

Partiendo del anhelo de un mayor progreso social, quizá una de las tareas más importante que tienen las universidades iberoamericanas y latinoamericanas, así como el sector empresarial es aprender articular sus competencias en orden de posibilitar un incremento de la Movilidad Social, lo cual requiere de políticas públicas inclusivas que ayuden a dinamizar diferentes tipos de procesos en orden de lograr el impacto anhelado. Pensado el desarrollo social a partir de un mayor y mejor dinamismo económico, en esta segunda parte del dossier realizado en torno al Foro de Educación y Movilidad Social llevado a cabo en las instalaciones de la Universidad en el 2018, están impresas las voces de quienes han llevado experiencias significativas o valiosas en términos de políticas públicas, innovación y emprendimiento, prácticas que justamente nos sirven de ejercicio para proponer modelos equilibrados que permitan acercarnos a la posibilidad de un mayor progreso social en Latino América.

Escanee el código QR para conocer más títulos publicados por Ediciones Universidad Simón Bolívar



ISBN 978-958-5533-86-8



9 789585 533868 >

EDICIONES
UNIVERSIDAD
SIMÓN BOLÍVAR



CASOS Y EXPERIENCIAS SIGNIFICATIVAS EN TORNO A LA EDUCACIÓN Y LA MOVILIDAD SOCIAL DESDE LAS POLÍTICAS PÚBLICAS, LA INNOVACIÓN Y EL EMPRENDIMIENTO

*Casos y experiencias significativas
en torno a la **EDUCACIÓN**
y la **MOVILIDAD SOCIAL**
desde las políticas públicas,
la innovación y el emprendimiento*



UNIVERSIDAD
SIMÓN BOLÍVAR
BARRANQUILLA Y CÚCUTA - COLOMBIA | VIGILADA MINEDUCACIÓN



Res. 23095, del MEN

*Casos y experiencias
significativas en torno
a la **EDUCACIÓN** y la
MOVILIDAD SOCIAL
desde las políticas públicas,
la innovación y el emprendimiento*

**CASOS Y EXPERIENCIAS SIGNIFICATIVAS EN
TORNO A LA EDUCACIÓN Y LA MOVILIDAD SOCIAL
DESDE LAS POLÍTICAS PÚBLICAS, LA INNOVACIÓN
Y EL EMPRENDIMIENTO**

© Claudia Astrid Ballesteros - Dalila Katitska Guerrero Rojas - Diana Marcela Díaz Garzón - Diego Rondón Fernández - Edilberto Castellar Angulo - Elsa María Rubio Laverde - Ena Luz Gaviria Ortega - Félix Fernando Dueñas Gaitán - Gina Lorena Santana Zuleta - Jenny Vargas Guataquirá - Jéronima Sandino Ceballo - Juan Andrés Cogollo Paternina - Juan Pablo Mondragón Pardo - Lizeth López Aristizabal - Luis Juan Carlos García Noguera - Marbel Gravini Donado - María Paula Davila - Natalia Muñoz Rozo - Victor Cera Sarmiento - Yudy Mariana Alfaro Wisaquillo.

Centro de Investigación: CIISO.

Grupo de Investigación: Educación, Ciencias Sociales y Humanas.

Director: Patricia Martínez Barrios.

*Casos y experiencias
significativas en torno
a la **EDUCACIÓN** y la
MOVILIDAD SOCIAL
desde las políticas públicas,
la innovación y el emprendimiento*

*Natalia Muñoz Rozo, Claudia Astrid Ballesteros,
Gina Lorena Santana Zuleta, Víctor Cera Sarmiento,
Yudy Mariana Alfaro Wisaquillo, Dalila Katuska Guerrero Rojas,
Marbel Gravini Donado, Lizeth López Aristizabal,
Luis Juan Carlos García Noguera, Félix Fernando Dueñas Gaitán,
Diana Marcela Díaz Garzón, Elsa María Rubio Laverde,
Edilberto Castellar Angulo, Juan Andrés Cogollo Paternina,
Jerónima Sandino Ceballo, Ena Luz Gaviria Ortega,
Juan Pablo Mondragón Pardo, María Paula Dávila,
Jenny Vargas Guataquirá, Diego Rondón*

Casos y experiencias significativas en torno a la Educación y la Movilidad Social desde las políticas públicas, la innovación y el emprendimiento / Natalia Muñoz Rozo [y otros 19]-- Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar, 2020.

180 páginas; ilustraciones a color, tablas

ISBN: 978-958-5533-90-5 (Versión electrónica)

1. Educación superior 2. Sociología de la educación 3. Movilidad social 4. Educación intercultural 5. Innovaciones educativas 6. Educación – Política gubernamental I. Muñoz Rozo, Natalia II. Ballesteros, Claudia Astrid III. Santana Zuleta, Gina Lorena IV. Cera Sarmiento, Víctor V. Alfaro Wisaquillo, Yudy Mariana VI. Guerrero Rojas, Dalila Katuska VII. Gravini Donado, Marbel VIII. López Aristizabal, Lizeth IX. García Noguera, Luis Juan Carlos X. Dueñas Gaitán, Félix Fernando XI. Díaz Garzón, Diana Marcela XII. Rubio Laverde, Elsa María XIII. Castellar Angulo, Edilberto XIV. Cogollo Paternina, Juan Andrés XV. Sandino Ceballo, Jerónima XVI. Gaviria Ortega, Ena Luz XVII. Mondragón Pardo, Juan Pablo XVIII. Dávila, María Paula XIX. Vargas Guataquirá, Jenny XX. Rondón, Diego XXI. Universidad Simón Bolívar. Grupo de Investigación: Educación, Ciencias Sociales y Humanas XXII. Título

370.115 C341 2020 Sistema de Clasificación Decimal Dewey 22ª. Edición

Universidad Simón Bolívar – Sistema de Bibliotecas

Producido en Barranquilla, Colombia. Depósito legal según el Decreto 460 de 1995. El Fondo Editorial Ediciones Universidad Simón Bolívar se adhiere a la filosofía del acceso abierto y permite libremente la consulta, descarga, reproducción o enlace para uso de sus contenidos, bajo una licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional. <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



©Ediciones Universidad Simón Bolívar
Carrera 54 No. 59-102
<http://publicaciones.unisimonbolivar.edu.co/edicionesUSB/>
dptpublicaciones@unisimonbolivar.edu.co
Barranquilla - Cúcuta

Producción Editorial
Editorial Mejoras
Calle 58 No. 70-30
info@editorialmejoras.co
www.editorialmejoras.co

Mayo de 2020
Barranquilla

Made in Colombia

Cómo citar este libro:

Ballesteros, C.A., Guerrero Rojas, D.K., Díaz Garzón, D.M., Rondón Fernández, D., Castellar Angulo, E., Rubio Laverde, E.M., ... Alfaro Wisaquillo, Y.M. (2019). *Casos y experiencias significativas en torno a la Educación y la Movilidad Social desde las políticas públicas, la innovación y el emprendimiento*. Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar.

Contenido

Introducción	9
Casos exitosos en los ámbitos de las políticas públicas, innovación y emprendimiento	13

C A P Í T U L O I

Innovación y emprendimiento para la educación y la movilidad social	15
Metodología ágil para emprendimientos creativos y culturales	19
<i>Introducción</i>	20
<i>Las metodologías ágiles para la creación de modelos de negocios, con ventajas competitivas escalables y sostenibles para las industrias creativas y culturales</i>	26
<i>Reflexiones iniciales</i>	30
<i>referencias</i>	32
<i>Bibliografía COMPLEMENTARIA</i>	33
Centro Progresá EPE.	35
<i>Introducción</i>	36
<i>Fundamentación</i>	41
<i>Pasos a seguir</i>	44

<i>Resultados</i>	46
<i>Currículo en emprendimiento</i>	52
<i>Conclusiones iniciales</i>	53
<i>Referencias</i>	54
<i>bibliografía complementaria</i>	56
Experiencias en la praxis	57
Nanofranquicias como herramientas para el fortalecimiento de las capacidades para generación de ingresos.....	59
Estudios técnicos y tecnológicos para la Movilidad Social...	67
<i>Referencias</i>	72

C A P Í T U L O I I

Educación y Movilidad Social en las políticas públicas	75
Tránsito de una política pública nacional a la implementación institucional, desde lo macro hasta lo micro.....	79
<i>Introducción</i>	80
<i>El por qué y para qué de la implementación de las políticas públicas</i>	81
<i>Implementación de un modelo de gestión de permanencia y graduación estudiantil en Instituciones de Educación Superior (Ministerio de Educación Nacional, Colombia)</i>	84
<i>La Universitaria Agustiniiana - Uniagustiniana, en camino a la implementación</i>	85
<i>Reflexiones iniciales</i>	90
<i>Apéndice I</i>	
<i>Matriz de evaluación de la gestión de permanencia y graduación estudiantil en las IES, según la “Guía para la implementación de educación superior del modelo de gestión de permanencia y graduación estudiantil”. MEN</i>	93
<i>Apéndice II</i>	
<i>Repositorio de acciones realizadas desde cada uno de los factores de riesgo y población impactada desde el año 2015 hasta 2017-II</i>	95
<i>Referencias</i>	97

Aproximaciones de un modelo psicológico explicativo sobre la deserción estudiantil	99
<i>Introducción</i>	100
<i>Fundamento teórico</i>	101
<i>Metodología</i>	107
<i>Resultados iniciales</i>	108
<i>Conclusiones iniciales</i>	110
Formación en procesos de lectura y escritura académica para el mejoramiento de competencias lingüísticas	115
<i>Introducción</i>	116
<i>Fundamento teórico</i>	118
<i>Metodología</i>	122
<i>Observaciones generales del estudio</i>	124
<i>Resultados iniciales</i>	126
<i>Referencias</i>	127
Propuesta de reajuste curricular: Programa de Arquitectura de la Universidad del Atlántico	129
<i>Introducción</i>	130
<i>Fundamento teórico</i>	132
<i>Metodología</i>	134
<i>Resultados</i>	135
<i>Referencias</i>	138
<i>bibliografía complementaria</i>	139
Reflexión sobre la calidad educativa: Análisis del rol docente desde el derecho laboral en Colombia.....	141
<i>Introducción</i>	142
<i>Educación en colombia</i>	144
<i>Realidad del sistema educativo privado</i>	147
<i>Precariedad del rol docente en el sector privado</i>	148
<i>Observaciones generales</i>	151
<i>REFERENCIAS</i>	154
<i>bibliografía complementaria</i>	155
Experiencias en la praxis	157
Enfoque e identidades de genero para los lineamientos	

de política de educación superior inclusiva	159
Experiencias de la promoción de comunidades sostenibles.	165
Educación y Movilidad Social: una reflexión desde la Escuela Superior de Administración Pública - ESAP	169
Instrumentos de medición: Desarrollo y movilidad social.....	173

Introducción

La Universidad Simón Bolívar, en el marco de los dos eventos del Foro Internacional de Educación y Movilidad Social, llevados a cabo en las instalaciones de la Universidad durante el año 2018, presenta a continuación un dossier que contiene algunos ejemplos, estudios y modelos de experiencias significativas a seguir, que se han llevado a cabo en diversas universidades y empresas con compromiso social, el cual hace parte de una serie de textos enfocados al tema de la Educación y Movilidad Social, entre los que se encuentra el libro: *Desafíos de la Educación y la Movilidad Social en Latinoamérica*, y el texto: *Casos y Experiencias Significativas en torno a la Educación y la Movilidad Social en las Regiones*. En este se buscan compartir algunas experiencias exitosas en los ámbitos de las Políticas Públicas, el Emprendimiento y la Innovación que han asumido el tema de la movilidad social y la educación como eje transversal de su gestión, mostrando impactos reales, tanto en el ámbito académico, como el administrativo para la transformación de las personas y sus comunidades.

El objetivo final es poder contar con los instrumentos adecuados para asumir posturas firmes a la hora de acompañar al Ministerio de Educación Nacional de Colombia con sus políticas de desarrollo del sector educativo, en orden de lograr apalancar al país hacia el desarrollo, la consolidación de las oportunidades y la apertura de

una sociedad más democrática y equitativa que la que tenemos hoy en día.

Para que Colombia, América Latina y la sociedad en general alcance a vislumbrar la trascendencia de la búsqueda de la equidad y de la creación de oportunidades igualitarias, se necesita de este tipo de ejercicios por parte de los investigadores y académicos, en virtud de que ese camino en proceso de construcción no se edifique con ojos cerrados, sino con la luz que provee la academia en toda esta clase de procesos.

El tema de la movilidad social es tan importante que ha sido incluido dentro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas en la Agenda 2030, debido a que es considerado un asunto de preocupación mundial que involucra a todos los países (desarrollados o en vías de desarrollo). De igual forma fue el eje principal de la Conferencia Regional de Educación Superior CRES 2018, que se realizó en Córdoba, Argentina, en el marco de los 100 años del gran alzamiento de la Universidad de Córdoba en la lucha por la autonomía universitaria y pública. Entidades importantes como la OCDE, la OEA, la CEPAL y las Naciones Unidas, tienen como referente trascendental de estudio, o de abordaje en cuanto a la evaluación de la realidad del camino que el mundo va dando, el tema de poder concretar sociedades y democracias firmes en base al acceso igualitario de todos, y a las oportunidades que se tienen a nivel social; el cual es pertinente tanto para países subdesarrollados como desarrollados.

En el caso de Colombia, como país en vías de desarrollo, el tema cobra mucha relevancia: existen cifras realmente preocupantes, que nos llevan a una posición de estigma, como es el hecho de que estamos entre los 20 países más inequitativos del mundo. Incluso los últimos análisis dan cuenta de que Colombia está entre los 8 países más inequitativos del mundo, solamente superado por 7 países africanos y por Haití, en el hemisferio occidental. Quizá un estigma aun peor que el del narcotráfico y de la violencia sea el de la inequidad, o el hecho de que no todos los colombianos tengan las mismas oportunidades desde el mismo momento que nacen,

para desarrollar, desenvolver sus vida y poderlas vivir con dignidad, como merece cualquier ser humano. Por tanto, se puede hablar de que el tema de la movilidad social y de la inequidad tiene varias aristas, y no puede ser analizado única y exclusivamente desde el campo de la economía. Por ejemplo, el tema de género, de la exclusión o inequidad histórica que la sociedad humana ha tenido sobre la mujer, también debe ser tenido en cuenta en orden de lograr el nivel de progreso social deseado.

Casos exitosos en los ámbitos de las políticas públicas, innovación y emprendimiento

Tomando en consideración que la movilidad social apunta al desarrollo o cambio positivo de una situación socioeconómica a otra, resulta de vital importancia el trabajo de otros campos que tienen objetivos similares en materia de dinamismo económico y progreso social actual, como son la innovación y el emprendimiento. Por ello, quizá una de las tareas más importante de las universidades iberoamericanas y latinoamericanas, así como del sector empresarial es aprender articular sus competencias en orden de que el valor que se obtenga como resultado ayude a aumentar los niveles de movilidad social.

Justamente, la tríada: Estado-Universidad-Empresa resulta fundamental para el estado del mundo actual y requiere ser pensada a profundidad. Solo si las empresas trabajan con capital inteligente, el cual, por supuesto depende del conocimiento, se puede dar el crecimiento deseado, y para ello justamente se necesita de la articulación entre las universidades, las empresas, la sociedad y el Estado en orden de conformar un sistema robusto, para que los emprendimientos crezcan y se genere así el impacto anhelado.

Sin embargo, para ello se necesita del apoyo de políticas públicas inclusivas, que tengan en cuenta que el éxito de la movilidad social desde esta perspectiva, depende también de una notable

coordinación con el Estado, y de los instrumentos adecuados que dinamicen los procesos para poder lograr los objetivos deseados.

Sin lugar a dudas, no todo depende del sector formal de la educación (escuelas, colegios, universidades, instituciones de educación superior, etc.), ya que las políticas públicas deben tener en cuenta los problemas sociales de los entornos familiares, las estructuras económicas y sociales de las regiones, como son: los prejuicios, las inequidades históricas, las estratificaciones, los límites mentales y sociales autoimpuestos, y así mismo las infraestructuras físicas, tecnológicas, y la debida asignación de prioridades a la educación en los planes de desarrollo, entre otras muchas variables.

A pesar de que el Departamento de Planeación Nacional (2017) vislumbra mejoras en la relación Estado-Ciudadanía tales como: un mejor acceso a las regiones, una mejor respuesta a las necesidades locales-globales, una adaptación más rápida a los cambios en el entorno social, económico, cultural y ambiental, una coordinación más fluida entre el sector productivo, las secretarías de educación, los establecimientos educativos y el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, entre otros, aún sigue habiendo mucha inequidad en el país en términos de movilidad social.

En este volumen del dossier, precisamente aparecen algunas experiencias significativas e investigaciones notables en términos de políticas públicas, innovación y emprendimiento que sirven de ejercicio para proponer modelos equilibrados que conduzcan a la consecución de un mayor progreso social en Colombia.

CAPÍTULO I

Innovación y emprendimiento para la educación y la movilidad social

Reflexiones y Casos de Estudios

En esta sección se presentan reflexiones y casos de estudio correspondientes a trabajos de investigación que se están llevando a cabo en torno al tema de la Educación y Movilidad Social desde la perspectiva de la Innovación y el Emprendimiento. Los trabajos publicados a continuación evidencian resultados iniciales y reflexiones adelantadas, que sirven tanto de fundamento a los próximos estudios y prácticas académicas asociadas al área temática de interés, como de soporte para lograr la transformación social anhelada, en el marco de la búsqueda de equidad e igualdad de oportunidades.

Metodología ágil para emprendimientos creativos y culturales

Por: **Natalia Muñoz Rozo**

Universidad Simón Bolívar, Colombia

RESUMEN¹

En medio de la polarización política, el acuerdo de paz y la desigualdad económica, crear estrategias para potenciar el valor expresivo o la creatividad y administrar la propiedad intelectual, puede ser parte de la solución para dotar de valor diferencial a productos y servicios generados por las empresas, en materia de crecimiento y sostenibilidad. Es por esta razón que actualmente fomentar el crecimiento y la sostenibilidad del emprendimiento creativo y cultural, desde las metodologías ágiles, es la clave para aumentar la competitividad y es objeto de interés de las medidas de política pública que desde la gestión empresarial se están poniendo en marcha, en el ámbito de la economía creativa y la empresa. La creatividad es una herramienta clave para unir esfuerzos en lograr aumentar la competitividad económica a nivel internacional, porque la cultura, tan antigua como la humanidad, en el deseo de crear y comunicar experiencias que trasciendan su dimensión pragmática, y que expresan una identidad compartida, estimula las emociones y otorga un alto valor expresivo y diferencial para los productos y servicios generados por

1 El autor no hace referencia a metodologías de investigación, sino de la logía subyacente a determinados métodos utilizados en los emprendimientos creativos y culturales.

las empresas y gobiernos, por lo cual promueve una visión permanente hacia la innovación social y económica.

Palabras clave: gerencia creativa y cultural, innovación, emprendimiento, metodología ágil.

ABSTRACT

In midst of political polarization, the “Peace Agreement” and economic inequality, the creation of strategies to enhance expressive value or creativity, and the management of intellectual property, can be part of the solution to give differential value to products and services generated by companies in terms of growth and sustainability. It is for this reason that fostering the growth and sustainability of creative and cultural entrepreneurship, from agile methodologies, is the key now to increase competitiveness, and the object of interest of the public policy measures that, from business management, are being implemented in the field of creative economy and business. Creativity is a key tool in order to join efforts to increase economic competitiveness internationally, because culture, as old as humanity, in the desire to create and communicate experiences that transcend its pragmatic dimension, as well as expressing a shared identity, stimulates emotions and gives a high expressive and differential value to products and services generated by companies and governments, an approach that is promoting a sustainable vision towards social and economic innovation.

Keywords: creative and cultural management, innovation, entrepreneurship, agile methodology.

INTRODUCCIÓN

Los Gobiernos y las empresas, están generando en sus agendas, programas de emprendimiento creativo como una ruta de trabajo para aumentar la competitividad en ciudades y países, y están tomando decisiones políticas que, desde la academia y la gestión empresarial, se están poniendo en marcha en el ámbito de las metodologías ágiles, los modelos de negocios sostenibles y escalables, y las ventajas competitivas de las empresas.

Es por esto que debemos enfocarnos en crear ecosistemas creativos, además de formalizar los procesos, fortalecer las competencias y los programas de formación, para evitar la fuga de talento, porque la cultura es un aspecto fundamental para cada ciudad y

región del mundo dado que ella representa las raíces de lo que cada lugar expresa, de acuerdo a sus tradiciones y en ese sentido, todas las ciudades y los países del mundo cuentan con su propia identidad y patrimonio.

Cada vez más el mundo se mueve en función de la tecnología y de la narrativa, por lo que hay que tener un talento para contar historias, y por eso la creatividad es una ventaja competitiva para las empresas y Gobiernos, quienes haciendo uso de la tecnología, han permitido denominar a las ciudades: “focos de creatividad” o “ciudades creativas”.

Hace más de quince años la tecnología digital expandió las posibilidades de contenidos en medios digitales, lo cual impulsó el origen de nuevas empresas con una historia que contar, que están generando abundantes bienes y servicios propios, cada vez más sofisticados en un mercado global acelerado. Imágenes, sonidos, símbolos e ideas que generan cada día más empleo, promoviendo la riqueza y una nueva cultura.

Y uno de los expertos en gestionar el talento desde hace más de 10 años ha sido el Reino Unido, porque ha sabido impulsar el motor de la economía creativa, realizando inversiones para la inclusión social, el desarrollo y la diversidad. El origen de la economía creativa, como suele ser conocida, realmente data del momento en que las antiguas tradiciones de trabajo cultural e industrial en diseño, como la elaboración, la decoración y la representación empezaron a dialogar con actividades productivas modernas, como la publicidad, la moda y los medios de comunicación, adquiriendo un mayor alcance, en parte gracias a la tecnología.

Es por eso que podemos ver hoy mucho protagonismo en las empresas, las instituciones y el sector académico, porque se están implementando estrategias para que los administradores, economistas, abogados e ingenieros pongan sobre la mesa las cifras que están orientando su atención a trabajar de cerca estos temas. Formalizar los procesos para los empresarios creativos que llevan años tocando puertas puede también ser un gran punto de encuentro para que se superen las barreras que el sector enfrenta y

así aumentar su impacto económico y social en todo nivel. Algunas de estas barreras actuales que enfrentan los emprendimientos creativos son: administrar la imaginación, trabajar la experimentación, capitalizar la cooperación, y tener mayor acceso a conocimientos tecnológicos.

Por lo tanto se plantea el presente artículo, en el que tomando en cuenta elementos puntuales de la realidad colombiana, como referencia de interés para el lector, se realiza un abordaje teórico que incluye la revisión de las perspectivas económicas, políticas y metodológicas en relación a las fases de negocios creativos y culturales en materia de ideación, validación, prototipo y modelo de negocio con el fin de establecer posturas relevantes, para el fortalecimiento de propuestas de investigación e innovación.

EL APORTE DE LA ECONOMÍA CREATIVA Y CULTURAL AL CRECIMIENTO ECONÓMICO Y SOCIAL

Desde hace algunos años el Banco Interamericano de Desarrollo (Buitrago & Duque, 2013) afirma que la economía creativa aporta entre el 2 % al 6 % del PIB de los países en vía de desarrollo. Reafirma que, si la economía creativa fuera un país, sería el noveno mayor exportador en bienes y servicios del mundo; y la cuarta fuerza laboral del planeta. A nivel de continentes este sector aporta el 2,6 % del PIB de la Unión Europea y la generación de cinco millones de empleos directos, lo cual confirma que los trabajadores creativos son doblemente productivos, y están logrando un mayor impacto económico en una realidad en la que los recursos agotables como el petróleo y el carbón se están acabando y no están generando el mismo impacto económico al que generaban, debido a las condiciones sociales que hoy vivimos. Actualmente el Reino Unido ha sabido direccionar su economía al talento y a la creatividad, en donde 2 de cada 5 trabajos son para creativos, por lo que ha mantenido el liderazgo mundial en las mediciones del PIB con un 4,6 % desde el 2000.

También explica en su informe que los países del MERCOSUR, aportan un promedio del 4,5 % del PIB y en Colombia el 3,3 %, superando para esta fecha, la cifra que aporta el café e igualando a la que aporta el carbón; cabe resaltar que por décadas la industria

del café y del petróleo fueron el sustento de la economía. También se menciona que esta industria genera 800.000 empleos directos e indirectos en Colombia.

El Banco Interamericano de Desarrollo (Buitrago & Duque, 2013) ha sido el mayor promotor de esta "Ola Naranja" en Colombia y Latinoamérica. Se define la Economía Creativa como la unión de la creación, producción y comercialización de bienes y servicios creativos intangibles y de naturaleza cultural, protegidos por los derechos de autor. Esto incluye los bienes y servicios que tradicionalmente se asocian con las políticas culturales, los servicios creativos y los deportes. Las clasifican en tres categorías: I) Patrimonio (carnavales, artesanías, gastronomía, museos, bibliotecas y centros arqueológicos, entre otros), II) Artes (pintura, escultura, fotografía, teatro, danza, ópera, etc.), y III) Nuevas (cine, televisión, radio, editorial, arquitectura, animación, diseño, publicidad, software, videojuegos).

El libro de Economía Naranja es un informe con varias gráficas y visualización de datos, en el que se sostiene que, si las industrias culturales del mundo fueran un país, este sería la cuarta economía y ocuparía la cuarta fuerza laboral del planeta. Con el ánimo de estimular el debate en América Latina y el Caribe sobre la gran contribución que genera la creatividad como un motor de desarrollo, se apoya en estudios y bases de datos internacionales, relevantes a los que debemos prestar atención.

Entre las fuentes destacadas se mencionan: la Organización Mundial de la Propiedad Intelectual (OMPI), la reconocida firma consultora Oxford Economics y la Conferencia de las Naciones Unidas para el Comercio y el Desarrollo (UNCTAD), entre otras, que promueven la economía creativa a nivel mundial.

Este estudio del Banco Interamericano de Desarrollo generó discusiones de todo tipo sobre el futuro de las pequeñas o medianas empresas creativas y culturales, si no se trabaja por innovar cada vez más en los modelos de negocios. A muchas empresas creativas se les exige que exporten y terminan proveyendo a otras empresas internacionales más grandes, haciéndolas crecer tanto, que sus propios planes de desarrollo se ven truncados y no logran

el equilibrio del mercado internacional; como sucede con Estados Unidos y Asia. En ese escenario desequilibrado de competencia feroz, se hace necesario generar estrategias de formación y apoyo para la sostenibilidad en modelos de negocio, asesoría legal y redes locales, para que no disminuya el talento.

Al respecto, Dos Santos (2008) plantea que en los países más avanzados ya se ha entendido el valor que éstas tienen, y están preguntándose sobre cómo sacarle más provecho. En Europa, por ejemplo, la economía creativa reportó en el año 2004 un movimiento de ventas de € 654 millones, creciendo el 12 % más rápidamente que la economía total, generando empleo a 4,7 millones de personas, es decir, dos de cada cinco empleos.

No obstante, en cuanto a la creación de empresas de alto impacto, en los últimos años solo lo han conseguido aquellas que poseen un modelo de negocios con una ventaja competitiva sostenible y escalable, apoyadas en un ecosistema robusto; demostrando de esta formas que sí se pueden crear empleos de calidad.

A nivel nacional, el Ministerio de Cultura, junto con el Consejo Nacional de Política Económica y Social (Ministerio de Comercio, Industria y Turismo, 2010), han estado trabajando en la promoción de la industria creativa en Colombia desde el Grupo de Emprendimiento Cultural.

El Plan Nacional de Desarrollo 2006-2010 para el Ministerio de Cultura, orientó su trabajo en el crecimiento empresarial de las siete ciudades principales del país, en donde se buscaba una optimización de las prácticas y metodologías ágiles que permitan a los empresarios de la cultura formalizar sus actividades.

Los esfuerzos para apoyar el emprendimiento cultural desde el 2006, se han enfocado en cinco áreas de trabajo claves: la formación, las líneas de financiación, la articulación institucional, la circulación y acceso a mercados, y la investigación y conocimiento. El método sugiere, en su momento, un nuevo enfoque para el lanzamiento de propuestas basadas en el aprendizaje, la experimentación científica

y los ciclos cortos de desarrollo de productos, es decir, en las metodologías ágiles.

Cultura a la Medida (Ministerio de Cultura de Colombia, 2015a), programa que anualmente mide los sectores de esta economía, encontró que durante el período 2005 a 2012, los siete segmentos del campo cultural que generaron mayores ingresos e impacto en el PIB nacional fueron: el audiovisual, el editorial, los espectáculos, la música fonogramada, la publicidad, la educación cultural y los juegos.

El Ministerio de Cultura y el Departamento Administrativo Nacional de Estadística son las entidades a nivel latinoamericano que han sido pioneras en la medición del talento. En el 2015 reportaron un incremento del PIB en 4,6 %, y a la fecha es una de las principales cifras de medición de la Industria Creativa que tenemos en el país, la cual es equivalente al aporte que hace la industria del suministro de electricidad, gas y agua del PIB para estas mismas fechas (Ministerio de Cultura de Colombia, 2017).

La Cámara de Comercio de Bogotá (CCB, 2014) también ha sido un aliado estratégico para fortalecer los negocios creativos, ya que desde el Ministerio de Comercio Industria y Turismo ha trabajado en la consolidación de los clústeres de la ciudad, y a la fecha ya cuenta con diez relacionados con estas industrias, y dentro de sus estudios afirma que hay un indicador importante en materia de concertación del talento en la ciudad de Bogotá, lo cual demuestra una migración de empresas de ciudades medianas y pequeñas a Bogotá, debido a las posibilidades de mercados que esta genera, concentrando cerca del 92 % de los servicios creativos, el 90 % de la industria cinematográfica, el 73 % de las empresas del sector de contenidos digitales y el 55 % de las empresas de videojuegos a nivel nacional.

En los últimos años el Gobierno y las instituciones de distintos países han comprendido que el añadir creatividad e innovación cultural dentro de las agendas de Gobierno y dentro de las empresas y la academia está aumentando el impacto económico y social de manera importante a nivel nacional, no solo porque ayuda a retener el talento y a generar nuevos negocios, sino también porque

involucra la participación de los ciudadanos en causas sociales o que generan bienestar, acelerando de esta forma la apropiación de la innovación en general, y el empoderamiento creativo y tecnológico en las ciudades y los países.

La aceptación al cambio, la productividad, la flexibilidad, la versatilidad, la curiosidad, la confianza y la voluntad para asumir riesgos son actitudes imprescindibles que los Gobiernos y las empresas están impulsando, para fortalecer la competitividad de la economía, porque se comprende ahora que son el motor del desarrollo y el activo más valioso e inagotable que las industrias creativas tienen.

LAS METODOLOGÍAS ÁGILES PARA LA CREACIÓN DE MODELOS DE NEGOCIOS, CON VENTAJAS COMPETITIVAS ESCALABLES Y SOSTENIBLES PARA LAS INDUSTRIAS CREATIVAS Y CULTURALES

En materia de metodologías de emprendimiento el Ministerio de Cultura ha venido desarrollando dos instrumentos: Arte y Parte: Manual para el Emprendimiento en Artes e Industrias Creativas (Montenegro Martínez, 2006) y Manual de Emprendimiento Cultural: Manual para la Implementación de Procesos de Emprendimiento y Creación de Empresas Culturales (Ministerio de Cultura de Colombia, 2010).

En cuanto a los programas de Formación en Emprendimiento, se han realizado los siguientes a nivel nacional: Emprende Cultura, el Laboratorio Creativo, Cultural y de Contenidos Digitales Lob _ C3+d, el Programa LASO, Mujeres Tejedoras de Vida, el Taller de Apoyo y Asesoría en Emprendimiento Cultural del SENA, el programa *School for Startups*, en donde se han implementado metodologías ágiles en los procesos de creación de modelos de negocios para la fase de descubrimiento comercial, como la de Desarrollo de Clientes de Steve Blank, el Lean Startup de Eric Ries y el *Business Model Canvas* de Alexander Osterwalder. Y además, se han realizado eventos en formación en competencias empresariales, ferias comerciales, nuevos proyectos de medición y de mapeo del sector creativo y cultural.

El resultado de estas metodologías ágiles, de estos instrumentos y programas de emprendimiento, y de otras estrategias implementadas, que han estimulado el crecimiento de la economía creativa y cultural a nivel nacional en los últimos diez años, se puede evidenciar en el crecimiento del aporte del PIB, y en la realización de un programa nacional de emprendimiento cultural llamado NODOS. A través de este último se pretende el fortalecimiento de la red de instituciones, los agentes, las organizaciones y las empresas culturales locales, de forma articulada, para la sostenibilidad y la promoción de las industrias creativas y culturales en siete ciudades del país.

Barranquilla es una de las ciudades que ha demostrado avances en el desarrollo de esta iniciativa, en materia de articulación de entidades, y la generación de nuevos proyectos que se están ejecutando y que hacen parte del Plan de Desarrollo Departamental actual (Gobernación del Atlántico, 2016).

Desde el punto de vista de las metodologías usadas, la de Desarrollo de Clientes diseñada por Steve Blank y Bob Dorf en *The Startup Owner's Manual* (Blank & Dorf, 2012), permite realizar modelos de negocios y diseñar cómo una organización proporciona y captura valor al cliente.

Está pensada para cambiar rápidamente, de forma que pueda reflejar la realidad de los clientes y evolucionar, al descubrirse una nueva información valiosa. Los programas de emprendimiento o creación de empresas innovadoras de esta economía la están utilizando, por su orientación a la creación de propuestas de valor atractivas y relevantes, que resuelvan las necesidades psicológicas actuales de los usuarios (Caves, 2000).

Sabemos que vivimos en un mundo cada vez más complejo y orientado a la tecnología, en donde se deben conjugar la formación artística con la formación empresarial, y en el que se deberán generar acciones de impacto en el corto, mediano y largo plazo, a partir de iniciativas de protección del patrimonio cultural, de creación de audiencias o capital social y de consolidación de empresas que se

comprometan con el desarrollo competitivo de la industria y de los emprendedores.

El informe de Indicadores de cultura para el desarrollo, realizado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura junto con la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (UNESCO, 2011) resalta que para identificar y validar comercialmente a las empresas creativas y culturales, es importante tener en cuenta la multidisciplinariedad en el proceso de creación de los productos y servicios, porque se promueve la interacción entre talentos junto con la integración social a otras áreas del conocimiento, con lo cual se rompen paradigmas en el espacio laboral, y se aporta a la generación económica y de creación de negocios, al otorgar más valor al usuario final, y sobretodo, al responder a las necesidades del mercado actuales.

Referentes de modelos de negocios representativos se pueden encontrar en el informe de Nuevos Modelos de Negocio en los Contenidos Digitales del Cluster ICT-Audiovisual de Madrid, (Cluster ICT-Audiovisual de Madrid, 2012), el cual busca resolver el problema de pensar en negocios creativos sostenibles y escalables, que permitan acceder a mercados y que innoven en la industria, al proponer cuatro modelos de negocios para los emprendedores creativos. Los distribuidores, la publicidad, el intermediario de la información, y el comerciante, son los modelos de negocio que consideran que están facilitando las transacciones entre compradores y vendedores. Con frecuencia están presentes en los modelos B2B (negocio a negocio), B2C (negocio a consumidor), y C2C (de consumidor a consumidor).

Por otro lado, otro informe llamado la Evolución de los Nuevos Modelos de Negocio en la era Digital, patrocinio de la plataforma *conlicencia.com* de CEDRO, menciona los cinco modelos más usados, de menor impacto económico, debido a la pequeña escala en la que trabajan y a que son los más usados en la gran mayoría por los emprendimientos creativos. Estos son, el modelo del fabricante, el de afiliación, el de comunidad, y el de suscripción.

Así que este es un camino que debemos recorrer. Existen muchos prejuicios sobre los artistas en nuestra sociedad actual y uno de ellos es que los creativos son improductivos. Este informe demuestra que la industria creativa genera el doble de empleo, debido a que es dos veces más productiva que otras industrias. Además, es la actividad que genera más bienestar y desarrollo integral en la sociedad.

Por último, son las organizaciones y los emprendimientos culturales los que mejor manejan el capital social, debido a que desde su identidad cultural son flexibles y transparentes, lo cual les permite llegar a más personas, nodos y redes de contactos.

Si bien la actividad emprendimiento se disparó con los estímulos de las entidades del Gobierno, las empresas y la academia para la producción, no fue sino hasta hace diez años (Ministerio de Cultura de Colombia, 2015b) cuando se observó el verdadero cambio al crecimiento sostenible y escalable, al empezar a apoyarse los procesos de formación, distribución y consumo de esta industria. Las nuevas iniciativas de transformación hacia el crecimiento de esta economía se han dado en países que promueven la comercialización y la implementación de metodologías ágiles, junto con la creación de espacios de *co-working*, además de otras iniciativas como los centros de emprendimiento e innovación con ruedas de negocios, orientados a fortalecer el ecosistema de esta economía, en donde es clave la participación del sector privado.

Para el año 2017, con la aprobación de la Ley de Estímulo a la Creatividad en Colombia, se realizó una nueva medición que involucró sectores como el turismo patrimonial, cultural, material e inmaterial, el diseño Gráfico, de modas, industrial y arquitectónico, el *software* de contenidos, las agencias de noticias y servicios de información, la creatividad cultural, la educación creativa, la formación técnica especializada y la propiedad intelectual, con lo que se espera seguir desarrollando apuestas, para hacer crecer económica y socialmente estas industrias.

A continuación, se presentan las reflexiones finales en torno a los conceptos y teorías vinculadas a los programas estratégicos, que correlacionan a las empresas de esta economía creativa y

cultural con las propuestas de creación de empresas, los modelos de negocios innovadores y las metodologías de negocios de valor sostenible y escalable, planteadas por los expertos e investigadores de la materia, anteriormente mencionados.

REFLEXIONES INICIALES

De acuerdo a todas las problemáticas previamente analizadas, resulta fundamental trabajar el tema de la innovación empresarial para esta industria porque, además de su gran valor económico y social, ofrece la posibilidad de realizar una mejora en materia de modelos de negocios con propuestas de valor escalables y sostenibles, o en otras palabras, de innovar en los actuales modelos de negocios, realizando cambios organizacionales, productivos o tecnológicos, que impulsen su actual propuesta de valor para que el negocio sea más eficiente frente al mercado y consiga una mejor posición, o que incluso pueda crear un mercado totalmente nuevo, donde no existan competidores. Por lo que políticos, empresarios y académicos están proponiendo una metodología para la industria creativa que identifique y valide comercialmente los emprendimientos, en pro de mejorar los modelos de negocios actuales.

Para que esta economía siga creciendo, es importante que sus participantes se adapten fácilmente a los cambios en el mercado, que sean ágiles internamente para desarrollar nuevos productos y servicios, y que tengan una visión a largo plazo destinada a cambiar el *status quo* de una industria, creando ventajas competitivas absolutamente arrolladoras (Florida, 2002).

Por lo tanto y viendo los esfuerzos de programas en formación nacional que han desarrollado el Ministerio de Cultura, y la Gobernación del Atlántico, para poder continuar respondiendo a las políticas nacionales en materia de permanencia y consolidación del talento y su crecimiento en el departamento, es pertinente propiciar la formación de capacidades al emprendimiento en prototipo y modelo de negocio, orientadas a habilidades administrativas y en innovación empresarial, con el fin de lograr más eficiencia, de

mejorar el posicionamiento en el mercado, e incluso de crear nuevos mercados y alianzas en redes, adquiriendo competencias en mercadeo, derecho y finanzas.

Las metodologías que han sido utilizadas hasta el momento con emprendedores se basan en un encuentro permanente con clientes desde el primer momento, porque las ventas deben ser la ruta de trabajo para lograr disminuir el riesgo. Hace poco y paralelamente a esto, en materia de apoyo y formación de competencias empresariales, el Gobierno aprobó la Ley Naranja, la cual busca fortalecer las estructuras productivas que actualmente existen y gestionar las políticas a nivel regional y departamental en pro de los negocios, visibilizando el valor económico de los bienes y servicios provenientes de este sector, el cual aún es considerado por muchos como el apadrinado por el Estado.

Es por esto, afirman los expertos que orientar los esfuerzos en capacitar a los equipos emprendedores y a sus líderes en modelo de negocio, es el camino para crear nuevas redes en relación al desarrollo de nuevas competencias, para construir visiones compartidas sobre el futuro, para integrar disciplinas científicas, para experimentar nuevas formas de innovación, y en definitiva, para darle un enfoque integrado al proceso de desarrollo de los emprendedores creativos. Solo quienes den la prioridad al prototipo y modelo de negocio, sin olvidar la fase de ideación y validación —las cuales también son muy importantes—, serán los triunfadores en el camino por contribuir al crecimiento competitivo, sostenible e integrador (Cooper & Vlaskovits, 2005).

Resulta fundamental modificar los viejos modelos de desarrollo (hoy ineficaces) con el fin de adaptarse a la realidad global, regional, nacional, que exige nuevas propuestas de valor, orientadas a las necesidades de los clientes en la actualidad, con desarrollos tecnológicos cada vez más sofisticados, y con un ecosistema comercial robusto, de oferta de productos y servicios que respalde estas iniciativas y promueva la sostenibilidad de la industria creativa a futuro.

REFERENCIAS

- Blank, S. & Dorf, B. (2012). *The Startup Owner's Manual. The Step-by-Step Guide for Building a Great Company*. Pescadero, California: K & S Ranch.
- Buitrago Restrepo, F. & Duque Márquez, I. (2013). *La Economía Naranja: una oportunidad infinita*. Banco Interamericano de Desarrollo. Bogotá, Colombia: Puntoaparte Bookversting.
- Caves, R. (2000). *Creative Industries: Contracts Between Art and Commerce*. Cambridge, Massachusetts. Harvard University Press.
- CCB.(2014). Clústers de Bogotá: Impulsores del Crecimiento y Desarrollo Empresarial de la Ciudad [Cámara de Comercio de Bogotá]. Recuperado de la pagina web <https://www.ccb.org.co/content/download/4418/47376/version/1/file/Cluster%20-%20Foro.pdf>
- Cluster ICT-Audiovisual de Madrid. (2012). *Modelos de Negocio en los Contenidos Digitales del Cluster ICT-Audiovisual de Madrid*. Recuperado de la página web <https://es.slideshare.net/rosabermejo/estudio-nuevos-modelosdenegociooctubre2012>
- Cooper, B. y Vlaskovits, P. (2014). *El emprendedor lean: cómo los visionarios crean nuevos productos, desarrollan proyectos innovadores y transforman los mercados*. España: Universidad Internacional de La Rioja.
- Dos Santos, E. (2008). La economía creativa: ¿es una opción de desarrollo factible. En *Economía Creativa como estrategia de desarrollo: Una visión de los países en desarrollo* (54-77). São Paulo, Brasil: Itaú Cultural. Recuperado de <http://garimpodesolucoes.com.br/wp-content/uploads/2014/09/Ekonomi%CC%81a-Creativa-como-Estrategia-de-Desarrollo1.pdf>.
- Florida, R. (2002). *The Rise of the Creative Class*. New York: Basic Books.
- Gobernación del Atlántico. (2016). Plan de Desarrollo 2016 - 2019 [Atlántico Líder]. Recuperado de la pagina web https://www.atlantico.gov.co/images/stories/plan_desarrollo/plan_de_desarrollo_2016_2016_definitivo.pdf
- Ministerio de Comercio, Industria y Turismo de Colombia. (2010). Documento CONPES 3659: Política Nacional Para La Promoción De las Industrias Culturales En Colombia [MINCIT]. Recuperado de la pagina web <https://www.mincit.gov.co/ministerio/normograma-sig/procesos-misionales/desarrollo-empresarial/documento-conpes>
- Ministerio de Cultura de Colombia. (2010). *Manual de Emprendimiento Cultural: Manual para la Implementación de Procesos de Emprendimiento y Creación de Empresas Culturales*.

- Recuperado de la página web http://www.infoartes.pe/wp-content/uploads/2015/03/manual_emprendimiento.pdf
- Ministerio de Cultura de Colombia. (2015a). *CULTURA A LA MEDIDA: Análisis de la Cuenta Satélite de Cultura de Colombia*. Bogotá, Colombia: Imprenta Nacional de Colombia.
- Ministerio de Cultura de Colombia. (2015b). Convocatoria de Estímulos 2015 [Mincultura]. Recuperado de la página web <https://www.mincultura.gov.co/prensa/noticias/SiteAssets/Paginas/minculturaestimulaelemprendimiento/Capitulo%20Emprendimiento%20Cultural.pdf>
- Ministerio de Cultura de Colombia. (2017). *MinCultura y el Dane revelan los avances económicos del sector cultural* [Mincultura]. Recuperado de la página web <https://www.mincultura.gov.co/prensa/noticias/Paginas/MinCultura-y-el-Dane-revelan-los-avances-econ%C3%B3micos-del-sector-cultural.aspx>
- Montenegro Martínez, L. (Ed.). (2006). *Arte y Parte: Manual para el Emprendimiento en artes e industrias creativas*. Bogotá, Colombia: Ministerio de Cultura, British Council, Cámara de Comercio de Bogotá.
- UNESCO. (2011). *Batería de Indicadores en Cultura para el Desarrollo en Colombia*. UNESCO-2011. Recuperado de la página web http://www.mincultura.gov.co/areas/fomento-regional/Documents/ResultadosCbiaBateriaIndicadoresUnesco_2012.pdf

BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA

- Department for Culture, Media & Sport. (enero de 2016). *Resource Accounts 2009-10*. Recuperado el 10 de febrero de 2016, de Creative Industries. https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/247684/0222.pdf
- Dosdoce.com. (2014). Nuevos modelos de negocio en la era digital. Recuperado de la página web http://www.dosdoce.com/upload/ficheros/noticias/201409/modelos_de_negocio.pdf
- Higgs, P. & Bakhshi, H. (2008). *Beyond the creative industries: Mapping the Creative Economy in the United Kingdom*. Recuperado de la página web https://media.nesta.org.uk/documents/beyond_the_creative_industries_report.pdf
- Howkins, J., Cunningham, S. & Hartley, J. (2010). *The Creative Ecologies. Where thinking is a proper job*. Brisbane, Australia. University of Queensland Press.
- Nesta. Creative Investor. (2006). *Creating Growth: How the UK can develop world-class creative businesses*. Recuperado de la

página web https://media.nesta.org.uk/documents/creating_growth.pdf

Newbiggin, J. (2010). La economía creativa. Una guía introductoria. British Council. Unidad de Economía Creativa. Recuperado de la página web https://cerlalc.org/wp-content/uploads/publicaciones/olb/PUBLICACIONES_OLB_La-economia-creativa-una-guia-introductoria_V1_010210.pdf

Centro Progresa EPE.

Una experiencia en Uniminuto que desarrolla el emprendimiento y la empleabilidad como líneas de acción en perspectiva de desarrollo humano integral para estudiantes, egresados y graduados

Por: **Claudia Astrid Ballesteros Caro y Gina Lorena Santana Zuleta**

Uniminuto, Colombia

RESUMEN

El presente documento muestra, en primera instancia, una reflexión realizada en Uniminuto, sobre su modelo educativo, su concepción sobre el desarrollo humano y la definición estratégica de acciones que favorecen a sus estudiantes, egresados y graduados. En segunda instancia, se comparten los aportes al desarrollo del proyecto de vida a través de la creación de los Centro Progresa EPE; como una unidad académica de servicios de emprendimiento y empleabilidad cuyo objetivo es desarrollar la competencia emprendedora a través de la ruta de formación en emprendimiento, y la entrega de servicios de extensión como asistencia técnica para la práctica profesional y en torno a la bolsa de empleo; finalmente, algunas estadísticas en torno a los beneficios entregados, las proyecciones sobre el acompañamiento a los graduados y la replicabilidad de dichos centros a nivel nacional.

Palabras clave: proyección social, graduados, emprendimiento, empleabilidad, regional.

ABSTRACT

The document shows in the first instance the reflection academic experiences carried out in Uniminuto, about its educational mode, its conception

on human development and the strategic definition of actions that favor its students and graduates. In the second instance, are the contributions to the development of the life project through the Centro Progresía EPE creation; as an entrepreneurship and employability service academic unit whose objective is to develop entrepreneurial competence through the entrepreneurial training route, the delivery of extension services as technical assistance: services for professional practice and services of the employment exchange; finally, some statistic of delivered services and projections on the accompaniment of graduates and the responsibility of these centers at national level.

Keywords: graduates, entrepreneurship, employability, social projection, regional.

INTRODUCCIÓN

La Corporación Universitaria Minuto de Dios (Uniminuto), creada en 1992 para ofrecer "educación de calidad a los menos favorecidos", encuentra su génesis desde el pensamiento del padre Rafael García Herreros, emprendedor social que motivó e inspiró las acciones que vienen consolidando a la Institución en el territorio colombiano a través de las sedes, unidades, centros, escuelas que conforman el Sistema Uniminuto.

Uniminuto asume la misión de brindar "educación de alta calidad con una opción preferencial para las comunidades menos favorecidas, así como de formar excelentes seres humanos y contribuir a la construcción de la sociedad justa, equitativa y en paz". La Institución promueve el desarrollo integral del ser humano en coherencia con sus principios institucionales; "Humanismo Cristiano; Actitud Ética; Espíritu de Servicio; Excelencia; Inclusión y Equidad Educativa; Sostenibilidad; Praxeología; Comunidad Educativa; Comunidad Participativa e Identidad Cultural" (Uniminuto, 2014b, p.10 -11).

Esta orientación puede evidenciarse a través de los procesos abordados institucionalmente en el planteamiento del Modelo Educativo en sus tres pilares fundamentales: 1) las competencias profesionales; 2) el desarrollo humano y 3) la responsabilidad social. Los pilares del proyecto educativo parten de las potencialidades de los estudiantes desde su formación disciplinar y se procuran en la

construcción de un bienestar para sí mismo y con los demás, con una visión responsable de sus actos y en armonía con su entorno.

De los pilares mencionados, el desarrollo humano busca el equilibrio entre la “formación académica y el proyecto personal de vida, mediante un proceso cognitivo y de realización personal que pretende el desarrollo de todas las potencialidades de las personas, permitiendo apropiarse de las competencias adecuadas a su opción personal y profesional y la sensibilidad para el trabajo con y para los demás” (Uniminuto, 2014a, p.95). En la construcción de los procesos de aprendizaje en Uniminuto, estas dimensiones se abordan a través de cursos, procurando en los estudiantes conocimientos de la Institución, al igual que saberes relacionados con los procesos de su visión de vida. La Institución ha venido reflexionando frente al abordaje de estas dimensiones en constante construcción, y se plantea otras formas de vincular al estudiante con su formación integral.

Es aquí donde la Institución integra a sus apuestas formativas, el concepto “emprendedor” cuya fuente epistemológica es concebida desde el desarrollo humano y no solo desde la perspectiva del emprendedor como creador de empresa, reconociendo en este aprendizaje la riqueza que puede trascender al visualizar al emprendimiento como una competencia que junto a las demás competencias profesionales potencian el camino hacia la transformación y uso del conocimiento.

En el 2008 Uniminuto decide fortalecer su modelo educativo para consolidar su propuesta de desarrollo de los tres pilares, y al visibilizar la pedagogía praxeológica como enfoque, incorpora cuatro componentes que conforman la estructura curricular de los programas académicos: Básico Profesional, Profesional, Profesional Complementario y Minuto de Dios; en este último se relacionan todas las competencias humanas, de responsabilidad social y de emprendimiento, pasando de ser cursos o actividades académicas, a conver-

tirse en competencias transversales obligatorias para todos los programas de pregrado (Uniminuto, 2008).

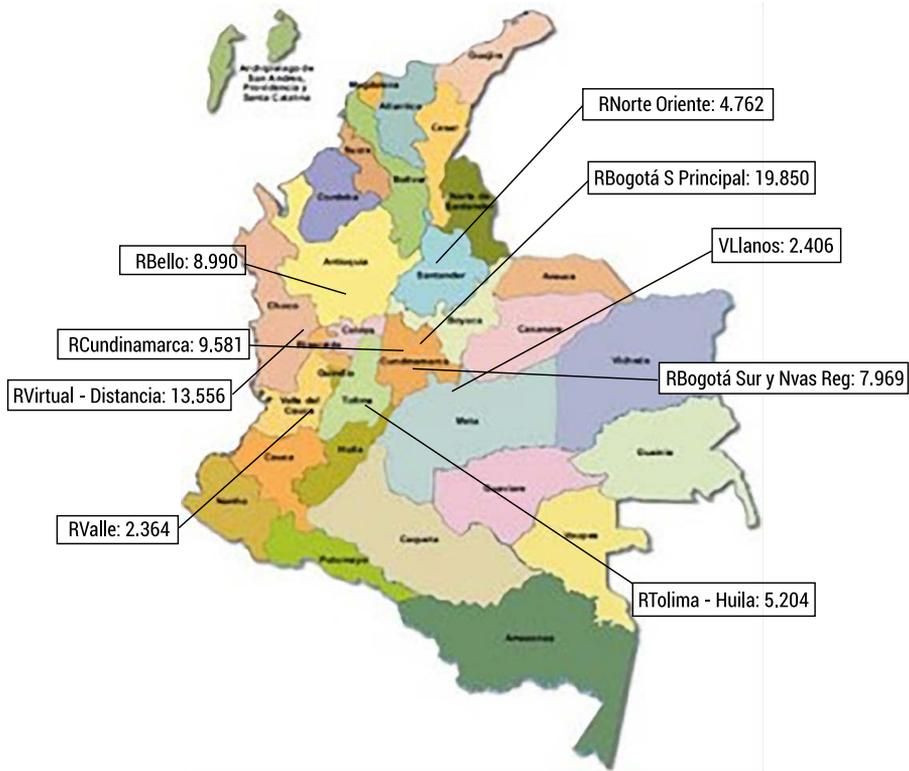
En ese sentido, el emprendimiento, fue apropiado paulatinamente por los programas académicos, a través del curso transversal y del respectivo compromiso de micro currículos que lo impliquen, generando así procesos de reflexión alrededor de estrategias formativas, y vinculando además actividades académicas tales como cursos, talleres y actividades de fomento de la cultura emprendedora, así como grupos de trabajo que sensibilizaron a la comunidad académica.

Las evoluciones del proyecto educativo fueron avanzando con el despliegue de la Institución en las regiones del país, acoplando la dinámica institucional a los diferentes contextos culturales, geográficos y económicos, situaciones que fueron posibles, mediante las modalidades presencial y distancia tradicional con una oferta educativa regionalizada en el 80 % del territorio nacional, lo cual facilitó un crecimiento histórico de la oferta educativa en Uniminuto, llegando a tener más de 134.000 estudiantes anualmente; y más de 50.000 graduados en los últimos 5 años de la Institución.

Como parte del crecimiento y evolución de Uniminuto se identificó que la población beneficiada por los servicios educativos es principalmente femenina y corresponde al 70 % del total de la población; sus edades promedio oscilan entre los 22 y los 25 años; el 60 % de ellos se encuentra en los estratos socioeconómicos 1 y 2, el 33 % en estrato 3 y solo el 7 % restante en estratos 4 en adelante.

El sistema Uniminuto cuenta con 74.685 graduados distribuidos en Rectorías y Vicerrectorías del país; el 78 % de la población pertenece a los programas de Pregrado y el 22 % restante a programas de Posgrados. El 46 % de los graduados, se concentran en la oferta de las Rectorías de Bogotá, sede principal (la más antigua con un 27 % de representatividad) y la Rectoría de Virtual y Distancia con el 19 % de los graduados respectivamente.

Gráfico No. 1 Participación de Graduados por Rectoría o Vicerrectorías a nivel nacional



Fuente: Sistema de Información Institucional – Uniminuto, 2018

Uniminuto en sus 26 años de existencia ha tenido un crecimiento histórico de sus graduados apreciable en el Gráfico n.º 2; por su expansión en el territorio nacional, su población al respecto ha crecido 6,6 veces en los últimos cinco años. A finales de 2012 se contabilizaron 13.265 graduados y a finales de 2017 el dato estadístico fue de 65.079.

Gráfico No. 2 Evolución Histórica de Graduados Uniminuto



Fuente: Sistema de Información Institucional – Uniminuto 2018

Al igual que los estudiantes, los egresados y graduados para la Institución son miembros activos de la comunidad universitaria, y se enmarcan dentro de la función sustantiva de la Proyección Social, representando a Uniminuto en la sociedad; en este sentido “proyectan la comunidad educativa institucional al servicio del país, y por eso se mantienen vínculos estrechos con ellos, procurando ofrecerles productos y servicios académicos que mejoren sus competencias profesionales y favorezcan su crecimiento personal” (Proyecto Educativo Institucional Uniminuto, 2014, p. 80-81).

Los graduados de Uniminuto visibilizan el Proyecto Educativo Institucional a través de su ejercicio profesional, relacionamiento y sello individual, lo cual les permite ser reconocidos como líderes transformadores de sus entornos sociales. A su vez, representan para la Institución una fuente importante de retroalimentación para los programas académicos frente al aseguramiento de los procesos de calidad definidos desde el Ministerio de Educación Nacional.

En relación con los graduados y en el contexto de la última década de Colombia, el crecimiento del número de graduados a nivel nacional fue de 120 % pasando de 187.000 graduados a 420.000 titulados, el 46 % de ellos provenientes de instituciones de educación superior (MEN - Observatorio Laboral para la Educación, 2018). En contraste y para determinar las oportunidades laborales con las que cuentan los graduados y jóvenes, es necesario tener en cuenta que la tasa de desempleo nacional actualmente se ubica en el 9,4 % (DANE, 2018), y que al segmentar dicha tasa por características de la población, se puede evidenciar que para los hombres jóvenes entre los 18 y 28 años de edad, la tasa de desempleo se ubica en el 17.7 %, mientras que para las mujeres con las mismas características de edad es del 21.6 %, casi 10 puntos porcentuales por arriba de la tasa nacional de desempleo, lo que evidencia dificultades para que los estudiantes, egresados y recién graduados puedan acceder por sus propios medios al sector real.

Si bien existen políticas de empleo activas en el país lideradas por el Gobierno Nacional, Uniminuto ha decidido extender sus acciones en pro de aportar al cierre de las brechas que ocasionan impedi-

mentos para la empleabilidad de los jóvenes. Esta lectura representa para la Institución, un desafío; ya que la sola titulación de un profesional no es suficiente garantía para el despliegue de sus capacidades en un contexto productivo y/o social. Es por ello que además de la formación disciplinar, la Institución ha incorporado determinados aspectos al desarrollo integral de los estudiantes, que resultan de vital importancia para ejercicio y desarrollo de sus capacidades profesionales, dentro de los que se encuentran las posibilidades de generar su propio emprendimiento como opción para el autoempleo, además de un conocimiento de los diferentes segmentos del mercado laboral.

FUNDAMENTACIÓN

El modelo Uniminuto, comprende la formación integral de seres humanos, “como el desarrollo de todas las dimensiones de la persona, que integra el saber (teoría) con el actuar (praxis), mediados por el proceso de realización personal, el proceso cognitivo y el proceso investigativo...” (Uniminuto, 2014a, p.94), por lo cual busca que los egresados desarrollen su profesión en la sociedad con una “verdadera responsabilidad social” (Uniminuto, 2014a, p. 94).

El concepto de “desarrollo humano integral”, en su sentido amplio, es anterior al concepto de desarrollo económico, abordado en los años 1950 y por tanto es una de las categorías cardinales del pensamiento social de la iglesia. Parafraseando a Ballesteros (2006), de alguna manera las comprensiones de progreso y desarrollo de los países y las sociedades fueron institucionalizadas desde diferentes paradigmas económicos:

se centraron en lógicas de distribución del capital, de los bienes de consumo y de producción, del crecimiento económico de las naciones, del desarrollo tecnológico; dejando en el margen de la reflexión y de las estrategias, aspectos relacionados con la libertad y la dignidad humana, la equidad, la atención preferencial a los menos favorecidos, los procesos inclusivos y los aspectos locales de los diferentes grupos humanos. Esta situación y estas

preocupaciones han sido el centro de reflexión sobre las propuestas de consolidación de procesos socioculturales, que constituyen el corpus conceptual del pensamiento social de la iglesia (p. 69).

El desarrollo no se reduce al simple crecimiento económico, desde el pensamiento social de la Iglesia;

para ser auténtico, el desarrollo ha de ser integral, es decir, debe promover a todos los hombres y a todo el ser humano. Con gran exactitud lo ha subrayado un eminente experto: -nosotros no aceptamos la separación entre lo económico y lo humano, ni entre el desarrollo y la civilización en que se haya inserto. Para nosotros es el hombre lo que cuenta, cada hombre, todo grupo de hombres, hasta comprender la humanidad entera. (Pablo VI, 1967, *Populorum Progressio*, 14)

La concepción del desarrollo humano, es comprendida en la Institución desde su Proyecto Educativo, basándose en el desarrollo integral, como "la promoción de todos los hombres y de todo el hombre, y el paso, para cada uno, y para todos, de condiciones de vida menos humanas, a condiciones más humanas", (Uniminuto, 2014a, p.27). En coherencia con estos planteamientos, se evidencia en el Plan de Desarrollo 2013-2019, una misión que tiene como propósito: "ofrecer educación superior de alta calidad y pertinente, con opción preferencial para quienes no tienen oportunidades de acceder a ella" (Uniminuto, 2014b, p.8). Para alcanzarla, se planteó la Mega al 2019; cuyo horizonte se logra mediante el desarrollo armónico de las funciones sustantivas de la Institución, definiendo como propósito superior "formar personas íntegras que, como profesionales competentes y emprendedores abiertos a la búsqueda de Dios y al servicio del hombre, contribuyan al desarrollo de sus comunidades y de una sociedad equitativa" (Uniminuto, 2014a, p.94).

Para enriquecer el análisis, en relación al concepto "emprendedor" abordado en la Mega de Uniminuto, se revisaron diferentes enfoques representados por teóricos como Cantillon & Jevons (trad.1950),

quienes se refieren al emprendedor como el papel del empresario y su capacidad de asumir riesgos", a Maslow (1943) quien señala la motivación del emprendedor como el motor de su conducta y características propias de un ser diferenciado, y Sanchez Almagro (2003) quien se refiere a la acción de emprender, como "la voluntad constante de iniciar y de organizar" (p.15), poniendo en juego la imaginación.

Formar emprendedores en Uniminuto, es posibilitar en estudiantes, egresados y graduados, la creación y agenciamiento de sus propias oportunidades. Por esta razón la Institución se apropió de siguiente definición de emprendimiento adoptada en la Ley de Fomento al desarrollo del emprendimiento: "una forma de pensar, razonar y actuar centrada en las oportunidades, planteadas con visión global y llevada a cabo mediante un liderazgo equilibrado" (Congreso de la República de Colombia, 2006, párr. 3).

Para lograr la "Mega" en Uniminuto, fueron definidos quince (15) retos estratégicos de los cuales cinco se relacionan con este escenario de discusión académica: a) Reto 1: Impacto misional; b) Reto 2: Calidad Integral; c) Reto 8: Proyección Social con el objetivo de garantizar la socialización, aplicación y alineación de la política; d) Reto 9: Graduados para fortalecer las relaciones con egresados y graduados a través de formación para la vida, rutas de empleo y emprendimiento; y e) Reto 15: Desarrollo del Sistema, para implementar un modelo de gestión que genere valores compartidos a todas las partes.

Para desarrollar los retos, el Consejo General Académico entregó a la comunidad académica los lineamientos generales de la Proyección Social, teniendo como principios: la responsabilidad social, el reconocimiento de la diferencia, el respeto por el ambiente, la participación activa de las comunidades, la generación de oportunidades para el desarrollo regional, la interdisciplinariedad, la relación Universidad-Sociedad y la apropiación social del conocimiento (Proyecto Educativo Institucional Uniminuto, 2014, p. 91); Justamente, a través de los lineamientos se reconoce la presencia de Uniminuto como el motor que moviliza a la sociedad hacia el desarrollo, con una inter-

vención que adquiere relevancia en la reducción de los desequilibrios y el mejoramiento de la calidad de vida de las comunidades, por lo que define las líneas de acción que permiten concretar el desarrollo regional; como son: la empleabilidad y el emprendimiento.

La Función Sustantiva de la Proyección Social en Uniminuto vincula a los graduados como agentes transformadores del desarrollo social. Por ello la Institución busca el fortalecimiento de las relaciones con ellos, y define acciones, aplicables a diferentes momentos de su trayectoria, identificando las necesidades existentes y brindando un acompañamiento pertinente; esas acciones se diferencian según el énfasis: a) para egresados (estudiantes que finalizaron su programa y aún no han recibido el título); b) para recién graduados; c) para graduados en crecimiento profesional; y d) para graduados con experiencia consolidada.

El resultado del acompañamiento es analizado desde las coordinaciones de graduados y se socializan posteriormente con los programas académicos para ahondar en temas de reflexión curricular, y de revisión de la calidad de los programas, al igual que con unidades internas como mercadeo, comunicación, áreas de gestión administrativa, entre otras, para el mejoramiento continuo.

A partir de 2014 se realizaron acciones que permitieron concretar las estrategias nacionales enfocadas a fortalecer el relacionamiento con estudiantes, egresados y graduados, conformando un grupo de profesionales cuyas trayectorias y experiencia en las áreas temáticas generará un valor agregado para la Institución y permitirá el desarrollo de propuestas alineadas a las políticas públicas.

PASOS A SEGUIR

Teniendo en cuenta las particularidades del contexto institucional, el presente estudio fue abordado a través de diferentes metodologías, de acuerdo con los productos esperados; inicialmente, mediante el “análisis documental y recuperación de la información” (Castillo, 2005, p.1), para identificar las necesidades planteadas en los documentos institucionales de Uniminuto, y posibilitar así la construcción de nuevos lineamientos para el emprendimiento,

la empleabilidad, el relacionamiento con los graduados y aquellos relacionados con las directrices curriculares para su gestión.

Para la validación de los anteriores postulados, y dado que esta experiencia fue realizada en los contextos de Uniminuto, se utilizó un diseño no experimental, de tal manera que se dio relevancia a la observación de los fenómenos en el ambiente institucional sin que existiera interferencia en las dinámicas observadas. Para el ejercicio fue de vital importancia la comprensión de las características internas y el reconocimiento de la cultura propia.

Esta fase incorporó el trabajo con grupos focales en Bogotá con la participación de profesores, administrativos, estudiantes y graduados, quienes habían tenido contacto o acciones en relación a las temáticas, al igual que con otros grupos de discusión, de alcance nacional, en los que participaron profesionales de diferentes sedes del sistema.

Por otra parte, la metodología utilizada para el diseño e implementación del Centro Progres a, fue el enfoque tradicional de la gestión por proyectos, en el cual se plantean seis fases:

a) Iniciación, que corresponde a la definición y análisis del problema. b) Planteamiento, que conlleva la búsqueda de información, como líneas base, sus causas y posibles resultados; c) Diseño, que contempla perspectivas conceptuales y procedimentales; d) Construcción, a través del cual se articulan acciones concretas para el plan reflejando, recursos, tiempos y movimientos y e) Monitoreo y Control de los resultados que se van obteniendo, y por último; f) Cierre y Divulgación, en la cual se reflejan los aprendizajes y se dan a conocer los resultados obtenidos" (Taylor y Fayol, 2003).

Para la expansión de los Centros Progres a, se implementó la misma metodología de gestión por proyectos apropiados a los diferentes contextos, los cuales fueron validados mediante diversas visitas en las que se llevó a cabo el levantamiento de líneas base en función del Estado del arte de los procesos de emprendimiento, de las

prácticas profesionales y empleo, y de la implementación acorde con la necesidad de cada sede.

Como complemento, se utilizaron fuentes de información primarias y secundarias, para realizar el contraste e identificación de variables que permitieran construir una mirada amplia, que agregara elementos de valor a las propuestas.

RESULTADOS

Una vez identificadas las necesidades de la Institución a partir de esta experiencia, se plantearon tres clasificaciones de productos: 1) Enfocados al desarrollo de políticas y al gobierno institucional, 2) a la creación de servicios de extensión y 3) que implican al currículo en el desarrollo de la esencia de la propuesta.

1. Política y Gobierno institucional

- Se realizó el diseño y la estructuración del sistema nacional de Emprendimiento, Prácticas profesionales y Empleo EPE, reconocido a través de la Resolución 1400 de noviembre de 2016 y se determinó la misión de dicho sistema declarando beneficiarios a los estudiantes, egresados y graduados de la Institución.
- Se estructuraron y definieron los lineamientos para el relacionamiento con egresados y graduados, reconocidos por la Institución a través del Acuerdo 011 de enero 30 de 2018, mediante el cual se definen los principios, propósitos, actores y unidades responsables del relacionamiento con los graduados; a su vez, las premisas y líneas de acción que fortalezcan dicho relacionamiento entre las que están el emprendimiento y la empleabilidad.
- Se construyeron los lineamientos para el emprendimiento que brindan orientaciones para la acción curricular y la creación de servicios de extensión diferenciados para graduados y egresados, los cuales orientan el accionar de la bolsa de empleo y los servicios de extensión. Estos

documentos se encuentran en proceso de aprobación del Consejo General Académico.

- Para armonizar, articular, acompañar y realizar el respectivo seguimiento a los diferentes lineamientos, procesos y estrategias de relacionamiento con graduados, así como para la entrega de las líneas de emprendimiento y empleo en las sedes del Sistema Uniminuto, se incorporaron los cargos que apoyan los diferentes equipos humanos desde la Vicerrectoría General Académica:
- La Dirección General de Proyección Social, desde el 2016.
- En el 2018, la Subdirección General de los Centros Progres EPE, y la Subdirección General de Graduados.

2. Creación de servicios de extensión

Para la implementación de las estrategias, se inició la creación de un centro de emprendimiento, de prácticas profesionales y empleo, denominado "Centro Progres EPE". El diseño del Centro fue realizado por un grupo interdisciplinario, durante nueve meses y fue reconocido por la Institución mediante la Resolución Rectoral 304 de marzo de 2014; su inauguración se dio el 30 de octubre del mismo año.

Actualmente la marca se encuentra asociada a Uniminuto y está en proceso de validación ante la Superintendencia de Industria y Comercio.

Los Centros Progres entregan doce servicios:

En Emprendimiento: 1) formación en emprendimiento, 2) asistencia técnica, 3) orientación hacia la financiación, 4) acompañamiento en la puesta en marcha de nuevas empresas.

Para la Práctica Profesional: 5) orientación de la práctica, 6) contacto empresarial, 7) seguimiento, 8) evaluación.

De la bolsa de empleo: 9) orientación ocupacional, 10) bolsa laboral; 11) educación y cualificación, 12) colocación laboral, además de los procesos de gestión de los permisos necesarios ante la Unidad.

Posteriormente, el modelo de operación del Centro Progresia fue implementado en 13 sedes de Uniminuto, adaptando los servicios a las particularidades de cada contexto y proyectando para el segundo semestre de 2018, la apertura en Barranquilla, Cúcuta, Bucaramanga, Pereira y Pasto, conformando así un sistema nacional de 18 Centros en la presente vigencia.

Implementación de los Centros Progresia EPE en el país.



Ilustración 1. Centro Progresia Bogotá Calle 80.

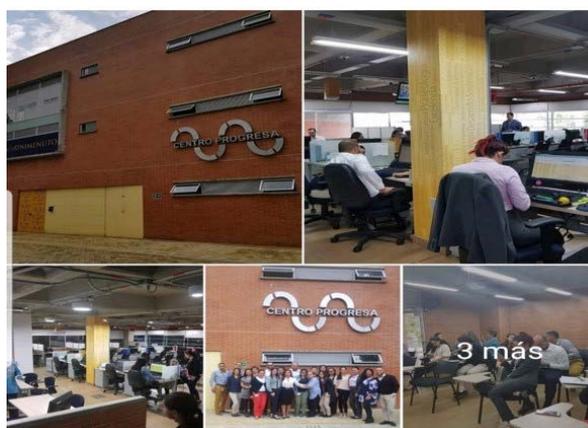


Ilustración 2. Centro Progresia Bello.



Ilustración 3. Centro Progresá Neiva.



Ilustración 4. Centro Progresá Ibagué.



Ilustración 5. Centro Progresá Soacha.



Ilustración 6. Centro Progresa Madrid.



Ilustración 7. Centro Progresa Zipaquirá.



Ilustración 8. Centro Progresa Girardot.

Servicios entregados desde el 2015 al 2018 a estudiantes, graduados y egresados:

- 33.898 Formados en emprendimiento.
- 442 Proyectos en incubación.
- 241 Empresas creadas y fortalecidas.

El relacionamiento interinstitucional generado con los diferentes empresarios y organizaciones de varios sectores de la economía nacional, ha dado cabida a la diversidad y riquezas en los territorios con el fin de identificar necesidades sentidas tanto por los graduados, como por las empresas.

El fortalecimiento de las habilidades emprendedoras permite evidenciar casos puntuales de graduados enriquecidos por el acompañamiento de Uniminuto en regiones olvidadas del país, lo cual les ha permitido transformar su propio conocimiento, ponerlo al servicio de su comunidad y, a través de la generación de nuevo conocimiento, apoyar el desarrollo empresarial de su región y de Colombia.

En empleo

- 13.342 graduados con servicios de empleo.
- 16.686 graduados orientados ocupacionalmente.
- 1.262 graduados vinculados a través de la bolsa de empleo.
- 2.307 organizaciones aliadas a la bolsa de empleo.

La información obtenida desde las Coordinaciones de Graduados en las sedes y retroalimentada a los Centros Progresá, ha permitido identificar la existencia de graduados interesados en temas de emprendimiento y empleabilidad; lo anterior, facilita el contacto y la entrega asertiva de estos servicios a quienes manifiestan sus necesidades a la Institución.

La bolsa de empleo de Uniminuto se ubica en el ranking de la comunidad *trabajando.com* y la *Unidad del servicio Público de empleo de Colombia*, como la mejor a nivel nacional en gestión según datos de 2018.

En la **práctica profesional**

- 17.068 estudiantes en la práctica profesional semestralmente.
- 4.687 contratos de aprendizaje gestionados.
- 2.970 organizaciones aliadas.
- 16 % tasa de vinculación laboral después de la práctica profesional.

CURRÍCULO EN EMPRENDIMIENTO

Para fortalecer la acción curricular de los Centros Progresa en emprendimiento, se construyó la ruta de formación en emprendimiento, la cual se refiere al constructo que facilita el diseño curricular de los cursos de emprendimiento, las actividades académicas y los servicios de asistencia técnica, al igual que la implementación de metodologías diversas.

Este constructo, ayuda a determinar los fundamentos de la ventaja competitiva que proporciona la formación de la competencia emprendedora, a través del conjunto de dimensiones que sintetizan el perfil del emprendedor de Uniminuto y que integran una serie de experiencias a lo largo del proceso de formación.

La ruta de formación en emprendimiento plantea cinco dimensiones fundamentales, y define las magnitudes de un conjunto de conocimientos y habilidades que hacen parte del emprendedor, que se espera formar en Uniminuto. Estas dimensiones constituyen los ejes que orientan el diseño de la propuesta formativa y, se convierten en los elementos transversales y globales para todos los programas académicos.

Ilustración 9. Dimensiones de la ruta de formación en emprendimiento

Fuente: Elaboración Propia. Se encuentra en (Uniminuto, 2018, p.173).

CONCLUSIONES INICIALES

1. La experiencia exitosa permitió evidenciar la necesidad de concretar en la Institución, políticas, estrategias y canales que fortalezcan las relaciones con los estudiantes, egresados y graduados a través del emprendimiento, las prácticas profesionales y la empleabilidad.
2. El acompañamiento a la trayectoria de egresados y graduados es una labor importante y necesaria para la identificación tanto de sus intereses, como para la entrega de servicios asertivos. Este acompañamiento se convierte en una herramienta poderosa para retroalimentar las unidades académicas y administrativas internas y la estructuración de acciones pertinentes para mantener y fortalecer en el tiempo la relación con ellos.
3. La creación del Centro Progres a se constituye en una innovación social corporativa, debido a su capacidad de transformar la cultura, de generar conocimientos, y de ser replicable, escalable y única dentro del sistema educativo en Colombia.
4. La replicabilidad de los Centros Progres a en diferentes Regiones del país, ha mejorado la interacción de Uniminuto con los estudiantes, egresados, graduados y organizaciones aliadas, evidenciables en los resultados estadísticos de uso de los servicios.

5. El fortalecimiento y desarrollo de la competencia emprendedora permite evidenciar casos puntuales de graduados enriquecidos por el acompañamiento de Uniminuto en regiones olvidadas del país, lo cual les ha permitido a su vez, transformar su propio conocimiento y apoyar el desarrollo empresarial de su región.
6. La articulación de los procesos de emprendimiento, prácticas profesionales y empleo, han potenciado las oportunidades para el enganche laboral de estudiantes, egresados y graduados, dadas las condiciones para la generación de innovaciones, *spin off*, propuestas de productos, servicios, y el relacionamiento con escenarios que hacen parte de las prácticas profesionales y la bolsa de empleo.
7. La coordinación interinstitucional, entre diferentes empresarios y organizaciones de varios sectores de la economía nacional, ha conducido a la identificación de nuevas necesidades, percibidas tanto por los graduados, como por las empresas.
8. Más graduados de Uniminuto se benefician, reconocen y agradecen a la Institución llevar servicios educativos, de emprendimiento y empleabilidad, a los lugares donde pueden acceder a servicios de calidad, sin tener que desvincularse de sus regiones.
9. A través de los graduados, se ha visibilizado el modelo formativo de Uniminuto en más de 74 puntos diferentes de la geografía nacional.
10. Las experiencias de los Centros Progres a en su relación con estudiantes, graduados, egresados, y diferentes organizaciones, se convierten en fuentes de conocimiento, por lo que es pertinente su articulación a los semilleros de investigación.

REFERENCIAS

- Ballesteros Caro, C. A. (2016). Desarrollo Humano Integral y Sustentable: continuidades y discontinuidades de su reflexión para la Universidad de La Salle y apuntes para su gestión desde una aproximación sociocultural. *Revista de la Universidad de La Salle*, 2016(70), 59-88.

- Cantillon, R., & Jevons, W. S. (trad.1950). *Ensayo sobre la naturaleza del comercio en general* (No. HB151. C36 1950.). México: Fondo de Cultura Económica.
- Castillo, L. (2005). *Análisis Documental*. Recuperado de la página web <https://www.uv.es/macass/T5.pdf>
- Congreso de Colombia. (2006). Ley 1014 de 2006. De Fomento a la Cultura del Emprendimiento. Recuperado de la página web <https://www.colciencias.gov.co/sites/default/files/upload/reglamentacion/Ley-1014-2006.pdf>
- DANE. (2018). Dane: Información para todos. Recuperado de la página web www.dane.gov.co
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370.
- MEN - Observatorio Laboral para la Educación. (2018). Caracterización de graduados por Departamento. Recuperado de la página web <http://bi.mineducacion.gov.co:8380/eportal/web/men-observatorio-laboral/ubicacion-geoGráfica>
- Taylor, F. W. & Fayol, H. (trad. 2003). *Principios de la Administración Científica*. Bogotá, Colombia: Edigrama Ltda.
- Pablo, V., I. (1967). *Populorum Progressio: Sobre el desarrollo de los pueblos*. Ciudad del Vaticano: Editrice Vaticana.
- Proyecto Educativo Institucional Uniminuto. (2014). Proyecto Educativo Institucional (PEI) Uniminuto. Bogota, Colombia: Editorial Uniminuto.
- Sánchez Almagro, M. L. (2003). Perfil psicológico del auto empleado (Tesis Doctoral). Universidad Complutense de Madrid, España.
- Uniminuto. (2008). Modelo Curricular para Programas Tecnológicos y Universitarios. Recuperado de la página web <http://www.Uniminuto.edu/documents/941377/1434225/Modelo+Curricular+Institucional+v3.1.pdf>
- Uniminuto. (2014a). Plan de Desarrollo 2013-2019. Recuperado de la página web <http://www.Uniminuto.edu/documents/1444027/1650976/Plan+de+desarrollo+13-2019/3b991f9f-a604-4be0-a285-8d70fd3de6b6?version=1.0>
- Uniminuto. (2014b). Código de Buen Gobierno y de Ética. Recuperado de la página web <http://www.Uniminuto.edu/documents/941377/941434/Acuerdo+211+del+24+de+Enero+de+2014+Se+expide+el+Código+de+Buen+Gobierno+y+Ética.pdf/ae2abd34-b016-46de-8f8d-c37077aa6875>
- Uniminuto. (2018). Lineamientos Generales: Estrategias de Proyección Social. Recuperado de la página web <http://www.uniminuto.edu/documents/10798585/0/lineamientos+Generales+-+digital.pdf/7c3779a0-fec2-4187-a085-e540216d6637>

BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA

- Beltrán Agudelo, L.A., Pacheco Romero, C.H & Velásquez Segura, L.M. (2017). *Didáctica para no didácticos*. Bogotá, Colombia: Editorial Uniminuto.
- Blanco, P., Onrubia, J. & Sánchez-Fuentes, A.J. (2008). *Movilidad social, desigualdad y ciclo económico: Impacto en España de la Gran Recesión*. Recuperado de la página web https://editorialexpress.com/cgi-bin/conference/download.cgi?db_name=25EEB&paper_id=117
- García Herreros, R. (2009). *Una Vida y Una Obra: Diego Jaramillo*. Bogotá, Colombia: Editorial Minuto de Dios.
- Gasse, Y., Brouard, J. F., & Sy, A. (1985). *L'entrepreneuship: une stratégie de recherche et d'intervention pour le développement*. *Revue des Petites et Moyennes Organisations*, 1(5).
- Hernández Sampieri, R. (ed. 2014). *Metodología de la Investigación*. Mexico D.F., Mexico: McGraw-Hill.

Experiencias en la praxis

En esta sección se presentan experiencias significativas en el ámbito de la Educación y Movilidad Social, vistas desde la Innovación y el Emprendimiento. Los textos publicados a continuación evidencian las prácticas institucionales llevadas a cabo, en el marco de políticas de inclusión, equidad e interculturalidad, además de los procesos de Movilidad Social en Colombia y en Latinoamérica de trascendencia para el cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Naciones Unidas de 2030. En particular apuntan a dilucidar sobre la *praxis* adelantada en el área temática de interés, complementando las perspectivas conceptuales o teóricas construidas al respecto.

Nanofranquicias como herramientas para el fortalecimiento de las capacidades para generación de ingresos

de comunidades vulnerables o desatendidas del departamento del Atlántico

Por: **Víctor Cera Sarmiento**

SENA-Región Atlántico, Colombia



continuación, va una de las tantas experiencias, que como institución, puede brindar el SENA a los temas de desarrollo del Departamento del Atlántico, Colombia¹.

Para comenzar, el SENA atiende a más de 7 millones de personas al año, en sus distintos niveles y tipos de programas de formación (presenciales, virtuales, etc.). No obstante, lo significativo no es el número sino la proporción de las personas que se atienden en condición de vulnerabilidad. Actualmente hay veinte poblaciones caracterizadas como vulnerables a nivel nacional a las que estamos atendiendo, como son las

“personas con discapacidad, grupos étnicos (negros, afrocolombianos, raizales, palenqueros, pueblo Rrom, pueblo indígena), personas privadas de la libertad, mujer

1 El autor en este caso hace una exposición del trabajo del SENA en términos de Inclusión y Movilidad Social. Es de aclarar que no hace referencia a otras instituciones gubernamentales, por eso las citaciones y referencias están enfocadas a aclarar determinadas expresiones que pueden ser confusas para el lector.

cabeza de hogar, reintegrados, población víctima de minas antipersonal, adulto mayor, población desplazada por la violencia, hechos victimizantes, desplazados por fenómenos naturales, jóvenes vulnerables, adolescentes en conflicto con la Ley Penal, adolescentes trabajadores, soldados campesinos y remitidos por el PAL (Programa de Adaptación Laboral)" (SENA, 2018, párr. 2).

Por ende, el SENA tiene la obligación constitucional, pero sobre todo, de puesta de valor como servicio, de atender, no solamente al aprendiz tradicional, sino a todas aquellas personas desplazadas por la violencia: madres cabeza de hogar, adolescentes trabajadores, etc., que llegan a buscar servicios de formación de emprendimiento, de empleo e innovación, de competencias laborales, a esta, la Institución más querida por todos los colombianos.

En lo personal, voy a intentar transmitir cómo, a nivel Departamental (en el Atlántico), se desarrollan diferentes acciones para impactar a toda la población vulnerable que es atendida anualmente. Cómo es bien sabido, tengo la gran bendición y fortuna de manejar el Programa de Empleo y Emprendimiento para la Regional Atlántico, así que, de alguna u otra forma, me encuentro en la capacidad de expresar cómo el SENA está transformando vidas a través de la generación de ingreso, o con el desarrollo de programas que promueven la generación de ingreso.

Justamente, la Institución cuenta con programas de formación a nivel de operario, y a nivel técnico y tecnológico. En particular el nivel de operario en temas de emprendimiento tradicionalmente genera emprendimientos de subsistencia, que se traducen en unidades productivas o en el mejor de los casos en microempresas.

A nivel nacional el SENA tiene programas de atención para la población del campo, especialmente con SENA Emprende Rural²,

2 Se trata de "un programa del SENA orientado a la inclusión social de personas y comunidades vulnerables en zonas rurales, que desde el año 2003 viene aportando competitividad al campo colombiano, mediante el desarrollo de proyectos productivos unidos a un programa de formación, a través del cual se desarrollan competencias técnicas y emprendedoras para conformación de iniciativas productivas rurales sostenibles" (véase Complejo Tecnológico Turístico y Agroindustrial del Occidente Antioqueño-SENA, s.f., párr. 2).

que es el programa de emprendimiento nacional más grande de cualquier entidad en Colombia. En este sentido hacemos presencia en casi todos los municipios del país, a través de un programa loable que ha tenido impactos extremadamente significativos en el indicador de sostenibilidad del campo (agricultura), y que así mismo ha apoyado el tema de la permanencia de los campesinos en su propio espacio; ya que siempre ha sido suyo y nunca han debido salir de allí.

En este orden de ideas, contamos con el Fondo Emprender³, que es el programa de generación de ingresos más impactante que existe en América Latina. No hay en ningún otro país de la Región un recurso de capital semilla⁴ de aproximadamente 40 mil dólares no reembolsables, o en otras palabras entregados como capital no reembolsable.

Este como tal es uno de los programas bandera en temas de transformación de vida de muchas personas que crean empresas con recursos, apoyos, asesorías y con todo el soporte que el SENA, a nivel nacional, brinda para que se generen nuevas empresas y empleos de calidad. No obstante, el programa cuenta con un foco específico de población, al que usualmente atendemos teniendo en cuenta los lineamientos de las políticas públicas.

Así mismo, tenemos otro programa como es el de Fomento a la Innovación, que es operado por TECNNOVA; el cual impulsa la innovación en empresas constituidas, con un mínimo de dos años, que tratan de crecer y no saben cómo avanzar. Con el apoyo del fondo, se pueden generar recursos para este tipo de temas de la siguiente manera: el SENA tiene unos 117 Centros de Formación en el país, y cada uno de ellos cuenta con una estructura SBDC o con unidades de emprendimiento actuales donde es atendida toda la

3 Se trata de “un fondo de capital semilla creado por el Gobierno Nacional en el artículo 40 de la Ley 789 de 27 de diciembre de 2002: “por la cual se dictan normas para apoyar el empleo y ampliar la protección social y se modifican algunos artículos del Código Sustantivo de Trabajo” (SENA, s.f., párr. 1).

4 Corresponde al “financiamiento inicial para poner en marcha una nueva empresa o para impulsar su desarrollo en una etapa temprana. Generalmente, proviene del emprendedor y de su círculo cercano. Su destino son las necesidades de arranque de la empresa y se caracteriza por no tener retorno (véase Uribe, 2017, párr. 2).

población (como había señalado, los 7 millones que llegan allá) que busca poder acceder a cualquiera de los servicios que les permiten generar un impacto, en términos de emprendimiento y por supuesto en temas de empleo.

En los últimos 5 o 6 años en la Regional Atlántico, a través del Fondo Emprender y otras fuentes de financiación, hemos impactado con más de 10 mil millones de pesos, hemos creado más de 700 empleos a través de 150 empresas y hemos ayudado a crear más de 500 negocios.

Desde una perspectiva personal, en el SENA si sabemos hacer algo es “Hacer Caso”. Todos estos programas nacionales los implementamos como estrategia de desarrollo local, siguiendo una directriz jerárquica muy lineal, con la cual estamos convencidos que podemos transformar muchas vidas. Sin embargo, para el caso que nos compete, lo más importante de esta presentación no son aquellos programas nacionales que *per se* obtienen resultados positivos, si no lo que estamos haciendo, desde la regional Atlántico, más allá de lo que exigido por la norma de aplicación de los programas nacionales.

Al respecto, la Institución cuenta con mucha formación complementaria de personas que llegan con un conocimiento que desean perfeccionar, haciendo cursos cortos, que muchas veces no trascienden. Por tanto, al analizar la literatura –siguiendo las instrucciones de la Dirección General– nos empezamos a dar cuenta que era necesario implementar procesos de formación con propósitos que trascendieran el tema, y en este sentido comenzamos a buscar aliados para que esos cursos se transformaran adecuadamente.

Por eso, desde el ámbito local, como un proyecto de la Regional Atlántico, se empezó a implementar el programa llamado Nanofranquicia⁵, en el cual tratamos de generar esa sinergia de la famosa Triple Hélice, o lo que se conoce en la academia como la articulación entre el sector público y el sector privado, aprovechando por ejemplo, muchas de las articulaciones con las alcaldías para brindar

5 Término que hace referencia a unidades productivas de pequeños negocios autosostenibles.

formación, acompañamiento en cuanto a la posibilidad de creación de unidades productivas, a cambio de un equipamiento de las herramientas mínimas para que las personas puedan poner en praxis su formación. En cierta forma si no se cuenta con esa ayuda de materiales, y en algunos casos de herramientas, va a ser muy difícil que ese conocimiento pueda ser implementado en la práctica y por tanto se corre el riesgo de que permanezca como un recurso más o estéril.

En ese orden de ideas, el trabajo ha estado enfocado a la articulación del sector público con el privado, siendo este último uno de los actores claves para el desarrollo de todas las comunidades. Existe una realidad innegable y es que los procesos de cooperación en el mundo van a ser cada vez más en función de las empresas puesto que si se revisan sus dimensiones en el mundo actual, se puede llegar a notar que son muchísimo más grandes y cuentan con más recursos a disposición que los mismos Estados. Por eso es que nos hemos acercado a ellas y hemos recibido de muy buena forma la intención de apoyar la labor que hemos venido realizando. En algunos casos incluso nos han abierto las puertas a participar en actividades que vienen desarrollando, a las cuales nunca nos hubiéramos permitido entrar, pero que con nuestra permanencia, han logrado no solamente generar más impacto, sino también reducir unos costos que están sirviendo para inyectarlos a recursos de capital semilla, materiales, herramientas, etc.

Ahora bien, ¿en qué consiste la estrategia? El concepto de Nanofranquicia es muy sencillo; se trata de modelos de negocios que impulsamos desde la formación, donde la persona regularmente tiene un saber ya adquirido, es decir un conocimiento mínimo, que ayudamos a perfeccionar. Cómo se tratan de modelos de negocio de bajo costo replicables y que permiten la posibilidad de ser implementados en diferentes espacios, lo único que requieren mínimamente es de recursos para su desarrollo, o en otras palabras de equipos, herramientas o materiales suficientes, para que las personas que los están implementando puedan generar ingresos.

Ese precisamente es el modelo de la Nanofranquicia que hemos implementado y para el cual hemos buscado en principio el apoyo del sector privado, aunque en muchos casos, también algunas instituciones del sector público han estado interesadas en participar. Se trata, en términos generales, de entregar las herramientas mínimas para que las personas realicen su proceso de emprendimiento y adquieran un óptimo resultado final, que se traduzca en la generación real y tangible de, por lo menos, el ingreso de quién lo está desarrollando.

Aunque ya se ha mencionado muchas veces, existe un gran número de personas que no cuentan con los fondos suficientes para estudiar, así que, de igual forma, en pocas ocasiones tienen la posibilidad de poder adquirir los recursos mínimos para poder implementar el negocio en el cual se formaron. La combinación de formación técnica, más recursos para operar, es lo que nos da la posibilidad de impactar con una formación con propósito, que va mucho más allá de un sencillo cartón de formación entregado.

De igual forma es clave el acompañamiento permanente y la posibilidad de ayudar a ascender a los estudiantes, no solamente en los niveles de formación (es claro que si sube el nivel de formación también, habrá niveles ascendentes en emprendimiento; entre más acumulo conocimiento, eso redundará en mayor innovación y en mayor capacidad para emprender), sino también en cuanto a la posibilidad de aproximarlos a la fuente de financiación, en este caso el Fondo Emprender, que ayuda a incrementar los niveles de escalabilidad.

Ahora bien, los modelos de negocios en los que hemos impactado son muy básicos y están enfocados en ayudar a solventar los problemas que transcurren en la cotidianidad. Por ejemplo, que puedan arreglar aires acondicionados; trabajar en el arte de las confecciones; en el área de la gastronomía y la educación, entre otras.

Algunos casos que ilustran nuestro trabajo en materia de Nanofranquicia que hemos apoyado:

1. La Fundación Acesco: invitó al SENA a un proyecto vinculado a un programa social que vienen trabajando, llamado "Colchas

de Amor". Les brindamos la posibilidad de pasar de un programa meramente social, donde se sentaban las mujeres a coser todos los días o un día a la semana por *hobby*, a convertir este esparcimiento en una actividad productiva que les ha posibilitado ingresos económicos.

2. El Fondo de Empleados de Coomeva: buscó la posibilidad de formar a las esposas y los esposos de sus trabajadores.
3. La empresa CHM Minería: también exploró la posibilidad de formar a los cónyuges de los empleados, pero implementó este accionar en otros departamentos, donde tienen área de influencia.
4. La Alcaldía de Soledad: como ente público también creyó en nosotros. En un año que llevamos implementando el programa, nos dio a entender que quería participar, para impactar a la población con la que estamos trabajando.

A manera de resumen, a este punto se ha hablado del trabajo que ha venido realizando el SENA en cuanto al tema de la movilidad social y de los impactos locales. En lo personal considero que el éxito tiene que ser compartido y por eso referencié a todas las instituciones aliadas con las que estamos cooperando. Trabajar solo genera resultados atomizados, pero si lo hacemos de manera conjunta, créanme que el resultado termina muchísimo mejor.

Estudios técnicos y tecnológicos para la Movilidad Social

Por: Yudy Alfaro Wisaquilla
UNAB, Colombia



continúa con una reflexión sobre el trabajo que venimos realizando en la Universidad Autónoma de Bucaramanga¹ en torno al tema de la movilidad social, teniendo en cuenta de que se trata de la primera universidad privada acreditada del oriente colombiano, que en este momento cuenta con 6 facultades: Ciencias de la Salud, Ciencias Jurídicas, Ciencias Administrativas y Contables, Ingenierías, Ciencias Sociales, Humanidades y Artes, y la de Estudios Técnicos y Tecnológicos que es donde se encuentra el programa de Gestión Gastronómica, el cual será objeto de análisis en las siguientes páginas.

Primero que todo, cabe señalar que la Universidad siempre fue de pregrados profesionales, hasta el año 2003, cuando se atrevió a

1 El autor en este caso hace una exposición del trabajo de la Universidad Autónoma de Bucaramanga en términos de inclusión y movilidad social. Es de aclarar que no hace referencia a otras instituciones gubernamentales, por eso las citas y referencias están enfocadas a aclarar determinadas expresiones que pueden ser confusas para el lector. En bases de datos no resulta posible encontrar mucha de la información incluida en esta presentación.

empezar a desarrollar programas técnicos y tecnológicos con muy buena calidad. En este momento cuenta con cinco programas tecnológicos y ya se inició el proceso de acreditación para tres de ellos: dos presenciales, que son: Tecnología en Logística y Mercadeo; Tecnología en Investigación Criminal y Ciencias Forenses. Y 3 programas virtuales: Tecnología en Seguridad y Salud en el Trabajo; Regencia en Farmacia; Gestión Gastronómica.

Dentro de estos 5 programas la Universidad tiene, en este momento, alrededor de 12 mil estudiantes matriculados; la facultad de Estudios Técnicos y Tecnológicos cuenta con 142 estudiantes presenciales y 1.718 virtuales, ósea que se trata de una facultad virtual, que en virtud de su naturaleza puede llegar a muchos puntos de Colombia. En este sentido, a pesar de que en muchas localidades del país no existen instituciones de educación, a través de la virtualidad, se puede llegar a muchas de ellas. En particular, actualmente abarcamos 25 departamentos y 90 municipios del país, solo con los 3 programas virtuales mencionados.

Por otra parte, cabe señalar que la población vulnerable de la UNAB, en su gran mayoría, hace parte de los estratos 1 y 2; tenemos madres cabeza de hogar, desplazados, indígenas, entre otros. Por ejemplo, cuando sucedió la tragedia de Mocoa², hicimos muchísimas acciones para enviar alimentos e insumos porque nuestros estudiantes cayeron en esa tragedia. Los que estaban en Mocoa eran de programas virtuales, pero al final hacían parte de la UNAB y para nosotros eran importantes.

Ahora bien, de los 3 programas virtuales: Gestión Gastronómica y Regencia de Farmacia realizan prácticas en el marco de los convenios que tenemos al respecto. Justamente para alguien que vive en Moñitos, Córdoba o en El Paujil, Caquetá, resulta muy complicado el tema de las prácticas, y por eso intentamos hacer convenios de cooperación con empresas para que puedan hacerlas en sus municipios de origen, sin quitarles la posibilidad por supuesto

2 Se trató de una avalancha que acabó con la vida de más de 300 personas de la capital de Putumayo (Mocoa). El desbordamiento de 3 ríos, producto esto de lluvias continuas en dicho sector fue el causante principal (véase El Espectador, 2017).

de que puedan iniciar su camino laboral en la misma Bucaramanga, Bogotá o por fuera del país. Aunque por la facilidad de su desplazamiento tratamos de que sea en el mismo municipio donde residen o muy cerca.

Ahora mismo tenemos estudiantes en Guarinosito, Caldas, en La Hormiga, Putumayo, en La Jagua de Ibirico, Cesar, en El Doncello, Caquetá e incluso en Leticia, Amazonía. Y justamente llegamos a ellos a través de una plataforma *Blackboard* (los de carácter presencial manejan una que se llama Tema que es *Moodle*, pero los virtuales manejan *Blackboard*³).

Por ende, en la Universidad tratamos de enseñarles a utilizar la plataforma de manera clara y sencilla. Tenemos un servicio de consejería que funciona prácticamente las 24 horas cuando los estudiantes van a empezar el semestre. En el primer periodo académico se realizan algunas inducciones donde les enseñamos el manejo de la plataforma; el estudiante puede llamar o escribir a su consejero, docente o coordinador a cualquier hora si tiene alguna duda, y el plan es que ellos lo asesoren.

Cuando un estudiante deja de entrar a la plataforma 2 días, recurrimos a un consejero que empieza a buscarlo por teléfono y correo electrónico hasta contactarlo y asesorarlo. Este año personalmente estoy intentando manejar el WhatsApp con los estudiantes y me ha ido bien, ha sido una estrategia interesante así a algunos no les guste, por que cómo muchas veces no leen los correos, resulta oportuno comunicarse con ellos por este medio.

Cómo cada estudiante es un caso aparte, tenemos un convenio con un operador logístico que nos apoya en la parte administrativa de las TIC. En lo referente a la parte de mercadeo, cada municipio cuenta con un centro de atención manejado por dicho operador.

Por otra parte, en cuanto a los programas virtuales existen algunas diferencias: en Regencia de Farmacia los estudiantes tienen un taller presencial en toda la carrera que es obligatorio, y como el mismo es fruto de un convenio con el CES de Medellín, pueden decidir si van

3 Diferentes tipos de plataformas de *software* de *eLearning*.

al CES o a Bucaramanga. Cuando llegan, a veces son recibidos por la Vicerrectora, el Rector, y por nuestra Decana. Les mostramos los videos institucionales, los llevamos a pasear al Cerro del Santísimo⁴, los invitamos a almorzar, los consentimos a más no poder, porque estos estudiantes hacen grandes esfuerzos por visitar estas ciudades.

De igual forma el alumnado de Seguridad y Salud en el Trabajo (una carrera nueva) tiene una práctica obligatoria en la ciudad de Bucaramanga. En este caso, 88 estudiantes han participado en los talleres, mientras que en el de Regencia la cifra es de 1.320 estudiantes.

De igual forma, también se dan experiencias interesantes, como la del programa de Gestión Gastronómica, que ofrece talleres todas las semanas, porque a pesar de su modalidad virtual, la mayoría del alumnado reside en el área Metropolitana de Bucaramanga. En particular, se brindan 10 talleres gratuitos, entre los que se encuentran gastronomía italiana, colombiana, pastelería, panadería; y los chicos asisten a sus clases con sus respectivos uniformes e instrumentos sin cobros adicionales. Es decir, suelen pagar el semestre normal de plataforma, y la universidad les brinda ese valor agregado.

Este semestre ingresaron algunos becarios de la alcaldía de Bucaramanga, a los que hay que hacerles seguimiento desde el proceso de admisión, para que no se evidencien decepciones a futuro; por lo cual debemos ser muy cuidadosos. Algo importante de estos programas: el 75% de estudiantes son mujeres, el 62 % se encuentran en los estratos 1 y 2, y el 2 % pertenece a poblaciones indígenas. De toda la Tecnología son 1951, solo virtuales son 1.030 (UNAB, 2018).

Ahora bien, uno de los puntos fuertes para recibir la Acreditación de Alta Calidad, es un programa de inclusión llamado "Entre Seres Valorando la Diferencia", el cual está direccionado para promover una cultura de corresponsabilidad social, con la intención de dar respuesta a la diversidad, a la participación, la interculturalidad, la equidad, la calidad y a la pertinencia en la educación superior, garan-

4 Importante destino turístico de Bucaramanga.

tizando así la permanencia, el ingreso de la población estudiantil y su desarrollo integral.

Por ejemplo, el semestre pasado se dio un caso particular en el programa de Gestión Gastronómica. Cuando estaba haciendo una entrevista a un aspirante vía Skype me dí cuenta de que no entendía muy bien lo que se estaba explicando. Lo llamé y su Fonoaudióloga me explicó que el joven tenía implante Coclear⁵ y no escuchaba con claridad por la videoconferencia. Afortunadamente vivía en Florida-blanca, que queda cerca de Bucaramanga y llegó en 15 minutos a las instalaciones de la Universidad. Le hice la entrevista en mi oficina y lo ingresamos al programa. En su caso contamos con el apoyo de Bienestar Universitario y, desde allí, le hacemos seguimientos constantes. El estudiante pasa por la parte de Medicina y le vamos haciendo el seguimiento para –de verdad– tratar de que llegue a feliz término en su formación.

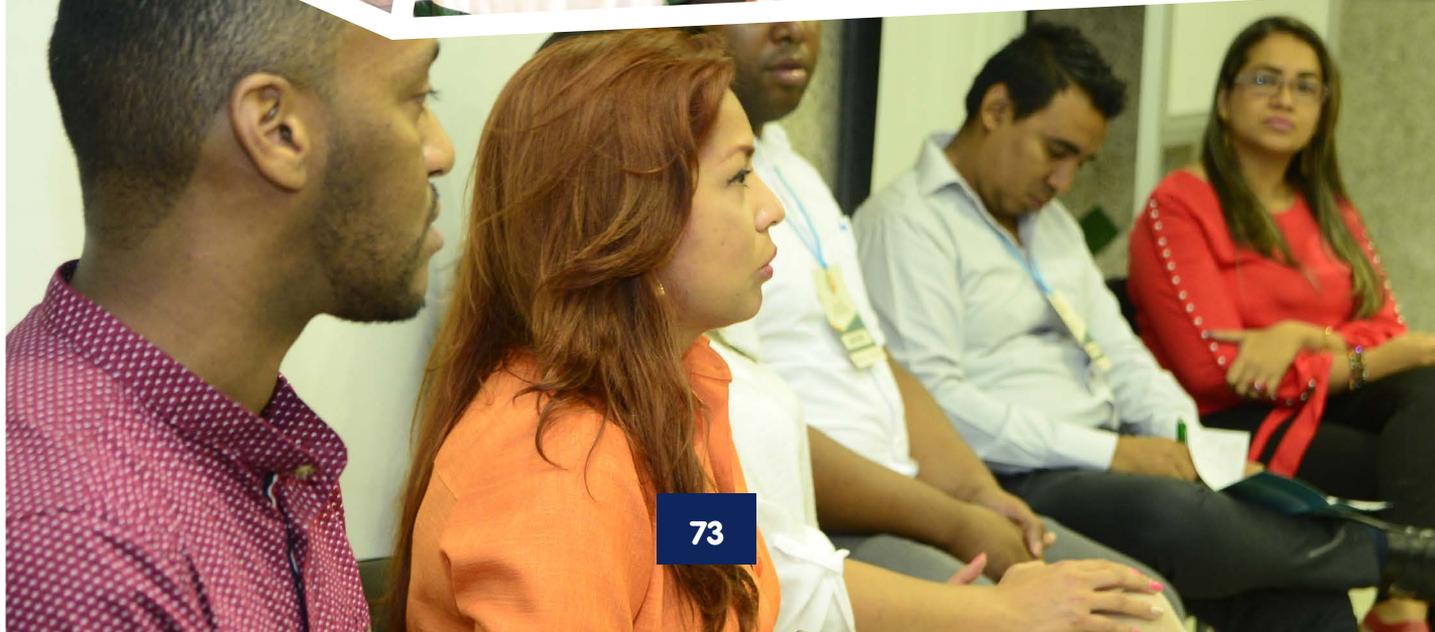
También sucede que a veces los estudiantes no comentan que tienen algún problema o discapacidad. Por ejemplo, ahora en cuarto o quinto semestre, me di cuenta de que una niña tiene un problema auditivo. A ella no le gusta hablar de ello, y eso me confronta mucho, porque en la plataforma es el docente quien tiene que ajustarse al estudiante, y no al revés. Por ejemplo, sí el chico del implante Coclear no puede escuchar bien, yo como docente tengo que pensar en qué debo hacer para llegar a él; en su caso poner subtítulos a los videos, pero en términos generales revisar qué mejoras deben realizarse al respecto.

Lo fundamental es que la parte de inclusión sea muy bien revisada, porque la universidad debe acoplarse al estudiante e implementar las estrategias mencionadas para que puedan llevar a cabo su formación.

5 Un implante coclear es un pequeño dispositivo electrónico que ayuda a las personas a escuchar. Se puede utilizar para personas sordas o que tengan muchas dificultades auditivas (vease National Institute on Deafness and Other Communication Disorders, 2018).

REFERENCIAS

- CEPAL. (2017). El SENA es Colombia [Comisión Económica para América Latina y el Caribe]. Recuperado de la página web http://conferencias.cepal.org/juventud_rural/ppt/pdf%20miercoles/10.Carlos%20Gamba.pdf
- Complejo Tecnológico Turístico y Agroindustrial del Occidente Antioqueño -SENA. (s.f.). ¿Quiénes somos? Recuperado de la página web <http://sena-occidente-jovenes-rurales100.blogspot.com/p/quienes-somos.html>
- El Espectador. (2017). Avalancha en Mocoa, una de las peores tragedias de 2019 [El Espectador]. Recuperado de la página web <https://www.elespectador.com/noticias/nacional/avalancha-en-mocoa-una-de-las-peores-tragedias-de-2017-articulo-730617>
- National Institute on Deafness and Other Communication Disorders. (2018). *Implantes Cocleares* [NIDCD]. Recuperado de la página web <https://www.nidcd.nih.gov/es/espanol/implantes-cocleares>
- SENA. (s.f.). El Fondo Emprender [El Sena]. Recuperado de la página web <http://www.fondoemprender.com/SitePages/Que%20es%20FondoEmprender.aspx>
- SENA. (2018). El SENA le apuesta a la inclusión de las poblaciones vulnerables en Colombia [Agencia Publica de Empleo - SENA]. Recuperado de la página web <https://agenciapublicadeempleo.sena.edu.co/Paginas/EISENALeApuestaALaInclusionDeLasPoblacionesVulnerablesEnColombia-.aspx>
- UNAB. (2018). *Población Estudiantil* [Universidad Autónoma de Bucaramanga]. Recuperado de la página web https://www.unab.edu.co/sites/default/files/archivos/Unab_en_cifras_2018/5.%20Poblacion%20estudiantil.pdf
- Uribe, E. (2017). Qué es el Capital Semilla y el Capital Emprendedor [Entrepreneur]. Recuperado de la página web <https://www.entrepreneur.com/article/305053>



CAPÍTULO II

Educación y Movilidad Social en las políticas públicas

Reflexiones y casos de estudio

En esta sección se presentan reflexiones y casos de estudio correspondientes a trabajos de investigación que se están llevando a cabo en torno al tema de la Educación y Movilidad Social desde la perspectiva de las Políticas Públicas. En dichos trabajos se evidencian resultados iniciales y reflexiones adelantadas que sirven de fundamento para próximos estudios y prácticas académicas asociadas al área temática de interés, así como soporte de conceptual, para lograr la transformación social anhelada, en el marco de la búsqueda de equidad e igualdad de oportunidades.

Tránsito de una política pública nacional a la implementación institucional, desde lo macro hasta lo micro

Por: Dalila Katiska Guerrero Rojas
Universitaria Agustiniiana, Colombia

RESUMEN

A través de la presente reflexión, se evalúa la importancia de las políticas públicas como respuesta a las necesidades concretas de los sistemas. En un primer momento se examina la importancia de las políticas públicas en el sistema educativo. Existen situaciones macro como son los fenómenos de globalización e inversión económica de los países en diferentes sectores del Estado que terminan, de alguna manera, afectando la implementación de una política; en el caso de la educación este factor es determinante en virtud de que se no trata de un servicio público, sino de un derecho universal. En un segundo momento, se analiza el proceso de formulación e implementación de una política pública establecida por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia. La importancia de esa reflexión se manifiesta en el contexto de un país cuyos índices de deserción universitaria, según se establece en las estadísticas del Sistema para la Prevención de Deserción en Educación Superior (SPADIES), son altos. Finalmente, en el último momento, se presenta y se examina un caso particular de implementación de políticas públicas educativas a nivel institucional; a saber, el caso de la Uniaugustiana, institución de educación superior colombiana que, a pesar de tener muy pocos años de haber sido fundada, está en crecimiento y continua expansión. En específico, se analizan sus avances en la mitigación de la deserción institucional, así

como en su implementación de políticas de permanencia, en donde se explicitan las líneas de acción concretas que ha desarrollado para dar respuesta al fenómeno de deserción.

Palabras clave: Uniagustiniana, modelo de gestión, permanencia estudiantil, políticas públicas.

ABSTRACT

Through the present reflection, the importance of considering public policies as a response to the specific needs of the systems is evaluated, in this case the educational system and considering the participation of all the agents involved. There are macro situations such as the phenomena of globalization and the economic investment of countries in different sectors of the State that end up in some way affecting the implementation of a policy; In the case of education which, more than a public service is a universal right, this factor is decisive. Subsequently, it is considered the process of formulating and implementing a public policy established by the Ministry of National Education of Colombia, due to the high rates of university dropout, as established in the statistics of the System for the Prevention of Desertion in Higher Education (SPADIES). Finally, it is presented a particular case of policy implementation at the institutional level, such as Uniagustiniana, a Colombian university that, although it has only a few years of foundation, is growing and continues to expand; On the issue of mitigation of institutional desertion, has tied efforts with different units and through the implementation of a policy known as "permanence and graduation" has created concrete lines of action to respond to this phenomenon that is of an international character.

Descriptors or Keywords: Uniagustiniana, management model, student retention, public policies.

INTRODUCCIÓN

Todo proyecto requiere una intención, una aclaración y un proceso de desarrollo, además por supuesto de la participación de diferentes sectores, personas, estamentos e instituciones. Dentro de este contexto, el ámbito de la política pública no es ajeno, por el contrario, teniendo presente lo que enuncia Consuelo Gutiérrez de González (2005) en relación con la política pública, como está elaborada por personas, para personas, es natural que haya un trabajo intelectual previo al desarrollo operativo del proyecto. Esta dimensión intelectual, entendida como un sector que fundamenta la

elaboración y transformación de las políticas públicas, debe ser un proceso de construcción conceptual que se de con la participación de todos los agentes de los sistemas educativos.

La formulación de políticas públicas en el ámbito de la educación debe surgir desde lo académico y lo profesional, con una actitud clara y explícita de decisión, dirección, planeación, gestión y evaluación. Las políticas públicas deben responder a las necesidades colectivas y a las urgencias que, como sociedad y nación, estamos manifestando. No es posible que las instituciones educativas se sientan amarradas a las decisiones, en ocasiones desacer-tadas, que surgen únicamente de uno de los sectores, sin atender a diagnósticos concretos.

En otro orden de ideas, el recuento histórico presentado amplia-mente por Gómez Buendía (1998) en torno a las concepciones de Estado y educación, y en específico a la forma de organización de los sistemas educativos, puede ser complementado con una discusión en torno a las motivaciones para constituir o crear sistemas de educación en los retos culturales y sociales que se plantean en el siglo XXI. Evidentemente, las vanguardias pedagógicas deben dar respuesta a los retos que presenta la sociedad del presente y del futuro, a sus necesidades y a sus preguntas; aquellas constituyen la punta de la reflexión pedagógica y por ello tendrían que liderar los procesos sociales y culturales, para que el día de mañana se conviertan en una realidad a nivel general en el sistema; desde el preescolar hasta el ámbito universitario.

EL POR QUÉ Y PARA QUÉ DE LA IMPLEMENTACIÓN DE LAS POLÍTICAS PÚBLICAS

En el contexto actual, tanto la creación como la divulgación del conocimiento son requeridas para el desarrollo de las naciones; sin embargo, debido al acelerado avance tecnológico e informático, cada vez es más esencial tener un acentuado proceso de revalorización de la actividad educativa e investigativa. Se puede afirmar que la educación y la investigación se deben convertir gradualmente

en actividades de alta relevancia social; sin embargo, la experiencia en Colombia ha mostrado que esta afirmación se enfrenta a serias dificultades derivadas de años y años de subvaloración del ejercicio docente; a manera de ejemplo, la Revista Semana en un artículo publicado en el 2016 expresó que el 70% de los docentes universitarios son catedráticos, es decir, no tienen continuidad ni estabilidad laboral (Hurtado, 2016); situaciones como estas muestran una persistencia de políticas sin sentido y sin reflexión derivadas de la escuela tradicional, de una baja inversión histórica en los sistemas educativos y de un abandono del Estado como gestor de dicho sistema. Al respecto, Jorge Gantiva dice:

Este esfuerzo busca, por tanto, resignificar la política, articularla con las tareas del pensamiento y la cultura. Tiene la pretensión de situarla en el horizonte de las Ciencias Sociales y de la participación ciudadana. Se trata de elaborar una política racional que oriente la construcción de una sociedad democrática como proyecto ciudadano y saber social. Lo importante es repensar la política, convertirla en saber y en proyecto (1994, p.13).

Es fundamental lo que se expresa anteriormente, ya que no basta con formular una política, hay que llevarla a la implementación y desarrollar la gestión requerida para conocer los efectos en las necesidades que hicieron que se gestara. Así mismo, es muy importante la participación en la construcción e implementación de las políticas públicas por los diversos sectores o agentes involucrados del proceso educativo, como lo sugiere Consuelo Gutiérrez de González, cuando menciona que *“los sistemas educativos son organizados, orientados y gestionados de acuerdo con las políticas públicas que se definan con la participación mancomunada del Estado, la sociedad, el Gobierno y las instituciones educativas”* (2005, p.9). Solo de esta forma, con el trabajo articulado entre los diferentes sectores o agentes involucrados, se puede asegurar que las estrategias formuladas y las acciones establecidas cumplan

con los objetivos propuestos, y respondan de manera efectiva a las necesidades de los destinatarios.

La formulación de las políticas que deben realizarse en el ámbito de lo público, **es decir, buscando el bien común y formulándola para todos**, se enmarca dentro de una discusión final sobre el efecto que tiene el fenómeno de la globalización en la educación, con el cual pasa de ser un bien público a uno comercial, susceptible de un intercambio transaccional.

Desafortunadamente, la situación mundial de la globalización ha generado en el sistema económico un rápido cambio a nivel transaccional, tanto en el nivel financiero como en las propias posibilidades de intercambio de bienes y servicios, lo que ha llevado a que la movilidad del capital tenga una importancia clave. En este sentido, se alteran las relaciones económicas a escala internacional. La ventaja competitiva entre países se fundamenta más que nunca en la ventaja tecnológica y en la capacidad de innovación. Además, los Gobiernos discuten si la educación es un gasto público y, si determinan que efectivamente lo es, se preguntan qué tipo de inversiones se deben realizar en este campo. Las formulaciones de estas políticas nacionales se relacionan directamente con las disposiciones que los grandes organismos internacionales como el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional dan a los países que, en términos generales, son sobre cómo invertir en educación, sobre la manera en que se gestiona, y sobre la agenda con que se hace tal gestión.

De alguna manera, esta situación genera que cuando la educación cambia de estado, a saber, cuando pasa de ser un bien público a uno comercial, se busque la estandarización y uniformidad de los procesos en general. Lo ideal sería que esa globalización de la educación como bien de consumo no se quede allí, sino que además siempre se recuerde su fin. Pensar así es seguir concibiendo a la educación como un derecho universal, con alcance para todos, que debe mantener su naturaleza como bien público.

IMPLEMENTACIÓN DE UN MODELO DE GESTIÓN DE PERMANENCIA Y GRADUACIÓN ESTUDIANTIL EN INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR (MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, COLOMBIA)

Teniendo como marco de referencia el hecho de que se formulan políticas públicas enfocadas en dar respuesta a las necesidades puntuales de sectores particulares, se presentan como ejemplo las políticas emanadas por el Ministerio de Educación Nacional, en particular para trabajar en pro de la retención estudiantil de las Instituciones de Educación Superior (IES). Es así como en los países de América Latina y particularmente en Colombia, se ha centrado la mirada, en la última década, en la problemática de la deserción estudiantil como factor que afecta de manera significativa la sostenibilidad financiera de las IES (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2015a).

En medio de este contexto de discusión, surgen las políticas públicas enfocadas a dar respuesta a necesidades puntuales de sectores específicos. Es así como en los países de América Latina y particularmente en Colombia, la mirada en la última década ha estado centrada en la problemática de la deserción estudiantil, como factor que afecta de manera significativa la sostenibilidad financiera de las IES.

En Colombia, la política pública en educación, enfocada en las IES y especialmente en el favorecimiento de la permanencia estudiantil, se ha visto fortalecida en los últimos años (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2015b). Una de las razones de ese fortalecimiento es la necesidad, cada vez más latente, de ampliar las posibilidades de cobertura y acceso a la educación superior, lo que ha generado que en las IES se piensen alternativas de implementación de acciones orientadas a la culminación exitosa de los estudios universitarios. Uno de los retos principales que tienen que trabajar las IES corresponde, sin duda, a las estadísticas que arroja el Sistema para la Prevención de Deserción en Educación Superior (SPADIES), las cuales ponen en evidencia las altas tasas de deserción estudiantil, particularmente en los primeros semestres, o por lo menos así se describe en la *Guía para la implementación de educación superior*

del modelo de gestión de permanencia y graduación estudiantil en Instituciones de Educación Superior:

Las altas tasas de deserción estudiantil son muestra de la baja eficiencia del sistema de educación superior. Aunque la permanencia y la graduación estudiantil se han ido posicionando en las agendas institucionales y son eje central de las políticas nacionales de los últimos años, es necesario seguir trabajando articuladamente en el ámbito sectorial para lograr disminuir la deserción anual a un 8 % en el nivel universitario y a un 15 % en el nivel técnico profesional y tecnológico, de acuerdo con las metas del Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018 "Todos por un nuevo país" (Ministerio de Educación Nacional, 2015a).

De esta manera, es un reto para las IES no solo la identificación de los factores más determinantes de la deserción en el medio en particular, sino también el trabajo en torno a la mitigación de los riesgos que conlleva cada uno de ellos. En este sentido, la guía de implementación del MEN propone como parte de la ejecución de una política pública nacional, una caja de herramientas compuesta por políticas, estrategias, acciones e instrumentos, que pueden ser ajustadas según la especificidad de cada Institución. En otras palabras, el modelo propuesto está agrupado en 8 componentes, con un total de 37 herramientas que pueden ser adecuadas según las dinámicas propias de cada establecimiento educativo (ver Apéndice I).

Para poder determinar cuál es el alcance, en la puesta en marcha, de las herramientas, el MEN ha dispuesto una matriz de autoevaluación que permite identificar el avance del cumplimiento de cada uno de los componentes. Cada factor es evaluado según una ponderación individual y dentro de esta aparece una subponderación que hace de este ejercicio una tarea minuciosa, específica y detallada, por solicitar la anexión de las evidencias pertinentes en cada caso.

LA UNIVERSITARIA AGUSTINIANA - UNIAGUSTINIANA, EN CAMINO A LA IMPLEMENTACIÓN

El ejercicio descrito anteriormente ha sido una tarea asumida por la Universitaria Agustiniiana Uniagustiniana, que está encaminando

sus esfuerzos en posicionar y formalizar la política de permanencia y graduación estudiantil, así como los procesos que soportan las estrategias de apoyo a los estudiantes. Para entender el contexto, es preciso saber que la Universitaria Agustiniiana Uniagustiniana es una Institución Educativa de educación superior, cuyos fines están direccionados a la formación integral de estudiantes en atribución al desarrollo social del país, desde el ámbito académico y desde los valores propios de la Universidad, a saber, la amistad, la libertad y el sentido comunitario. Esta Institución pertenece a la Orden Agustinos Recoletos, la cual tomó la decisión de conformar un plantel educativo de educación superior en Colombia en el año 2007, reflejándose así el compromiso de la provincia con la formación académica de los estudiantes y la aplicación de los valores institucionales mencionados anteriormente. La Uniagustiniana actualmente cuenta con dos sedes: la principal, conocida como la sede Tagaste, y la sede Suba. Hoy en día, están en marcha 16 programas de pregrado y 7 de posgrado (Universitaria Agustiniiana Uniagustiniana, 2017).

Desde sus inicios, la Uniagustiniana ha sido perfilada como una entidad evangelizadora y formadora de jóvenes y adultos. Esta Institución Educativa se consolidó como proyecto el 1 de octubre de 2007. Desde entonces ha crecido en términos de calidad, de infraestructura institucional, de la cantidad de programas académicos y del posicionamiento en el mercado (Universitaria Agustiniiana Uniagustiniana, 2017). Así mismo, los proyectos que se han desarrollado desde el área administrativa de las vicerrectorías han fomentado un ímpetu dentro de la comunidad educativa. Es así como, con la creación de la Vicerrectoría de Desarrollo Humano, se han formalizado algunos procesos fundamentales de atención a los estudiantes, especialmente a través de instancias como la Dirección de Permanencia Estudiantil (Universitaria Agustiniiana Uniagustiniana, 2017).

Esta dirección, estructurada desde la segunda mitad del año 2015, se ha logrado gracias a la Política Rectoral, que ha permitido que todas las unidades que trabajan en provecho del favorecimiento de las líneas de acción y que ayudan a mitigar los factores de riesgo de la deserción, se articulen y anuden esfuerzos en favor de la

retención de los estudiantes. Uno de los hitos importantes en este proceso es la formulación e institucionalización de la *Política de Permanencia y Graduación*, la cual permite articular los diferentes esfuerzos a través de las diversas directrices y lineamientos para el cumplimiento eficaz de los objetivos. Lo que permite la formalización de una política institucional es promover la continuidad y la sostenibilidad de las estrategias y transformar iniciativas particulares en acciones institucionales.

Dentro de la formulación de la Política de Permanencia en la Uniagustiniana, se estableció la formalización de un Comité de Permanencia, el cual está conformado por las directivas y líderes de las vicerrectorías y de las unidades que prestan un servicio directo a los estudiantes en favor de su bienestar físico, espiritual, psicológico, económico, académico y familiar. Como tarea prioritaria para el presente año, a través de la Dirección de Permanencia Estudiantil, se empezó a trabajar en la autoevaluación según los parámetros establecidos por el MEN en la *Guía para la implementación de educación superior del modelo de gestión de permanencia y graduación estudiantil en Instituciones de Educación Superior* (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2015b) Dicha tarea, ha sido un ejercicio que ha permitido mirar con detenimiento los alcances de las líneas de acción definidas en la Política, a saber, el cómo se están implementando, cuáles han sido los logros obtenidos y qué hace falta aún por alcanzar. Como todo ejercicio evaluativo, permite observar y aceptar las dificultades que se presentan al interior de la Institución, así como vislumbrar la posibilidad de que muchas de las estrategias serían más viables, en términos de ejecución, si existiesen apoyos económicos de parte del Gobierno Nacional, a través del MEN, para asegurar la ejecución de las acciones, pues las IES privadas están huérfanas en ese sentido.

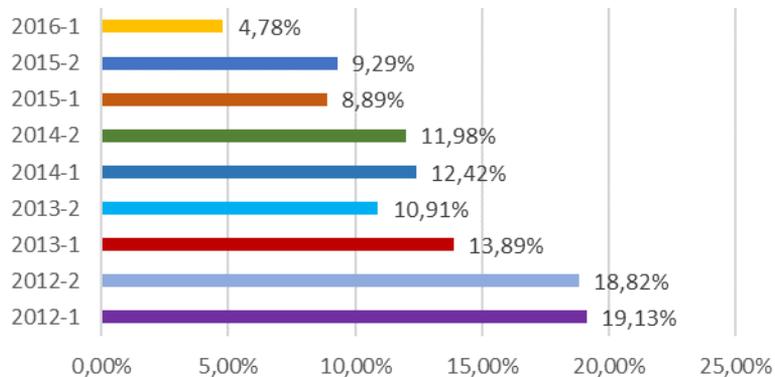
Los logros institucionales obtenidos se evidencian a través de la disminución del porcentaje de deserción e incremento, y en términos generales a través del porcentaje de retención. La fuente de esta información es la suministrada por el aplicativo del MEN-SPADIES, en cuanto a la medición de la deserción por período institucional. Para efectos de esta presentación, se tendrán en cuenta los últimos

5 años; en los cuales se evidencia cómo el porcentaje ha disminuido período a período.

Tabla No. 1. Porcentaje de deserción institucional desde 2012-1 hasta 2016-1

PERÍODO	PORCENTAJE DESERCIÓN
2012-1	19,13 %
2012-2	18,82 %
2013-1	13,89 %
2013-2	10,91 %
2014-1	12,42 %
2014-2	11,98 %
2015-1	8,89 %
2015-2	9,29 %
2016-1	4,78 %

Porcentaje Deserción periodo a periodo



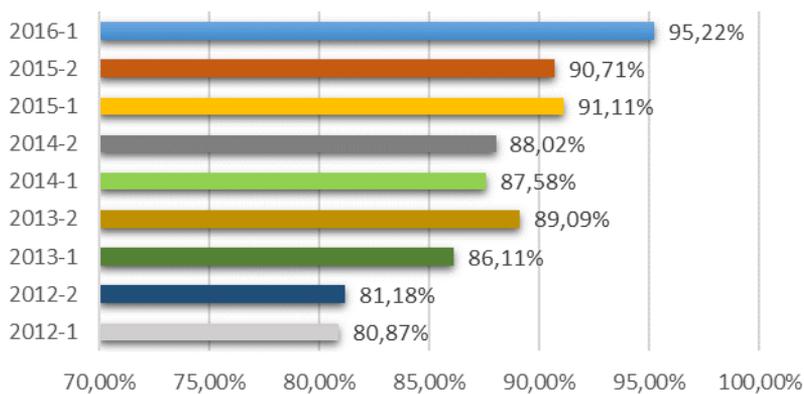
Así mismo, se presentan a continuación los datos de los porcentajes de retención institucional según información oficial del

MEN-SPADIES, en los cuales se evidencia un incremento de los valores obtenidos con el pasar de los años, llegando a un porcentaje de retención en 2016-1 del 95,22 %, lo cual es muy gratificante para una Institución tan joven como la Uniagustiniana.

Tabla No. 2. Porcentaje de retención institucional desde 2012-1 hasta 2016-1

PERÍODO	PORCENTAJE RETENCIÓN
2012-1	80,87 %
2012-2	81,18 %
2013-1	86,11 %
2013-2	89,09 %
2014-1	87,58 %
2014-2	88,02 %
2015-1	91,11 %
2015-2	90,71 %
2016-1	95,22 %

Porcentaje Retención periodo a periodo



Por otra parte, en el Apéndice II se presenta el número de estudiantes beneficiados de las acciones que se realizan desde los diferentes estamentos de la Universidad; todos comprometidos en ofrecer estrategias que contribuyan a disminuir los riesgos de deserción que se enmarcan dentro de los factores enunciados por el MEN (factor académico, económico, bienestar institucional y gestión institucional) y que se trabajan en la *Guía para la implementación de educación superior del modelo de gestión de permanencia y graduación estudiantil en Instituciones de Educación Superior* (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2015). Las cifras que se presentan corresponden a los últimos dos años en los períodos comprendidos entre 2015 y 2017-I.

De esta manera se ve el ciclo de implementación de la Política Pública y cómo esta ha sido abordada en una IES en particular con acciones y cifras concretas que respaldan el logro de los objetivos propuestos. Queda claro, además, que las políticas públicas corresponden a una acción gubernamental dirigida hacia el logro de objetivos externos, a la acción de las autoridades públicas en el seno de la sociedad y a la constitución de las acciones gubernamentales en general (Roth Deubel, 2003). De la misma forma, las políticas públicas designan el proceso mediante el cual se elaboran y se presentan programas de acción pública (Muller, 2002). Solo a través de ese mecanismo se aseguran cambios significativos en los sistemas, y es por ello que las políticas cobran relevancia en todos los contextos, con mayor razón en el educativo, en el cual los factores son cambiantes y fluctuantes por situaciones económicas, sociales y culturales.

REFLEXIONES INICIALES

El análisis de las políticas públicas consiste en examinar una serie de objetivos, medios y acciones definidos por el Estado para transformar parcial o totalmente la sociedad; sin embargo, es necesario tener en cuenta que las políticas públicas tienen un fin; es decir, tienen caducidad, se terminan. Este es un aspecto que incide de manera positiva o negativa. Cuando la formulación de la política

no ha resuelto las problemáticas por las cuales fue formulada o cuando en general no ha sido del todo efectiva, la caducidad es algo positivo, pues da la posibilidad de recurrir a otras perspectivas. Pese a ello, hay que confesar que las Ciencias Sociales saben poco de esta fase del trabajo gubernamental, por lo que, esencialmente, suelen reducir el fin de una política pública al último momento de una cronología comprobando la detención de una actividad o de un programa, sin profundizar en las condiciones y en el contexto de esa finalización; se trata de un fenómeno político significativo (Muller, 2002). ¿Cuándo termina una política? En apariencia, los criterios que se usan para determinar su fin son simples. Según Roth Deubel (2003) una política pública llega a su final cuando el tiempo que una autoridad pública ha fijado en un programa de actividades termina, pues hasta allí se decretó una asignación financiera concreta. De modo que, cuando llega la fecha de vencimiento, la ventanilla se cierra y la actividad se detiene.

Este criterio llama la atención. El final se traduce, por ejemplo, en la desaparición del mecanismo institucional, responsable del desarrollo diario de dicha política. Es decir, cuando se llega a la fecha de vencimiento y se acaba la financiación, se clausura el organismo administrativo (encargado de desarrollar esa política), las actividades de un ministerio se trasladan a otra entidad y el público o el problema tratado desaparecen. En alguna parte, alguien decide que la política pública cese. Cuando esto sucede, ya no se tiene espacio para estudiar el proceso más allá del plazo fatal decretado. Por regla general, la acción pública no especifica plazos temporales en cuanto a su longevidad, lo que significa que no existen plazos predeterminados para la duración de la intervención gubernamental. Se debe aclarar que la continuidad en las políticas públicas no está mal, pero los cambios que pueden presentarse a nivel gubernamental hacen que muchas veces queden truncadas o ejecutadas parcialmente.

Dentro de este marco de discusión, ¿es factible que eso ocurra con el fenómeno de la deserción? Dada la razón de ser de la problemática probablemente no. Y eso implica que los esfuerzos tanto del Estado como de las instituciones en particular, deben seguir redoblándose para alcanzar unos mínimos deseados en términos de retención

estudiantil. Todo ello por el objetivo claro y contundente de que la educación es un bien público y por tanto debe ser de acceso para todos. Así lo ha entendido la Uniagustiniana, la cual expresa, en su misión institucional, que se encuentra “comprometida con la formación de profesionales con calidad, con compromiso social, con valores éticos y morales que contribuyan a la construcción y el compromiso con el desarrollo del país” (Universitaria Agustiniana Uniagustiniana, 2017, s.p.). Por lo tanto, se puede aseverar que, con un política nacional establecida o sin ella, la Institución seguirá trabajando en favor de la retención y graduación oportuna de sus estudiantes.

APÉNDICE I**MATRIZ DE EVALUACIÓN DE LA GESTIÓN DE PERMANENCIA Y GRADUACIÓN ESTUDIANTIL EN LAS IES, SEGÚN LA "GUÍA PARA LA IMPLEMENTACIÓN DE EDUCACIÓN SUPERIOR DEL MODELO DE GESTIÓN DE PERMANENCIA Y GRADUACIÓN ESTUDIANTIL". MEN****1. COMPONENTE DE POSICIONAMIENTO Y FORMALIZACIÓN**

Institucionalizar / formalizar una política de fomento de la permanencia y graduación estudiantil, así como los procesos que soportan las estrategias de apoyo a los estudiantes.

ELEMENTOS CLAVES	INDICADORES
Político / Administrativa	Política de permanencia y graduación
	Procesos de fomento a la permanencia y graduación
	Articulación
Gestión	Autoridad y responsabilidad
	Informes de gestión permanencia y graduación
Procesos de transformación de la cultura organizacional	Sensibilización de la comunidad académica: consejo directivo, consejos de Facultad, estudiantes, docentes, familias, áreas administrativas y académicas.
	Mecanismos de difusión de la información de permanencia y graduación estudiantil.

2. COMPONENTE DE CULTURA DE LA INFORMACIÓN

Realizar un seguimiento periódico a la deserción estudiantil, identificando las diferencias en magnitud (por programa académico, nivel de formación, área de conocimiento, metodología, entre otros) y evaluando el impacto de las estrategias y/o programas que desarrollan las instituciones. Fortalecer el uso y apropiación del SPADIES para la prevención de la deserción.

ELEMENTOS CLAVES	INDICADORES
Diagnóstico	Diagnóstico Institucional
	Socialización
Mecanismos de Detección y Seguimiento	Alertas Tempranas
	Seguimiento y monitoreo
	SPADIES
Evaluación de Impacto	Análisis de Costos-beneficios
	Análisis de Impacto

3. COMPONENTE MEJORAMIENTO DE LA CALIDAD ACADÉMICA

Mejorar la formación y capacidades, disciplinar y didáctica, de los estudiantes, docentes, tutores y monitores.

ELEMENTOS CLAVES	INDICADORES
Calidad Académica	Desempeño académico
Gestión Curricular	Procesos pedagógicos y académicos

Desarrollo Docente	Formación Docente
	Evaluación Docente
Tecnologías de Información y Comunicaciones-TIC	Uso para acompañamiento a Estudiantes
4. COMPONENTE TRABAJO COLABORATIVO CON IEM	
Gestionar con las Instituciones de la Media, acciones que faciliten el paso de los estudiantes a la educación superior.	
ELEMENTOS CLAVES	INDICADORES
Trabajo con la media	Acciones para facilitar el paso de los estudiantes a la educación superior
5. COMPONENTE PROGRAMAS DE APOYO A ESTUDIANTES	
Articular los programas de apoyo a los estudiantes, aumentar su cobertura y aplicar una metodología que permita evaluar los resultados e impacto de dichos programas.	
ELEMENTOS CLAVES	INDICADORES
Vinculación a la Educación Superior	Acciones dirigidas a facilitar la integración
Acompañamiento integral	Acciones para fortalecer la formación integral
Vinculación al mundo laboral	Acciones dirigidas a promover el ingreso al mundo laboral
6. COMPONENTE COMPROMISO DEL NÚCLEO FAMILIAR	
Promover la participación y aporte del núcleo familiar en el acompañamiento, la motivación y la construcción de proyecto académico del estudiante.	
ELEMENTOS CLAVES	INDICADORES
Compromiso Familias	Vinculación de los padres de familias
7. COMPONENTE GESTIÓN DE RECURSOS	
Fomentar la participación y aporte de diversos agentes, para el apoyo a estudiantes identificados en riesgo por factor financiero.	
ELEMENTOS CLAVES	INDICADORES
Estrategias de gestión de recursos	Fuentes externas
	Inversión de recursos propios
8. COMPONENTE TRABAJO COLABORATIVO	
Aunar esfuerzos entre las IES, para definir, ejecutar y evaluar estrategias que permitan disminuir la tasa de deserción estudiantil y fortalecer la capacidad institucional para el fomento a la permanencia y graduación estudiantil.	
ELEMENTOS CLAVES	INDICADORES
Gestión del Conocimiento	Trabajo entre IES

APÉNDICE II

REPOSITORIO DE ACCIONES REALIZADAS DESDE CADA UNO DE LOS FACTORES DE RIESGO Y POBLACIÓN IMPACTADA DESDE EL AÑO 2015 HASTA 2017-II

		2015-2	2016-1	2016-2	2017-I	2017-II
FACTOR	ACCIÓN	POBLACIÓN IMPACTADA				
FINANCIERO	Beneficiarios descuento en matrícula por pertenecer a los grupos deportivos y culturales		35 estudiantes	47 estudiantes	83 estudiantes	90 estudiantes
	Becas de Excelencia		NA	26 estudiantes	22 estudiantes	22 estudiantes
	Subsidio económico	54 convenios de subsidio económico. 736 estudiantes	53 convenios de subsidio económico. 518 estudiantes	48 convenios de subsidio económico 384 estudiantes	52 convenios de subsidio económico	52 convenios de subsidio económico
	Apoyo a procesos de Préstamos con Icetex	726 estudiantes	768 estudiantes	859 estudiantes	899 estudiantes	737 estudiantes
ACADÉMICO	Cursos de nivelación académica a los estudiantes nuevos	2015-I 176 Estudiantes 2015-II 236 Estudiantes	301 estudiantes	251 estudiantes	351 estudiantes	191 estudiantes
	Apoyo académico: Tutorías, nivelaciones, consejerías por programas	301 estudiantes en 2015-I 779 estudiantes en 2015-II	2.777 estudiantes	3.214 estudiantes	3.284 estudiantes	3.645 estudiantes
	Apoyo académico. Atención personalizada	No aplica	30 estudiantes	46 estudiantes	32 estudiantes	35 estudiantes
	Talleres de intervención grupal	236 estudiantes	319 estudiantes	590 estudiantes	628 estudiantes	451 estudiantes
	Talleres de introducción a la vida universitaria	No aplica	No aplica	568 estudiantes	832 estudiantes	367 estudiantes
	Consejería académica	No aplica	No aplica	196 estudiantes	190 estudiantes	120 estudiantes
	Caracterización de estudiantes	No aplica	943 estudiantes	490 estudiantes	825 estudiantes	512 estudiantes
	Participantes en semilleros de investigación	No aplica	143 estudiantes	251 estudiantes	230 estudiantes	270 estudiantes

BIENESTAR INSTITUCIONAL	Actividades lúdicas, deportivas, recreativas, promoción de actividades de esparcimiento y formación integral	7.647 estudiantes.	5.285 estudiantes.	6.361 estudiantes	6.293 estudiantes.	6.733 estudiantes
	Atención a estudiantes con dificultades emocionales, psico-sociales	113 estudiantes	64 estudiantes	53 estudiantes	59 estudiantes	64 estudiantes
	Inducción a estudiantes	983 est. en I-2015 1.100 est. en II-2015	1.350 estudiantes	645 estudiantes	606 estudiantes	408 estudiantes
	Atención de estudiantes en ESUNA y participantes en programas de apoyo espiritual	No aplica	41 estudiantes	61 estudiantes	66 estudiantes	133 estudiantes
GESTIÓN INSTITUCIONAL	Intermediación Laboral	1.017 estudiantes registrados en la plataforma laboral	448 estudiantes registrados en la plataforma laboral	1.735 estudiantes registrados en la plataforma laboral	66 registros	43 registros
	Movilidad estudiantil internacional	53 estudiantes	30 estudiantes	57 estudiantes	36 estudiantes	35 estudiantes

REFERENCIAS

- Buendía, H. G. (1998). *Educación la agenda del siglo XXI*. Bogotá: Tm Editores.
- Gantiva, J. (1994). El significado de los nuevos tiempos . En *FESCOL, Programa de formación política* (p.13). Santafé de Bogotá, Colombia.
- González, C. G. (05 de 2005). Fundamentos conceptuales de las políticas y gestión de sistemas educativos. Relatoría. Línea de Investigación en políticas y gestión de sistemas educativos. *Fundamentos conceptuales de las políticas y gestión de sistemas educativos*, 5-7. Bogotá, Colombia: Pontificia Universidad Javeriana. Recuperado el 17 de 08 de 2017.
- Hurtado, M.F. (2016). Día del maestro; dignificar la profesión docente [Revista Semana]. Recuperado de la página web <https://www.semana.com/educacion/articulo/dia-del-maestro-dignificar-la-profesion-de-docente/473150>
- Ministerio de Educación Nacional. (2015a). Estadísticas de Deserción y Graduación 2015. Recuperado de la página web https://www.mineduacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/articles-357549_recurso_3.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2015b). Guía para la implementación de educación superior del modelo de gestión de permanencia y graduación estudiantil en instituciones. Recuperado de la página web https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-356272_recurso.pdf
- Muller, P.(2002). *Las políticas públicas*. Bogotá: Universidad Externado ediciones.
- Roth Deubel, A. (2003). *Políticas Públicas: formulación, implementación y evaluación*. Bogotá: Ediciones Aurora
- Universitaria Agustiniiana Uniagustiniana. (2017). Información General. Recuperado de la página web <https://www.Uniagustiniana.edu.co/la-Universidad>

Aproximaciones de un modelo psicológico explicativo sobre la deserción estudiantil

Por: Marbel Gravini Donado - Lizeth López Aristizábal
Universidad Simón Bolívar, Colombia

RESUMEN

La causas de la deserción universitaria han sido abordadas desde diferentes modelos explicativos como los económicos, sociales, organizacionales, psicológicos e interaccionales. El modelo psicológico que atribuye a factores de tipo personal la causa de la deserción, es el que se abordó en este estudio a partir de la descripción del constructo psicológico de autoconcepto en 43 jóvenes desertores de una Universidad privada de la cohorte de 2015. Los resultados indican un autoconcepto alto en las dimensiones académica y física, pero niveles muy por debajo de la media en el autoconcepto emocional. También se encuentran diferencias en relación con el género, presentando mejores niveles de autoconcepto los hombres frente a las mujeres, a excepción del autoconcepto emocional, en el que las mujeres puntúan más alto. Este resultado consideraría que la decisión de desertar en la muestra objeto de estudio, pudiera estar más asociada a la percepción que tienen de sí mismos, para enfrentar situaciones de crisis mas no en relación con su percepción frente a la capacidad de cumplir con las expectativas académicas.

Palabras clave: deserción, autoconcepto, permanencia estudiantil, modelos psicológicos, universitarios.

ABSTRACT

The causes of university dropout have been addressed from different explanatory models such as economic, social, organizational, psychological and interactional. The psychological model that attributes to factors of a personal nature the cause of the dropout is the one that was approached in this study from the description of the psychological construct of self-concept in 43 young deserters of a private university of the 2015 cohort. The results indicate a high self-concept in the academic and physical dimensions, but levels well below the average in emotional self-concept. There are also differences in relation to gender, with better levels of self-concept for men compared to women, with the exception of emotional self-concept, in which women score higher. This result would consider that the decision to defect in the sample object of study, could be more associated to the perception that they have of themselves to face situations of crisis but not in relation to their perception against the ability to meet academic expectations.

Keywords: dropout, self-concept, student permanence, psychological models, university students.

INTRODUCCIÓN

La deserción en la educación superior es una de las problemáticas, de mayor incidencia, en el aumento de las brechas de equidad, que no permiten la movilidad social de las clases menos favorecidas y el desarrollo de los países del tercer mundo. Es por ello que abordar este tema se convierte en una prioridad de las políticas gubernamentales que pretenden disminuir el fenómeno. Sin embargo, las estrategias tradicionalmente se han centrado en la gestión de los recursos económicos (para que los jóvenes puedan continuar sus estudios) y en el fortalecimiento de los programas de permanencia (que se focalizan fundamentalmente en factores de tipo académico). Pese a ello, pareciera que no es suficiente con las ayudas educativas o la mejora del desempeño académico. Esto se debe a que la deserción es un fenómeno multicausal, y por lo tanto, es necesario enfocarse en todas las variables que lo afectan.

A nivel teórico son varios los modelos que explican la deserción universitaria, y cada uno de ellos prioriza un motivo o factor principal que impacta en la permanencia estudiantil. Para este estudio se

trabajó con el modelo psicológico de la deserción, pero se considera relevante conceptualizar los otros modelos existentes, como se observará en la fundamentación teórica. En esta investigación se tomó la variable de autoconcepto, ya que representa distintas dimensiones relacionadas a la percepción que se tiene de sí mismo en los ámbitos académico, social, emocional, familiar y físico, lo que permite obtener una visión amplia de la variable psicológica.

En relación al contexto en el que se hizo el estudio, se basó en informes institucionales de la Universidad, en los que se evidencia que la mayoría de los estudiantes responsabilizan su deserción a factores de orden económico, sea por dificultades de la persona que costea su formación académica, normalmente los padres, quienes no pueden continuar pagando su matrícula por pérdida de empleo, por nuevos gastos en el núcleo familiar, por disminución de los ingresos, etc., sin embargo al establecerse un estudio longitudinal sobre las causas de deserción, se pudo observar que los factores de tipo personal se encontraban en aumento (Gravini, Fernández & Altahona, 2017). De acuerdo a lo anterior, se consideró necesario explorar las características emocionales de los estudiantes y se tomó a los desertores, como población objeto, para analizar una variable de tipo psicológico como es el autoconcepto.

FUNDAMENTO TEÓRICO

Los modelos teóricos de la deserción están focalizados en los factores económicos, sociales, organizacionales, psicológicos e interaccionales. Tinto (1989), quien en la década de los 80 fue reconocido como uno de los autores representativos de esta temática, incluye distintos aspectos relacionados con los antecedentes académicos, las particularidades individuales (las aptitudes y motivación), las características del entorno o condición del estudiante y la interacción con el sistema académico y social. En sus investigaciones Tinto (1989) presenta otros modelos explicativos del abandono escolar y considera que se pueden agrupar de acuerdo a los factores de mayor relevancia en la justificación de

la deserción. Conceptualiza que son cinco los tipos de deserción: psicológicos, sociales, económicos, organizacionales e interaccionales. Conocer estos modelos teóricos es imprescindible para tener una mirada crítica y documentada (no basada en el sentido común), lo que garantiza aplicar estrategias coherentes y fundamentadas (Benítez-Zabala, 2016).

En ese sentido, a continuación se presentan los modelos teóricos más representativos sobre la deserción y se empieza por el modelo que caracteriza el estudio.

Modelos Psicológicos

Existen diferentes propuestas psicológicas para explicar el abandono, como la de Fishbein y Ajzen (1975) y su Teoría de la Acción Razonada, que considera que el individuo se comporta acorde a sus normas y creencias; la deserción sucede porque se da un debilitamiento de los intereses iniciales del estudiante por permanecer en sus estudios.

Ethington (1990) le da importancia dentro de las variables psicológicas al autoconcepto del estudiante, y las expectativas de éxito o fracaso que poseen, los cuales determinan su persistencia en su formación educativa.

Bean y Eaton (2001) describen que los programas de retención exitosos están basados principalmente en comunidades de aprendizaje, grupos de interés de primer año, tutorías y orientación de procesos psicológicos; son cuatro las teorías psicológicas que forman la base para las recomendaciones de estos autores: la teoría de la actitud-comportamiento que proporciona la estructura general del modelo teórico; la teoría del afrontamiento del comportamiento; la teoría de la autoeficacia y la teoría de la atribución (locus de control).

En general, el enfoque psicológico de la deserción estudiantil se cimienta en características personales, como los rasgos de la perso-

nalidad de los estudiantes (Díaz Peralta, 2008; Apaza y Huamán, 2012; Romo & Fresan, 2001; Tsukame, 2010).

Modelos sociológicos

Quintela (2013) propone un modelo explicativo que enfoca el tema de la deserción desde el proceso de toma de decisiones educativas por parte de los estudiantes, bajo la estructura conceptual de la sociología de la educación, específicamente por medio del programa de investigación analítico de la decisión escolar en función de la posición social, propuesto por el sociólogo francés Raymond Boudon en 1983. Desde este modelo se conceptualizan

“las decisiones educativas de los estudiantes y sus familias en función de expectativas instrumentales, relacionadas con mantener la posición en la estructura social [...] que incorpora las creencias sobre las habilidades académicas, beneficios económicos y sociales futuros asociados a las credenciales educativas, y la percepción de las limitaciones a la estructura de oportunidades propias al origen social [...] integrando los umbrales educativos mínimos por clases sociales; y la conceptualización de preferencias instrumentales e intrínsecas en relación a la educación de los agentes”. (Quintela, 2013, p.83)

Otro modelo es el de Spady (1970) quien propone desde una perspectiva sociológica el ciclo en el que se produce la deserción estudiantil. Todo inicia desde los antecedentes familiares negativos, que desarrollan un bajo potencial académico en el estudiante y por lo tanto un deficiente desempeño académico, lo cual culmina en su deserción. En caso contrario, el de la permanencia consiste en antecedentes familiares positivos que llevan a una congruencia normativa que posibilita el apoyo de pares, el desarrollo intelectual y un buen desempeño académico, además de fomentar la integración social, la satisfacción y un compromiso institucional.

Modelos económicos

Fundados en la teoría del capital humano, debido a que describen el significado de los beneficios sociales y económicos de los estudios frente a los costos derivados de ellos. Himmel (2002) plantea que mientras esta relación costo/beneficio es positiva, los estudiantes perciben que es más provechosa la inversión en estudios en educación superior que las procedentes de otras actividades en las que se esfuerzan por permanecer. En este modelo también tiene relevancia la entrega de ayudas o subsidios económicos y la capacidad percibida por el alumnado para costear los estudios.

Un enfoque que surge de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de la Plata, basado en una aplicación de modelos de duración, muestra que los determinantes de la deserción son la educación y orientación previa (clase de colegio secundario), las variables demográficas y personales del estudiante, las variables indicativas de la situación laboral y las variables relacionadas con las características de los padres (Giovagnoli, 2001). Los resultados indican que haber iniciado los estudios universitarios con una responsabilidad laboral provoca un mayor riesgo de abandono (3,4 veces más), en relación a quienes inician sus estudios sin una responsabilidad laboral. Estos últimos estudiantes se supone que deben asignar su tiempo total entre el estudio o el ocio. Sin embargo, a pesar de lo anterior, trabajar "el último año" disminuye la probabilidad condicional de deserción con relación a un alumno que no trabaja (Giovagnoli, 2001).

Modelo organizacional

Donoso y Schiefelbein (2007) proponen el modelo de exclusión social de las instituciones educativas, como un modelo organizacional. Explican que:

la exclusión es un proceso complejo y étápico, que participa a la par de la misma complejidad del proceso de retención, aunque no se visualice en su horizonte directo. Por ello los efectos de las <fallas> de retención si bien conducen rápidamente a la deserción del sistema, su estructuración son un

conjunto de variables asociadas al <círculo no virtuoso>, conducen a la exclusión y a lo que conceptualmente se ha definido como exclusión social. (Donoso y Schiefelbein, 2007, p.12).

Agregan además que el fracaso estudiantil mientras sea tratado como un proceso de exclusiva responsabilidad del estudiante, repite un esquema de exclusión social, que no genera condiciones para la retención estudiantil, sino que redundando en la "exclusión social" de los grupos menos favorecidos; los sistemas de selección de estudiantes y la estructuración de los estudios universitarios bajo un conjunto de supuestos asociados a la meritocracia, en su mayoría están estrechamente vinculados a la disponibilidad de un nivel importante de capital social, cultural, económico y educacional previo, y por tanto son ejemplos claros de exclusión social (Donoso y Schiefelbein, 2007).

Modelos de integración

Este modelo explica que a medida que el estudiante transita por su ciclo formativo, diversas variables contribuyen a su adaptación a la vida universitaria, como son sus experiencias previas (las cuales refuerzan su compromiso inicial con la Institución). En esta línea se encuentran los estudios de Tinto (1975, 1989, 1993) quien explica el proceso de permanencia en la educación superior, como una función del grado de ajuste entre el estudiante y la institución, adquirido a partir de las experiencias académicas y sociales (integración). Una buena integración depende de las experiencias vividas durante su estancia en la Universidad, de las experiencias previas a su ingreso universitario y de las características individuales, que pueden ser sensibles a las políticas y prácticas universitarias. Tinto valoró el grado de integración académica a través de las calificaciones, y la integración social a través del nivel de desarrollo y frecuencia de las interacciones positivas con los pares y el profesorado, así como mediante la participación en actividades extracurriculares.

En relación a la variable autoconcepto autores como Valle, González, Rodríguez, Piñeiro y Suárez (2003), advierten que los estudiantes con un elevado autoconcepto se orientan hacia el aprendizaje en mayor medida que los alumnos/as con un bajo autoconcepto. En ese sentido pudiera creerse que presentar un autoconcepto académico positivo disminuiría las posibilidades de deserción. Por su parte Padilla, García y Suárez (2010) realizaron un estudio que identificaba las diferencias de género entre autoconcepto, rendimiento académico y otras variables, y encontraron diferencias significativas entre el autoconcepto y el rendimiento académico entre ambos sexos.

Mateus, Herrera, Perilla y Parra (2011) trabajaron con una muestra de estudiantes desertores y midieron, a través de una encuesta telefónica basada en las categorías que estudia Ethington sobre la deserción universitaria, diferentes variables como los antecedentes familiares, el rendimiento académico previo, el estímulo y apoyo familiar, el autoconcepto académico y la percepción de las dificultades en los estudios. En la categoría de Autoconcepto académico, encontraron que el 65 % de los participantes manifestaron no haberse destacado académicamente en relación con sus pares, y el promedio de notas durante la carrera que más frecuencia presentaban era de 3,6, y también que el 55 % de las personas afirmaron no haber recibido reconocimiento académico por parte de sus docentes durante su permanencia en la Universidad. Al correlacionar Autoconcepto con deserción concluyeron que el primero no predice el rendimiento académico, teniendo en cuenta que el 65 % de los participantes afirmaron no destacarse, pero tampoco reportaron presentar un rendimiento académico bajo con relación a sus pares. Sin embargo, su promedio académico durante la carrera fue de 3,6, por tanto se puede concluir en esta muestra que no siempre un autoconcepto académico alto o bajo debe ser un buen predictor del buen o mal rendimiento académico general.

Por su parte Ramírez y Parra (2017) en su estudio para identificar los factores individuales y de contexto que inciden en la deserción universitaria de los estudiantes, señalan que los factores que más

inciden en la deserción universitaria son los autoconceptos y las percepciones de igualdad. Los resultados indican que las condiciones personales relacionadas al autoconcepto académico, a las capacidades adaptativas y a la función cognitiva, así como a la percepción de una cultura de igualdad y equidad, a las relaciones sociales y al funcionamiento familiar, repercuten en el abandono académico voluntario que el estudiante hace del programa universitario del que forma parte.

Barajas, Olveras y Rodríguez (2017) estudiaron cómo la reprobación escolar (variable relacionada con la deserción académica), se correlacionaba con el autoconcepto. El 5,8 % de los estudiantes expresaron un nivel de Autoconcepto Familiar Medio Bajo; el 12,6 % Medio, el 34 % Medio Alto, y el 47,6 % Alto. Por otra parte, en cuanto al Autoconcepto Social, el 2,9 % de los estudiantes expresaron un nivel Medio Bajo, el 48,5 % Medio, el 43,7 % Medio Alto, mientras que un 4,9 % consideró tener un nivel de Autoconcepto Social Alto. En relación con el Autoconcepto Escolar, el 2,9 % de los estudiantes manifestaron un nivel Medio Bajo; el 16,5 % Medio, el 59,2 % Medio Alto y un 21,4 % de los estudiantes consideraron tener un nivel Alto. Los autores agregan que el análisis correlacional permite reconocer que los alumnos con problemas escolares de reprobación o recurramiento de materias, muestran un menor autoconcepto escolar y familiar, es decir que se perciben con menor capacidad para llevar a cabo determinadas actividades o tareas escolares.

METODOLOGÍA

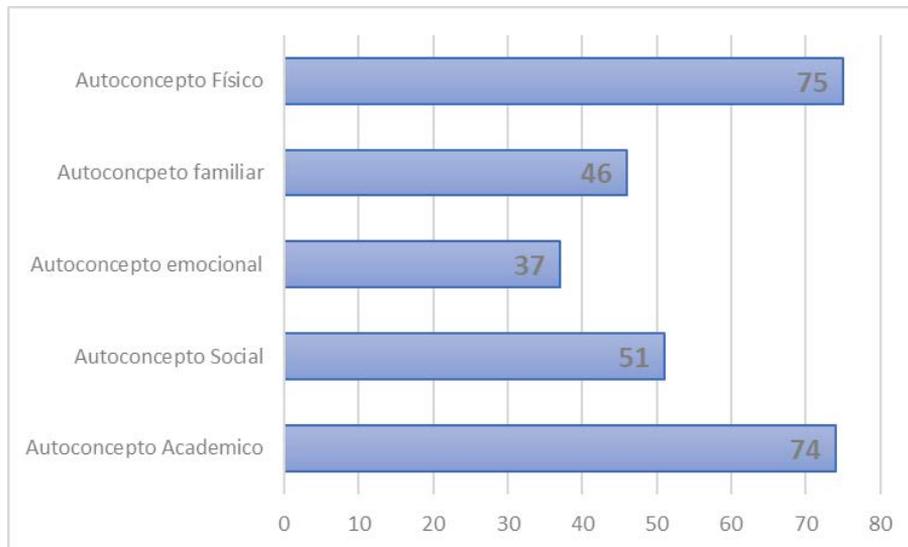
Esta investigación es de tipo y diseño descriptivo cuyo objetivo es identificar, describir e interpretar los datos obtenidos, en este caso sobre el autoconcepto en jóvenes desertores.

La muestra estuvo conformada por 43 estudiantes de diferentes programas académicos que se retiraron de sus estudios en el período de 2015, y corresponde a 25 mujeres y 18 hombres. Como instrumento de recolección de la información se utilizó la escala de Autoconcepto, Forma AF5 de García & Musitu (1999).

RESULTADOS INICIALES

A continuación, se presentan los resultados encontrados en toda la muestra y luego se hace una diferenciación por género; los puntajes van en una escala percentil.

Gráfica 1. Dimensiones del autoconcepto en estudiantes desertores



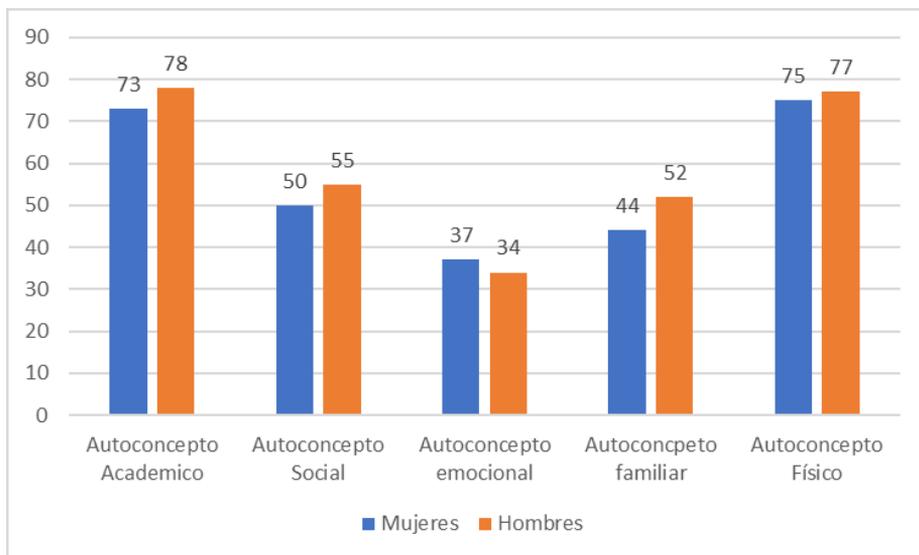
Como se puede apreciar en la gráfica anterior los autoconceptos académico y físico obtienen los puntajes más altos en toda la muestra (percentiles de 74 y 75 respectivamente). Esto indica que los estudiantes desertores se ven a sí mismos con habilidades académicas para asumir sus tareas escolares y suponen que sus profesores perciben en ellos que están motivados para hacer sus deberes. Igual sucede con el autoconcepto físico, demostrando así que se sienten con una imagen y esquema corporal adecuado.

Le sigue el autoconcepto social con un percentil de 51, encontrándose en un nivel medio, lo que indica que en general los estudiantes perciben sus relaciones sociales como medianamente positivas, es decir se consideran personas amigables, pero sin que esto sea un rasgo distintivo o que destaque en particular.

De igual forma se puede apreciar que se encuentran por debajo de la media los autoconceptos familiar y emocional, (percentil de

46 y 37) siendo el emocional el que obtiene el puntaje más bajo en todas las dimensiones. El familiar que indica la percepción de amor y apoyo por parte del núcleo familiar se encuentra en un nivel medio bajo, y el emocional, que se refiere a la percepción que se tiene sobre la estabilidad anímica y la capacidad para responder de manera adecuada a los eventos naturales de la vida cotidiana, se encuentra en un nivel bajo. Esto indica que la parte familiar y personal son las dimensiones que requieren mayor atención por parte de las dependencias institucionales que sirven de acompañamiento psicoemocional.

Gráfica 2. Comparación del autoconcepto por género



Al realizar una comparación, se puede observar que los estudiantes del género masculino, presentan mayores niveles de autoconcepto que los estudiantes del género femenino, a excepción del emocional que es mayor en las mujeres. Las diferencias son evidentes en el Gráfico, observándose que el autoconcepto académico obtiene un percentil de 78 en los hombres frente a uno de 73 en las mujeres. El autoconcepto social tiene un percentil de 55 en el género masculino y 50 en el femenino. El familiar está por encima del promedio en los hombres con un percentil de 52 y por debajo en las mujeres con uno de 44, y el físico se encuentra en 77 en los hombres y 75 en las mujeres, siendo uno de los autoconceptos más altos en toda

la muestra. Ahora bien, pese a que los autoconceptos son mejores en los hombres, el emocional tiene una mejor puntuación en las mujeres, lo cual indica que se autorregulan con mayor éxito frente a las diversas situaciones o tienen un mayor control de sus emociones. En todo caso, a pesar de que es mejor que el de los hombres, sigue siendo un nivel bajo, tanto en hombres como en mujeres, ya que no alcanza ni siquiera la media.

CONCLUSIONES INICIALES

Los resultados indican que los estudiantes desertores presentan dificultades a nivel de autoconcepto en las áreas social, familiar y emocional. Esta última a un nivel mucho más alto, sin llegar a ser por lo menos moderada ni en hombres ni en mujeres. Debido a esto se considera importante seguir ahondando en estos resultados y profundizar sobre las situaciones particulares en relación a la familia, amigos y control de las emociones.

Los resultados del estudio coinciden con los de Ramírez y Parra (2017) quienes encontraron una relación entre el autoconcepto emocional y la deserción, que además se ajusta a los modelos psicológicos de la deserción planteados por Bean, & Eaton (2000, 2001) y Ethington (1990).

En cuanto a los puntajes obtenidos por las dimensiones del autoconcepto, estos resultados se asemejan en parte a los de Barajas, Olveras y Rodríguez (2017), en cuanto que en esta investigación el autoconcepto social coincide con los puntajes medios de la muestra objeto de estudio, pero no coincide en relación al autoconcepto familiar que en nuestro estudio está en el nivel medio y en el de los autores está alto. Tampoco concuerda con el estudio de Mateus, Herrera, Perilla y Parra (2011) quienes concluyeron que los estudiantes desertores presentan bajos niveles de autoconcepto académico, mientras este estudio demuestra un autoconcepto alto en la parte académica, tanto en hombres como en mujeres.

En cuanto al género, los niveles de autoconcepto son diferentes en esta muestra, al igual que en la investigación de Padilla, García y

Suarez (2010), que identifican diferencias significativas en torno al género.

El estudio soporta aún más la necesidad de que las Universidades presten atención a su activo principal (los estudiantes) y hagan esfuerzos para desarrollar en ellos no solo competencias disciplinares sino habilidades para la vida que les permitan relacionarse mejor con su entorno y las circunstancias que se derivan de este. Favorecer en ellos un autoconcepto alto en todas las dimensiones es una vía positiva para que desplieguen herramientas psicológicas que disminuyan sus posibilidades de deserción. En ese sentido, la propuesta es diseñar estrategias y programas de atención integral que aborden habilidades, conocimientos, valores y actitudes, que les permitan desarrollar una actitud positiva hacia sí mismos y hacia la vida (autoconcepto), para así seguir creciendo como personas y llevar al máximo sus potencialidades (López, Barranco, Ramírez & Gravini-Donado, 2017).

Ahora bien, es necesario seguir investigando y hacer un seguimiento de los estudiantes (tanto de los que logran permanecer como los que desertan), con el fin de formular mecanismos asociados a la prevención y análisis de la deserción, para evaluar su real impacto en los procesos de movilidad social que se deben gestar desde las instituciones de educación superior, cuyo eje misional los lleva a ser responsables con los procesos de transformación a través de la educación.

REFERENCIAS

- Apaza, E., & Huamán, F. (2012). Factores determinantes que inciden en la deserción de los estudiantes universitarios-Determinants that affect the defection of college students. *Apuntes Universitarios*, 1, p.77-86. Disponible en: <https://apuntesuniversitarios.upeu.edu.pe/index.php/revapuntes/article/view/306/pdf>
- Barajas, D. D., Olvera, A. R., & Rodríguez, M. M. (2017). La Reprobación Escolar y su relación con el Autoconcepto en Adolescentes de Nivel Medio Superior. Trabajo presentado en el Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí, Chile. Disponible en <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2546.pdf>

- Bean, J. & Eaton, S. B. (2000). A psychological model of college student retention. En J. M. Braxton (ed.), *Reworking the Student Departure Puzzle*. Nashville: Vanderbilt University Press.
- Bean, J. & Eaton, S. B. (2001). The psychology underlying successful retention practices. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 3(1), 73-89.
- Benítez-Zavala, A. (2016). Abandono escolar: modelos que lo explican y programas para atenderlo. Una revisión crítica. *Revista de Educación y Desarrollo*, 3, p.27-32. Recuperado de la página web http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/antecedentes/37/37_Benitez.pdf
- Díaz Peralta, C. (2008). Modelo conceptual para la deserción estudiantil universitaria chilena. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 34(2), 65-86.
- Donoso, S., & Schiefelbein, E. (2007). Análisis de los modelos explicativos de retención de estudiantes en la Universidad: una visión desde la desigualdad social. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 33(1), 7-27.
- Ethington, C. (1990). A psychological model of student persistence. *Research in Higher Education*, 31(3), 266-269. Recuperado de la página web https://www.jstor.org/stable/40195944?seq=1#page_scan_tab_contents
- Fishbein, M., & Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention and behaviour: An Introduction to theory and Research*, Philippines: Addison - Wesley. Recuperado de la página web <http://people.umass.edu/ajzen/pubs/book/preface.pdf>
- García, F., & Musitu, G. (1999). *Manual autoconcepto AF5 forma 5 (4ta ed.)*. Madrid, España: Tea Ediciones.
- Giovagnoli, P.I. (2001). Determinantes de la deserción y graduación universitaria (Doctoral dissertation, Facultad de Ciencias Económicas). Recuperado de la página web <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/37129>
- Gravini-Donado, M., Fernández, M. & Altahona, Y. (2017). Análisis de los determinantes de la deserción estudiantil: una estrategia efectiva para disminuir el abandono en la educación superior. En M. Gravini-Donado, J. Marín, S. Falla (Comp.), *Aportes a la calidad educativa desde la investigación* (pp.169-184). Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar, Recuperado de la página web <http://bonga.unisimon.edu.co/handle/123456789/1769>
- Himmel, E. (2002). Modelos de Análisis de la Deserción Estudiantil en la Educación Superior. *Revista Calidad de la Educación*, 17, 91-108. Recuperado de la página web <http://www.cned>

cl/public/secciones/seccionrevistacalidad/doc/35/cse_articulo141.pdf

- López, G. L., Barranco, M., de Jesús, Ramírez, O. L., & Gravini-Donado, M. (2017). Construyendo caminos de bienestar: un programa psicoeducativo a partir de la relación del bienestar psicológico con el rendimiento académico. Ediciones Universidad Simón Bolívar, p.1-173. Recuperado de la página web [http://bonga.unisimon.edu.co/bitstream/handle/123456789/1834/Construyendo %20caminos %20de %20bienestar.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://bonga.unisimon.edu.co/bitstream/handle/123456789/1834/Construyendo%20caminos%20de%20bienestar.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Mateus, M., Herrera, C., Perilla, C., & Parra, G. (2011). Factores presentes en la deserción universitaria en la Facultad de Psicología de la Universidad de San Buenaventura, sede Bogotá en el período comprendido entre 1998-2009. *Psychologia*, 5(1), 121-133.
- Padilla, M., García, S., & Suárez, M. (2010). Diferencias de género en el autoconcepto general y académico de estudiantes de 4º de ESO. *Revista de Educación*, 352, 495-515. Recuperado de la pagina web http://www.revistaeducacion.educacion.es/re352/re352_22.pdf
- Quíntela, G.E. (2013). Deserción universitaria, una aproximación sociológica al proceso de toma de decisiones de los estudiantes. *Sociedad Hoy*, vol. 24, pp. 83-106.
- Ramírez y Parra Aguirre, M. Y. (2017). Factores individuales y de contexto que inciden en la deserción universitaria de los estudiantes del programa Beca 18. Recuperado de la página web http://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/UCV/5333/Ram%C3%ADrez_YMY.pdf?sequence=1
- Romo, A., & Fresan, M. (2001). Los factores curriculares y académicos relacionados con el abandono y el rezago. Deserción, rezago y eficiencia terminal en las IES, propuesta metodológica para su estudio. México: ANUIES. p.123-194. Recuperado de la página web <http://publicaciones.anuies.mx/>
- Spady, W. G. (1970). Dropouts from higher education: An interdisciplinary review and synthesis. *Interchange*, 1(1), 64-85.
- Tinto, V. (1975). Dropout from Higher Education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45. p. 89-125
- Tinto, V. (1989). Definir la deserción: una cuestión de perspectiva. *Revista de Educación Superior*, 71, 33-51.
- Tinto, V. (1993). *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition* (2nd ed.). Chicago: The University of Chicago Press

- Tsakame, A. (2010). Deserción escolar, reinserción educativa y control social del delito adolescente. *Revista de la Academia*, 15, 41-59.
- Valle, A. & González, R., Rodríguez, S., Piñeiro, I. y Suárez, J. (2003). Cognitive, motivational, and volitional dimensions of learning: An empirical test of a hypothetical model. *Research in Higher Education*, 44(5), 557-580.

Formación en procesos de lectura y escritura académica para el mejoramiento de competencias lingüísticas

en estudiantes de Pedagogía Infantil de la Vicerrectoría Regional Bogotá Sur

Por: Luis Juan Carlos García Noguera, Félix Fernando Dueñas Gaitán, Diana Marcela Díaz Garzón y Elsa María Rubio Laverde

Uniminuto, Colombia

RESUMEN

Diversos estudios de los resultados de las pruebas de Estado del nivel de media (ICFES, 2016) y de la educación superior en general (ICFES, 2014) realizados por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES), han mostrado que los estudiantes tienen niveles de competencia bajos en habilidades lingüísticas, específicamente en comprensión lectora y expresión oral y escrita. En particular, el trabajo con las estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Vicerrectoría Regional Bogotá Sur, ha evidenciado falencias en el desarrollo y uso de la lectura y la escritura como canales de aprendizaje y formación académica. Justamente, el estudio presenta los avances del proyecto de investigación: "Formación en Procesos de Lectura y Escritura Académica para el Mejoramiento de Competencias Lingüísticas en Estudiantes de Pedagogía Infantil de la Vicerrectoría Regional Bogotá Sur", cuyo objetivo es cualificar las competencias de lectura y escritura de las estudiantes, quienes al encontrarse mejor preparadas en su desarrollo lingüístico serán propagadoras de hábitos y desarrollo académico en el ámbito escolar.

Palabras clave: lectura, escritura, competencia comunicativa, competencia lingüística, tipología discursiva.

ABSTRACT

Various studies of the results of the state tests of the level of media (ICFES, 2016) and higher education (ICFES, 2014) conducted by the Colombian Institute for the Evaluation of Education (ICFES), have shown that students have levels of low competence in linguistic skills, specifically in reading comprehension and oral and written expression. In the work with the students of the Bachelor's Degree in Child Pedagogy of the Vice-Chancellor's Office Bogotá Sur, weaknesses in the development and use of reading and writing as learning and academic training channels have been evidenced. This paper presents the progress of the research project Training in Reading Processes and Academic Writing for the Improvement of Linguistic Competencies in Children's Pedagogy Students of the Regional Vice-Rectoría Bogotá Sur, whose objective is to qualify the reading and writing skills of the students, who When they are better prepared in their linguistic development, they will propagate habits and academic development in the school environment.

Keywords: reading, writing, communicative competence, linguistic competence, discursive typology.

INTRODUCCIÓN

El programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Vicerrectoría Regional Bogotá Sur, de la Corporación Universitaria Minuto de Dios, cuenta con un gran número de estudiantes en circunstancias socioeconómicas comunes, así como con una enorme cantidad de problemáticas académicas, a saber:

- Amplios períodos sin recibir formación académica.
- Carencia de hábitos de lectura y escritura.
- Percepción de la lectura como el mero acto de alfabetización.
- Ausencia de influencias que favorezcan el hábito lector.
- Formación escolar (básica y media) deficiente o de baja calidad.
- Tendencia a desarrollar las actividades de formación académica al margen de la lectura y escritura.
- Ausencia de formación en los insumos básicos para la comprensión y producción de textos (Gramática, ortografía).

- Creencia de que la escritura es únicamente el manejo de un código, y de que su conocimiento incide en la posibilidad de escribir en cualquier contexto, incluido el académico.

Estas circunstancias, si bien no imposibilitan su proceso de formación académica y pedagógica, si lo ralentizan, al repercutir en dificultades para el desarrollo de sus aprendizajes, en el alto índice de pérdida académica, en deficiencias en su formación disciplinar, en una disminución de competencias académicas por ejemplo para la publicación de material correspondiente a la difusión social y apropiación del conocimiento, en un decrecimiento de la participación en eventos académicos y culturales propios de su campo de formación, en enormes dificultades para la construcción de documentos de investigación tanto en las diferentes asignaturas como en sus posteriores opciones de grado (Monografías, artículos, proyectos) y por supuesto en la ausencia de conocimientos propios en el campo de la lectura y la escritura, lo cual es más que preocupante, teniendo en cuenta que se trata de docentes en formación que tendrán a futuro la enorme labor de educar niños y niñas, compromiso este que también es competencia de la Universidad y lleva implícito un sentido ético de responsabilidad social.

Esta somera caracterización engloba brevemente muchas de las preocupaciones que los docentes en ejercicio de la licenciatura en pedagogía infantil logran evidenciar, lo cual enciende las alarmas y deja ver lo apremiante que resulta generar iniciativas para contrarrestar y atender de forma efectiva ese tipo de dificultades en las estudiantes. Así pues, este documento presenta los avances del proyecto Formación en Procesos de Lectura y Escritura Académica para el Mejoramiento de Competencias Lingüísticas en Estudiantes de Pedagogía Infantil de la Vicerrectoría Regional Bogotá Sur, que pretende convertirse en una iniciativa pedagógica e investigativa a través de la cual sea posible trabajar de forma mancomunada con las directivas, el equipo docente y las estudiantes sobre algunos interrogantes, como también sobre determinadas propuestas aptas para ser aplicadas y evaluadas en el contexto académico, en pro de

mejoras en las habilidades de lectura y escritura de la comunidad académica.

Así entonces, tal como queda detallado a continuación se considera necesario revisar el contexto particular, como también comprender que la problemática de la ausencia de hábitos lectores y las dificultades en la lectura y escritura académica corresponde a diferentes factores socioculturales que no solo afectan a la población de la Corporación Universitaria Minuto de Dios, sino también a la comunidad académica del distrito de Bogotá e incluso a todo el país.

Finalmente, es oportuno resaltar que el eje central de la presente investigación es la pregunta: ¿Cómo la implementación de una propuesta transversal de formación en procesos de lectura y escritura académica, potencia el desarrollo de competencias lingüísticas en la formación profesional de las estudiantes de Licenciatura en Pedagogía Infantil, de la Vicerrectoría Regional Bogotá Sur, de la Corporación Universitaria Minuto de Dios?

FUNDAMENTO TEÓRICO

Los procesos de lectura y escritura, además de constituir el mundo académico y las posibilidades de acceso al conocimiento de cualquier disciplina, son los canales más complejos y significativos para la elaboración de una propia comprensión del mundo e interacción con este; en el ámbito educativo, el construir discursos, interpretaciones, habilidades, el acceder a la epistemología de cualquier ciencia y el ahondar en cualquier campo disciplinar, pasa necesariamente por un arduo trasegar en las prácticas (cada vez más complejas) de lectura y escritura como acceso y construcción de saberes.

No es un secreto que pese a la gran importancia que tienen estos procesos y competencias, el grupo poblacional colombiano (en su mayoría) no los considera necesarios para el desarrollo de sus facultades, proyectos académicos, laborales, profesionales, etc. Por ello, diferentes iniciativas han buscado desde hace algunas

décadas reorientar los imaginarios existentes y otorgar, al libro y la lectura el protagonismo que requieren. Muestra de ello, son eventos como la Feria del Libro, Hay Festival, el Concurso Nacional de Cuento, etc., sin contar con la construcción de grandes bibliotecas y de un gran número de programas que persiguen el objetivo de aumentar el acceso y disfrute de los libros, en pro también de estimular la escritura como proceso creativo. Aun así, diferentes estudios revelan que es poco lo que logra modificarse:

La información recabada por el DANE revela que un 51,6 por ciento de la población dice no haber leído libros en el último año, frente a un 48,4 por ciento que sí lo ha hecho. Sin embargo, en este último grupo se halló que más de una cuarta parte había leído un solo libro en estos doce meses. Solo un 5,5 % de los colombianos llegaron a leer 5 libros en este período (Universia, 2015, s.p.).

Lo anterior se encuentra en el campo de los programas gubernamentales y representa un interés genuino por generar hábitos lectores; sin embargo, en la educación, las cifras siguen mostrando un bajo desempeño de los estudiantes en las competencias comunicativas, y lo más preocupante es que ni siquiera los que acceden a la educación superior consiguen un desempeño favorable en este campo:

En el período 2000-2001, la Universidad Nacional de Colombia, a través de la División de Admisiones, realizó un estudio en el que señaló que el estudiante ingresa al sistema con precarias habilidades simbólicas y con una capacidad analítica, expresiva y argumentativa que está muy por debajo de los niveles deseados, lo cual, desde luego, afecta significativamente los procesos académicos (Pinzón & Vega, 2012, p.198).

Todo esto permite reconocer el gran problema que presenta una educación que no fija la mirada en procesos tan elementales como los que se están describiendo, más aún cuando se habla de institu-

ciones encargadas del desarrollo de la Ciencia, la Tecnología, las Humanidades y las Ciencias Sociales; en este caso, vale la pena revisar diferentes postulados, a saber:

Las diferentes disciplinas científicas se ocupan, entre otras cosas, de la descripción de *textos*. Estos estudios se llevan a cabo desde distintos puntos de vista y múltiples perspectivas. En determinados casos interesan más las diferentes estructuras textuales, en otros la atención se centra sobre todo en las funciones o los efectos de los textos, mientras que numerosas investigaciones tienen por objeto precisamente las relaciones entre las funciones y los efectos de los textos. Desde la Antigüedad Clásica se conocen la poética y la retórica, que se ocupaban de las estructuras especiales y de las funciones estéticas o persuasivas de los textos literarios o los discursos, como hoy en día lo hacen la estilística y los estudios literarios. También la teología y la jurisprudencia emplean *tipos* de textos especiales, que en ambos casos requieren una «exégesis», pero que posteriormente sirven de normas para acciones concretas. La lingüística se interesa especialmente por la estructura gramatical de las oraciones y los textos, pero también se ocupa de las condiciones y características de su empleo en distintos contextos. La psicología y la pedagogía didáctica deben de interesarse por las distintas maneras de comprensión, retención o reelaboración de textos (Van Dijk, 1992, p.9).

Lo mencionado permite distinguir la lectura y la escritura como el medio y a la vez el fin de cualquier disciplina académica y científica. Por lo mismo, es necesario entender que estos procesos deben construirse y mejorarse conscientemente, ya que “La expresión y comprensión escritas requieren del proceso de la enseñanza y el aprendizaje” (Sánchez, 2011, p.53). Es decir, que, sin una guía, una ruta y unas estrategias concretas, los procesos de lectura y escritura pueden permanecer en un nivel poco profundo; ya que como bien se afirma a continuación,

Escribir es un proceso complejo que exige pensar, evaluar y modificar constantemente un escrito hasta lograr la forma definitiva. La escritura presupone el acto de reescribir. Solo de esta manera podemos lograr que un escrito sea adecuado, efectivo, coherente y correcto (Sánchez, 2011, p.59).

Así pues, no puede pensarse en la escritura como un acto espontáneo, carente de rigurosidad y conocimiento, ya que Sánchez (2011) enuncia diferentes estrategias que potencian y conforman un verdadero acto de escribir.

De otra parte, la comunicación oral y la escrita son dos modalidades del lenguaje humano que se sitúan en planos distintos, pero no disociados... no obstante, la modalidad escrita amplía las posibilidades de la oralidad. Para escribir se requiere una actitud más reflexiva y rigurosa... el texto escrito suele estar unido a una perfección normativa, puesto que es producto de un proceso de elaboración. No todos los hablantes de una lengua utilizan la escritura con normalidad, puesto que se exige un cierto grado de cultura y un ejercicio activo y constante. El dominio de la modalidad escrita de la lengua pasa necesariamente por un aprendizaje, siempre reflexivo. (Sánchez, 2011, pp.67-68)

Lo antedicho pone de relieve la relación directa entre lectura y escritura, como también la complejidad de ambos procesos. Adicionalmente, vale la pena remitirse a las palabras de Cassany (2006), uno de los grandes teóricos contemporáneos de la lectura y escritura, quien hace referencia a ambos como procesos complejos pero necesarios en la construcción social, cultural y existencial:

Leer es comprender: Para comprender es necesario desarrollar varias destrezas mentales o *procesos cognitivos*: anticipar lo que dirá un escrito, aportar nuestros conocimientos previos, hacer hipótesis y verificarlas, elaborar inferencias para comprender lo que solo se sugiere, construir un significado, etc. Llamamos *alfabetización*

funcional a este conjunto de destrezas, a la capacidad de comprender el significado de un texto. Y denominamos *analfabeto funcional* a quien no puede comprender la prosa, aunque pueda oralizarla en voz alta (Cassany, 2006, p.21).

Esta cita deja ver que, si bien la lectura necesita de unas destrezas propias de la decodificación, también implica un conglomerado de distintas competencias que deben desarrollarse, que no son innatas ni gratuitas, ya que como bien lo afirman autores como Vázquez, Novo, Jakob & Pelliza (2010), la escritura debe entenderse como herramienta de aprendizaje de construcción de saberes, afirmación que se encuentra apoyada en los planteamientos de Vigotsky, quien concibió la escritura en sus dimensiones cognitivas y epistémicas.

Así entonces hay que aterrizar las prácticas de lectura y escritura en el panorama pedagógico y educativo, como también en el ámbito nacional. En lo referente a los diálogos y apuestas de los maestros de la educación colombiana, Cajiao (2013) asegura que leer consiste en desarrollar la capacidad de descubrir los significados velados tras las líneas; así pues, quien sabe leer e identificar nuevas miradas y significados en un texto, podrá trasladar esta visión al mundo y, por tanto, tendrá grandes ventajas sobre quien no consigue alcanzar dicha habilidad.

METODOLOGÍA

El estudio de caso se enmarca en el enfoque mixto, de tipo descriptivo-explicativo (Hernández, Fernández & Baptista, 2014). Este tipo de investigación tiene como fin describir de forma fiel una representación de la situación estudiada, destacando sus características, y por tanto puede implicar algunos procesos de medición de diversos aspectos que hacen parte de la situación o fenómeno sujeto de análisis, con los cuales es posible especificar sus propiedades. Por su parte la investigación explicativa permite alcanzar altos niveles de comprensión de la situación estudiada, y además busca determinar

las causas que la originan, las condiciones en las cuales se dan, los efectos que produce, entre otros aspectos, de forma estructurada.

Estos dos tipos de enfoque permiten hacer un análisis objetivo de la situación académica que afecta a la Institución. Como se busca contribuir a mejorar la competencia comunicativa de las estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía Infantil frente a los procesos de comprensión lectora y producción escrita de nivel académico, surge la necesidad de describir la situación problema y explicar sus causas, efectos e incidencia en el nivel académico de las estudiantes del programa.

La metodología planteada permite el desarrollo de la investigación por fases.

- ◇ Fase 1. Evaluación de las características del problema: Las estudiantes del programa de Pedagogía Infantil de la Rectoría Bogotá Sur.
- ◇ Fase 2. Búsqueda de Información: aplicación de instrumentos (pruebas) diagnósticas que permitan medir el nivel de competencia comunicativa de las estudiantes, así como de encuestas a los docentes para indagar sobre la percepción que tienen sobre los procesos lectores y escritores de nivel académico.
- ◇ Fase 3. Elección de las fuentes para elaborar el marco teórico: En esta fase se determinan los posibles autores para la construcción de los lineamientos teóricos: Daniel Cassany, Mauricio Pérez Abril, Jorge Larrosa, Van Dick, a la luz de algunas posibles categorías teóricas a desarrollar:
 - Lectura académica.
 - Escritura académica.
 - Alfabetización.
 - Alfabetización funcional.
 - Niveles de estructura textual.

- Competencias lingüísticas según estándares internacionales.
- ◇ Fase 4. Selección de técnicas de recolección de datos. Los instrumentos de información a utilizar son: las pruebas de percepción de estudiantes y docentes, en línea, las pruebas diagnósticas de competencia comunicativa a estudiantes, en línea, el seguimiento académico de estudiantes, el reporte de resultados evaluativos de estudiantes.
- ◇ Fase 5. Análisis e interpretación de datos: en esta etapa se determina el método para analizar los datos y las herramientas de análisis estadístico y descriptivo adecuadas para este propósito.
- ◇ Fase 6: Presentación de la propuesta *Formación en procesos de lectura y escritura académica para el mejoramiento de competencias lingüísticas en la formación profesional de las estudiantes de pedagogía infantil, Vicerrectoría Regional Bogotá Sur.*

OBSERVACIONES GENERALES DEL ESTUDIO

A la fecha, el proyecto está en curso y se tienen resultados de la aplicación del primer instrumento: "Prueba de percepción para docentes".

La prueba intentó conocer la percepción de los docentes en torno a la importancia que tienen, para los estudiantes, la lectura y la escritura académica, las tipologías textuales y las técnicas de comunicación. Para su aplicación, se diseñó una encuesta semiestructurada, con 34 preguntas dicotómicas, cada una acompañada con un interrogante abierto que permitió al encuestado dar mayor información sobre su respuesta. Este instrumento fue validado por cinco expertos en el área objeto de estudio y se aplicó de manera censal, a los 48 docentes que trabajan en los centros de operaciones donde la Vicerrectoría Regional Bogotá Sur ofrece la Licenciatura en Pedagogía Infantil: Bosa, Confraternidad, Sabiduría, San Camilo y Kennedy.

RESULTADOS INICIALES

Con base en la encuesta de percepción aplicada a los docentes, los investigadores lograron concluir que:

En promedio, existe una valoración superior al 50 % en torno a la importancia que los estudiantes le dan a la lectura y escritura académica. En este sentido, se logra apreciar que estas competencias son ampliamente desarrolladas por los estudiantes, aunque su estado no es el ideal, por lo cual debe ser objeto de mayor trabajo e investigación en el aula (Carrasco, Encinas, Castro y López, 2013).

Con relación a las tipologías textuales, es posible apreciar que en la tipología narrativa, descriptiva y expositiva se registra un promedio superior al 50 %. Situación que se invierte al valorar los resultados en la tipología argumentativa. Esta situación deja ver que se percibe un bajo nivel de desarrollo crítico textual (evidenciado en el comentario crítico), el cual es vital en el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes (González, 2013).

En cuanto a las técnicas de comunicación, se percibe un estado crítico en la habilidad de los estudiantes para comprender las reglas gramaticales. En comparación con su capacidad de escucha, de formulación de preguntas, de guardar silencio y de hablar en público. Esta situación es bastante delicada, porque evidenciaría un pobre conocimiento de las reglas básicas para la correcta implementación de la competencia comunicativa en diferentes contextos, algo que es fundamental en el quehacer docente (Rubio, 2009).

Por su parte, la categoría de pensamiento crítico es percibida con una consideración inferior al 50 %, lo que refleja el no-desarrollo óptimo de las habilidades cognitivas y metacognitivas, que permitan a los estudiantes autorregular sus competencias comunicativas y construir las representaciones a partir de la interacción con el texto (Serrano & Madrid, 2007).

En cuanto a la producción textual, si bien se registra un promedio superior al 50 %, los puntos más álgidos, se dejan ver en la aceptabilidad de los argumentos que presentan los estudiantes y la trans-

ferencia de las ideas mentales. Esta problemática, nuevamente coloca sobre la mirada, el bajo nivel de desarrollo de los elementos de pensamiento asociados a las estructuras cognitivas de los estudiantes (Villarini, 2003).

Finalmente, es posible resaltar, que, a partir de la aplicación de este primer instrumento, se evidencia un nivel promedio en el desarrollo de la lectura y escritura académica, pero un bajo nivel en las competencias comunicativas asociadas al pensamiento crítico, lo cual resulta preocupante por la importancia que tiene esta capacidad en el ámbito universitario, en especial en la formación de los futuros maestros (Mendoza, Buitrago & González, 2014).

REFERENCIAS

- Cajiao, F. (2013). *¿Qué significa leer y escribir?* En Serie Río de letras. Leer para comprender, escribir para transformar (pp.53-62). Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional.
- Carrasco, A., Encinas, M., Castro, A. & López, G. (2013). Lectura y escritura académica en la educación media superior y superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18 (57), 349-354. Recuperado de <https://www.comie.org.mx/v1/revista/portal.php?idm=es&sec=SC01&sub=SBA&criterio=N057>
- Cassany, D. (2006). *Tras las Líneas: sobre la lectura contemporánea*. Barcelona, España: Anagrama.
- González, C. (2013). El comentario crítico textual: un puente entre competencia lectora y escritora. *Zona Próxima*, (18), 124-135. Recuperado de <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/zona/issue/view/269>
- Hernández, R., Fernández, L. & Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill.
- ICFES. (2014). *Informe Técnico: Medición de los efectos de la educación superior en Colombia sobre el aprendizaje estudiantil*. Bogotá: Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación.
- ICFES. (2016). *Informe resultado pruebas saber 3°, 7° y 9° resultados nacionales 2009- 2014*. Bogotá: Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación.
- Mendoza, E., Buitrago, W. & González, L. (2014). Construcciones críticas sobre las prácticas pedagógicas: reflexiones a partir de la psicología cultural y discursiva. *Estudios Pedagógicos*, 40(1), 359-372. Recuperado de la página web <http://>

mingaonline.uach.cl/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=0718-070520140001&lng=es&nrm=iso

- Pinzón, B. & Vega, V. (2012). Lectura y escritura en la educación superior colombiana: Herencia y deconstrucción. *Revista Interacción*, 12, 195-201. Recuperado de la página web <http://www.unilibre.edu.co/revistainteraccion/9-noticias/noticias-revista/49-lectura-y-escritura-en-la-educacion-superior-colombiana-herencia-y-deconstruccion>
- Rubio, M. (2009). El desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en la formación inicial docente. *Estudios pedagógicos*, 35(1), 273-286. Recuperado de la página web http://mingaonline.uach.cl/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=0718-070520090001&lng=es&nrm=iso
- Serrano, S. & Madrid, A. (2007). Competencias de lectura crítica. Una propuesta para la reflexión. *Acción Pedagógica*, (16), 58-68. Recuperado de la página web <http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/4125>
- Sánchez, J. (coord.). (2011). *Saber escribir*. Madrid, España: Aguilar.
- Universia. (2015). Colombianos leen poco: Menos de la mitad Leyó libros en 2014. Recuperado de la página web <http://noticias.universia.net.co/cultura/noticia/2015/04/27/1124055/colombianos-leen-menos-mitad-Leyo-libros-2014.html>
- Van Dijk, T. (1992). *La ciencia del texto*. Barcelona, España: Paidós.
- Vázquez, A., Novo, M., Jakob, I. & Pelliza, L. (comp.). (2010). *Lectura, escritura y aprendizaje disciplinar*. Río Cuarto, Argentina: Universidad Nacional de Río Cuarto Recuperado de la página web https://www.unrc.edu.ar/unrc/digital/libro_jornadas_unesco_unrc_2010.pdf
- Villarini, A. (2003). Teoría y pedagogía del pensamiento crítico. *Revista Perspectivas Psicológicas*, 3 - 4. Recuperado de la página web <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pp/v3-4/v3-4a04.pdf>

Propuesta de reajuste curricular: Programa de Arquitectura de la Universidad del Atlántico

Patrimonio cultural regional

Por: Edilberto Castellar Angulo; Juan Andrés Cogollo Paternina

Universidad del Atlántico, Colombia

RESUMEN

El presente documento es producto del ejercicio de investigación desarrollado para obtener el título de Magíster en Educación de la Universidad del Atlántico, tiene por objeto proponer un rediseño curricular al Programa de Arquitectura en las áreas de Teoría e Historia en la Universidad del Atlántico, en función de la inclusión de saberes sobre el patrimonio cultural del Caribe Colombiano. La investigación comparte los postulados del paradigma Mixto, en la medida en que se intenta procesar, analizar y vincular datos de naturaleza cualitativa y cuantitativa para responder al planteamiento del problema, mezclando la lógica inductiva y deductiva (Campos, 2009). Los participantes fueron en total 84 estudiantes y 3 docentes que han impartido las asignaturas en mención. La información fue recolectada a través de entrevista semiestructurada, en la que se permitió la expresión espontánea de cada uno de los participantes. De los resultados se pudo identificar que el 96,4 % de los estudiantes encuestados reconocen la importancia de la asignatura de Teoría de la Arquitectura, para su formación. Los docentes en general opinan que existen diferentes metodologías, pero concuerdan en el diálogo que debe existir con todos los docentes del área a la hora de modificar los contenidos programáticos.

Palabras clave: rediseño curricular, desarrollo regional, identidad cultural, patrimonio cultural.

ABSTRACT

The present document is a product of the research developed in order to obtain the title of Magíster in Education, which aimed to propose a curricular redesign of the Architecture Program, specifically, subjects pertaining to Theory and History in the Atlántico University, focused on including more comprehensive knowledge about the cultural patrimony of the Colombian Caribbean. The participants were 84 students in total and 3 teachers who have experience teaching the mentioned subjects. It shares the postulates proposed by the Mixed Paradigm, in regard to the intent of processing, analyzing, and linking qualitative and quantitative natured data to respond to Research Problem, blending inductive and deductive logic (Campos, 2009). The information was collected through a semi structured interview, where the spontaneous expression of the participants was encouraged. From the results we can tell that 96,4 % of the interviewed students recognized the importance of Theory of Architecture as a subject, for their formation. Teachers in general think that there are a multitude of different methodologies but what they agree on is that a dialog must exist between the professoriate in the area when it comes to modifying the contents of the syllabus.

Keywords: curricular redesign, regional development, cultural identity, cultural patrimony.

INTRODUCCIÓN

Qué es un rediseño curricular y cuál es su impacto en las cartas descriptivas de los planes de estudio de los diferentes programas que ofertan las Instituciones de Educación Superior, ha sido objeto de profundas e inacabadas discusiones entre los estudiosos del tema. En esta línea la Oficina Internacional de Educación de la UNESCO (OIE, 2011) propone una serie de reflexiones (en progreso) sobre cuestiones fundamentales y actuales del currículo y el aprendizaje para abrir un espacio común de conversación a nivel mundial. La misma OEI, sostiene que es el currículo quién establece el vínculo entre la educación y el desarrollo, y justamente lo que abarca dicho vínculo son las competencias relacionadas con el aprendizaje a lo largo de toda la vida y acordes con las necesidades en materia de desarrollo en el sentido más amplio y holístico del término.

Para ilustrar mejor, lo que sería una propuesta de reajuste curricular en donde se incluya el patrimonio cultural regional en el Programa de Arquitectura de la Universidad del Atlántico, a partir de la dinami-

zación de la didáctica, que naturalmente se debería derivar de la actualización de los contenidos programáticos de las asignaturas de Teoría de la Arquitectura e Historia de la Arquitectura, vale la pena referenciar a Bettolli y Caeiro (2012), quienes destacan el taller como un pilar metodológico para que la enseñanza de la historia de la arquitectura, sugiriendo de este modo que el estudiante viva la clase teórica, como un aprendizaje receptivo; lo cual resulta significativo, siempre y cuando el profesor logre crearle conflicto y establecer relaciones no arbitrarias al receptor nuevos contenidos, según el enfoque propuesto por la Cátedra.

Desde las ideas que se acaban de exponer, se presentan las conclusiones iniciales del trabajo investigativo titulado "Rediseño curricular al Programa de Arquitectura en las áreas de Teoría e Historia de la Universidad del Atlántico, en función de incluir saberes sobre el patrimonio cultural del Caribe colombiano" que es el producto de las reflexiones y análisis hechos con el fin de cualificar los niveles de aprendizaje y apropiación de las competencias laborales, profesionales y humanísticas, que el contexto actual le exige a los nuevos arquitectos de profesión. De este propósito se desprende la pregunta problema ¿De qué manera se puede incluir el patrimonio cultural regional al currículo del Programa de Arquitectura de la Universidad del Atlántico?

En consecuencia, el estudio, estuvo encaminado hacia la integración curricular de muchos saberes propios del entorno, la identidad y el patrimonio cultural de la región Caribe colombiana, a través de la cualificación, dinamización, flexibilización, contextualización y actualización de los contenidos programáticos de las asignaturas de Teoría de la Arquitectura e Historia de la arquitectura, como parte de un reajuste curricular del plan de estudios del Programa de Arquitectura de la Universidad del Atlántico.

Es importante destacar que el estudio en cuestión responde a dos preguntas medulares referidas al qué y al para qué de la investigación. Desde esta óptica la investigación cobra pertinencia social y práctica en cuanto se centra en la formación y la práctica profesional de los arquitectos; los cuales deben corresponder con las necesi-

dades sociales, históricas y culturales del contexto. Así mismo debe existir una conexión esencial entre el programa de Arquitectura de la Universidad del Atlántico y el entorno cultural del Caribe colombiano en el cual se movilizan los futuros egresados.

FUNDAMENTO TEÓRICO

Toda investigación requiere de antecedentes, los cuales son estudios realizados con anterioridad, tanto a nivel nacional como internacional, que sirven para conocer el Estado de lo que se desea indagar, en relación con las categorías de análisis. El problema abordado en este trabajo se relaciona con el rediseño curricular al programa de Arquitectura en las áreas de Teoría e Historia en la Universidad del Atlántico. Existen muchos conceptos sobre currículo, los cuales dependen de los argumentos teóricos y epistemológicos que sustentan los diferentes autores. En el contexto de la educación superior en Colombia la estructura curricular se ha venido abordando desde las condiciones mínimas de calidad que deben tramitar los programas académicos con el fin de obtener el registro calificado.

Inicialmente, desde el macro currículo, la Ley General de Educación (1994), define al currículo como

el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el Proyecto Educativo Institucional.

En relación a la opinión de García (2011), la necesidad de implementar saberes que den más sentido a la labor de formación de profesionales contempla todas las áreas de enseñanza en las Universidades. Esto incluye a los programas de arquitectura, si se tiene en cuenta que, para enfrentar los retos y los problemas que presenta el contexto, es necesario que el aprendizaje y la enseñanza logren

sentido, tanto para el que aprende como para el que enseña, siendo esto un reflejo de la calidad del modelo educativo implementado. Se puede afirmar, que la enseñanza de la historia de la arquitectura, en la actualidad, constituye un reto para los grupos de docentes de cualquier facultad de arquitectura.

En este sentido, Fonseca (2014), afirma que al hablar de educación es necesario reconocer que se trata de un proceso que involucra a los docentes, estudiantes y a los contenidos. Debe ofrecer los recursos y ayudas necesarias para que todos los estudiantes alcancen los máximos niveles de desarrollo y aprendizaje posibles, lo que implica no solamente equidad en el acceso sino también en los recursos, procesos y hasta en los mismos resultados. La pertinencia también implica el respeto y la consideración por las características y necesidades personales y sociales dentro de los sistemas formativos, por lo que se hace necesaria para garantizar procesos que, teniendo como punto de partida los contextos, tradiciones y cultura, puedan dialogar con esta experiencia inmediata del sujeto y de la comunidad en que se desenvuelven (Camacho y Díaz, 2013).

Este enfoque, exige cambios en el rol de los docentes, en cuanto a su labor didáctica formativa, toda vez que en las últimas décadas se ha vivido un proceso sostenido de revisión y crítica al modelo tradicional del aprendizaje, convirtiendo al estudiante en el protagonista de la dinámica enseñanza-aprendizaje. Pérez (2001), ilustra esta necesidad, al plantear cómo la teoría y práctica educativa se articulan a través de la docencia, para expresarse, constituirse o transformarse entre sí. No obstante, para lograr una mejor comprensión de la docencia como objeto de estudio y como práctica educativa es necesario separarlas y distinguir las en ambos sentidos.

Desde este referente, se hace necesario que el aprendizaje se conciba como un proceso dinámico en el que interactúan las características individuales y los contextos en que se sitúa la persona (Marchesi, 2002). En este sentido Hénard (2010), refiere que estas tendencias se imbrican con paradigmas educativos alternativos y vanguardistas que se proponen "alentar iniciativas de base prove-

nientes del profesorado, proporcionar un entorno propicio tanto para el aprendizaje como para la enseñanza, ofrecer apoyo efectivo y estimular la reflexión sobre el papel de la enseñanza en el proceso de aprendizaje" (p.165).

De esta manera, la inclusión de temas asociados al patrimonio cultural diverso del Caribe colombiano en los contenidos del currículo de arquitectura exigirá algunos cambios en el rol de los docentes, en cuanto a su labor didáctica formativa. Desde esta línea de pensamiento, Curtit (2014) sustenta la necesidad de que, en los programas de formación universitaria de arquitectos, se dé el salto cualitativo que implica asumir, que los problemas complejos son fuente de aprendizajes complejos, ya que contienen en sí mismos elementos y relaciones que requieren ser interpretados desde múltiples enfoques y posiciones. Por ejemplo, Villar (2012), sugiere como estrategia de aprendizaje de la historia y la teoría de la arquitectura, la necesidad de desalentar las actividades mecánicas propias de la repetición formal direccionada desde la formación instructiva. Según la autora, la enseñanza meramente expositiva, se reduce a una instrucción, que no permite nuevas reestructuraciones de los sistemas de pensamiento y proyectual, lo que genera una dependencia permanente hacia el profesor que castra la creatividad y autonomía del estudiante al relegarlo a un rol pasivo en el proceso.

METODOLOGÍA

El estudio de caso, pensado para analizar el rediseño curricular del programa de arquitectura de la Universidad del Atlántico, en particular de los contenidos programáticos de las asignatura Teoría de la Arquitectura a partir de la integración de saberes y conocimientos propios del entorno, se fundamenta en el paradigma Mixto, en la medida en que se intenta procesar, analizar y vincular datos de naturaleza cualitativa y cuantitativa para responder al planteamiento del problema de investigación, mezclando la lógica inductiva y deductiva (Campos, 2009). De igual manera cabe mencionar que el estudio es de tipo no experimental, habida cuenta que los investiga-

dores no ejercieron una influencia directa sobre el objeto de estudio, lo que significa que no se controló ni se manipularon los factores o fenómenos que influyen en el comportamiento o rendimiento de los sujetos (Cardona, 2010).

Los participantes fueron en total 84 estudiantes y 3 docentes que regentan las asignaturas: Teoría de la Arquitectura y/o Historia de la Arquitectura. Para la recolección de la información se utilizó un instrumento como el Cuestionario, diseñado por los investigadores y presentado de manera individual a cada uno de los sujetos sometidos al estudio. Para la validación del instrumento se utilizó el sistema de juicio de expertos. El cuestionario de estudiantes contuvo diez ítems, con una escala tipo Likert diligenciado con las opciones Muy de acuerdo, De acuerdo, Algo de acuerdo y No estoy de acuerdo. Al cuerpo profesoral se le aplicó un cuestionario con nueve preguntas abiertas que fueron sometidas al sistema de categorización e indicadores.

RESULTADOS

En este apartado se exponen los resultados más relevantes del estudio, producto del análisis de los datos obtenidos. En primera instancia se puede apreciar el hecho que el 96,4 % de los estudiantes de Arquitectura encuestados, reconocen la importancia de la asignatura de Teoría de la Arquitectura, para su formación. Esto podría obedecer a la apropiación por parte de los estudiantes del cercano vínculo entre la arquitectura y otras prácticas económico-culturales en función de comprender su doble dimensión: funcional y artística (Ver Tabla 1).

Tabla 1. ¿Qué nivel de importancia le atribuye ud. a la asignatura de Teoría de la arquitectura en su formación profesional?

Nº	OPCIÓN DE RESPUESTA	Nº RESP.	%
a)	Muy importante	26	31
b)	Importante	55	65,4
c)	Poco importante	3	3,6
d)	Nada importante	0	0

Fuente: Elaboración propia del autor, 2018.

De acuerdo a los datos expuestos en la Tabla 2, se reporta que el 97,3 % de los estudiantes de Arquitectura encuestados reconocen la importancia de la asignatura de Historia de la Arquitectura, en su formación. Se puede colegir que la labor de los docentes que la regentan no es infructuosa, ni fallida. Por el contrario, se puede establecer que, a pesar de que algunos no son arquitectos (por lo cual se espera que no sea fácil la empatía entre los mismos y sus estudiantes) logran impactarlos, hasta convencerlos que, para ser un buen arquitecto, hay que tener una visión de conjunto de la evolución histórica de la forma como el hombre y la sociedad en su conjunto, han venido transformando y adecuando el entorno natural de su hábitat, a la satisfacción de la necesidades, vitales, básicas y creadas, que van surgiendo en la historia de la humanidad.

Tabla 2. ¿Qué nivel de importancia le atribuye ud. a la asignatura de Historia de la arquitectura en su formación profesional?

Nº	OPCIÓN DE RESPUESTA	Nº RESP.	%
a)	Muy importante	31	37,3
b)	Importante	50	60
c)	Poco importante	3	3,6
d)	Nada importante	0	0
TOTALES		84	100

Fuente: elaboración propia del autor. 2018

Seguidamente el 93,2 %, de los estudiantes admite una aceptación curricular en cuanto a los contenidos desarrollados en la asignatura de Teoría de la arquitectura, como parte fundamental en el proceso de formación profesional de un arquitecto.

Tabla 3. ¿Cómo valoras los contenidos o temáticas que se abordan en la asignatura Teoría de la arquitectura, con respecto a tus expectativas de formación?

Nº	OPCIÓN DE RESPUESTA	Nº RESP.	%
a)	Suficientes	20	23,8
b)	Aceptables	58	69,4
c)	Insuficientes	5	5,9
d)	Ausentes	1	1,1
TOTALES		84	100

Fuente: elaboración propia del autor, 2018.

Por último, el cuerpo profesoral frente a la pregunta: ¿Qué criterios, en cuanto a las disciplinas (Historia o Arquitectura) tiene ud. en cuenta a la hora de definir las unidades temáticas de la asignatura Historia de la Arquitectura?, responde que existe un consenso durante los claustros docentes, en la definición de las unidades temáticas de dichos sílabos. De igual modo, los profesores coinciden que es importante la alineación y conexión que deben tener ambas asignaturas no solo a nivel de contenidos, sino también en relación con las otras cátedras con las que tienen correlación directa. Así mismo, los docentes manifiestan que hacen uso de bibliografías especializadas (libros, revistas y artículos) al momento de actualizar los contenidos programáticos y bibliografía de los sílabos.

CONCLUSIONES INICIALES

En función a los resultados y análisis obtenidos mediante la aplicación del cuestionario, se puede concluir que de los estudiantes encuestados el 96,4 % reconoce la importancia de la asignatura de Teoría de la Arquitectura para su formación, sobre todo en el marco de la apropiación de sus respectivos procesos, de la estrecha relación entre la arquitectura y otras prácticas económicas-culturales de la sociedad y de la comprensión de su doble dimensión funcional y artística-cultural. Así mismo, el 93,2 % considera que los contenidos desarrollados en la asignatura de Teoría de la Arquitectura son fundamentales en el proceso de formación profesional de un arquitecto.

Por otro lado, el cuerpo profesoral, es partidario de llegar a consensos en cuanto a la definición de los ejes temáticos de estas asignaturas, y concuerda en que no hay mejor momento para ello que los espacios de claustros docentes, donde todos asisten por políticas institucionales. Afirma también, que las cartas descriptivas son alimentadas con diversas fuentes de información, tales como: libros, revistas y artículos.

En suma, este tipo de estudios se convierten en experiencias significativas de transformación y movilidad social que nos conducen a pensar en nuevos senderos para posicionar a la didáctica como un elemento fundamental en las estructuras curriculares de los

programas de Arquitectura. En este sentido, lo novedoso de enseñar Teoría de la Arquitectura y/o Historia de la Arquitectura, en el siglo XXI no está en el manejo de nuevos contenidos, sino en la proposición de un modelo pedagógico pertinente a un mundo que transita en medio de una revolución tecnológica de la comunicación y de la información, que a su vez hace parte de una era digital en la que se producen transformaciones en los criterios tradicionales de enseñanza.

REFERENCIAS

- Bettolli, M, y Caeiro, F. (2012) La enseñanza de la Historia de la Arquitectura basada en la idea de investigación. En Memorias de las VI Jornadas de Investigación en enseñanza de la Arquitectura. pp.73-82 Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.
- Camacho, C., & Díaz, S. (2013). Formación por competencias. Fundamentos y estrategias didácticas, evaluativas y curriculares. Bogotá, Colombia: Editorial Magisterio.
- Campos, A. (2009). Métodos Mixtos de Investigación Cuantitativa y la Investigación Cualitativa. Bogotá, Colombia: Editorial Magisterio.
- Cardona, M (2010). Introducción de los Métodos de Investigación en Educación. Madrid, España: Editorial EOS.
- Curtit, G. (2014). Enseñar historia, formar arquitectos. Arquitectura, historia y aprendizaje. Recuperado de la página web <http://congresos.unlp.edu.ar/index.php/EDIHDAC/VIDIHDAC/paper/view/1780/405.pdf>
- Fonseca, H. (2014). Influencia de los Estilos de Enseñanza por Preferencia de Recursos y Estrategias sobre la Construcción de los Sistemas de Representación de Conocimientos en Ambiente Blended Learning, *Revista Memorias*, 12. Doi: 10.16925/me.v12i22.875
- García Retana, J. A. (2011) modelo educativo basado en competencias: importancia y necesidad. *Revista Electrónica: Actualidades Investigativas en Educación*, 3, 1-24.
- Hénard, F. (2010), "Aprendamos la lección. Un repaso a la calidad de la enseñanza en la educación superior", *Perfiles Educativos*, 32(129), 164-173.
- Ley General de Educación (1994). Congreso de la República de Colombia. Bogota-Colombia.
- Marchesi, A. (2002), "Del lenguaje de la deficiencia a la escuela inclusiva", en A. Marchesi, C. Coll y J. Palacios (comps.),

Desarrollo psicológico y educación. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales, Madrid: Alianza, pp.24-44.

Oficina Internacional de Educación de la UNESCO. (2011). Qué hace a un currículo de calidad. (Serie Cuestiones fundamentales y actuales del currículo y el aprendizaje). Recuperado de la página web [http://www.ibe.unesco.org/es/documento/qué-hace-un-curr %C3 %ADculo-de-calidad](http://www.ibe.unesco.org/es/documento/qué-hace-un-curr%C3%ADculo-de-calidad)

Pérez Arenas, D. (2001). Docencia y currículum: una lectura teórico-epistemológica. *Revista Tiempo de Educar*, 3(5), 135-160.

Villar, M. (2012). Estrategia Didáctica para el Aprendizaje de la Historia y la Teoría de la Arquitectura. *Revista de Arquitectura de la Universidad Católica de Colombia*, 14, 76-85.

BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA

Díaz, M. D., & Guzmán, R. (2015). La teoría y la historia de la arquitectura como herramienta transversal del proceso proyectual. *VII foro internacional de investigación en arquitectura. Desafíos para la arquitectura en el siglo XXI*. Foro llevado a cabo en la Universidad de Guanajuato, Mexico. (págs. 1-10)

Reflexión sobre la calidad educativa:

Análisis del rol docente desde el derecho laboral en Colombia

Por: **María Paula Dávila y Diego Rondón**
Universidad La Gran Colombia, Colombia

RESUMEN

En el contexto nacional colombiano la docencia se encuentra o se concibe como una profesión infravalorada, debido a la imposición de modelos eurocéntricos, sistémicos y mercantilizados, que idealizan los procesos de enseñanza-aprendizaje, como un fenómeno social, de producción de mano de obra calificada, carente de posturas críticas, frente a las necesidades del contexto, y cuya finalidad es que se vuelvan parte de una sociedad capitalista.

Este modelo de educación bancaria inhibe la toma de conciencia activa en la sociedad, y en donde los maestros en lugar de actuar como intelectuales críticos, que se unen para disertar sobre situaciones que abordan planteamientos de compromiso social, se dedican al reproducionismo de un modelo pasivo de transmisión-recepción de contenidos imprecisos.

Desde lo anterior se suma que las garantías laborales para los docentes, tienden a ser precarias y en algunos casos violan la normatividad de contratación; la escuela se transforma en un negocio lucrativo, donde el maestro se ve limitado por las necesidades que tiene cualquier ser humano, priorizando de esta forma la estabilidad laboral al estar pendiente de "cumplir" formatos y calificar procesos, en lugar de apoyar o ayudar a generar una transformación social.

Partiendo de lo anterior, la presente reflexión se hace en torno a las reformas educativas necesarias, en una era de hiperglobalización e hiperconsumo, para el desarrollo del rol docente y del sistema educativo en general.

Palabras clave: rol docente, infravaloración de la profesión docente, garantías laborales en Colombia, políticas educativas & calidad educativa.

ABSTRACT

In Colombian national context, teaching is conceived as an undervalued profession, due to the imposition of Eurocentric systemic and mercantilized models, which idealize the teaching-learning processes, as a social phenomenon of qualified labor production, with no critical positions towards the needs of the context, and whose purpose is to become part of a capitalist society.

This model of banking education inhibits any active social awareness, and where teachers, instead of acting as critical intellectuals, who come together to discuss situations that involve social commitment, are dedicated instead to the reproduction of a passive model of transmission-reception of imprecise content.

From the above, we may add that labor guarantees for teachers have a predominant tendency to precarity, in some cases violating the contracting regulations; in this way, schools are transformed into lucrative businesses where teachers are limited by their own needs as human beings, prioritizing labor stability by “complying” with formats and qualifying processes, instead of cooperating for social transformation. Based on the aforementioned, the present reflection is made around the necessary educational reforms, in an era of hyperglobalization and hyperconsumption, for the proper development of the role of teachers and educational system in general.

Keywords: educational rol, underestimation of the teaching practice, employment guarantees in Colombia, educational policies and educational quality.

INTRODUCCIÓN

En el contexto colombiano, para hablar de educación, se debe partir del punto diferencial entre las condiciones que se generan en el

sector gubernamental y el sector privado, en materia de dinámicas de intensidad horaria, contratación y garantías para los docentes, especialidades, recursos, entre otros.

Según lo anterior, la reflexión parte de las perspectivas en el sector privado, que, en el caso del contexto de Colombia, presenta polos opuestos, donde las dinámicas educativas pueden fluctuar desde escolares que suelen remitirse como ejemplos académicos a seguir, hasta entornos escolares, cuya única función es la de lucrar a los dueños de dichas instituciones.

Además, se evidencian una serie de negligencias: en la mayoría de los casos, estos escenarios son "negocios familiares", cuyas instalaciones presentan hacinamiento de personas, carecen de aulas especializadas como laboratorios, auditorios, salones de arte, escenarios de lectura, y no ostentan la inclusión de recursos TIC. Así mismo sus modelos pedagógicos escolares solo buscan mantener y promover estudiantes, sin reflexionar sobre el proceso y contrataciones laborales que denigran la profesión docente.

Partiendo de esto los matices educativos en estas secciones, se limitan a lo que el docente desde su quehacer o su particular ética pueda realizar, en el marco de las denominadas representaciones de transformación, a partir del "currículo oculto", aunque muchas veces, estas dinámicas pueden llegar a generar que el maestro sea relegado de su función, por su forma de pensar o actuar; dado que se ha convertido el rol docente en una profesión que se limita a formar sujetos para que sean parte de un modelo económico de hiperglobalización e hiperconsumo, donde no se permite la formación de ciudadanos críticos, ya que no es el interés de la escuela.

De lo anterior se plantea la siguiente pregunta de investigación:

¿Es necesario implementar reformas que no se queden en el papel, y por el contrario generar acciones que tengan un impacto en el desarrollo integral de todas las partes que componen el sistema educativo?

EDUCACIÓN EN COLOMBIA

La Constitución Política de Colombia de 1991, que protege los derechos fundamentales, en el **artículo 67** establece que: *“La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente”*, y se complementa con el **artículo 79** al afirmar que *“Todas las personas tienen derecho a gozar de un ambiente sano”*. De lo cual se entiende que, en teoría, la Ley garantizará la participación de la comunidad en las decisiones que pueden afectarlo y se vuelve deber del Estado proteger la participación de la sociedad y garantizar la educación a todos los miembros del territorio nacional (Asamblea Nacional Constituyente, 1991). Justamente en 1994 se promulga la Ley 115 Ley General de Educación, la cual instaura otros fines primordiales de la educación cómo son: la adquisición de una conciencia para la calidad de vida, el uso racional de los recursos naturales, la prevención de desastres dentro de una cultura ecológica y del riesgo, de la defensa del patrimonio cultural de la Nación y de la conservación, protección y mejoramiento del ambiente (Secretaría General del Senado, 1994).

Es así como la Carta Política de 1991 consagró a la educación como un derecho de la persona y como un servicio público, que cumple una función social, llegando así a una armonización de la Nación, que se evidencia tanto en el Preámbulo, que lleva por objetivo *“...fortalecer la unidad de la nación y asegurar a sus integrantes la vida, la convivencia, el trabajo, la justicia, la igualdad, el conocimiento, la libertad y la paz, dentro de un marco jurídico, democrático y participativo que garantice un orden político, económico y social justo...”*, como en el Art. 1°, al precisar a Colombia como un Estado Social de derecho, en donde son pilares fundamentales la dignidad humana y la prevalencia del interés general (Asamblea Nacional Constituyente, 1991).

Siguiendo con lo anterior, se asume a la educación como un servicio único, integral, indispensable y de interés general, con el propósito social del Estado, reconocido por la jurisprudencia como derecho

fundamental. En la Sentencia T-429 de 1992 la Corte Constitucional (1992b) enjuicia que:

Tanto por la naturaleza y función del proceso educativo como porque reúne a plenitud los requisitos y criterios de esa categoría constitucional abierta que es hoy el derecho fundamental, esta Corte ha reconocido que la educación es uno de tales derechos que realiza el valor y principio material de la igualdad, consignado en el preámbulo y en los artículos 5 y 13 de la Carta...

Por otro lado, se debe propender para que la educación esté orientada hacia la sociedad, para que esta aprenda a interpretar y analizar las relaciones del ser humano con su entorno; en tal sentido, se pretende desarrollar y analizar la incidencia de una propuesta metodológica basada en el desarrollo de un escenario alternativo, en el cual un grupo de estudiantes motivados por intereses y problemáticas particulares desarrollaron un proyecto centrado en el aprender a tomar decisiones que consideren el futuro a largo plazo de la economía, la ecología y la equidad de todas las comunidades, mediante el abordaje de la investigación como estrategia pedagógica que resalta la importancia de una mirada crítica, obligada a la denuncia y a la generación de propuestas que transformen contextos, culturas y epistemologías, para la construcción de la ciudadanía (Manjarrés y Mejía, 2012), siendo este un proceso de construcción de conocimientos y actitudes, que posibilita el cuestionamiento y la búsqueda de explicaciones por parte de la comunidad, desde la construcción de conocimiento basado en las representaciones e interpretaciones por parte de los estudiantes, teniendo en cuenta que son de carácter modificable y que el aprendizaje de conocimiento debe ser concebido como la construcción de relaciones y significados del contexto del cual hacen parte (Rondón & Gil, 2015).

La realidad en el contexto nacional se encuentra bastante alejada de lo anterior. Como lo plantean (Carrón et al., 2018), aunque la población escolar se encuentra en pro de dinámicas alternativas que permitan la fracturación del paradigma transmisión recepción de contenidos, el sistema escolar está enfocado a una escuela mercantilizada, cuya finalidad es la de formar mano de obra calificada, participe de un

sistema de híperglobalización y de hiperconsumo; por lo anterior, se vuelve necesario resignificar los escenarios de la escuela en orden de fomentar el desarrollo de una propuesta educativa encaminada al pensar emancipador y no a la obediencia (Freire, 1968).

Debido a lo anterior, la Corte le ha reconocido a la educación el perfil de derecho fundamental, debido a que se trata del medio idóneo para acceder en forma permanente al conocimiento y alcanzar el desarrollo y perfeccionamiento del ser humano, puesto que en la medida en que la persona tenga igualdad de posibilidades educativas, tendrá igualdad de oportunidades en la vida para efectos de su realización como persona (Corte Constitucional de la República de Colombia, 1992a).

Además, se le inquiera también a la educación su condición de servicio público que, como bien lo define la Ley 80 de 1993, en el numeral 3 del artículo 2º, es aquel destinado a *“satisfacer necesidades colectivas en forma general, permanente y continua, bajo la dirección, regulación y control del Estado, así como aquellos mediante los cuales el Estado busca preservar el orden y asegurar el cumplimiento de sus fines”* (Secretaría General del Senado, 1993), definición plenamente afín con lo preceptuado por la Constitución Política en su Art. 365 donde se pacta que: *“Los servicios públicos son inherentes a la finalidad social del Estado. Es deber del Estado asegurar su prestación eficiente a todos los habitantes del territorio nacional”* (Asamblea Nacional Constituyente, 1991).

En efecto, la educación como servicio público que desarrolla una función social compromete la responsabilidad estatal en el efectivo desarrollo de los medios que provean a la comunidad asociada con un eficaz acceso, tal como lo expresa la Corte Constitucional (2000) en su Sentencia T-1101 de 2000, donde sostiene que:

...el papel del Estado como ente administrador de la colectividad debe adjudicarse como una tarea con propósitos económicos y políticos concretos que se enmarcan dentro de los fines esenciales del Estado Social de Derecho (art. 2º C.P.), es decir, la construcción de un sistema político humanista que permita el pleno ejercicio de los derechos del individuo, con las necesarias restricciones que impone

el interés general sobre el interés particular, y que obedezca a una interpretación finalística al ser humano...

REALIDAD DEL SISTEMA EDUCATIVO PRIVADO

Para entender la realidad del sistema educativo, se parte de que el problema de Colombia, y del mundo, no es el de una falta de conocimiento y/o de inteligencia, por el contrario, es el de una falta de valores, de humanidad.

En los entornos escolares, la preocupación fundamental, radica en el hecho de que, si un niño (o un adulto) sabe matemáticas, biología, física, química, geografía, sociales, religión, historia, filosofía, arte o cualquier otra materia, lo prioritario es "lo que sabe", y como ese conocimiento genera alguna cifra o estadística cuantificable, que le permita encajar en un sistema.

Para generar una catarsis de esta perspectiva se debe entender que el Ministerio de Educación se muestra orgulloso del Índice Sintético de Calidad Educativa (ISCE), y de haber evaluado a 12.845 colegios públicos y 9.530 colegios privados con esta metodología, que sirve para alcanzar las metas establecidas a nivel numérico y particularmente en materia de cifras de mejora en la calidad académica de las instituciones; es decir se categoriza un colegio en sí es "bueno" o "malo" desde la evaluación de los conocimientos de los estudiantes realizada por una prueba de Estado (ICFES), sin importar lo que realmente es cada individuo, y los procesos que este genera dentro y fuera de la Institución.

Sumado a esto, especialmente en el sector educativo privado, se maneja un modelo de educación bancario, que exhorta un espacio en el cual los miembros de la comunidad ven limitados a nivel contextual sus sueños, visiones y aspiraciones de una educación para la vida. Puesto que dichos entornos escolares, al costear los gastos con base en las cuotas e ingresos que reciben por parte de sus alumnos, convierten la educación en un sistema empresarial, mediante la combinación de currículos fijos, implementados por el Ministerio de Educación, y currículos flexibles, construidos de acuerdo de la Institución, quien así mismo escoge según su propio

criterio a los profesores, maestros, directivos, y orienta las condiciones laborales a su beneplácito económico.

En este sentido, se comprende el entorno educativo escolar privado como un negocio lucrativo, que busca la reproducción exclusiva del paradigma transmisión-recepción de contenidos a partir de la estructuración y de la cuantificación de los procesos educativos acorde a índices globalizados, en los que el sujeto se limita a cumplir con los mínimos en una escuela mercantilizada, cuya finalidad es la de formar mano de obra calificada, participe de un sistema de hiper-globalización y de hiperconsumo.

Dicha connotación en el contexto educativo se debe en gran parte a la labor de los maestros en el sector privado, dadas las condiciones de contratación, las limitantes de los procesos formativos, la sobrecarga laboral, se dedican exclusivamente al cumplimiento curricular de las temáticas consignadas en una malla académica, en la que se determina dicho cumplimiento, por la aprobación de estándares, metas y cifras de calidad educativa, con base en la promoción de individuos que alcanzan “un conocimiento mínimo”, y en la cual se deshumaniza el proceso de educación, si se tiene en cuenta que la condición laboral impide y desliga lo humano de lo académico.

PRECARIEDAD DEL ROL DOCENTE EN EL SECTOR PRIVADO

Cuando se es docente se piensa en la perspectiva utópica de cambiar el mundo. Se sueña con un escenario de empoderamiento educativo, desde el cual el individuo entiende su rol activo y la importancia de su participación en los procesos de construcción ciudadana, generando ambientes de aprendizaje de experiencias y saberes que parten desde los intereses del colectivo y buscan el desarrollo integral del ser, al reconocer a la educación como el actor principal en el reto de construir proyectos de comunidad, enmarcados en la comprensión de la realidad del territorio que habita cada sujeto. Sin embargo, la realidad del rol docente es precaria, con necesidades, dificultades formativas, amenazas de muerte, problemas de remuneración económica, sobrecarga laboral, denigración de la profesión y políticas educativas que deshumanizan la profesión y el quehacer del maestro.

Es así como la exigencia del funcionamiento a los establecimientos educativos privados se convierte en un reto más. Las instituciones educativas fundadas por particulares no solo cuentan con protección estatal, sino que incluso ocupan la posición del Estado, en materia de prestación del servicio público educativo, tal como lo exalta la Corte Constitucional (1999) en la Sentencia SU-624 de 1999, por cual quedan sujetas a las regulaciones que el Estado establezca.

Este principio se encuentra expresamente citado en el Art. 365 de la Constitución Política cuando estipula como deber del Estado *“asegurar la prestación eficiente de los servicios públicos a todos los habitantes del territorio nacional”* (Asamblea Nacional Constituyente, 1991), lo cual confirma el Art. 67 cuando indica que el poder regulador y de ejercicio de suprema inspección y vigilancia de la educación cuenta para garantizar sus finalidades a nivel social. Esto no equivale a una restricción de la iniciativa privada que trata el artículo 333 de la Carta Magna, por cuanto ella misma establece que la libertad económica está influida por el bien común y el interés social.

En este sentido, la Corte Constitucional (1995) expresa el predominio de la educación privada en su Sentencia C-252 de 1995 en los siguientes términos:

La Constitución garantiza expresamente la libertad de gestión y de empresa de los titulares de establecimientos educativos privados, pero no en términos ilimitados. El principio del pluralismo (C.P. Art.1º) político, ideológico, cultural y religioso tiene una concreta traducción en materia educativa y a su favor se implanta en la Constitución un esquema de educación mixta, pública y privada. El elemento de distinción y libertad que emerge de este postulado, resulta, de otro lado, expuesto a la fuerza necesariamente expansiva que se deriva de la calificación constitucional que se da a la educación como servicio público que tiene una función social“(C.P. Art.67)

Cita que, da a entender, que en favor del Estado emanan los poderes de regulación, inspección y vigilancia.

En definitiva, la Constitución aparta que toda idea de que la libertad y la opción privada en materia educativa, puedan ser abolidas, pero exige a que su contenido y alcance, se hagan compatibles con su carácter de servicio público y que su función social se expresa en exigencias y condiciones uniformes y mínimas impuestas por el Estado. Constituyen estas las razones por las cuales la Ley reglamentaria de la prestación del servicio público educativo (Ley 115 de 1994) estableció que dicha prestación por parte de los particulares se hará atendiendo “...*las condiciones que para su creación y gestión establezcan las normas pertinentes y la reglamentación del Gobierno Nacional...*” (Artículo 3), habiendo señalado en su artículo 138 los requisitos para satisfacer a una Institución y para que esta pudiera ser considerada un establecimiento educativo:

- a. Tener licencia de funcionamiento o reconocimiento de carácter oficial.
- b. Disponer de una estructura administrativa, una planta física y medios educativos adecuados.
- c. Ofrecer un Proyecto Educativo Institucional.

Dentro de las percepciones que, a su vez, fueron recogidas por la Ley Orgánica 715 de 2001 en su artículo 9, al exigirle a todas las instituciones educativas estos mismos requisitos, amén de los soportes pedagógicos correspondientes (Secretaría General del Senado, 2001), irrumpe, en efecto, la licencia de funcionamiento como una autorización del Estado al particular para prestar el servicio educativo, como lo consagra el artículo 193 de la Ley 115 de 1994, con el fin de garantizar el bien común y el interés social como principios rectores del servicio (Departamento Administrativo de la Función Pública, 1994).

Entendiendo a la licencia de funcionamiento como:

“el permiso estatal otorgado al particular para que una de sus funciones, como es la prestación del servicio público educativo, pueda ser cumplida por este, sin detrimento de las finalidades del servicio, de la formación integral de los educandos y de la equidad, eficiencia y calidad de la educación. Este permiso significa que el Estado, como

garante de la comunidad, da certeza de que el particular asume el compromiso de participar en la prestación del servicio público educativo y ofrece las garantías y condiciones esenciales de pedagogía, administración, financiación, infraestructura y dotación requeridos para desarrollar procesos educativos eficientes y de calidad" (Ministerio de Educación Nacional, s.f., párr. 2).

Es claro que la Ley 115 de 1994, artículo 138, y posteriormente la Ley 715 de 2001, artículo 9, establecieron que la licencia de funcionamiento y el Proyecto Educativo Institucional fuesen dos instrumentos jurídicos y administrativos distintos pero determinantes (e interactantes) en la concepción del establecimiento educativo. La licencia de funcionamiento constituye, en consecuencia, el acto formal que da viabilidad jurídica a la existencia de la Institución como organismo prestador del servicio educativo, mientras que el Proyecto Educativo es el instrumento que define el curso de acción de la Institución que formula los señalamientos de orden teleológico, pedagógico, académico, de convivencia, entre otros; el cual es propuesto y ejecutado de manera comunitaria.

OBSERVACIONES GENERALES

Dignificación de la profesión

Para formarse como maestro, se debe pasar por un proceso formativo que tiene un tiempo de duración estimado de un mínimo de cinco años (diez semestres), en el cual se realiza una inversión económica y de tiempo significativamente alta, para que al momento de implementarse la remuneración sea inferior a la de personas con niveles formativos por debajo del profesional, o en su defecto por debajo del salario mínimo legal vigente de la Nación.

La Corte Constitucional ha sido insistente en proponer potentes argumentos para demostrar que las nociones constitucionales fundamentales para el pleno perfeccionamiento de la educación (dignidad humana y prevalencia del interés general) no son imprecisas o inciertas, sino que por el contrario son lo suficientemente claras en la definición de políticas públicas y estrategias para el desarrollo institucional, organizativo, administrativo y pedagógico

de la educación, pues considera que “en la medida en que la persona tenga igualdad de posibilidades educativas, tendrá igualdad de oportunidades en la vida para efectos de su realización como persona” (Corte Constitucional de la República de Colombia, 1998), esto quiere decir que se descalifica la formación académica de los docentes puesto que el estudiar más, los sobrecalifica para desempeñar cargos escolares en contraposición a lo que manifiesta la Corte. Sus hojas de vida no son tenidas en cuenta porque se sabe que el valor para su trabajo será mayor y eso no resulta conveniente al mercado laboral. Por tanto, presta más atención a hojas de vida con pocos estudios para contar solo con mano de obra “barata”.

Constantemente se tiene la duda de si es legítimo y legal que a un trabajador (público o privado) se le añadan cargos que no están expresamente vislumbrados en el contrato de funciones del cargo que desempeña, ya sea porque se tratan de oficios nuevos o aportados desde instancias donde han quedado vacantes de manera temporal o definitiva.

Para el caso de los trabajadores del sector privado, el empleador, por disposición legal, suele tener la potestad de modificar o transformar las condiciones de las que se compone el contrato; particularmente en cuanto al modo, lugar, cantidad o tiempo del mismo, en virtud del poder subordinante que ejerce sobre el trabajador, siempre y cuando esa alteración no involucre alguna afectación del honor del trabajador, así como su dignidad, intereses, derechos mínimos y seguridad personal, tal como lo dejó claro la Corte Constitucional (1992c) en su Sentencia T-407 de 1992.

De esa manera, el empleador puede añadirle tareas al trabajador sin que esa acción conlleve la violación del contrato de trabajo, a menos que las funciones contiguas o agregadas signifiquen un menoscabo de los derechos del trabajador en los términos ya expuestos. En esas condiciones, el trabajador no podría invocar que la nueva carga constituye una violación a lo acordado en el contrato de trabajo desde el argumento que las mismas no quedaron consignadas expresamente en el documento que recogió el acuerdo.

En cuanto a los servidores públicos, es necesario acudir a los conceptos emitidos por el Departamento Administrativo de la

Función Pública, quien se ha pronunciado al respecto, de la siguiente forma:

A la asignación de funciones se puede acudir cuando surjan funciones adicionales que por su naturaleza puedan ser desempeñadas por empleados vinculados a cargos de la planta de personal de la entidad, sin que se transforme el empleo de quien las recibe, o cuando la entidad necesita que se cumplan con algunas de las funciones de un cargo vacante temporal y/o definitivamente, pero siempre que las mismas tengan relación con las del cargo al que se le asignan. Por lo tanto, además de lo establecido en el manual específico de funciones y requisitos de la entidad, es viable que a los empleados se les asignen, mediante reglamentos, otras funciones, dentro de los límites que establece la Constitución y la Ley, siempre que se ajusten a las fijadas para el cargo; lo contrario conllevaría a desnaturalizar la finalidad para la cual este se creó. Además de las funciones señaladas en el Manual Específico de Funciones y de Competencias Laborales de la entidad, es viable que a los empleados se les asignen otras funciones, dentro de los límites que establece la Constitución y la Ley, siempre que se ajusten a las fijadas para el cargo; lo contrario conllevaría a desnaturalizar la finalidad para la cual este se creó. Concepto 24551 de 2013. Departamento Administrativo de la Función Pública, 2013).

A modo de colofón se entiende que la calidad en el sistema educativo colombiano se encuentra en decadencia debido a la deshumanización del ejercicio. Se piensa primero en las cifras, en la cualificación de procesos y no en la formación integral del individuo, debido a que en la dinámica educativa no se tiene en cuenta la labor del maestro transformador, y por el contrario, el ejercicio docente se limita a cumplir criterios y modelos establecidos, lo cual, en la mayoría de los casos, marchita la "pasión de enseñar". Se debe entender que *"Cuando se hace una asignación de funciones, las nuevas funciones no deben desnaturalizar el empleo, es decir, deben ser compatibles y estar relacionadas con las que ejerce el funcionario"*

en el cargo del cual es titular y que se encuentran en el respectivo Manual de Funciones. En consecuencia, no se considera viable asignar funciones de empleos del nivel profesional en empleos del nivel asistencial” - Concepto 60371 de 2013 Departamento Administrativo de la Función Pública¹; por lo cual para generar una transformación a nivel colectivo se debe priorizar en la formación del ser, mediante las garantías laborales de quienes ejercen esta función en la sociedad.

REFERENCIAS

- Asamblea Nacional Constituyente. (1991). Constitución Política de Colombia. Bogotá.
- Carrón, A., Rondón, D., Cely Rodríguez, E., Gelves Ordoñez, J., Rincón Ramón, J., Castillo Pulido, L., Mejía Jiménez, M., Angulo Pinilla, M., Estepa, M., Martínez, N., Roa Barrera, N., Zamudio González, R. Y Montenegro, Y. (2018). Educación, pedagogía y didácticas en tiempos de Paz. Bogotá, Colombia: Universitaria Agustiniana
- Corte Constitucional de la Republica de Colombia. (1992a). SENTENCIA No. T-002/92. Recuperado de la página web <https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/1992/T-002-92.htm>
- Corte Constitucional de la República de Colombia. (1992b). Sentencia No. T-429/92. Recuperado de la página web <https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/1992/t-429-92.htm>
- Corte Constitucional de la República de Colombia. (1992c). Sentencia No. T-407/92. Recuperado de la página web <https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/1992/T-407-92.htm>
- Corte Constitucional de la República de Colombia. (1995). Sentencia No. C-252/95. Recuperado de la página web <https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/1995/C-252-95.htm>
- Corte Constitucional de la República de Colombia. (1998). Sentencia T-580/98. Recuperado de la página web <https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/1998/T-580-98.htm>
- Corte Constitucional de la República de Colombia. (1999). Sentencia SU.624/99. Recuperado de la página web <https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/1999/SU624-99.htm>
- Corte Constitucional de la República de Colombia. (2000). Sentencia T-1101/00. Recuperado de la página web <https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2000/T-1101-00.htm>
- Departamento Administrativo de la Función Pública. (1994). Concepto 24551 de 2013. Recuperado de la página web <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=64308>

1 En la web es posible hallar la fuente actualizada del documento a 2019-2020.

- Freire, P. (1968). *La pedagogía del Oprimido*. Sao Paulo: Siglo XXI Editores.
- Secretaría General del Senado.(1993). Ley 80 de 1993. Recuperado de la página web http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0080_1993.html
- Secretaría General del Senado. (1994). Ley 115 de 1994. Recuperado de la página web http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0115_1994.html
- Secretaria General del Senado. (2001). Ley 715 de 2001. Recuperado de la página web http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0715_2001.html
- Manjarrés, M., & Mejía, M. (2012). *Niños, niñas y Jóvenes Investigan: Lineamientos de la Investigación como Estrategia Pedagógica*. Bogotá: COLCIENCIAS.
- Ministerio de Educación Nacional. (s.f.). Licencias y requisitos minimos. Recuperado de la página web https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-179304.html?_noredirect=1
- Rondón, D. & Gil, P.(2015). *El Club de Ciencias como Estrategia de Educación en Ciencias para la Sustentabilidad*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA

- EAFIT social. (S.F. de 2013). *LEGISLACIÓN LABORAL*. Recuperado de la pagina web <http://www.eafit.edu.co/social/proyectos/PublishingImages/Legislacion%20Laboral.p>
- El Empleo. (12 de marzo de 2010). *Formas de contratación en Colombia*. Recuperado de la página web <http://www.eempleo.com/co/noticias/tendencias-laborales/formas-de-contratacion-en-colombia-3786>
- Ministerio de Educación Nacional. (s.f.). *La prestación del servicio educativo por parte de los particulares*. Recuperado de la pagina web https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-179304_archivo_pdf_posicion_juridica.pdf
- Ministerio del Trabajo. (2004). *Codigo Sustantivo sel Trabajo*. Bogota: Legis.
- Riobó, A. (24 de noviembre de 2016). *¿Se le pueden asignar al trabajador funciones distintas de las establecidas para el cargo en el manual de funciones?* Recuperado de la pagina web <https://www.gerencie.com/se-le-pueden-asignar-al-trabajador-funciones-distintas-de-las-establecidas-para-el-cargo-en-el-manual-de-funciones.html>

Experiencias en la praxis

En esta sección se presentan experiencias significativas en el ámbito de la Educación y Movilidad Social para la implementación de las Políticas Públicas. Los textos publicados a continuación evidencian las prácticas institucionales llevadas a cabo en el marco de políticas de inclusión, equidad e interculturalidad, además de los procesos de Movilidad Social en Colombia y en Latinoamérica de trascendencia para el cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Naciones Unidas de 2030. En particular apuntan a dilucidar sobre la *praxis* adelantada en el área temática de interés, complementando las perspectivas conceptuales o teóricas construidas al respecto.

Enfoque e identidades de género para los lineamientos de política de educación superior inclusiva

Por: Jenny Vargas

*Equipo de Acceso y Permanencia de Educación Superior-
Ministerio de Educación Nacional, Colombia*



continuación, va una reflexión sobre el tema de género, que además de abordarlo como una experiencia en términos de educación inclusiva intercultural, está enfocada en otras líneas de trabajo que se vienen promoviendo en el Ministerio de Educación Nacional para fortalecer los procesos de movilidad desde la educación superior.

Para esto se van a tratar 3 elementos puntuales: 1. ¿por qué hablar de educación inclusiva intercultural?, 2. ¿cuáles han sido los instrumentos y herramientas con los que estamos trabajando en este momento?, y 3. ¿qué logros tenemos que hacen parte de ese proceso, de ese modelo, desde la educación inclusiva como una estrategia que aporte a los procesos de movilidad social?

Lo primero es recordar que el tema de movilidad social inclusiva no parte del reconocimiento de la igualdad, sino de la promoción de la equidad y de la posibilidad de dar a cada uno lo que necesita, desde las acciones que desarrollemos al respecto; en este sentido, no se

trata de dar a todos por igual “porque no todos necesitan el mismo cubito”¹. Lo importante más bien, es brindar a cada quien el impulso que necesita para empezar a desarrollar sus procesos. La educación es un eje de transformación, en el sentido de que parte del reconocimiento de la diversidad como una potencialidad (y no como un problema), para construir los procesos de educación pertinentes.

Ahora bien, ¿de dónde surge la idea de trabajar los temas de educación inclusiva y de relación intercultural del reconocimiento y la transición que ha tenido el concepto? Usualmente se parte de un ejercicio de la negación; todo lo que es diferente tiende a ser negado y excluido. Por ejemplo, se suele considerar que una persona con discapacidad está poseída por el demonio, que una persona indígena o afro no tiene alma, y como tal son tratados, por supuesto negados. Y desde esa negación usualmente se hace una especie de ejercicio de benevolencia: “pobrecitos no tienen alma, pobrecitos estos endemoniados, hay que salvarlos”, es decir se incluyen dentro del marco del sistema de esta forma.

En este orden de ideas, lo que buscamos es pasar del ejercicio de esta atención desde la benevolencia, a un ejercicio del reconocimiento, partiendo de que se tratan de individuos con necesidades educativas especiales y por tanto debemos tratarlos de manera particular. Por ejemplo, la oferta de educación y la atención se plantea en espacios distintos para personas con discapacidad, puesto que necesitan estar en un colegio o en un espacio diferente que aquellos que no tienen dicha condición.

Lo que buscamos en este sentido, es trascender a un proceso educativo para todas y todos donde reconozcamos la diferencia como una potencialidad y no como un problema o deficiencia, pensando en apuntar a lo que plantean los Objetivos de Desarrollo Sostenible (UNESCO, 2018). Por lo pronto, hemos trabajado en varios objetivos que no aplican, pero el tema educación para nosotros es un reto que aborda la promoción de la educación con calidad y la promoción de la equidad en varios sentidos: en el reconocimiento

1 La autora se refiere al hecho de que no todos somos iguales. Cada persona posee una estructura cognitiva diferente.

de la diversidad y la inclusión de estas poblaciones, en la búsqueda de condiciones equípares para hombres y mujeres, y en el fortalecimiento de lo anterior en todos los niveles de la educación superior; a eso es a lo que estamos apuntándole en el ejercicio del trabajo.

Por tanto ¿cómo ha sido la experiencia en el desarrollo del trabajo del Ministerio? Igual de lo que pasó con el tema del concepto de inclusión, se ha hecho un ejercicio de trasegar en el reconocimiento de lo que viene planteándose en términos de educación. En este sentido, partimos del tema de las necesidades educativas especiales, y luego trascendimos al de las necesidades educativas diversas (porque no se trata solamente de lo especial sino de lo diverso que tiene el proceso lo que lo hace un ejercicio interesante, donde la transición para que el tema de la educación inclusiva tenga mucha más atención, y una mayor inversión en educación superior, se encuentra correlacionada a la movilización en torno a la discapacidad).

Sin embargo, la inclusión no se trata solo de discapacidad, sino reconoce otros elementos que hacen parte de ella, como son: el componente étnico, el de género, la población víctima de conflicto armado, la población de frontera y la población rural. Ese trasegar justamente es lo que nos permite plantearnos avanzar en el ejercicio de sociedades más incluyentes, pero para poder llegar a ellas, debemos trabajar en la búsqueda de condiciones que permitan la práctica de la equidad desde una perspectiva actual.

Pensar en sociedades cada vez más incluyentes pasa por conocer que se deben realizar acciones para tratar de equiparar las condiciones que nos permitan entrar a hablar de los procesos de formación. Para ello precisamente nos enfocamos en publicar el documento Lineamientos Política de Educación Superior Inclusiva Intercultural, y en identificar las brechas que tienen las distintas poblaciones (sobretudo las que han sido tradicionalmente excluidas de la educación superior para acceder, permanecer y graduarse de la educación superior). Justamente en torno a esas necesidades, brechas e inconvenientes plateamos una serie de estrategias en

orden de que las instituciones tuvieran un derrotero para trabajar y avanzar en el tema.

Actualmente contamos con una potencialidad, pero también con una limitante: desde el Ministerio, no obligamos a las instituciones a implementar acciones de educación inclusiva en el marco de su autonomía. Podemos acompañar la concepción de acciones estratégicas desde las instituciones, pero no obligarlas, y en ese marco los lineamientos se convierten en dicha guía de trabajo.

Justamente para operar el marco de los lineamientos tenemos una herramienta que es el índice de inclusión. Este permite a las Instituciones de Educación Superior conocer cuáles son las acciones que se están desarrollando para atender esa diversidad, y para fomentar los procesos de mejora en torno al reconocimiento de dichas acciones en términos de permanencia, graduación y articulación con el sistema de acreditación de calidad.

Otro elemento, tiene que ver con el enfoque de los lineamientos de educación inclusiva, que reconoce que no solamente hay una condición étnica, de discapacidad o de población víctima de conflicto, sino que también existen unas condiciones particulares de género, que deben reconocerse en los procesos de formación en educación superior. No obstante, hay que tener en cuenta que se necesita de una combinación de estrategias (y no una de una sola), para poder avanzar en los temas de movilidad social.

Así mismo existe un elemento fundamental, que aporta al desarrollo y progreso de la sociedad, es la creación de apoyos para el fomento del acceso a la educación superior a través de líneas de créditos con el ICETEX, que en la medida de lo posible, no deben ser de carácter general, por que no todos se encuentra en igualdad de condiciones para competir. Por eso, desde el Ministerio intentamos que las condiciones sean lo más similares posibles para que pueda darse el beneficio, y en este momento contamos ya con 5 fondos al respecto: el de pueblos indígenas, el de las comunidades negras, el de los pueblos gitanos, el de la población víctima de conflicto armado y el de la población con discapacidad.

Además de las estrategias de financiación, hemos logrado acompañar en este momento a 26 Instituciones de Educación Superior en la aplicación del Índice de Inclusión, y ya tenemos un balance de cuáles son las acciones que están desarrollando al respecto. De igual forma hemos estado construyendo planes de mejoramiento y hasta la fecha hemos logrado algunas transformaciones en cuanto a las políticas de admisión; Diversas universidades e instituciones de educación superior, que antes concentraban sus acciones de educación inclusiva solo en el tema de la discapacidad, hoy en día se han abierto al resto de las poblaciones en términos cupos, de adecuación de la oferta y de la adaptación que esta requiere no solamente en materia de lenguaje, sino también en términos de tiempos; Por ejemplo, si los indígenas plantean que los procesos de formación se rigen por el calendario lunar, el cual es distinto al horario académico y a nuestros calendarios, entonces se deben reestructurar algunos temas de formación internos para que vayan acorde a sus condiciones.

En este orden de ideas, hemos logrado avanzar en que se reconozca, como lengua nativa, a la primera lengua de las comunidades indígenas o afrodescendientes, y estamos revisando el tema en relación a la población con discapacidad y el lenguaje de señas que utilizan. Parte del proceso de trabajo de las instituciones, es contribuir a ampliar el espectro de reconocimiento de estos elementos de inclusión a nivel nacional.

En cuanto a las acciones, se ha avanzado también en el acompañamiento para el reconocimiento de la primera Universidad indígena e intercultural del país. En el marco normativo existente ya se cuenta con el Decreto 1953 de 2014 (Ministerio de Justicia y del Derecho, 2014), que faculta a las entidades territoriales indígenas para la creación de Instituciones de Educación Superior.

En el 2019 justamente el 12 de junio fue reconocida la primera institución de educación superior pública del país en términos de población indígena, que busca dar la posibilidad para que, en el marco de un sistema de educación propio, se pueda plantear un

proceso de formación que reconozca su particular cosmovisión del tiempo y la lógica.

Así mismo, frente al tema de la discapacidad contamos con 5 documentos consolidados en redes universitarias, que sirven de guías para el abordaje de este tipo de población en la educación superior. De igual forma, tenemos un documento de avance que hemos trabajado en asociación con el SUE, y con la la Red de Instituciones Técnicas Tecnológicas Universitarias², el cual consiste en una propuesta del Plan de Educación Rural, en el que los principios de equidad e inclusión son la base para el desarrollo del trabajo a nivel regional, y en el que se propone una ruta de formación para la promoción y la inclusión de las poblaciones rurales a la educación superior. Este documento ya fue entregado al CESU³ a mitad del 2018.

Esto es prácticamente lo que hemos venido haciendo, en el marco de políticas públicas que permiten hablar de un proceso de movilidad social.

2 Aquí el autor hace referencia a redes de cooperación existentes entre las instituciones de educación superior.

3 Se trata del “Consejo Nacional de Educación Superior. Es la máxima instancia colegiada y representativa para la orientación de políticas públicas en educación superior en Colombia. Fue creado por la Ley 30 de 1992 (por la cual se organiza el servicio público de la educación superior) como un organismo del Gobierno Nacional vinculado al Ministerio de Educación Nacional, con funciones de coordinación, planificación, recomendación y asesoría, y sus funciones están orientadas a proponer al Gobierno Nacional” (CESU, 2015, párr. 1 - 5).

Experiencias de la promoción de comunidades sostenibles

Por: Jerónima Sandino Ceballo,
Fundación Saldarriaga Concha, Colombia



En lo que sigue va una reflexión sobre mi experiencia en la Fundación Saldarriaga Concha, que desde hace 45 años viene trabajando por las personas con discapacidad y por las personas mayores en 4 áreas especialmente: salud y bienestar; educación y formación; generación de ingresos; y servicios incluyentes.

Más que de sociedades sostenibles se va a hablar de cómo podemos lograr que esos procesos de formación inclusiva se vuelvan sostenibles en las instituciones educativas, y de como podemos afianzar los procesos que estipula el Ministerio de Educación Nacional, en relación con los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la UNESCO (2018).

Al respecto, la Fundación Saldarriaga Concha está trabajando con el Ministerio de Educación (2016), en la implementación del Índice de Inclusión de Educación Superior en las instituciones educativas. En este sentido, se trata de una de las 20 instituciones de

educación superior que está apoyando al Ministerio en la implementación del índice. De igual forma, su misión es que las instituciones comprendan, como comunidad académica, una transformación que apueste por la educación inclusiva, con enfoque de diversidad.

Si bien desde la Fundación trabajamos específicamente el tema de discapacidad y de personas mayores, entendemos que no solamente se trata de hablar de discapacidad sino de que los maestros sean capaces de atender la diversidad en el aula y que todas las instituciones, desde la primera infancia, a lo largo de la vida sean capaces de gestionar este tipo de atención.

En este sentido, se trabaja también por el fortalecimiento institucional a través de 3 estrategias: las políticas, las prácticas y la culturas. Lo que se busca, en relación con el Índice y toda la literatura que habla de la educación inclusiva, es generar políticas para que sea sostenible, y posteriormente convertirlas en prácticas que queden interiorizadas en la Institución a través de las culturas.

Uno de los puntos más importantes ha sido lograr el compromiso de las Instituciones de Educación Superior para la consolidación de la educación superior inclusiva e intercultural.

Si no se cuenta con el compromiso del rector desde las directivas es muy difícil que realmente ese camino tenga frutos y se proyecten a futuro los cambios anhelados. Es por eso que, a partir de este compromiso, se ha logrado una recolección de experiencias, prácticas y trayectorias, que se han dado a conocer a otras instituciones educativas, pensando en su posible aplicación, y en la proyección de acciones de fortalecimiento y de mejoramiento para la inclusión.

Lo que hemos encontrado, a partir de diferentes investigaciones, es que muchas instituciones tienen políticas de inclusión, pero no necesariamente son conocidas por toda la Universidad, y por tanto ha sido importante la realización de procesos de sensibilización que conduzcan a que los estudiantes, administrativos y docentes las conozcan y las pongan en práctica.

Así mismo, se ha logrado una reglamentación interna para asignar apoyos a las poblaciones más proclives a ser excluidas y se ha logrado hacer una caracterización, desde el enfoque de diversidad del reconocimiento de la diversidad, lo cual es muy importante porque las Universidades ahora tienen el interés de saber quiénes son sus estudiantes y a partir de eso poder diseñar un plan de mejoramiento, de dotación, de estrategias que les puedan servir para atender a la diversidad.

Ahora bien, uno de los grandes retos es el cambiar ese “chip” de las prácticas pedagógicas para que los docentes logren valorar la diversidad de estudiantes como parte del proceso educativo. Sin embargo, no se trata solamente de que en el aula se valore la diversidad, sino de que también sea aprovechada y que los profesores puedan trabajar con los estudiantes desde sus capacidades, sus prácticas, sus conocimientos y su acervo cultural. Buscamos dar espacios para la construcción colaborativa y un diálogo de saber.

Justamente a partir del trabajo con la diversidad, hemos connotado la importancia de entender cuál es la necesidad de la flexibilización curricular, o del diseño de rutas alternativas según la realidad de los estudiantes que sufren alguna discapacidad, que hablen una o más lenguas, o que tengan diferentes ritmos de aprendizaje.

En este sentido, otro gran reto es la necesidad de sistematizar y de apoyar a los grupos y líneas de proyectos de investigación para que estos procesos sean más sostenibles. Hemos encontrado entonces la necesidad de consolidar un sistema de información para que todas las áreas de la Universidad (tanto en admisiones como en las diferentes facultades) puedan conocer lo que se reporta.

De igual forma, se tiene el desafío de lograr que los indicadores que se están trabajando en el Índice de Inclusión permanezcan en los procesos de autoevaluación y en los planes de mejoramiento de las Universidades. Es decir que no se convierta en un plan extra, o una actividad más de los procesos de autoevaluación. Otro objetivo es el fortalecimiento de las acciones para promover la permanencia de los estudiantes de acuerdo con sus particularidades y necesidades, lo cual es muy importante dentro de los procesos.

Para promover la permanencia debemos tener en cuenta cuáles son las particularidades especiales de cada uno de los educandos y de cada una de las poblaciones que estamos atendiendo, y uno de los temas más importantes que hemos logrado identificar al respecto, para que haya más sostenibilidad al interior de la estructura organizacional de la Institución, es la importancia de la simplicidad de los procesos. En algunas Universidades por ejemplo, se han creado comités de inclusión, en otras, un área o un cargo dentro de la estructura organizacional.

Lo otro que resulta fundamental, es seguir proyectando reformas de infraestructura y adquisición de apoyos. Por ejemplo, se deben tener en cuenta las dotaciones en las bibliotecas con materiales en braille para casos de personas con discapacidad, los intérpretes visuales de señas, los equipos tipológicos y, en términos generales, los espacios y dotaciones que se necesitan para atender en general a la diversidad. Por último pero no menos importante, en el marco de los procesos internos y la orientación hacia la cultura organizacional, resulta esencial seguir proponiendo modelos de comunicación. para dar y empezar a conocer lo que se está haciendo en las universidades como valor agregado y como trabajo por la educación inclusiva e intercultural.

Educación y Movilidad Social: una reflexión desde la Escuela Superior de Administración Pública - ESAP

Por: Ena Gaviria

Escuela Superior de Administración Pública, ESAP, Colombia

 Como primer dato, en los últimos años muchos jóvenes se trasladan hacia los centros urbanos, en donde están ubicadas las grandes universidades, mientras que lo ideal sería que las mismas instituciones de educación superior se trasladaran hacia las zonas afectadas, rurales, o en todo caso donde viven los jóvenes que anhelan oportunidades de progreso, sobrellevando estratégicamente, por supuesto, las dificultades implícitas en el traslado de recursos, laboratorios e infraestructura.

Justamente, desde su creación, la ESAP ha hecho énfasis en el tema de la cobertura, y actualmente tiene presencia en todo el país a través de 15 Centros llamados Regionales o Territoriales que agrupan distintos municipios y Departamentos de Colombia.

La intención de llegar a todo el territorio nacional, a pesar de requerir de notables esfuerzos en materia de infraestructura, se encuentra vinculada a la creencia de que la educación puede contribuir al

cierre de brechas, a una mejora de oportunidades y a la apertura de espacios para muchos colombianos que no tienen acceso a una vida mejor. La ESAP tiene muy en cuenta que las oportunidades de movilidad social en el país son pocas y que muchos estudiantes permanecen en sus regiones o sitios de origen porque no tienen la posibilidad de estudiar en la universidad, y por tanto trata de ayudar a solventar este problema.

Por ejemplo, la ESAP en la territorial Atlántico, comprende los Departamentos de Atlántico, Magdalena, Cesar, y La Guajira, a donde llega para abrir sus programas de Administración Pública Territorial; lo cual logra de la siguiente manera: el CETAP o los Centros de Estudios Territoriales de Administración Pública operan en un municipio ubicado estratégicamente al sur del Atlántico que comprende los Departamentos del Magdalena, Bolívar y en general los distintos municipios y corregimientos en las riberas del río Magdalena, permitiendo que el desplazamiento de la población estudiantil sea menor que si les tocara viajar a la ciudad de Barranquilla.

De igual forma, la Institución está llegando a Riohacha y San Juan del Cesar en estos momentos para ofrecer los programas de pregrado y posgrado en Administración Pública Territorial. Vale mencionar que cada una de las Territoriales trabaja con la modalidad a distancia. Si bien hay un programa central en Bogotá, en las sedes Regionales se brindan clases los fines de semana, viernes y sábado. Así mismo se encuentra a disposición la modalidad virtual que es implementada en todas las direcciones y todas las territoriales.

Actualmente en nuestra Territorial Atlántico tenemos una población de 943 estudiantes de los estratos 1, 2 y 3, y buscamos seguir expandiéndonos para llegar a las zonas más apartadas del país, que corresponden al 99,4 % de población estudiantil.

Con este modelo de la ESAP (de trasladarse a las sedes y a las regiones más apartadas) se maneja de forma refleja el programa de inclusión, el cual es administrado por los funcionarios que trabajan con el Estado.

En la Territorial de Barranquilla, la población vulnerable en el total cubre un 9,2 %, con un 7,5 % correspondiente a los estudiantes y un

1,7 % a los funcionarios. Por su parte, en Suan actualmente hay una población de vulnerabilidad que, en términos generales, abarca un 7,1 %. En Valledupar los estudiantes en dicha condición cubren un 14,2 %¹

La ESAP está estructurada por una División y una Subdirección Académica que incluye los programas de pregrado, posgrado e investigación. La Institución Educativa debe velar por la formación y capacitación de los funcionarios públicos en todos los municipios, al igual que la División de Proyección Institucional está encargada de todas las asesorías y consultorías al respecto. Recordamos que la ESAP también cumple la función de órgano consultor del estado colombiano, y por eso dentro de sus funciones misionales está la de formar a todos sus servidores a lo largo del país.

Con esta proyección institucional logramos cubrir el territorio nacional. Desde esta política de cobertura la ESAP impulsa el mejoramiento de la educación de las regiones, y mediante su cobertura virtual logra llegar a toda la población sin distinciones de clases, logrando un fortalecimiento de la calidad académica en la realización y mejoramiento de sus funciones misionales.

La ESAP, como Institución Universitaria está comprometida no solo con la educación o formación de los futuros administradores, sino también con los valores ciudadanos de los mismos. Es importante que los egresados tengan una formación democrática ciudadana para que contribuyan al proceso de paz; en otras palabras, resulta necesario que la ciudadanía adquiera esa capacidad crítica y reflexiva que hoy necesita nuestro país.

Dentro de la proyección de su Dirección Académica se destacan también los procesos de investigación. Actualmente la Escuela Superior de Administración Pública adelanta un trabajo de investigación en el marco de un proyecto en conjunto al grupo Mocana de la Institución, denominado “Retos del Posconflicto Inclusión Social de los Excombatientes de las Farc en la Zona Veredal de la Guajira”

1 Esta es una información de primera mano presentada por directivos de la ESAP en el Foro Internacional Educación y Movilidad Social de la Universidad Simón Bolívar, Barranquilla - Cúcuta, Colombia. No es posible encontrarla en bases de datos, en páginas de revistas o periódicos en internet.

(ESAP, 2018), el cual busca contribuir a la Administración Municipal en el proceso de caracterización de la población excombatiente.

En cierta forma estamos contribuyendo al municipio de Córdobas, La Guajira (objeto del estudio), al revisar qué necesidades tiene su población en materia de capacitación y formación, para así elaborar los futuros planes de desarrollo e inversión en un determinado momento. Dentro de este proceso se está trabajando en todo lo que tiene que ver con la caracterización de la población. Por tanto, de los resultados del estudio se desglosarán las bases para las asesorías en las alcaldías correspondientes y, en términos generales, para poder gestionar los procesos de desarrollo que requiere el país.

En cuanto a la proyección social, en este momento se busca una mayor visibilidad, no solo en la ciudad de Barranquilla, sino también en todos los municipios de la Costa Atlántica. Así mismo intentamos comprometernos con los Objetivos de Desarrollo del Milenio, que abogan por una Universidad que pueda participar activamente en un mejoramiento de la calidad educativa para poder ayudar a enriquecer la calidad de vida de todos los colombianos. Para la ESAP lo importante es que las universidades puedan seguir movilizándose a los distintos lugares de nuestro país, y cambiar de esta forma el hecho de que los estudiantes tengan que ir a las ciudades en busca de oportunidades.

Instrumentos de medición: Desarrollo y movilidad social

Por: **Juan Pablo Mondragón**

*Observatorio Laboral de Educación- Ministerio de Educación
Nacional, Colombia*



El Ministerio de Educación Nacional (MEN), consciente de la estrecha relación entre educación y movilidad social, así como de su papel fundamental para lograr la paz en Colombia y el mundo, se ha dispuesto a presentar en este espacio un esquema de los principales instrumentos de medición que ha desarrollado y que están al servicio del sector.

Los dos primeros, se presentan desde la perspectiva de sistemas de información, mientras que el tercero hace referencia a una metodología basada en indicadores. Todos se nutren esencialmente del Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES), pero los dos primeros integran datos e información de fuentes externas.

La revisión aborda una definición básica de los que es cada instrumento, cómo opera, para qué propósito, las variables que involucra y su perspectiva de evolución.

El primer sistema de información es El Sistema de Prevención y Análisis de la Deserción en las IES (SPADIES), el cual se especializa en el seguimiento al fenómeno de la deserción estudiantil en la Educación Superior, función que se consigue a partir de la consolidación y ordenamiento de la información para hacer seguimiento a las condiciones académicas y socioeconómicas de los estudiantes matriculados. Al mismo tiempo, este sistema logra identificar el momento cuando un estudiante abandona sus estudios, de manera que es posible asociar la deserción con las condiciones anteriormente mencionadas.

Con su aplicación permanente se logran establecer los factores determinantes de la deserción, estimar el riesgo de deserción de cada estudiante, y diseñar y mejorar las acciones de fomento a la permanencia y graduación.

Para una mejor comprensión, es preciso hacer un inventario de las variables que involucra:

- ◊ En el ámbito académico, caracteriza a los estudiantes a partir de sus puntajes en la Prueba SABER 11, según el área de conocimiento y la tasa de repitencia. Para comprender el conexo socioeconómico, recoge variables como el número de hermanos en el hogar, la posición numérica del estudiante dentro de los hijos, el nivel educativo de la madre, y el rango de ingresos de la familia del estudiante cuando presentó la Prueba SABER 11, entre otras. Respecto al individuo, identifica su sexo, edad y situación laboral cuando presentó la Prueba SABER 11. Finalmente, asocia otra información institucional como el origen y carácter de la IES, los apoyos financieros incluyendo el ICETEX, el nivel de formación y los diferentes auxilios que puede recibir el estudiante desde los programas de bienestar de la IES.

Actualmente el sistema avanza en su versión 3.0, con miras a mejorar la completitud y calidad de datos, a partir de la simplificación del proceso de carga y la validación automática de los datos; otro aspecto novedoso es la incorporación del

análisis del fenómeno con mayor nivel de detalle, que incluye la deserción del programa académico, de la IES y/o del sistema educativo.

- ◇ En un mediano plazo, el sistema estará totalmente integrado con el SNIES y en un horizonte de tiempo mayor se busca su integración con otras fuentes de datos.
- ◇ El segundo sistema de información es El Observatorio Laboral para la Educación (OLE), el cual consiste en un conjunto de recursos e instrumentos dispuestos por el Ministerio de Educación Nacional, para el seguimiento a los graduados de educación superior y el análisis de información, con el objeto de orientar la expansión de la oferta académica del país.

Ahora bien, desde su condición como sistema de información especializado en el análisis de la pertinencia a través del seguimiento a graduados de educación superior, esta herramienta integra información cuantitativa y cualitativa, para analizar tanto la vinculación y trayectoria laboral, como la caracterización de la oferta de capital humano calificado en Colombia.

Precisamente su riqueza en información es lo que permite su uso para orientar la oferta educativa en respuesta a las necesidades de su contexto, para brindar insumos relacionados a los procesos de mejoramiento de la calidad educativa y para analizar la capacidad de la oferta de capital humano calificado.

Las variables cuantitativas de las que dispone están desagregadas así:

- ◇ Por una parte, presenta un bloque de información que permite cuantificar el número de títulos profesionales (que se entregan desde el año 2001), denominado Perfil Académico, el cual está compuesto por:
 - Zona geográfica de la oferta del programa académico que generó el título, desagregado a nivel país, región

(según la clasificación realizada por el SINIDEL¹, del DANE), departamento y municipio. Por origen discrimina el sector oficial y privado con la posibilidad de detallar la información por cada una de las IES que conforman el sistema.

En cuanto a la formación académica, agrupa la información tanto por áreas y núcleos básicos de conocimiento, como por cada programa académico; permite identificar la metodología de los programas, sean de tipo: presencial, virtual o a distancia; y presenta la información por nivel de estudio, es decir, pregrado posgrado, y por nivel de formación: técnico profesional, tecnólogo, universitario, especializaciones técnicas, tecnológicas universitarias, especialidades médico-quirúrgicas, maestrías y doctorados.

Para analizar la información en términos temporales incorpora la variable de período de graduación por año, y por semestre. Por último, caracteriza a la población por sexo biológico, es decir, hombre y mujer.

- ◊ Por otra parte, presenta un bloque de información llamado Situación Laboral, que permite calcular los indicadores de la situación laboral de los graduados en Colombia desde el año 2007, el cual está compuesto por las mismas variables del bloque del Perfil Académico, pero con el agregado de:
 - La zona geográfica laboral, que cuenta con la misma estructura de desagregación de la variable zona geográfica de la oferta del programa académico e informa sobre el lugar de vinculación laboral de los graduados; y el sector económico, que contiene la clasificación de la actividad económica en la que están vincu-

1 De acuerdo con la Ley 1429 de 2010, el SINIDEL es un sistema de información “integrado por el conjunto de políticas, estrategias, metodologías, procedimientos, bases de datos, plataformas tecnológicas y sistemas de información para el análisis de la información y la estimación del efecto de políticas y prospectiva de las principales variables que conforman la demanda laboral, en las diferentes entidades del sector público y privado” (DANE, 2018, párr. 4).

lados los graduados de acuerdo con la CIIU². Como está desagregada a cuatro dígitos, es posible presentar la información a nivel de sección, división, grupo y clase.

Finalmente, para conseguir el cálculo de la tasa de vinculación –entendida como la proporción de graduados que cotiza al Sistema de Seguridad Social Integral, producto de devengar un salario como empleado dependiente o como profesional independiente–, y de los salarios promedio, es preciso identificar un año de seguimiento, variable que se denomina “año de corte”, disponible desde el 2007.

En cuanto a las variables cualitativas, estas provienen de las encuestas de seguimiento a los graduados de Educación Superior.

Desde el año 2017, el sector cuenta con nuevos instrumentos con variables diferenciadas, en función del momento en que se realiza el seguimiento:

Para la encuesta de momento de grado, es decir, previo a la obtención del título o máximo tres meses después del grado, se recoge la siguiente información respecto del graduando:

Características sociodemográficas y económicas, planes a futuro (laboral, emprendimiento y formación), grado de satisfacción con respecto a la Institución y la formación recibida, percepción sobre las instalaciones y los servicios prestados por las IES, situación laboral, valoración de conocimientos y habilidades adquiridas, uso de fuentes financieras para acceder a la educación superior.

Para la encuesta que se realiza a los graduados que obtuvieron su título hace uno o cinco años, se recoge la siguiente información:

Características sociodemográficas y económicas, dificultades y canales de búsqueda para conseguir empleo, desarrollo profesional (recorrido por el mercado laboral), correspondencia entre formación y requerimientos del mercado laboral, satisfacción respecto a la actividad o trabajo que realizan, grado de pertenencia respecto a

2 La CIIU es una clasificación uniforme de las actividades económicas por procesos productivos. Su objetivo principal es proporcionar un conjunto de categorías de actividades que se pueda utilizar al elaborar estadísticas sobre ellas.

su programa de formación y la Institución, desempeño laboral, y movilidad interna y externa.

En lo referente a las perspectivas, apunta hacia la automatización de los procesos y total integración con el SNIES³, la incorporación de nuevas variables de análisis (desviación estándar y retornos a la educación), la coordinación entre entidades interesadas para la recolección de información de empleadores, el ajuste de la información de sector económico y la ubicación geográfica de vinculación de los graduados. En cuanto a las encuestas de seguimiento a graduados, se analizará la propuesta de su aplicación censal con el propósito de lograr resultados que permitan representatividad a nivel de Institución y de programas.

El tercer sistema de información es el Índice de Progreso de la Educación Superior (IPES), el cual, en términos generales, se trata de una metodología que cuantifica el progreso de las IES públicas con base en indicadores de resultado.

Eso se consigue mediante la síntesis en un solo indicador de la variación interanual de nueve indicadores que se agrupan en tres dimensiones: calidad, logro, y acceso y permanencia.

Actualmente se emplea para distribuir los recursos establecidos en en el Artículo 87 de la Ley 30 de 1992, para generar incentivos que sirvan al reporte de información a tiempo y con calidad en el SNIES, y para focalizar esquemas de planeación y ejecución orientados a la mejora.

Las variables que componen el modelo se desagregan a continuación:

- ◇ En cuanto a la dimensión de la calidad se encuentran: el resultado promedio en la prueba de Razonamiento Cuantitativo del SABER PRO; el resultado promedio en la prueba de Lectura Crítica SABER PRO; la variación relativa en proporción

3 El Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES) es un sistema de información que ha sido creado para responder a las necesidades de información de la educación superior en Colombia. En este sistema se recopila y organiza la información relevante sobre la educación superior que permite hacer planeación, monitoreo, evaluación, asesoría, inspección y vigilancia del sector (véase SNIES, 2017, párr. 1 - 7).

de docentes con maestría tiempo completo equivalente; la variación relativa en proporción de docentes con doctorado en tiempo completo equivalente; los programas acreditados sobre programas acreditables, una variable dummy de acreditación institucional.

- ◇ Por parte de la dimensión de logro se encuentran: la variación relativa en la tasa de graduación de pregrado; el numero ponderado de investigadores; el numero ponderado de grupos de investigación y la cantidad de artículos publicados (ponderados) sobre el número de docentes de tiempo completo.
- ◇ La dimensión de acceso se compone de la variación absoluta de la matrícula de pregrado; la variación absoluta de la matrícula de posgrado (ponderada); la variación relativa de la tasa de retención y el aporte a municipios con baja cobertura (matrícula pregrado ponderada según municipio).

Desde los grupos técnicos se está analizando la posibilidad de incorporar indicadores que brinden información del progreso en todas las funciones sustantivas y el desarrollo misional de las Instituciones de Educación Superior, así como de extender su aplicación a todo el sistema de educación superior.

REFERENCIAS

- CESU. (2015). Consejo Nacional Superior de Educación Superior. Recuperado de la página web <http://www.dialogoeducacion-superior.edu.co/1750/w3-article-321796.html>
- DANE. (2018). Saber para decidir – Sistema Nacional de Información de Demanda Laboral. Recuperado de la página web <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/educacion/boletin-sinidel>
- ESAP. (2018). Destacada participación de la Territorial Atlántico – Magdalena – Cesar – La Guajira en el V Congreso Internacional de Investigaciones. Recuperado de la página web <https://www.esap.edu.co/portal/index.php/2018/11/13/destacada-participacion-de-la-territorial-atlantico-magdalena-cesar-la-guajira-en-el-v-congreso-internacional-de-investigaciones/>
- Ministerio De Educación Nacional. (2016). Índice de Inclusión Para Educación Superior. Recuperado de la página web <https://>

www.mineduccion.gov.co/1759/articles-357277_recurso_1.pdf

Ministerio de justicia y del derecho. (2014). Decreto 1953 de 2014. Recuperado de la página web [https://www.minjusticia.gov.co/Portals/0/DECRETO %201953 %20DEL %2007 %20DE %20OCTUBRE %20DE %202014.pdf](https://www.minjusticia.gov.co/Portals/0/DECRETO%201953%20DEL%2007%20DE%20OCTUBRE%20DE%202014.pdf)

SNIES. (2017). ¿Qué es el SNIES? Recuperado de la página web <https://www.mineduccion.gov.co/sistemasinfo/Informacion-Institucional/211868:Que-es-el-SNIES>

UNESCO (2018). La UNESCO y los objetivos de Desarrollo Sostenible. Recuperado de la página web <https://es.unesco.org/sdgs>