil, Canadá, Ecuador, Estados Unidos, Venezuela y países de la Alianza del Pacífico; además, se destacaban las actividades de confección y orfebrería. Otro renglón importante es la prestación de servicios, como salud, educación y finanzas.

Para analizar el problema de la informalidad y el subempleo es necesario de mencionar sus causas; si bien la metrópoli pertenece a una región periférica como es Latinoamérica, sabemos que la estructura productiva es desequilibrada, razón por la cual las empresas e industrias son incapaces de recibir la mano de obra ofertada.

Para caracterizar la estrategia central se emplearon la encuesta y la entrevista a los empresarios que tenían registrada su unidad productiva ante la Cámara de Comercio de Bucaramanga. Otras fuentes de información utilizadas fueron el Observatorio Metropolitano de Bucaramanga, la Cámara de Comercio de Bucaramanga [CCB] y el Departamento Administrativo Nacional de Estadística [DANE].

La encuesta es un procedimiento para obtener información y se utiliza para recopilar una amplia muestra de encuestados. En el caso de esta investigación, se utilizaron encuestas electrónicas y personales; al mismo tiempo se realizaron las entrevistas semiestructuradas, caracterizadas por su flexibilidad y preguntas abiertas donde el entrevistador lleva una guía con los temas a preguntar. Las encuestas y las entrevistas fueron los instrumentos aplicados a 32 empresarios registrados ante la CCB en los meses de enero a marzo del 2016; el cuestionario está estructurado en 9 secciones, con 42 preguntas.

El cuestionario fue aplicado a manera de prueba en 5 mipyme para la retroalimentación y corrección de fallas; se hicieron ajustes menores para mayor confiabilidad; la aplicación y recolección fue realizada por el autor de la investigación. Al mismo tiempo, se aplicó la entrevista con preguntas semiestructuradas como complemento a la encuesta, lo que permitió mayor grado de profundidad en el conocimiento del objeto de estudio.

El AMB tiene una marcada vocación empresarial que

representa el 40% del PBI departamental y según el Observatorio Metropolitano de Bucaramanga existen 65531 empresas activas a diciembre del 2015, de las cuales el 94% son microempresas, 4% pequeñas y el 1% medianas empresas, lo que significa una alta concentración de microempresas menores de 10 empleados y de baja o nula complejidad.

Las actividades económicas preponderantes en el AMB son el comercio, los restaurantes, los hoteles y otros, con el 51% de la actividad económica. Están divididas en 80% ventas de comercio al por mayor y menor, 16% alojamiento y 4% otros, lo que permite observar la baja complejidad de la mayor actividad económica de la metrópoli.

Diagnóstico de las mipyme

Un total de 32 encuestas y entrevistas realizadas permitió explorar las mipyme e identificar variables y comportamientos de los empresarios.

Se tomó el 0,05% por municipio, es decir, la participación por municipios fue de 21 encuestas para Bucaramanga, 6 para Floridablanca, 3 para Girón y 2 para Piedecuesta.

Tabla 2
Participación de municipios

Porcentaje	Municipios
66 %	Bucaramanga
19 %	Floridablanca
9 %	Girón
6 %	Piedecuesta
100 %	Total general

Fuente: Autor

El 97% de las encuestas corresponden a microempresas, es decir, que no superan los 10 trabajadores o tienen activos inferiores a 501 SMMLV; el restante 3% se refiere a pequeñas empresas, es decir, aquellas donde trabajan entre 11 y 50 personas o poseen con activos entre 501 SMLV y 5001 SMMLV.

Tabla 3
Tamaño de la empresa

Tamaño de la empresa	
97 %	Microempresa
3 %	Pequeña
100 %	Total general

Fuente: Autor

Como se observa en las tablas 2 y 3, hay una alta concentración de microempresas (97%), en especial en el municipio de Bucaramanga con el 66%.

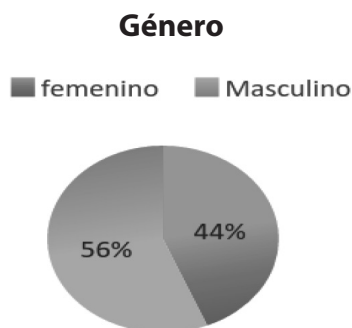


Figura 1. Género. Fuente: Autor

Por su parte, en cuanto a la distribución de la variable demográfica género entre los empresarios, para el caso del AMB, se presenta una mayor concentración del género masculino, con 56%, frente al 44% femenino; esta diferencia del 12% indicaría una relativa igualdad de género en temas empresariales en la metrópoli.

A pesar de los datos, una empresaria en la entrevista manifestó que “hay hombres que les da envidia que uno sola les gane, que culpa que yo venda más” (Leaño, 2016), lo que dejaría entrever la rivalidad de género que existe en los empresarios del AMB.

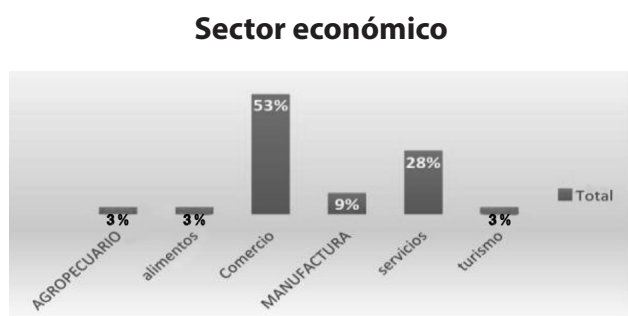


Figura 2. Sector económico. Fuente: Autor

Según los resultados obtenidos, el sector predominante es el comercial, con un 53%, seguido por servicios con el 28%. Asimismo, se encontró una baja participación de la industria y otros sectores que durante mucho tiempo habían sido fuertes, lo que denota un proceso de transición productiva de sectores agropecuarios e industria manufacturera al sector comercio y servicio.

Esta transición productiva deteriora la industria, la cual le añade valor agregado a los productos típicos de la región, fundamental en el desarrollo local de la metrópoli.

Para el caso de Bucaramanga, el mayor porcentaje del rango de edad de los empresarios intervenidos oscila entre 18 a 25 años, con un porcentaje del 25%, seguido de 26 a 33 años con el 21%, rangos de edad con disposición para el trabajo, con edades intermedias de experiencia y conocimiento, con marcada flexibilidad para la apertura y la innovación. Esto indica que en las empresas los diferentes rangos de edad están involucrados y convergen entre sí.

El sector de los procesadores de alimentos y el subsector de bebidas tienen un peso mediano frente al sector predominante, pero a pesar de ello contribuyen al empleo; este resultado puede explicarse tanto por el bajo número de mipyme en este sector como por la gran demanda que estas industrias hacen de mano de obra. Por su parte, las industrias de productos químicos pesados tecnológicos y minerales no metálicos contribuyen menos a la generación de empleo en la industria manufacturera, así como los subsectores declinantes de textiles, prendas de vestir, calzado y sombreros.

La contribución al empleo total por parte de las mipyme al sector manufacturero aumentó de 5840 en 2000 a 7152 en 2006, lo que representa un aumento del 18% durante el período. Este aumento ocurrió en contra de la disminución del número total de empleados en la manufactura, que pasó de 54800 en 2002 a 54400 en 2006. Este resultado hace hincapié en el impacto positivo que tienen las mipyme en el sector manufacturero de la economía en términos de generación de empleo, mientras que otras empresas más grandes del sector parecen estar exigiendo menos trabajadores. Sin embargo, la reducción de empleos no implica necesariamente una disminución o una menor eficiencia / productividad de estas empresas más grandes, ya que pueden estar sustituyendo más capital por mano de obra, especialmente a la luz de las presiones de globalización aceleradas por la liberalización del comercio.

En lo que respecta al sector de los servicios, es interesante destacar la posición dominante del sector de la distribución como uno de los principales contribuyentes a la generación de empleo tanto en las grandes empresas como en las micro.

PIB y valor agregado

El concepto de valor agregado es muy importante para calcular el PIB a través del método de producción, debido a que evita el doble conteo. Este método no se limita a considerar la producción absoluta, sino que registra el cambio en la producción ocasionado por los insumos de capital, trabajo y tierra en cada etapa de la producción.

Se espera que las mipyme contribuyan significativamente al PIB debido, principalmente, a su gran número y a los efectos de generación de ingresos en forma de salarios y salarios pagados a los trabajadores, así como los beneficios dirigidos a los empresarios. Por lo tanto, las mipyme desempeñan un papel vital en el servicio de los mercados localizados. Además, con referencia a los bienes intermedios/valor agregado, muchas microempresas existen para atender demandas particulares, como en el caso de bienes de consumo para los cuales existe una diversidad considerable de gustos; en particular, las microempresas son importantes proveedores de bienes intermedios especializados, es decir, bienes utilizados en la producción de otros bienes. Así, de gran importancia son los efectos de la mipyme sobre el sector manufacturero en lo que respecta a las contribuciones del PIB.

En cuanto a los propietarios de las empresas en el sector manufacturero, su impacto total sobre el PIB puede verse limitado por la falta de innovación. En efecto, (Narodowski, 2007) señaló que "(...) la tecnología, para la clase industrial local, se supone que es un bien extranjero, exógeno a la sociedad. La innovación en la tecnología como ciencia aplicada a la producción no forma parte de la cultura local. Práctica estándar para los fabricantes es elegir un producto para el cual la demanda es significativa y luego proceder a acceder a la tecnología a través de la compra, o por la asociación con algún agente extranjero". Por lo tanto, el valor añadido total / potencial del sector manufacturero no está siendo alcanzado tanto por las micro como por las pequeñas o medianas empresas.

Diversificación económica

El espíritu empresarial ofrece oportunidades a las personas que pueden sentirse excluidas del entramado productivo. Por lo tanto, las microempresas desempeñan un papel importante en la inclusión y la diversificación económica, introduciendo nuevos bienes y servicios. (Manual de Oslo, 2005).

La Figura 2 revela que la mayoría de las mipyme contribuyen en gran medida a la diversificación de la economía, como puede verse a través de su distribución en los subsectores que tienen una concentración marginalmente más elevada.

Al estudiar la manufactura y los servicios, parece que hay grandes oportunidades para establecer vínculos. Según Gómez y Sarmiento (2011) durante el período 1995 -1999 el mercado local estaba fuertemente protegido. Esto estimuló una mayor competencia entre las pequeñas empresas para mantener o aumentar su

cuota de mercado, resultando así en poco o ningún vínculo entre ellas. Sin embargo, desde el inicio de los años ochenta presenciamos la apertura del mercado a la competencia extranjera como consecuencia del ajuste estructural. Como resultado, las pequeñas empresas encontraron que era necesario formar mayores vínculos y se reformularon para centrarse en el ahora liberalizado mercado de exportación.

La apertura comercial en el país a mediados de la década del noventa generó oportunidades y amenazas para las empresas locales. Por lo tanto, en el entorno globalizado y liberalizado existente, estas mipyme deben ser capaces de medirse con competidores extranjeros en el país (multinacionales) y en el extranjero. Según Naclerio, (2010): "En un ambiente de ritmo rápido por la competencia extranjera, los empresarios locales tienen que ser dinámicos e innovadores para sobrevivir, ya sea a nivel de microempresas, pequeñas o grandes empresas". Por lo tanto, la realidad de la competencia debe tener el potencial de despertar a los microempresarios para aumentar sus niveles de creatividad y riesgos. Esos esfuerzos son importantes para agregar mayores oportunidades de vinculación y diversificación de la economía a través de productos nuevos (Malthus, 1970). El impacto económico puede disiparse ya que muchas grandes empresas multinacionales tienen estrechos vínculos con su empresa matriz y poco o ningún comercio con las manufacturas locales. De hecho, la proliferación de franquicias extranjeras de comida rápida obliga a los administradores de estos establecimientos a comprar insumos y accesorios extranjeros que podrían haber sido suministrados por microempresas.

Conclusiones

Hemos visto que las mipyme tienen un impacto importante en la economía del área metropolitana de Bucaramanga; son claros sus efectos positivos sobre la generación de empleo en el subsector, el crecimiento económico, el establecimiento de vínculos, la diversificación de la economía y los controles inflacionarios.

Hay que destacar la expansión de las mipyme como motor para el crecimiento de la metrópoli, favoreciendo el progreso del bienestar, proporcionando caminos hacia la reducción sostenible de la pobreza, el alivio del desempleo, la mejora de la comunidad y el empoderamiento general de los grupos desfavorecidos.

Referencias

Argüello, G. M. (2015). Uso de las TIC en las PYME del sector industrial del Área Metropolitana de Bucaramanga.

- I+D Revista De Investigaciones*, 6(2), 125–136. Recuperado de <https://doi.org/10.33304/revinv.v06n2-2015009>
- Congreso de Colombia. (2000). *Ley 590 del 2000*. Publicado en Diario Oficial de la República de Colombia, No. 44.078 de 12 de julio 2000. Bogotá.
- Congreso de Colombia. (2011). *Ley 1450 del 2011*. Diario Oficial de la República de Colombia, No. 48.102 del 16 de julio 2011. Bogotá.
- Daft, R. (2000). *Teoría y diseño organizacional* (6ª. ed.). México: International Thomson.
- Gómez, F. S. (2014). Colombia en la inserción de la economía internacional. *I+D Revista De Investigaciones*, 4(2), 104–111. Recuperado de <https://doi.org/10.33304/revinv.v04n2-2014009>
- Gómez, E. & Sarmiento, G. (2011). Proceso de internacionalización de empresas del área metropolitana de Bucaramanga. *Revista Le Bret*, 3.
- Hallberg, K. (2000). *Una estrategia orientada al mercado para las pequeñas y medianas empresas*. (Corporación Financiera Internacional, Documento de Discusión No. 40). Washington, D. C.: Banco Mundial.
- Harris, M. (2000). Situación actual de las pequeñas y medianas empresas industriales en Trinidad y Tobago, Barbados y Santa Lucía. *Desarrollo Productivo*, 69. Santiago, Chile: Naciones Unidas.
- Hodgetts, M. & Kuratko, F. (2002). *Gestión eficaz de la pequeña empresa*. Hinsdale, Illinois: Dryden Press.
- Krugman, P. (1997). *Desarrollo, geografía y teoría económica*. Barcelona: Antony Bosch.
- Leaño, A. (2016). Las Mipymes en el marco del desarrollo local de Bucaramanga y su Área Metropolitana: Universidad Nacional de La Plata. Recuperado de <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1436/te.1436.pdf>
- Lundvall, B. (1992). *National systems of innovation: Towards a theory of innovation and interactive learning*. London: Pinter Publishers.
- Malthus, R. (1970). *Primer ensayo sobre la población*. Madrid: Alianza Editorial.
- Manual de Oslo, (2005). *Directrices para la recolección e interpretación de datos sobre innovación* (3ª. ed.). México: OCDE / Finep.
- Montenegro, C. & Ramírez, H. (2006). *Estudio prospectivo de las mipymes del subsector calzado de Bucaramanga y su área metropolitana* (Tesis de pregrado). Bucaramanga: Universidad Industrial de Santander.
- Naclerio, A. (2010). *Sistemas productivos locales, políticas públicas y desarrollo económico: Programa Naciones Unidas Para el Desarrollo*.
- Narodowski, P. (2007). *La Argentina pasiva: Desarrollo, subjetividad, instituciones, más allá de la modernidad: el desarrollo visto desde el margen de una periferia, de un país dependiente*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Nelson, R. (1993). *National Innovation Systems: A*