



Vol. 11
Tomo I

Diario de Campo

Innovación
investigativa
y Académica

Diario de campo

Innovación investigativa y académica

Vol. 11 / Tomo I



**UNIVERSIDAD COLEGIO
MAYOR DE CUNDINAMARCA**

SELLO EDITORIAL

© 2021, Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca
Bogotá, Colombia

Diario de campo Vol. 11 Tomo I
ISBN: 978-958-5198-09-8

María Ruth Hernández Martínez

Rectora

Ana Isabel Mora Bautista

Vicerrectora Académica

Sandra Julieth Moncada Casanova

Vicerrector Administrativo

Comité Editorial Institucional

Ana Isabel Mora Bautista

Vicerrectora Académica

Martha Cecilia Torres López

Subdirección de Investigación, Innovación y Desarrollo

Laura Marcela Tello Beltrán

Jefe División de Promoción y Relaciones Interinstitucionales

Sandra Mónica Estupiñán Torres

Decana designada por el Consejo Académico

Lugo Manuel Barbosa Guerrero

Representante de los docentes ante el Consejo Superior Universitario

Leonardo Montenegro Martínez

Representante de las revistas institucionales

Mónica Alejandra Quintana Rey

Editor Sello Editorial Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca

Mayra Alejandra Moreno Puentes

Profesional de Apoyo administrativo al Sello Editorial

Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca

Corrección de estilo, diseño y diagramación Xpress Estudio Gráfico y Digital SAS - Kimpres Carrera 69H # 77-40 Concepto de diseño: Bennuart Studio/Juan Carlos Cuartas Méndez
Hecho en Colombia / Made in Colombia

Contenido

5 Presentación

7 Capítulo 1

Estudio sistémico-holístico de la concepción e implementación del Modelo Pedagógico Institucional

María Inés Pérez Rocha

Jenny Patricia Ortiz Quevedo

René Valera Sierra

61 Capítulo 2

Categorización de significados del concepto agua en estudiantes de educación media

Liliana Caycedo Lozano

Diana Marcela Trujillo Suárez

Clara Patricia Pacheco Lozano

89 Capítulo 3

El proceso de orientación profesional en la educación superior. Una mirada desde la concepción holístico - configuracional

René Valera Sierra

María Inés Pérez Rocha

Jenny Patricia Ortiz Quevedo

119

Capítulo 4

Sobre el contexto social: vínculos entre formación profesional, identidad profesional y campos de acción en trabajo social

Ana Yadira Barahona Rojas

Melba Yesmit Chaparro Maldonado

José Roberto Calcetero Gutiérrez

Consuelo Preciado Mora

Carmen Aleida Cadrazco Salcedo

Xilena Rocio Gil Franco

149

Capítulo 5

Contribución socio-económica de las organizaciones sociales y solidarias en los procesos de restitución y reinserción de 2010 a 2016

Rubén Darío Páez Sánchez

Hernán Rodríguez Coy

Presentación

La serie Diario de Campo se ha convertido a lo largo de los años en uno de los escenarios de divulgación por excelencia de la producción académica y científica que desarrollan los grupos de investigación de la Universidad Colegio mayor de Cundinamarca. Desde su primer número en 2010, ha tenido el objetivo de difundir para la comunidad académica en particular, y para la sociedad colombiana en general, los avances que a través del quehacer minucioso se desarrollan en el marco de las actividades universitarias.

Así, en el primer tomo del volumen 11 de la publicación, el lector encontrará en el capítulo *Estudio sistémico-holístico de la concepción e implementación del modelo pedagógico institucional*, de autoría de María Inés Pérez Rocha, Jenny Patricia Ortiz Quevedo y René Valera Sierra, una conceptualización del modelo pedagógico institucional, con la finalidad de analizar su alcance y apropiación, y a través de allí marcar una guía de ruta para su actualización.

Por su parte, las autoras Liliana Caycedo Lozano, Diana Marcela Trujillo Suárez y Clara Patricia Pacheco Lozano, en su capítulo *Categorización de significados del concepto agua en estudiantes de educación media*, presentan un análisis de cómo se construye la definición del concepto de agua en el ejercicio académico de un colegio de la ciudad de Bogotá, tomando como base los postulados del aprendizaje significativo y mostrando la necesidad de utilizar en el aula recursos que permitan la apropiación de determinados conceptos relacionados con la química ambiental.

En el capítulo *El proceso de orientación profesional de Educación Superior. Una mirada desde la concepción holístico-* con-

figuracional, nuevamente los autores René Valera Sierra, María Inés Pérez Borda y Jenny Patricia Ortiz Quevedo desarrollan una investigación cuyo propósito es identificar el estado de las políticas colombianas desarrolladas en el marco de los procesos de orientación profesional ofrecidos en las Instituciones de educación superior, con la finalidad de determinar el impacto de este proceso en la formación de profesionales.

Mientras que los autores Ana Yadira Barahona Rojas, Melba Yesmit Chaparro Maldonado, José Roberto Calcetero Gutiérrez, Consuelo Preciado Mora, Carmen Aleida Cadrazco Salcedo y Xilena Rocío Gil Franco presentan un recorrido metodológico que permite identificar el contexto social como una categoría que debe tenerse en cuenta en el momento de plantear los currículos de trabajo social, toda vez que es identificada por los autores como un lugar de enunciación y apropiación desde el que el trabajo social acciona y entiende su que hacer profesional.

Finalmente, en el capítulo *Contribución socio-económica de las organizaciones sociales y solidaria en los procesos de restitución y reinserción de 2010 a 2016*, los docentes Rubén Darío Páez Sánchez y Hernán Rodríguez Coy muestran el papel determinante que tuvieron las organizaciones sociales y solidarias en el marco del proceso de restitución de tierras vinculado al Acuerdo de Paz con las FARC, mostrando el alcance de las mismas y la necesidad de incentivar el sector solidario en la política nacional.

Esperamos que este tomo sea del agrado e interés de la comunidad académica y de la sociedad colombiana.

Capítulo 1

Estudio sistémico-holístico de la concepción e implementación del Modelo Pedagógico Institucional*

María Inés Pérez Rocha**

Jenny Patricia Ortiz Quevedo***

René Valera Sierra****

Introducción

El proceso investigativo acerca del Modelo Pedagógico Institucional, su concepción e implementación desde un enfoque sistémico y holístico, responde a la necesidad de identificar la apropiación, aplicación y pertinencia de contenido del Modelo Pedagógico Insti-

* El presente capítulo es resultado del proyecto de investigación Estudio Sistémico – Holístico de la Concepción e Implementación del Modelo Pedagógico Institucional del grupo de investigación Perspectiva Pedagógica y Curricular COMENIUS.

** Doctora en Innovación e Investigación en Didáctica, UNED (Madrid, España). Docente Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca (Bogotá, Colombia).

*** Magíster en Educación, Universidad Santo Tomas (Bogotá, Colombia). Docente, Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca (Bogotá, Colombia).

**** Doctor en Ciencias Pedagógicas, Universidad de Oriente (Santiago de Cuba, Cuba). Docente Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca (Bogotá, Colombia).

tucional, y con base en los resultados obtenidos proponer su actualización.

Dada la complejidad del proceso formativo universitario, que demanda una identificación contextualizada del Modelo Pedagógico y la identificación de sus principales características, las cuales permiten proyectar un proceso de perfeccionamiento del mismo, en tanto documento orientador que da coherencia a la acción educativa y guía los procesos curriculares de la institución, como expresión teórica del proceso de formación profesional.

En este sentido, una conceptualización de modelo pedagógico que sirve de referente es la aportada por Sierra, cuando lo define como «construcción teórica formal que fundamenta científica e ideológicamente el proceso pedagógico, lo que propicia la interpretación, diseño y ajuste de la realidad pedagógica que tiene lugar a diferentes niveles y responde a una necesidad histórica concreta» (2004, p. 84).

Es pertinente resaltar de esta definición la asunción de ser construcción teórica que materializa un sistema ideal de principios, reglas, en un orden lógico que organiza su aplicación y que permite interpretar, explicar y representar la realidad pedagógica en su contexto.

Resulta de vital importancia realizar esta investigación, cuyo objetivo general es valorar desde un enfoque sistémico-holístico el Modelo Pedagógico Institucional.

Con base en lo anterior, se precisa como problema de investigación: ¿Los contenidos del Modelo Pedagógico Institucional (MOPEI) orientan de manera clara y suficiente el proceso formativo, permitiendo una apropiación de sus principios orientadores y la aplicación de estrategias pedagógicas adecuadas?

Para la realización de la fundamentación teórica, como punto de partida para la consecución de los objetivos y el problema de investigación, se fundamentan conceptualmente los siguientes temas: modelo pedagógico, pedagogía, enfoque pedagógico, pro-

ceso formativo universitario, proyecto educativo institucional y estrategias pedagógicas.

Como la metodología es por definición, el camino a seguir para llegar a alcanzar conocimientos seguros y confiables, se utiliza en esta investigación un método cuantitativo, con un manejo estadístico-descriptivo y de igual forma un paradigma cualitativo a partir del análisis de la información de grupos focales.

Para dar cumplimiento al primer objetivo: diagnosticar la apropiación, aplicación y pertinencia de contenido del Modelo Pedagógico Institucional, a fin de caracterizar su estado actual, se aplicaron los instrumentos a los comités de currículo de los programas académicos de las facultades de Ingeniería y Arquitectura, Ciencias de la Salud, Ciencias Sociales, Administración y Economía, Derecho y el programa de Ciencias Básicas para un total de 92 docentes encuestados.

Para realizar la triangulación de los resultados obtenidos, se realizan tres preguntas abiertas a los grupos focales de los integrantes de los comités de programas académicos de la Universidad y Ciencias Básicas.

Una vez finalizada la etapa de recolección de información, se procedió a analizarla estadísticamente, a nivel cuantitativo, pero teniendo como base los documentos rectores como: el proyecto educativo institucional, el plan de desarrollo Institucional, el modelo pedagógico institucional, los acuerdos del consejo académico que lo complementan y los lineamientos para la elaboración del proyecto.

Con base en la información recopilada y analizada en la etapa precedente, se procedió a realizar un consolidado general de la apropiación, pertenencia de contenido y aplicación de las ideas fundamentales del MOPEI, en la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, teniendo en cuenta la aplicación de la escala likert con las categorías de respuesta: excelente, bueno, acepta-

ble, deficiente, no sabe, no responde y la fundamentación de las respuestas.

Posteriormente, se realizó un consolidado general de los problemas identificados en UNICOLMAYOR, que fueron agrupados por categoría, y a partir de esta información se planteó una matriz DOFA de acuerdo a las categorías objeto de análisis.

Para alcanzar el segundo objetivo específico: identificar las características esenciales del MOPEI y su relación sistémico-holística con los procesos formativos que permita orientar su experiencia práctica a partir de las estrategias pedagógicas, se propone identificar las características esenciales del Modelo Pedagógico Institucional como expresión del proceso de formación, que permita interpretar, diseñar y ajustar la realidad pedagógica universitaria a través de estrategias pedagógicas.

Para alcanzar el resultado de esta tarea investigativa se asume la siguiente estructura lógico-metodológica de la investigación:

- Identificar las configuraciones que expresan el objeto de la realidad, en este caso, las características esenciales del modelo pedagógico institucional.
- Identificar la relación sistémica y holística entre el proyecto educativo institucional, modelo pedagógico institucional y estrategia pedagógica.
- Determinar la estructura de relaciones del modelo pedagógico con la construcción del nuevo conocimiento.
- Para dar cumplimiento al tercer objetivo específico, se elaboró una propuesta de perfeccionamiento del modelo pedagógico institucional y sus estrategias de implementación, en tanto construcción teórica que interpreta, diseña y ajusta la concepción pedagógica que orienta el proceso formativo universitario.

Fundamentos conceptuales

Modelo Pedagógico

Como plantea lafrancesco:

“[...] de los problemas de la praxis educativa surge la necesidad de construir nuevos modelos pedagógicos que de forma holística le permitan a los centros educativos facilitar el aprendizaje, formar para la vida, desarrollar los procesos humanos y preparar para la transformación social y cultural”, sostiene que los modelos pedagógicos deben estar fundamentados en “los avances científicos y tecnológicos, en las nuevas posturas ontológicas y epistemológicas, operar con nuevos diseños metodológicos para la construcción de conocimientos, definir el tipo de hombre y sociedad que se quiere formar y construir teniendo en cuenta todas sus dimensiones y buscar, desde la investigación pedagógica, el modelo científico – axiológico – social – cultural que le permita dar respuesta a una nueva forma de concepción educativa...” y acota que “el currículo debe facilitar la operacionalización del modelo pedagógico” (1998, 18-19).

De lo expresado por este autor, vale destacar como aspectos valiosos y orientadores para la construcción teórica, desde la perspectiva holística, de la concepción de un “modelo pedagógico”, la identificación de aspectos esenciales que lo constituyen, desde el ¿qué? y el ¿cómo? de cada uno de ellos.

Esta concepción requiere comprender los modelos pedagógicos como el marco que guía las prácticas docentes, los procesos pedagógicos y el camino hacia el perfil profesional de los egresados, además de visualizarlos desde diferentes perspectivas, de tal manera que se propicie una visión sistémica y holística de los modelos pedagógicos a la luz de las nuevas apuestas educativas y lineamientos institucionales, sin dejar atrás el desarrollo del ser humano como aspecto fundamental del acto educativo.

En este sentido, el modelo pedagógico, según Ortiz, Reales & Rubio (2014), es un sistema formal que tiene la finalidad de esta-

blecer relaciones entre los actores educativos, de tal manera que se consolide el proceso formativo, lo que conlleva a relacionar los elementos estructurales que se gestan en la Universidad.

Flores señala que los modelos pedagógicos deben ser analizados mediante el funcionamiento y la estructura de la realidad, a partir de elementos que se integran en la representación misma, de tal manera que establece relaciones, describe rasgos en los que se establecen asociaciones entre los diferentes procesos formativos.

Es necesario identificar que todos los modelos pedagógicos tienen unas funciones que responden al interés de cada institución, no obstante, a nivel general establece las siguientes funciones:

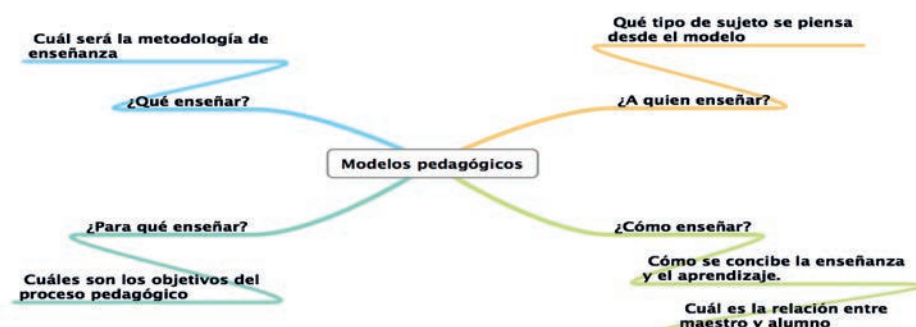
- Guía el proceso educativo, en donde se debe generar una transformación sociocultural para que el estudiante se desarrolle en contexto.
- Promueva la coherencia entre la práctica pedagógica, el programa y los perfiles que orienta la universidad.
- Motiva la reflexión continua sobre sus prácticas pedagógicas.
- El modelo pedagógico da coherencia con el PEI en procura de los fines misionales.
- Por otra parte, el modelo pedagógico debe responder al menos a las siguientes preguntas:
 - ¿Cuál es el ideal de la persona que se pretende formar?
 - ¿A través de qué, o con qué estrategias metodológicas?
 - ¿Con qué contenidos y experiencias educativas concretas?
 - ¿A qué ritmos o niveles debe llevarse el proceso formativo?
 - ¿Quién dirige el proceso formativo y en quién se centra el mismo?

Por otro lado, Flórez Ochoa (1994) manifiesta que no son únicamente elementos que determinan la práctica educativa, sino que también, permiten describir y explicar la práctica pedagógica con miras al desarrollo teórico de la misma.

Existen elementos esenciales que constituyen y le dan forma y sentido a los modelos pedagógicos de cara al desarrollo de una práctica pedagógica en determinado contexto socio-histórico, de esta manera, es necesario identificar que en cada modelo hay determinadas intencionalidades que permiten entrever y dar respuesta a los siguientes interrogantes, ¿A quién enseñar? ¿Qué enseñar? ¿Para qué enseñar? y ¿Cómo enseñar? Preguntas que se traducen en las siguientes conceptualizaciones:

- ¿Qué tipo de sujeto se piensa formar desde el modelo?
- ¿Cómo se concibe la enseñanza y el aprendizaje?
- ¿Cuáles son los objetivos del proceso pedagógico?
- ¿Cuál es la relación entre maestro y alumno?
- ¿Cuál será la metodología de enseñanza?
- ¿Cómo será la evaluación?

Figura 1. Preguntas orientadoras para la elaboración de un Modelo pedagógico



Fuente: elaboración propia.

Características

Contenido: Identifica lo que es enseñable en una disciplina particular.

Enseñanza: Son las formas particulares de comunicar esos contenidos en el aula.

Interacción con los estudiantes: Se concreta en la relación cotidiana con los alumnos.

Evaluación: Identifica el logro o no de las metas de la enseñanza.

Las principales características del modelo pedagógico son: flexibilidad, estructurado, centrado en el estudiante y con actividades presenciales sistemáticas.

Flexible, para que pueda adaptarse a diversas situaciones laborales, según diversidad de fuentes de ingreso, a particularidades territoriales y al retorno individual de aprovechamiento académico del estudiante. Implica flexibilidad en el currículum, en el proceso, en las ayudas pedagógicas y en los sistemas de evaluación. El concepto de matrícula responsable está muy asociado a todo lo anterior.

Estructurado, para favorecer la organización y desarrollo del aprendizaje. Constituye solamente una guía para el estudiante y su tutor a la hora de seleccionar las asignaturas a matricular, nunca una «camisa de fuerza». El concepto de matrícula responsable es un aporte indudable.

Centrado en el estudiante, para que este sea capaz de asumir de modo activo su propio proceso de formación. Demanda una gran independencia en el alumno para que se convierta en auto gestor de la información y del conocimiento.

Pedagogía

La pedagogía, en cuanto a teoría de la educación ha dado y debe dar razón de lo educativo. Aparece, entonces, como una teoría que sustenta las prácticas educativas, da legitimidad a lo educativo y busca aportar racionalidad a lo formativo en la medida en la que en ella adquiere sentido.

Desde los griegos, la pedagogía (*Paidós* niño y *logia*: conducción) hace referencia al arte de orientar a otros, hacia su crecimiento; en este sentido, la pedagogía se ocupa de la educación (hecho educativo) como su objeto de estudio, en el que se pueden distinguir unos componentes prácticos de otros teóricos.

Dicho lo anterior, en la educación, la dimensión teórica tiene que ver con la pedagogía y la dimensión práctica con la didáctica, por tanto, la pedagogía es la teoría de la educación y la didáctica se encarga de la práctica educativa. Dado que la comprensión de educación comúnmente se ve reducida a su práctica (a la enseñanza) se ha dejado de lado su conceptualización. El saber sobre lo educativo se ha ocupado más de su práctica que de su sentido. Por esto, la pedagogía debe ser una teoría que busque dar razón de lo educativo. De la enseñanza ha de ocuparse la didáctica en cuanto que realiza la práctica educativa.

En este sentido, didáctica es una rama de la pedagogía que se aplica a los métodos, técnicas y estrategias para promover los procesos de enseñanza-aprendizaje, proyecta una finalidad específica y debe promover el desarrollo de los componentes: sociales, cognitivos y emocionales. Es importante, resaltar entonces, que las estrategias pedagógicas, se encuentran en el marco de la didáctica y constituyen escenarios de los procesos de formación y de interacción de la enseñanza aprendizaje, donde se fortalecen conocimientos, valores, prácticas, procedimientos y problemas propios del campo de formación. Son las actividades u operaciones mentales que el estudiante desarrolla para optimizar su

aprendizaje, tienen una clara intencionalidad y requieren de un plan de acción para que el estudiante adquiera el conocimiento. (Pérez, 2012).

Estrategia pedagógica es «la concepción teórico práctica de la dirección del proceso pedagógico durante la transformación del estado real al estado deseado, en la formación y desarrollo de la personalidad, de los sujetos de la educación, que condiciona el sistema de acciones para alcanzar los objetivos, tanto en lo personal, lo grupal como en la institución escolar» (Sierra, 2004). De esta definición destacamos los siguientes aspectos:

- La pedagogía en cuanto a filosofía de la educación conlleva implícita una concepción de ser humano, de la forma como es educable y de los fines para los que se educa.
- La pedagogía en cuanto a filosofía de la educación conlleva implícita una concepción de ser humano, de la forma como es educable y de los fines para los que se educa.

Toda teoría pedagógica trata de responder de manera sistemática y coherente al menos estas preguntas: ¿Qué tipo de ser humano se quiere formar? ¿Con qué experiencias crece y se desarrolla un ser humano? ¿Quién debe impulsar el proceso educativo?, ¿Con qué métodos y técnicas puede alcanzarse mayor eficacia? Diferentes especialistas podrían responder una sola de estas preguntas, pero la especialidad del pedagogo es abordarlas todas de forma transdisciplinaria.

Según Orozco Silva (1993) la pedagogía puede ser concebida como saber que se ocupa de los problemas de formación (el educando) y las finalidades que han de orientarla (los fines); la iniciación crítica en la cultura (el currículo); los medios y métodos de educación (la didáctica); los efectos de la formación (la evaluación), las condiciones de orden legal, político y social.

Enfoque pedagógico

A partir de lo anterior, un enfoque pedagógico es la mirada desde la cual se analiza una situación o problema, de tal manera que intenta estudiar y dar respuesta en un marco pedagógico, por tal razón, los enfoques pedagógicos sustentan una propuesta educativa fundamentada en una teoría científica, debe estar asociado a la realidad social que permite determinar la visión y la misión del Proyecto Educativo Institucional.

En la literatura aparecen los enfoques humanistas, conductistas, cognitivo, crítico y heurístico entre los más mencionados, cada uno con una perspectiva clara y coherente que debe estar anclado a un proceso formativo, responsable y consiente.

Teniendo en cuenta lo anterior, los enfoques pedagógicos promueven el desarrollo de un proceso formativo coherente con la realidad institucional, que no solo se maneja a partir de una postura personal sino también institucional.

Los enfoques pedagógicos son guías sistemáticas cargadas de ideología, que orientan las prácticas de enseñanza, determinan sus propósitos, sus ideas y sus actividades, estableciendo generalizaciones y directrices que se consideran óptimas para su buen desarrollo.

Según Gonzáles (2014) menciona que asumir un enfoque pedagógico implica:

- Ser consciente de las actividades pedagógicas que da más gusto realizar.
- Determinar cuál es el enfoque pedagógico favorito, lo cual implica conocer algunos enfoques pedagógicos básicos para tener insumos en el momento de elegir.
- Encontrar el enfoque pedagógico base del perfil profesional de la carrera en la cual se colabora.
- Conocer, como punto de partida para innovar, las principales características didácticas de ese enfoque, buscar-

do la coherencia entre el mandato curricular y la postura pedagógica personal. (2014, p. 58).

Teniendo en cuenta lo anterior, los enfoques pedagógicos promueven el desarrollo de un proceso formativo coherente con la realidad institucional, que no solo se maneja a partir de una postura personal sino también institucional.

Proceso formativo universitario

Según Vargas (2006), la formación es el proyecto esencial de la pedagogía. Esta esencia tiene que reflexionarse como parte constitutiva del horizonte histórico que compromete a la pedagogía en su aclaración y realización.

La formación constituye, entonces, un proceso histórico de apropiación de cultura por parte del sujeto, atribuyéndole a la educación y sus procesos de enseñar y aprender un papel importante, en el entendido de que el ser humano necesita de la formación, para acrecentar sus posibilidades de producción del conocimiento.

Por formación profesional se entiende el proceso social dirigido a la preparación y conformación del sujeto, que les permita ejercer un desempeño profesional - laboral; esta preparación presupone la apropiación de conocimientos, habilidades, actitudes y valores requeridos para un perfil profesional.

Conforme a lo planteado por Fuentes (2000) y por Valera (2003), conceptualizan al proceso de formación de los profesionales que se desarrolla en la educación superior como una relación social de carácter objetivo que se establece entre estudiantes y profesores, constituyendo un espacio de construcción de significados y sentidos entre los sujetos que participan, que se expresa

en la actividad como relación sujeto-objeto, y en la comunicación como relación sujeta-sujeto, siendo esta última la que cualifica a dicho proceso.

El proceso formativo hace parte de un conjunto de acciones sistémicas y consolidadas que promueven la interiorización de contenido, procedimiento y actitudes que permiten comprender e interpretar un determinado contexto, a lo cual se llama aprendizaje.

En este sentido, Estanga (2014) afirma que el proceso de formación busca la interacción entre los participantes, que se enfoquen en lo que van hacer y por lo mismo busquen una mejora para la sociedad, no solo es obtener el título y trabajar en una empresa, es decir, debemos tener conciencia de lo que esta pasando a nuestro alrededor y buscar cómo podemos aplicar el intercambio de saberes; de esta manera buscaríamos favorecer la investigación y la creación-aplicación del conocimiento en contexto concreto complejo.

Por tanto, el proceso formativo es la consolidación de varias dimensiones en el contexto universitario que le permite a los miembros de esta comunidad responder a su medio y que no se recrea a partir de un solo lineamiento institucional, sino que hace parte de un proceso visibilizado en los documentos rectores con sus diversas implicaciones pedagógicas.

El proceso formativo es un proceso de humanización, donde la autonomía juega un papel importante en el desarrollo de la universidad con elementos constitutivos en el marco de la formación integral. Además, presenta funciones que permiten que se genere de manera coherente, algunas de ellas son:

- Función facilitadora, donde se planifica, estructura y orienta los fundamentos sobre los que se genera.
- Como herramienta, allí permite el reconocimiento de los conocimientos que se integran al proceso formativo.

- Como contenido, allí se interactúan las acciones para lograr objetivos.

Estas funciones, permiten visibilizar el proceso formativo como objetivo, resultado y perspectiva en la universidad, donde, a través de los lineamientos institucionales, se logra conforme una identidad institucional.

En los procesos formativos es necesario comprender que está conformado por dimensiones que agilizan su desarrollo, una de ellas es la dimensión pedagógica entendida como aquella que estudia los referentes teóricos; la dimensión intelectual, que se refiere a la asociación sistémica entre los elementos que consolidan el currículo, la teoría y el contexto y por último, la dimensión físico-psíquica, que se refiere a las relaciones existentes entre los factores motivacionales, intereses, expectativas y el desarrollo físico.

Proyecto Educativo Institucional

Es un conjunto de apuestas dirigidas hacia la intervención educativa que orienta la acción, en los principios orientadores de la universidad, la cual va a ser originada por la comunidad educativa, ya que hace parte de una construcción de diversos factores institucionales internos como externos que permitirán darle norte a la institución y tener una identidad en comparación a otras.

El proyecto educativo concreta las acciones que se encuentran en la universidad, establece relaciones y promueve el desarrollo de las mismas; es en general, el que ejerce la orientación educativa, guiando las acciones destinadas a la comunidad universitaria.

En este sentido, algunas particularidades del proyecto educativo son:

- Misión y visión de la universidad, como orientación hacia el que hacer pedagógico, administrativo y curricular.
- Orientaciones epistemológicas y filosóficas de la Universidad.
- Relaciones entre el proyecto educativo y las funciones sustantivas de la Universidad.

Estos elementos permiten que el proyecto educativo guíe el accionar de la universidad, promoviendo interrelaciones con los demás documentos que sustentan el proceso formativo en las Instituciones de Educación Superior. En este sentido, el Proyecto Educativo Universitario puede tener las siguientes funciones:

- Permite el desarrollo eficiente y con eficiencia de la toma de decisiones de la institución.
- Propicia un modelo de autoevaluación.
- Permite visibilizar las intenciones de los principios orientadores.
- Establece la coherencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Orienta la participación de los miembros de la comunidad educativa.
- Establece la forma en que se utilizan los recursos económicos y su administración.

Asimismo, Benavides & otros (2009) identifican los siguientes componentes:

- Componente conceptual: hace alusión a la coherencia entre la visión, misión y objetivos, con fines educativos, perfil de formación, filosófica y pedagógica.

- Componente administrativo y de gestión: allí se establece la clasificación de los planes educativos, estrategias de gestión administrativa y financiera, así como orientaciones de organismos de participación.
- Componente pedagógico: establece el plan de estudios, evaluación de procesos de aprendizaje e institucionales, estrategias pedagógicas, entre otros.
- Componente de interacción comunitaria: hace alusión al proceso de interacción interinstitucional.

Proyecto educativo del programa

Hace referencia al documento que consolida los lineamientos, políticas que orientan el desarrollo de un programa académico, lo cual lo hace relevante como parte importante de análisis curricular y pedagógico, ya que se consolida como una guía que permitirá hacer lectura de una apuesta pedagógica que estará enmarcada en el modelo pedagógico y el proyecto educativo, lo cual conlleva a relacionarlo como un documento fundamental en la asociación sistémica.

Según Alfiz (2010), un proyecto implica una idea acerca de una meta que se gana al azar y los caminos a seguir para lograrlo. Lo que lo define son, en primer lugar una *intención* y en segundo, una serie de acciones que se conciben necesarias para realizarlo (p. 113); este proyecto para el caso del programa académico debe clarificar y dar respuesta al contexto, y ser claro en la medida de su accionar pedagógico.

Algunos elementos que constituyen el Proyecto Educativo de un programa son:

- Objetivos institucionales que orientarán la propuesta.

- La misión y visión del Programa, las cuales lo sitúan en el presente y su proyección futura en diferentes ámbitos de desarrollo.
- Fundamentos epistemológicos del programa.
- Principios del Proyecto Curricular.
- Enfoque Pedagógico.
- Enfoque curricular.
- Ejes de Formación.
- Perfiles del programa.

El proyecto educativo del programa debe ser concordante con los propósitos de formación que se establecen en el marco de la misión, visión y finalidad de la universidad, que define en última instancia la naturaleza académica, pedagógica y profesional específica al programa de formación que se implemente.

Estrategias pedagógicas

Para Pérez (2012), la estrategia pedagógica es el proceso, a través del cual el docente define procedimientos, cursos de acción, toma decisiones e integra operaciones cognitivas, habilidades, actitudes y valores en el aprendizaje significativo, de tal forma que el estudiante adquiera los elementos necesarios para el cumplimiento de un objetivo o tarea de manera eficaz en un contexto determinado.

De igual forma, para la autora las estrategias pedagógicas constituyen los escenarios de los procesos de formación y de interacción de la enseñanza aprendizaje, donde se fortalecen conocimientos, valores, prácticas, procedimientos y problemas propios del campo de formación. Son las actividades u operaciones mentales que el estudiante desarrolla para optimizar su apren-

dizaje, tienen una clara intencionalidad y requieren de un plan de acción para que el estudiante adquiera el conocimiento.

Por su parte, el experto Henry Mintzberg (1995) profundizó en la manera que se llega a concebir una estrategia, dándole mucha significación a la compenetración con el objeto, experiencia, compromiso, dominio del detalle, un sentido de la armonía y de la integración, visión individual, una mente ágil, un conocimiento personal y comprensión íntima. Destaca como necesario una adecuada relación entre pensamiento y acción, y la creación de una estrategia como un proceso de síntesis del pasado, del presente y del futuro.

En este sentido, la estrategia pedagógica es «la concepción teórico práctica de la dirección del proceso pedagógico durante la transformación del estado real al estado deseado, en la formación y desarrollo de la personalidad, de los sujetos de la educación, que condiciona el sistema de acciones para alcanzar los objetivos, tanto en lo personal, lo grupal como en la institución escolar» (Sierra, 2004).

De esta definición destacamos los siguientes aspectos:

- La estrategia pedagógica refiere a la manera de dirigir el proceso pedagógico, con bases en determinados fundamentos teóricos y prácticos, que, a nuestro entender, los proporciona el modelo pedagógico que la sustente, y que permite comprender y proyectar el proceso formativo universitario, evidenciando el momento interventivo de la estrategia al precisar acciones prácticas de la intencionalidad consciente de dicho proceso.
- Evidencia la necesidad de revelar los elementos esenciales del objeto respecto al cual se diseña la estrategia, connotando la naturaleza pedagógica que lo cualifica, para su caso, formar la personalidad.

- Toma en cuenta el papel de los sujetos participantes en el entramado de relaciones del proceso pedagógico que se realiza.
- La estrategia presupone la construcción de acciones para su implementación práctica en contexto, por lo tanto, su carácter operativo.
- Se reconoce el papel orientador de los objetivos, que focaliza el “para qué” de la estrategia pedagógica.

Considerando las referencias anteriores, para esta investigación precisamos como concepto de estrategia pedagógica: como la esencia de la ya planteada por Sierra (2004), donde se precisa que el objeto de la estrategia lo constituye el proceso de formación integral del profesional universitario, lo cual exige tomar en cuenta las particularidades de las concepciones pedagógicas que las sustentan.

Caracterización del estado actual del modelo pedagógico institucional de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca

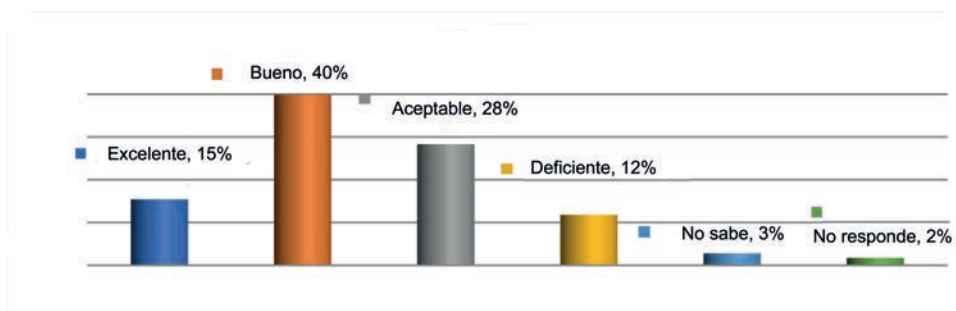
Como punto de partida del estudio acerca la concepción e implementación del Modelo Pedagógico Institucional, se considera relevante realizar un diagnóstico que permita conocer el estado actual de la apropiación, aplicación y pertinencia del contenido del Modelo Pedagógico Institucional.

Sobre la base de la información recopilada y analizada, se procedió a identificar las «situaciones problema» que afectan a la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca relacionadas con la apropiación, aplicación y pertinencia de contenido del Modelo Pedagógico Institucional. A continuación, se enuncian dichas si-

tuaciones problema, las cuales permitirán evaluar para cada uno de los problemas identificados, su relación de causalidad y efecto frente a los demás problemas.

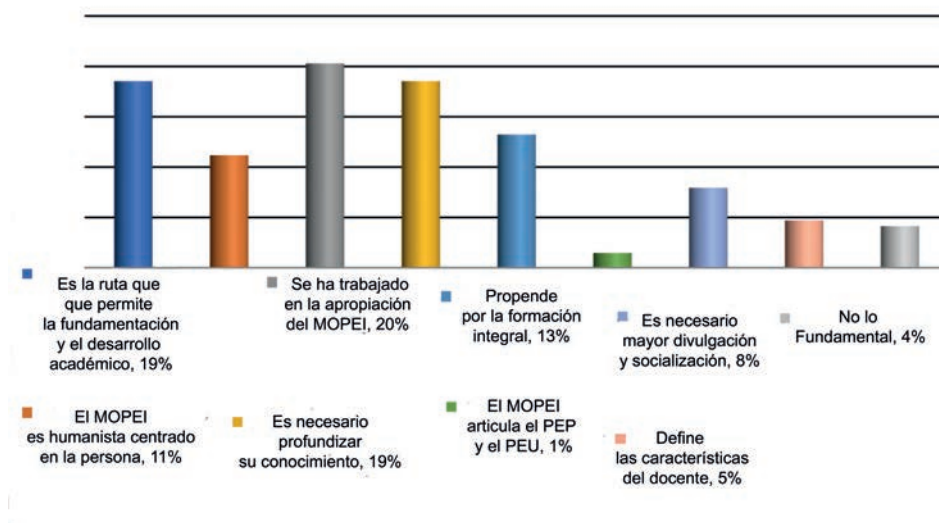
Consolidado general de la Unicolmayor

Gráfico 1. Apropiación



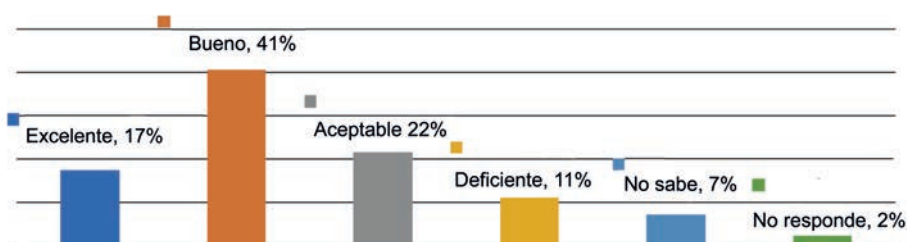
Fuente: elaboración propia.

Gráfico 2. Apropiación (Fundamentación)



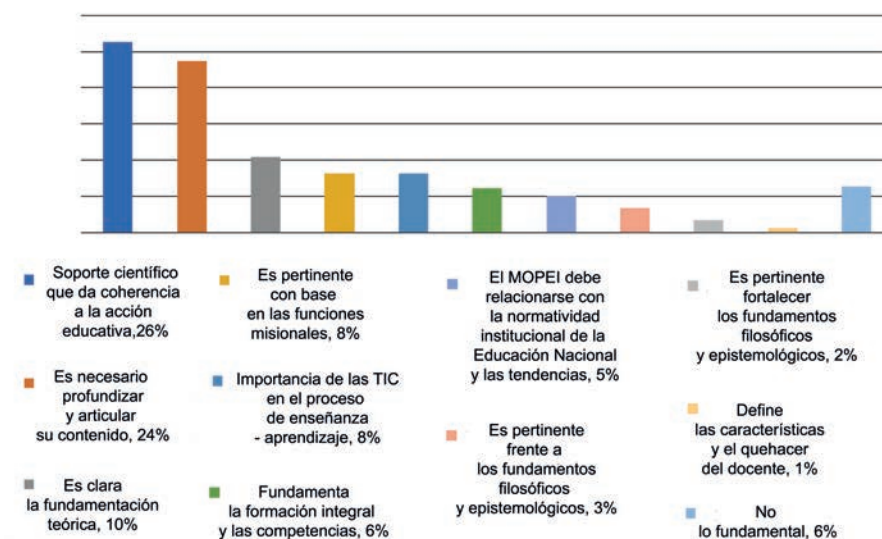
Fuente: elaboración propia.

Gráfico 3. Pertinencia



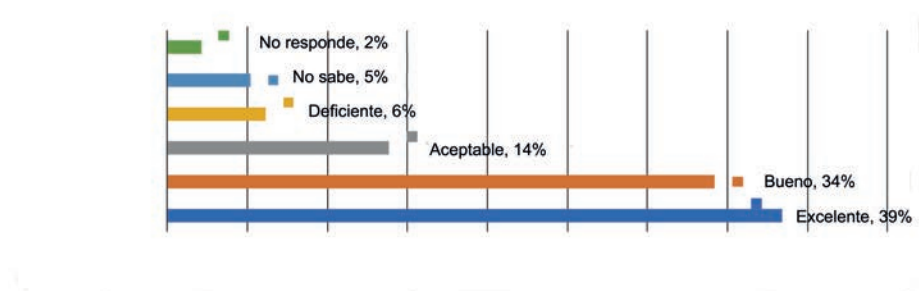
Fuente: elaboración propia.

Gráfico 4. Pertinencia (Fundamentación)



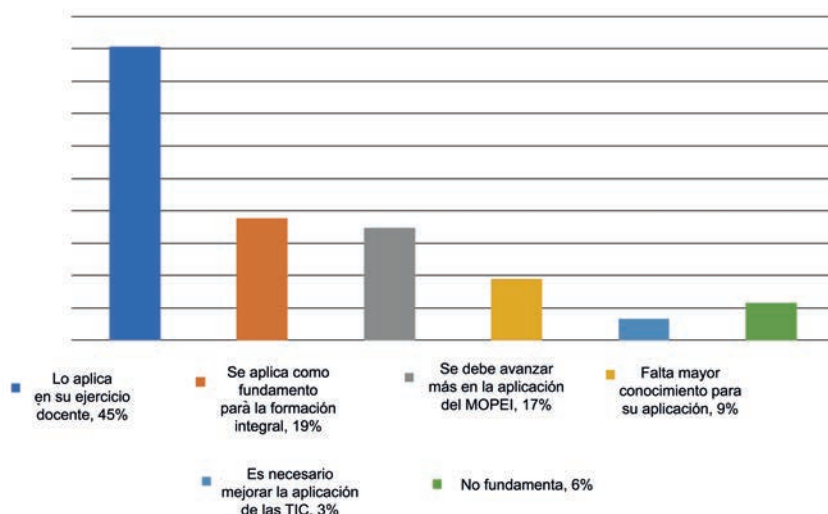
Fuente: elaboración propia.

Gráfico 5. Aplicación



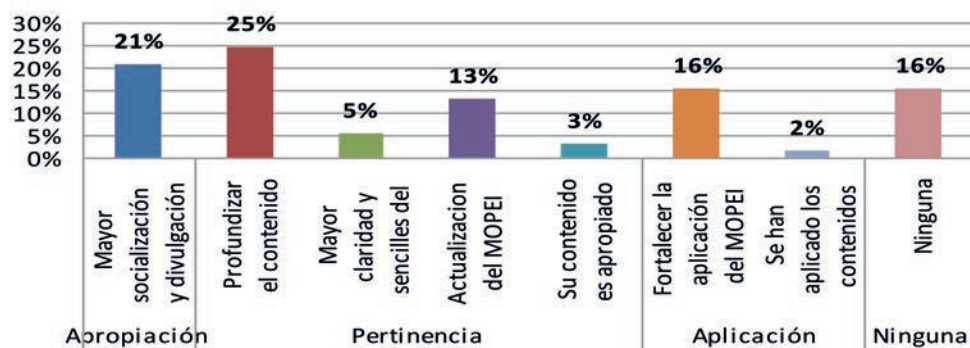
Fuente: elaboración propia.

Gráfico 6. Aplicación (Fundamentación)



Fuente: elaboración propia.

Gráfico 7. Sugerencias que el cuerpo docente hace frente al MOPE (4.3)



Fuente: elaboración propia.

Con base en la información obtenida a través de los grupos focales se presenta una síntesis de acuerdo a cada una de las categorías objeto de análisis.

Apropiación

Los profesores que llevan menos tiempo en la Universidad son los que menos conocimiento tienen del MOPEI y PEP, es necesario ampliar la divulgación del documento y difusión en los programas académicos.

Algunos estudiantes tienen mayor conocimiento del MOPEI, por las actividades en las cuales los docentes tienen la obligación de difundir este documento.

Hay docentes que pueden opinar ampliamente sobre el MOPEI, pero otros no se han apropiado de sus ideas fundamentales en forma autodidacta dentro del proceso de inserción a la Universidad.

Es necesario una mayor divulgación de las ideas fundamentales del MOPEI y una mayor apropiación de cómo se articula el MOPEI, PEP y PEU.

Pertinencia

El concepto de la categoría humanista es demasiado genérico, hay una mirada un poco eclíptica expresada en el MOPEI; es importante que se revise el MOPEI, para que refleje su misión y visión y a su vez cómo se retroalimentan los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Es necesario actualizar el documento con un lenguaje mas claro y mas sencillo, menos filosófico y mas visual, con mayor profundidad en los temas relevantes.

Se evidencia desarticulación entre el MOPEI, PEU y PEP.

Es necesaria su actualización en el menor tiempo posible, teniendo en cuenta las directrices de la educación, enseñanza-aprendizaje, la internacionalización, interdisciplinariedad, flexibilidad y como se integran las funciones sustantivas de la Universidad.

Actualizarlo con base en las tendencias en Educación Superior, las demandas de formación en el contexto globalizado, y tener claridad entre la teoría y la práctica, pues mientras se habla de un modelo constructivista la práctica pedagógica de los docentes en los programas sigue siendo tradicional, poco innovadora y privilegia la memoria no el espíritu crítico y reflexivo del que se habla en el MOPEI. También se deben fortalecer competencias de liderazgo para que los egresados sean más visibles y aporten y generen cambios en sus ámbitos de desempeño.

Aplicación

Tener en cuenta la naturaleza de cada programa, en el caso particular para el aprovechamiento de las TIC en los procesos de enseñanza aprendizaje.

Las carencias como la planta física o la falta de equipos en la Institución dificultan la aplicación del modelo pedagógico.

La coherencia está principalmente ligada a la realidad, el documento se convierte en un ideal que dificulta su aplicabilidad en la realidad. El reto justamente se convierte en mejorar el modelo para aplicarlo a la realidad institucional.

En el MOPEI se habla del aprendizaje autónomo, aprendizaje significativo, de las herramientas tecnológicas como apoyo a la presencialidad y en esto tenemos una debilidad muy marcada.

Hay muchas cosas que están plasmadas en el MOPEI, en su filosofía Institucional, pero no se llevan a la práctica; deben ser mas coherentes con la realidad, con las nuevas tendencias pedagógicas y con la Universidad de hoy.

Tabla 1. Consolidado general de los problemas identificados en Unicolmayor.

Problemas identificados en la Unicolmayor
Es necesario profundizar el conocimiento del MOPEI.
Es necesario mayor divulgación y socialización del MOPEI.
Es necesario profundizar y articular el contenido del MOPEI.
Resaltar la importancia de las TIC en el proceso de enseñanza – aprendizaje.
El MOPEI debe relacionarse con la normatividad institucional, la de Educación Nacional y las tendencias pedagogicas.
Es pertinente fortalecer los fundamentos filosóficos y epistemológicos.
Se debe avanzar más en la aplicación del MOPEI.
Falta mayor conocimiento del MOPEI para para su aplicación.
Es necesario mejorar la aplicación de las TIC.

Fuente: elaboración propia.

Agrupación de los problemas identificados por categoría

Tabla 2. Problemas identificados en la categoría Apropiación

Problemas identificados en Apropiación
Es oportuno profundizar el conocimiento del MOPEI.
Es necesario mayor divulgación y socialización del MOPEI.
El MOPEI debe articular el PEP y el PEU.

Fuente: elaboración propia.

Tabla 3. Problemas identificados en la categoría Pertinencia

Problemas identificados en Pertinencia
Es necesario profundizar y articular el contenido del MOPEI.
El MOPEI debe relacionarse con la normatividad institucional, la de Educación Nacional y las tendencias pedagógicas.
Es pertinente fortalecer los fundamentos filosóficos y epistemológicos.

Fuente: elaboración propia.

Tabla 4. Problemas identificados en la categoría Aplicación

Problemas identificados en Aplicación
Se debe avanzar más en la aplicación del MOPEI.
Falta mayor conocimiento del MOPEI para su aplicación.
Es necesario mejorar la aplicación de las TIC.

Fuente: elaboración propia.

Tabla 5. Agrupación de problemas críticos por categoría.

Apropiación	Pertenencia	Aplicación
Es necesario profundizar el conocimiento del MOPEI.	Es necesario profundizar y articular el contenido del MOPEI.	Se debe avanzar más en la aplicación del MOPEI.

Fuente: elaboración propia.

A partir del análisis anterior, se conforma la matriz DOFA, que permite visibilizar las debilidades, amenazas fortalezas y oportunidades que frente al MOPEI tiene la universidad, que da una información valiosa acerca del Estado actual de la concepción e implementación del Modelo Pedagógico Institucional de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca.

Tabla 6. Matriz DOFA

DEBILIDADES	OPORTUNIDADES	FORTALEZAS	AMENAZAS
Apropiación Falta mayor divulgación y apropiación del MOPEI a fin de conocer su contenido.	Al interior de la Universidad la comunidad académica se apropie de la filosofía institucional y sea más competitivo y fortalezca los procesos académicos.	Se ha trabajado en la apropiación del MOPEI, la mayoría de docentes conocen los elementos fundamentales del MOPEI.	Al no conocer los elementos fundamentales del MOPEI, no se tiene como referente para el desarrollo de las funciones misionales de la Universidad y esto podría afectar la calidad académica de los programas.
Pertinencia Es necesario profundizar y articular la fundamentación teórica del MOPEI en relación con los lineamientos institucionales, las políticas gubernamentales y las tendencias pedagógicas.	Al actualizar el contenido del MOPEI, se garantiza tener un documento fundamentado, que de respuesta a los requerimientos de carácter gubernamental (Registro calificado y procesos de acreditación, entre otros)	Existencia de un Grupo de perspectiva Pedagógica adscripto a la Vicerrectoría Académica, que puede cumplir la función de actualización y perfeccionamiento del contenido del MOPEI.	Como soporte científico que da coherencia a la acción educativa no sea suficientemente claro su contenido y coherencia

Aplicación. Falta mayor co- nocimiento del MOPEI para su adecuada aplica- ción.	Contar con un nuevo MOPEI que oriente el desarrollo del proceso forma- tivo institucional con mayor cali- dad y pertinencia, con base en las políticas ins- titucionales, na- cionales y nue- vas tendencias pedagógicas.	Un porcentaje significativo de docentes aplican los elementos fundamentales del MOPEI en su quehacer peda- gógico.	Al no aplicar los elementos fundamentales del MOPEI, no se tiene como re- ferente para el desarrollo de las funciones misio- nales de la uni- versidad y esto podría afectar la calidad acadé- mica de los pro- gramas.
--	--	---	--

**Modelo pedagógico: sus características
esenciales, desde un enfoque sistémico y
holístico**

En este apartado se encuentra el análisis desde una visión sistémica y holística acerca del modelo pedagógico, para finalizar con sus principales características, de tal manera que ofrece una visión de los componentes fundamentales que lo integran. Es necesario reconocer la importancia que tiene la comprensión del modelo pedagógico y sus relaciones, de tal manera que se realice un análisis sistémico, para posteriormente abordar las múltiples interacciones que le caracterizan, en una visión holística. Así, las relaciones que se establecen se integran, formando relaciones de significación y sentido, que al sintetizarse se constituyen no en partes o agregados de la totalidad, sino en expresiones de ésta desde una lógica coherente.

En la Universidad se dan diversas relaciones, ya que existen muchos factores que se conjugan para que el proceso formativo se genere de manera exitosa; en este sentido, una visión sistémica es una apuesta que se consolida como una concepción importante en el marco de la interdisciplinariedad, ya que establece elementos entre la realidad y la percepción de la misma, lo que conlleva a las interacciones de los elementos dentro de un sistema, relaciones, estructuras e interdependencia, que se enfocan como una actividad integradora, de tal manera que al tener un pensamiento sistémico permite visibilizar nuevas lecturas de manera diferente.

Por tanto, el enfoque sistémico comprende el papel que ejercen las relaciones con el todo, en las instituciones: los docentes, estudiantes, recursos, metodologías y contenidos; así mismo, las diferentes disciplinas, para entender una situación problemática dan paso a nuevas lecturas, como afirmaba Von Bertalanffy y Ludwig (1952).

Según Vizcarra (2007), la teoría de los sistemas pone especial énfasis en las interacciones y elementos fundamentales para comprender las dinámicas complejas que se producen (2007), en este sentido, la concepción del sistema es entendido como un conjunto de elementos interrelacionados que darán lugar a la constitución de subsistemas, los cuales deben ser analizados en un contexto determinado; Ortiz (2011) define la dinámica de Sistema como «un factor que puede ser determinante en las organizaciones para adaptarse al medio, sobrevivir y desarrollarse en él», por tanto, un sistema es una parte de la realidad que se puede delimitar y que posee características propias de su funcionamiento.

Por otra parte, el análisis del contexto a partir de una mirada sistémica, se especializa a través de un pensamiento sistémico, como menciona Gamba (2006) que en definitiva permita visibilizar las interacciones entre las partes, alejadas de las especificidades de causa y efecto, por el contrario donde el feedback enseñe las acciones para responder a cambios, en este orden de ideas, el

sistema educativo analizado a la luz de este modelo permite visibilizar interrelaciones que darán lugar a un proceso de retroalimentación continua.

El carácter sistémico se vislumbra en el modelo pedagógico cuando se revisa la interacción existente entre el fenómeno y su contexto, que pertenece a un conjunto de sistemas relacionados entre sí, de tal manera que las relaciones no son estáticas e influyen en otros sistemas que se encuentran interrelacionados. En la actualidad, la visión sistémica se propone como una alternativa para dejar atrás los modelos tradicionales del saber, puesto que se busca comprender, intervenir y posiblemente transformar un fenómeno.

En el marco del enfoque de sistemas, se encuentran tres propiedades fundamentales a tener en cuenta:

- Los componentes, que son todos los elementos que constituyen el sistema.
- La estructura, que se refiere a las relaciones que se establecen entre los elementos del sistema.
- Las funciones, que se comprenden como las acciones que puede desempeñar el sistema, tanto de subordinación vertical, como de coordinación horizontal.

Bajo este modelo, la Universidad es un sistema abierto, compuesto de elementos humanos, tecnológicos, tangibles e intangibles, que se relacionan entre sí y que tienen características propias. Se subdivide en subsistemas que, como el sistema, son identificables a través de la definición de sus límites, funciones, comunicación y estructura.

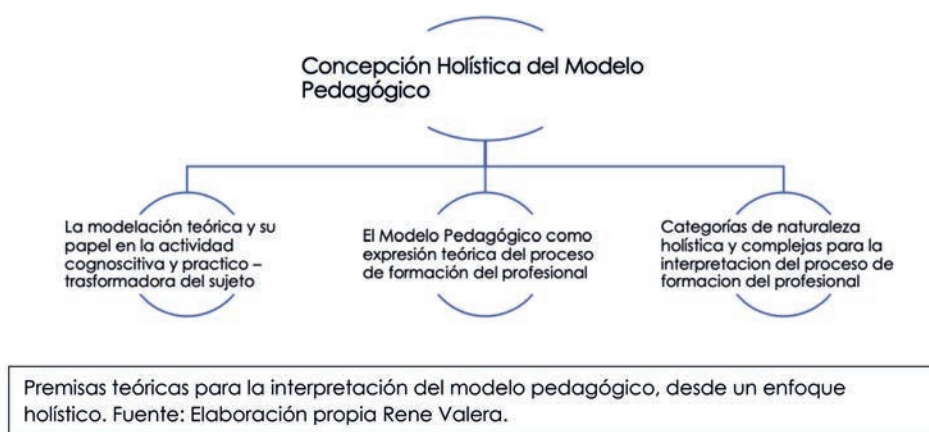
La Universidad enmarcada en un modelo sistémico, suele comportarse con un abordaje de multicausalidad, con multiefectos e interacciones entre los diferentes subsistemas, es así, que los problemas convergen de diferentes momentos, singularidades, especificadas incorporadas las unas con las otras.

La metodología sistémica permite hacer lecturas de los problemas complejos del medio, para el caso la relación existente entre el proyecto educativo, el modelo pedagógico, el proyecto del programa y las estrategias pedagógicas.

Concepción holística del modelo pedagógico como interpretación de los procesos formativos en la educación superior que devela su esencialidad, transformación y lógica.

A manera de premisas conceptuales para argumentar la concepción holística del modelo pedagógico, que devela la esencialidad, transformación y lógica del proceso de formación del profesional, se toma en consideración tres aspectos de importancia que contribuyen a su comprensión: La modelación teórica y su papel en la actividad cognoscitiva y práctico transformadora del sujeto; El modelo pedagógico como expresión teórica del proceso de formación del profesional; y Las categorías de naturaleza holística y complejas para la interpretación del proceso de formación del profesional, como se ilustra en la figura 2.

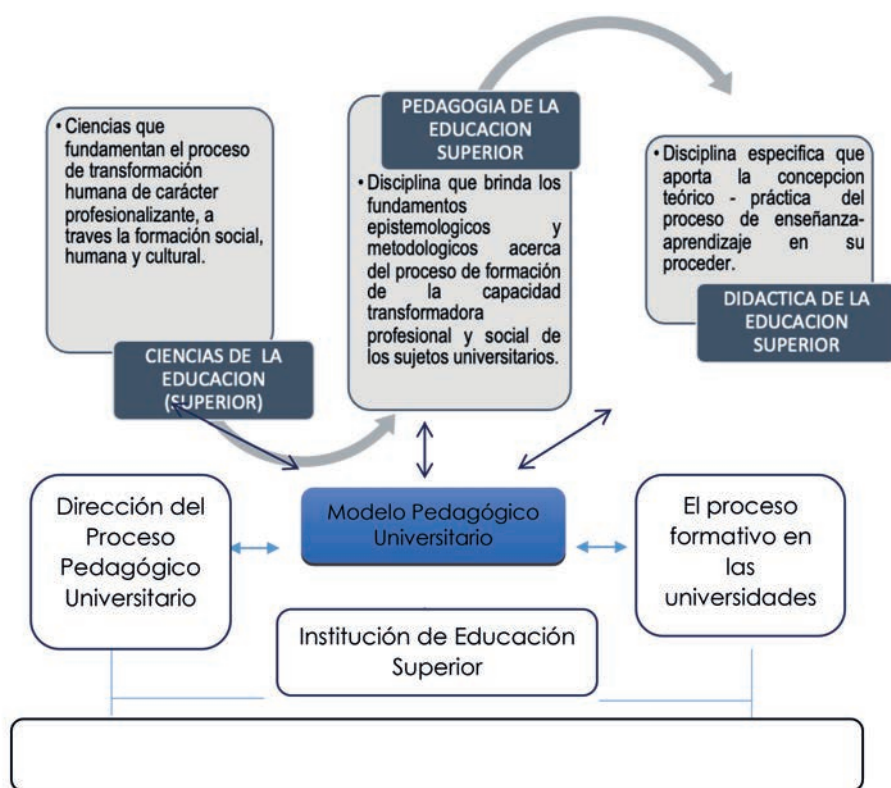
Figura 2. Concepción holística del modelo pedagógico



Fuente: elaboración propia.

Emprender el estudio de un proceso desde una perspectiva desarrolladora requiere de un enfoque holístico y contextualizado que, partiendo de los eventos a través de los cuales este proceso se construye y desarrolla, trascienda a la investigación de sus nexos, vínculos e interdependencias con otros sistemas implicados; en este sentido, es loable retomar la idea de que el proceso pedagógico tiene lugar en diferentes niveles, y se afirma que el modelo pedagógico es expresión teórica del proceso de formación del profesional. Como se aprecia en la siguiente figura 3.

Figura 3. Modelo pedagógico en el proceso de formación profesional



Fuente: Valera, 2017.

A partir de lo anterior, resulta necesario precisar que la denominación “modelo pedagógico universitario” refiere a que tanto los fundamentos epistemológicos y metodológicos que brinda la pedagogía, como la concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje que aporta la didáctica y que se incluyen en el modelo, deben ser entendidos como procesos dinámicos, susceptibles de ser contextualizados en los entornos humanos específicos de cada institución universitaria, como expresión de su identidad cultural.

Interpretar, desde la perspectiva holística el Modelo Pedagógico de la Educación Superior parte del reconocimiento de que él es expresión teórica del proceso de formación del profesional, de tal suerte que hay que comprender el proceso de formación del profesional (proceso real), sus regularidades, y como él se expresa en su modelación teórica (Modelo Pedagógico), permitiendo cumplir, a través de sus funciones de re-presentación, heurística y transformadora del proceso formativo universitario, el diseño de instrumentos metodológicos que conduzcan al perfeccionamiento de dicho proceso; a la vez que orienta la construcción de significados y sentidos en la gestión del proceso de formación del profesional.

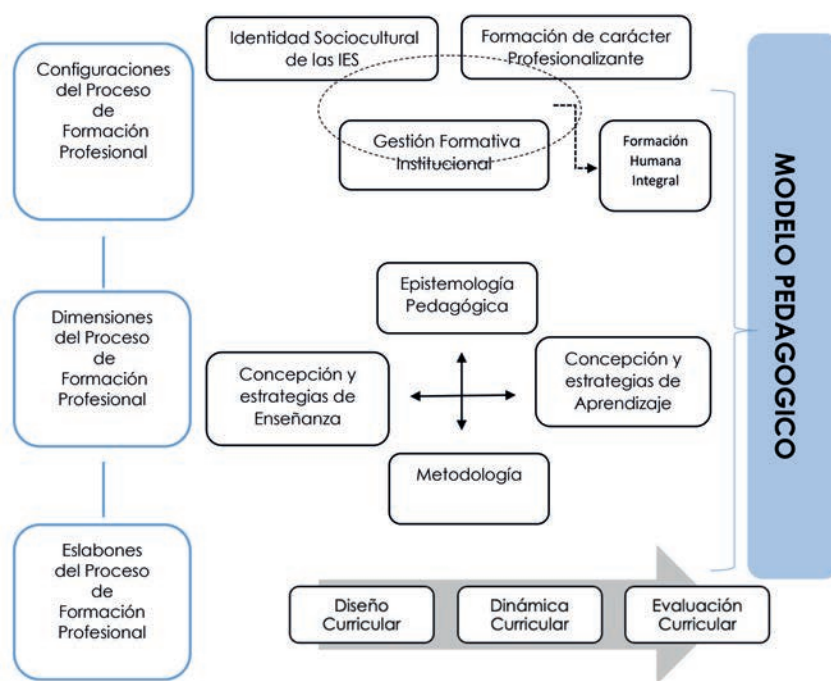
Las categorías que permiten caracterizar la concepción de un Modelo Pedagógico a nivel universitario pueden ser de dos tipos: las que responden a una estructura de relaciones sistémicas, ya tratadas anteriormente, y las categorías de naturaleza holística y complejas, que será objeto de reflexión a continuación. Lo pedagógico constituye, sin lugar a dudas, el eje esencial de la modelación teórica del proceso de formación del profesional, por lo tanto, hay que buscar en los fundamentos epistemológicos y metodológicos de la pedagogía como ciencia, los sustentos para una modelación de este tipo. Sin embargo, aunque lo pareciera, lo pedagógico no agota la esencialidad de un modelo pedagógico, por dos razones:

Todo modelo de este tipo no se realiza en abstracto, sino que responde a las características particulares de una institución de

educación superior, lo cual exige su contextualización. Hay que recordar que aun cuando se han identificado funciones sustantivas esenciales para toda institución de educación superior, cada una de ellas, bajo el precepto de autonomía universitaria, se da el derecho de definir los alcances y caminos específicos de hacer cumplir su encargo social.

Se puede sintetizar la concepción holística del Modelo Pedagógico, expresadas en sus configuraciones, dimensiones y eslabones, de la manera en que se ilustra en la siguiente figura, en que la concepción del proceso de formación del profesional, se expresa en el documento Modelo Pedagógico Universitario.

Figura 4. Configuración del Modelo Pedagógico



Fuente: Valera, 2017.

Características esenciales del modelo pedagógico institucional

Teniendo en cuenta la interpretación sistémica y holística de un modelo pedagógico en la educación superior, que en su confluencia permite develar los elementos que estructuran el modelo pedagógico, y las funciones que cumple en tanto documento que orienta el proceso formativo de la educación superior; así como su esencialidad, transformación y lógica.

Se pueden identificar como características esenciales de un modelo pedagógico para la educación superior y, por tanto, válido para el modelo pedagógico Institucional de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, las siguientes:

- El modelo pedagógico de la educación superior expresa, en el plano pedagógico didáctico, la concepción del proceso de formación de carácter profesionalizante, y cumple así sus funciones de representación, heurística y transformadora del proceso formativo.
- El modelo pedagógico establece una relación sistémica con el proyecto educativo universitario (PEU) y con el proyecto educativo del programa académico (PEP), cumpliendo una función de mediación entre la filosofía institucional y las particularidades del desarrollo proceso formativo, a través del proceso de enseñanza – aprendizaje, de acuerdo con el perfil profesional del programa académico.

La estructura de un modelo pedagógico para la educación superior debe contener dos aspectos esenciales:

- Los fundamentos institucionales: responden a las características de identidad cultural de la comunidad universitaria, inserta en su contexto histórico sociocultural. Aquí no es necesario repetir lo expresado en el proyecto edu-

cativo universitario, sino revelar la concepción de formación humana integral, como expresión de su misión y visión institucional.

- Los fundamentos teóricos del modelo, que con carácter electivo de quienes los diseñan, devienen en referentes importantes para la estructuración lógica del mismo.

De acuerdo con Valera (2013), los principales fundamentos teóricos que deben contener el modelo pedagógico son los siguientes:

- Los fundamentos filosóficos: dan cuenta de los fines de la educación y la concepción del mundo que sustenta el proceso de formación de los profesionales, para lo cual deberá responderse a: ¿qué tipo de sociedad queremos construir? ¿qué tipo de hombre se necesita y aspira a formar? y ¿qué concepto de educación se tiene para alcanzar el tipo de hombre y sociedad a que se aspira? Implica definir los fines de la educación.
- Fundamentos psicológicos: dan cuenta de la concepción del proceso docente educativo y los sujetos que en él participan, permitiendo precisar las concepciones de enseñanza y de aprendizaje que se asuman para la formación integral del profesional, para lo cual deberá responderse: ¿qué concepción de enseñanza y aprendizaje se tiene para el proceso de formación de los profesionales? ¿cómo, qué y por qué aprende el hombre?, y los efectos del aprendizaje en su formación.
- Los fundamentos epistemológicos: dan cuenta de la concepción sobre la ciencia y el conocimiento, los métodos para la obtención del conocimiento, y la relación entre investigación, contenido y aprendizaje, por lo cual deberá responderse a: ¿qué teoría del conocimiento sustenta

el proceso docente educativo? ¿cómo se incorporan al proceso formativo los nuevos conocimientos científicos? ¿cómo organizar, desde una perspectiva lógica, el proceso de enseñanza aprendizaje?

- Fundamentos pedagógicos: constituye el referente teórico esencial e integrador del modelo pedagógico
- La concepción metodológica del modelo pedagógico: brinda la manera en que se operativiza la dirección del proceso de formación del profesional, en dependencia de la concepción pedagógica asumida, permitiendo proyectar el cómo se van a cumplir los objetivos formativos, a través de métodos y estrategias didácticas.
- En esta concepción se expresan los elementos didácticos esenciales en que se concibe el proceso de enseñanza-aprendizaje: rol del docente y del estudiante; concepción del contenido de enseñanza-aprendizaje.
- Concepción curricular del modelo pedagógico: brinda las bases conceptuales que sustentan el modelo curricular institucional, y se precisa la metodología para la realización del proceso continuo de transformación curricular: su diseño, aplicación y evaluación, con lo cual se garantiza la retroalimentación de la implementación práctica del modelo pedagógico, su viabilidad eficacia y pertinencia.

Propuesta de perfeccionamiento del modelo pedagógico institucional

Presentación

Existe un reconocimiento internacional de la universidad como la institución social que posee la mayor capacidad para preservar, desarrollar y difundir la cultura, y consustancialmente a ello, socialmente responsable y comprometida con el desarrollo humano sostenible.

Lo planteado anteriormente exige que cada institución de educación superior defina su proyecto educativo institucional, y, de acuerdo con el Decreto 1860 de 1994, éste expresa la forma como se ha decidido alcanzar los fines de la educación definidos por la ley, teniendo en cuenta las condiciones sociales, económicas y culturales de su medio, respondiendo a situaciones y necesidades de los educandos, de la comunidad local, de la región y del país, ser concreto, factible y evaluable.

Derivado del proyecto educativo universitario, se construye el modelo pedagógico, que orienta el proceso educativo-formativo, con amplia participación de la comunidad docente institucional, y potenciando la capacidad electiva y crítica, que permita brindarle una sólida fundamentación teórica y preservar las particularidades al proyecto institucional que responde.

Bajo el presupuesto de perfeccionamiento continuo del proceso formativo universitario, y los documentos que orientan su gestión, se debe realizar una revisión profunda y rediseño de la concepción y estrategias de implementación del Modelo Pedagógico Institucional, en correspondencia con los nuevos escenarios del país y el nivel de desarrollo institucional alcanzado, que sienten las bases para propiciar un incremento de la calidad y la eficacia en la formación integral de los profesionales.

El escrito que a continuación se desarrolla tiene como propósito ofrecer los lineamientos que sirven de base para el proceso de perfeccionamiento del Modelo Pedagógico Institucional.

Justificación

La Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca ha establecido como uno de sus objetivos estratégicos el fortalecimiento de la docencia, para alcanzar la calidad académica, y para ello realiza una evaluación permanente de las funciones misionales y la renovación curricular, por lo que se requiere que el modelo pedagógico Institucional brinde las orientaciones esenciales que le permitan convertirse en una herramienta teórico práctica pertinente para la gestión del proceso formativo universitario.

El contexto institucional en el que se diseñó el modelo pedagógico Institucional ha ido creciendo en complejidad, lo que viene dado por el crecimiento de las ofertas de programas académicos de postgrados, el vertiginoso avance de la ciencia y la tecnología y su aplicación a la docencia, así como las proyecciones de desarrollo estratégico de la institución, que derivan de la actualización del proyecto educativo institucional (PEI). Los principales elementos que caracterizan estos cambios y que guardan relación con el modelo pedagógico Institucional son, entre otros, los siguientes:

- Las transformaciones que tienen lugar en la sociedad colombiana, que demandan potenciar el desarrollo de competencias ciudadanas que tengan un enfoque de inclusión, participación y diversidad.
- La incorporación de las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC) a sus procesos sustantivos de docencia, investigación y extensión universitaria, lo cual ofrece la posibilidad de ofrecer una educación de calidad,

efectiva y asequible, aun cuando existen barreras múltiples, que devienen en desafíos, que necesitan soluciones.

La experiencia de más de ocho (8) años de aplicación del Modelo Pedagógico Institucional revela que se han logrado resultados significativos en el proceso académico que se desarrolla, avalado por el número de las acreditaciones de programas académicos; el cumplimiento de los objetivos de formación profesional en los diferentes programas; así como la retroalimentación del seguimiento a egresados, que permite evaluar la pertinencia curricular.

No obstante, en este nuevo nivel de desarrollo alcanzado por la institución, se han detectado algunas insuficiencias, que fueron expuestas anteriormente, relacionadas con la concepción, apropiación y pertinencia del Modelo Pedagógico Institucional, que justifican un perfeccionamiento de la concepción del mismo; por lo que el propósito es brindar las bases conceptuales y organizativas que sustenten el proceso de rediseño del Modelo Pedagógico Institucional vigente, en correspondencia con los nuevos escenarios y condiciones en que se realiza el proceso formativo en la institución.

Premisas fundamentales

Para la realización del rediseño del documento Modelo Pedagógico Institucional se parte, a manera de premisas, de las características esenciales de los Modelos Pedagógicos de la Educación Superior, que son las siguientes:

- El Modelo Pedagógico de la Educación Superior expresa, en el plano pedagógico didáctico, la concepción del proceso de formación de carácter profesionalizante, y cumple así sus funciones de representación heurística y transformadora del proceso formativo.

- El modelo pedagógico establece una relación sistémica con el proyecto educativo universitario (PEU) y con el proyecto educativo del programa académico (PEP), cumpliendo una función de mediación entre la filosofía institucional y las particularidades del proceso formativo, a través del proceso de enseñanza – aprendizaje, de acuerdo con el perfil profesional del programa académico.

La estructura de un modelo pedagógico para la educación superior debe contener cuatro aspectos esenciales:

- Los fundamentos institucionales, que responden a las características de identidad cultural de la comunidad universitaria, inserta en su contexto histórico sociocultural.
- Los fundamentos teóricos del modelo, que con carácter electivo de quienes los diseñan, que devienen en referentes importantes para la estructuración lógica del mismo.
- La concepción metodológica del modelo pedagógico, que brinda la manera en que se operativiza la dirección del proceso de formación del profesional, en dependencia de la concepción pedagógica asumida.
- La concepción curricular del modelo pedagógico, que brinda las bases conceptuales que sustentan el modelo curricular institucional, y se precisa la metodología para la realización del proceso continuo de transformación curricular.

Indicaciones metodológicas y de organización para el diseño del Modelo Pedagógico Institucional de la Unicolmayor

En el Modelo Pedagógico Institucional se debe precisar cómo se concretan en el proceso docente educativo las características esenciales establecidas para este tipo de documento, resaltándose los aspectos siguientes.

Es pertinente que el MOPEI precise el enfoque pedagógico, entendido en el campo educativo como el énfasis teórico conceptual que plantea una teoría educativa del cual se desprenden implicaciones para los diferentes componentes de un modelo pedagógico; así, un enfoque pedagógico es la mirada desde la cual se ve un problema educativo y que parte de la consideración de la existencia de aspectos pedagógicos ligados al mismo. El fundamento teórico da origen a un modelo.

En el modelo pedagógico concebido como un sistema formal que busca interrelacionar los agentes básicos de la comunidad educativa con el conocimiento científico para conservarlo, producirlo o recrearlo dentro de un contexto histórico, geográfico y cultural determinado. Es necesario puntualizar:

- Finalidad, propósito y sentido de la educación, ¿para qué enseñamos?
- ¿Qué tipo de hombre se debe formar?
- ¿Cómo o con que estrategias metodológicas y evaluativas?
- ¿A través de que estándares, contenidos, ejes temáticos, saberes?
- ¿A qué ritmo de aprendizaje debe adelantarse el proceso de formación?
- ¿Quién predomina en el proceso, si el maestro o el alumno?

En relación con la didáctica, esta se entiende como la parte de la pedagogía que se refiere a las metodologías de la enseñanza y el aprendizaje, entendida como el conjunto de métodos y de técnicas que permiten enseñar y aprender con eficacia. La didáctica es el capítulo más instrumental de la pedagogía y la relacionan directamente a una teoría pedagógica, según el modelo adoptado. Se deben puntualizar las estrategias pedagógicas o de enseñanza, entendidas como «un conjunto de acciones que se proyectan y se ponen en marcha de forma ordenada para alcanzar un propósito» en el campo de la pedagogía. Las estrategias de enseñanza o estrategias didácticas se refieren a los procedimientos o planes de acción que utiliza el maestro en forma sistemática para facilitar el aprendizaje de los estudiantes.

Es importante que el MOPEI defina cómo concibe las tres funciones misionales de docencia, investigación y proyección social.

Es pertinente definir el perfil del docente Uicolmayorista y el perfil del estudiante que desea ingresar a la Universidad.

Especificar el modelo de evaluación, qué se entiende por evaluación y cómo se evalúan las competencias.

Definir la concepción de Formación Integral Institucional y cómo esta se precisa en el currículo, para contribuir a la formación integral de los estudiantes:

Definir que es formación integral, y como ella expresa la misión institucional.

Precisar el rol de profesores y estudiantes en el proceso docente educativo.

Precisar la concepción curricular asumida por la institución, para lo cual se establecen los lineamientos y metodología para determinar.

Estructura curricular (estadios de formación del profesional: básico, profesional y profundización) y unidades de créditos.

Brindar orientaciones acerca de la adecuada relación de los objetivos- contenidos (conocimientos-habilidades – valores) métodos – medios de enseñanza -evaluación del aprendizaje.

Tiempo de trabajo académico del estudiante (estudio independiente).

Concepción de las tutorías (académicas y de gestión).

Concepción de la práctica laboral en el currículo, según perfil de formación.

Concepción de la investigación formativa y su expresión en el currículo.

La concepción del proceso de perfeccionamiento curricular: diseño, aplicación y evaluación.

Determinar la concepción de formación por competencias: definición, tipología, estructuración en el currículo, y evaluación.

Proponer las principales estrategias curriculares y pedagógico-didácticas, y su concreción en los planes de estudio y componentes temáticos.

Propuestas de estrategias pedagógico-didácticas, las cuales constituyen alternativas de interacción grupal en los espacios de aprendizaje.

Aun cuando se puedan sugerir algunas de ellas, respetando la flexibilidad y características específicas de los perfiles de formación profesional, lo más importante será precisar para cada una de ellas su definición, quiénes participan, la metodología de realización y el contexto de realización.

Conclusiones

La realización del diagnóstico acerca de la apropiación, aplicación y pertinencia del Modelo Pedagógico Institucional permite develar el estado actual de la concepción e implementación de su conteni-

do, en donde se puede visualizar las principales fortalezas y debilidades lo cual constituye un referente importante para la proyección del perfeccionamiento institucional de dicho documento.

El estudio del Modelo Pedagógico para la educación superior realizado en la investigación aporta una nueva interpretación pedagógica, que permite hacer confluir el análisis sistémico y hace evidente la estructura y función del modelo pedagógico, con el análisis holístico que devela la esencialidad, transformación y lógica del proceso formativo de la educación superior, expresado en el Modelo pedagógico, permitiendo identificar las características que cualifican el mismo y que son:

- El modelo pedagógico de la educación superior expresa, en el plano pedagógico didáctico, la concepción del proceso de formación de carácter profesionalizante, y cumple así sus funciones de representación, heurística y transformadora del proceso formativo.
- El modelo pedagógico establece una relación sistémica con el proyecto educativo universitario (PEU) y con el proyecto educativo del programa académico (PEP), cumpliendo una función de mediación entre la filosofía institucional y las particularidades del desarrollo proceso formativo, a través del proceso de enseñanza-aprendizaje, de acuerdo con el perfil profesional del programa académico.

La estructura de un modelo pedagógico para la educación superior debe contener cuatro aspectos esenciales:

- Los fundamentos institucionales, que responden a las características de identidad cultural de la comunidad universitaria, inserta en su contexto histórico sociocultural.
- Los fundamentos teóricos del modelo, que con carácter electivo de quienes los diseñan, que devienen en referentes importantes para la estructuración lógica del mismo.

- La concepción metodológica del Modelo Pedagógico, que brinda la manera en que se operativiza la dirección del proceso de formación del profesional, en dependencia de la concepción pedagógica asumida.
- La concepción curricular del Modelo Pedagógico, que brinda las bases conceptuales que sustentan el modelo curricular institucional, y se precisa la metodología para la realización del proceso continuo de transformación curricular.

La investigación, tomando como referente los aspectos anteriores, ofrece los lineamientos que sirven de base para el proceso de perfeccionamiento del Modelo Pedagógico Institucional, en correspondencia con los nuevos escenarios del país y el nivel de desarrollo institucional alcanzado, que sienta las bases para propiciar un incremento de la calidad y la eficacia en la formación integral de los profesionales.

Referencias bibliográficas

Adoso V. (2007). Del proyecto educativo al modelo pedagógico, *Odiseo Revista electrónica de Pedagogía*, (8), 1-42.

Alfiz (2010). *Proyecto Educativo Institucional. Propuesta para un diseño colectivo*. Argentina: Aique Grupo Editor Argentina.

Álvarez, R. M. (1997). *Hacia un currículum integral y contextualizado*. La Habana: Editorial Académica.

Bagu, S. (2007). *Entre la historia y la sociología. V Jornadas de Sociología de la UNLP*. La Plata, Argentina: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología, La Plata.

Benavides, R., Botero, L., Puerto, L. & Rincón, D. (2009). *Diseño de un proyecto educativo institucional, enfocado a la inclusión de*

la población con necesidades educativas especiales. (Tesis inédita de Grado). Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

Bertalanffy, L. V. (1976). *Teoría general de los sistemas: fundamentos, desarrollo, aplicaciones*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.

Bertalanffy, L. V. (1976). *Teoría general de los sistemas: fundamentos, desarrollo, aplicaciones*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.

Boulding (2010). *Historia del enfoque sistémico*. Huánuco: Alianza Universidad.

Bravo, D. & Ortiz, J. (2015). *Análisis de las prácticas docentes de a ESCOM*. (Tesis de investigación). Bogotá: Universidad Santo Tomás.

Cardoso Vargas, H. A. (2007). Del proyecto educativo al modelo pedagógico. *Odiseo, Revista electrónica de pedagogía*, 4 (8). Disponible en <http://www.odiseo.com.mx/2007/01/cardoso-proyecto.html>.

Cordina, A. (2009). *Retorno al management japonés. El pensamiento sistémico*. Disponible en <http://www.eumed.net/rev/japon/06/ac.pdf>

De Zubiría Samper, J. (2007). *Modelos pedagógicos contemporáneos*. Bogotá: Editorial Magisterio.

Díaz, B. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: Mac Graw Hill.

Espina Prieto, M. (2004) Humanismo, totalidad y complejidad. El giro epistemológico en el pensamiento social y la conceptualización del desarrollo. En *La participación. Diálogo y debate en el contexto cubano*. La Habana: CIDCC Juan Marinello.

Estanga, R. (2014). *Revista digital orientación vocacional y profesional. Historia de la orientación vocacional y profesional en el siglo XX*.

Fuentes, H. C. (2009). *Pedagogía y didáctica de la educación superior* (Monografía). Santiago de Cuba: Centro de Estudio de Educación Superior Universidad de Oriente.

Fuentes, H. C. et al. (2012). Pedagogía de la educación superior desde la concepción científica de lo holístico configuracional. *Revista Colegio Universitario*, 1 (10), 1-25.

Gamba (2006). *Modelos Pedagógicos*. Bogotá: Biblioteca de Aula.

Gonzáles, F. (1997). *Epistemología cualitativa y su subjetividad*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Gonzáles, F. (2003). *Sujeto y subjetividad: una aproximación histórico cultural*. Brasil: Editorial: S.A. Ediciones Paraninfo.

Gonzáles, F. (2013). *La subjetividad en una perspectiva cultural-histórica: avanzando sobre un legado inconcluso*. 11, 19-42, enero-junio. Cali. Colombia. ISSN 2011- 0324.

Gonzáles, F. (2013). *La subjetividad en una perspectiva cultural-histórica: avanzando sobre un legado inconcluso*. Disponible en <http://hdl.handle.net/1992/46508> 11, 19-42, enero-junio. Cali. Colombia. ISSN 2011- 0324

Hegel, G. (1966). *Fenomenología del espíritu*. México: FCE.

Horruitiner, S. (2006). *El modelo de formación. Pedagogía y Didáctica de la Educación Superior* (monografía). Santiago de Cuba: Centro de Estudio de Educación Superior Universidad de Oriente.

Iafrancesco, G. M. (1998). *La gestión curricular. Problemática y perspectivas*. Bogotá: Editorial Libros & Libros S.A.

Maldonado, C. (1999). *Visiones sobre la complejidad*. Bogotá: Ediciones El Bosque.

Martí, J. (1883) *Escuela de electricidad*. Nueva York: La América.

Matos Hernández, E. & Cruz, L (2011A). *La naturaleza epistémica del objeto de investigación pedagógica: su dinámica en la lógica investigativa*. Santiago de Cuba: Centro de Estudios de Educación Superior, Universidad de Oriente.

Matos Hernández, E. & Cruz, L. (2011B). *La práctica investigativa, una experiencia en la formación doctoral en Ciencias Pedagógicas*. Santiago de Cuba: Ediciones Universidad de Oriente.

Instituto Tecnológico Metropolitano (2011). *Modelo de Autoevaluación*. Disponible en www.itm.edu.co. Consultado el 13 agosto de 2011.

Morín, E. (1996). *Por una reforma del pensamiento*. Correo de la UNESCO. Febrero.

Morín, E. (2005). Epistemología de la complejidad. En J. Solana Ruiz & E. Morín, *Por un pensamiento complejo. Implicaciones interdisciplinarias*, (20), 269-291. España: Universidad Internacional de Andalucía-Ediciones Akál.

Orozco Silva, Luis Enrique (1993). *Universidad, modernidad y desarrollo humano*. Caracas: cresalc/ UNESCO. Disponible en <http://hdl.handle.net/1992/46508>

Ortiz. O., Reales. J., Rubio, B. (2014). *Ontology and episteme of the pedagogical models ontologia e episteme os modelos pedagógicos*. Cartagena (Colombia): Universidad de la Magdalena. Julio a diciembre de 2014, Disponible en <http://www.educacioneningenieria.org> recibido: 31/03/2014. ISSN 1900-8260

Ortiz, A. (2011). *Aplicabilidad de la teoría de sistemas autorreferentes de Niklas Luhmann al pensamiento humano*. *Psicogente*, 17(32). Barranquilla, Colombia: Universidad Simón Bolívar. ISSN 0124-0137 EISSN 2027-212X. Disponible en <http://publicaciones.unisimonbolivar.edu.co/rdigital/psicogente/index.php/psicogente>

Ortiz, A. (2005). *Modelos pedagógicos: hacia una escuela del desarrollo integral*. Disponible en <http://www.monografias.com/trabajos26/modelos-pedagógicos/modelospedagogicos.shtml>.

Orudzhev, Z. M. (1978). *La dialéctica como sistema*. La Habana: Editorial Ciencias Sociales.

Pérez, C. (2004). *La Universidad en el nuevo paradigma: formar para la vida en la sociedad del conocimiento*. Disponible en http://www.carlotaperez.org/downloads/pubs/La_universidad.pdf Pág. 11.

Pérez, M. (2012). Fortalecimiento de las competencias investigativas en el contexto de la educación superior en Colombia. *Revista de Investigaciones*, (11), 9-34.

Prigogine, I. (1996). *El fin de las certidumbres*. Chile: Editorial Taurus

Flórez Ochoa, R. (1994). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Universidad de Chile.

Sierra, R. (2002). *Modelación y estrategias: algunas consideraciones desde una perspectiva pedagógica*. Compendio de pedagogía. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Sierra Regla A. (2004). *Modelo teórico para el diseño de una estrategia pedagógica en la educación primaria y secundaria básica* (Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas). La Habana, Cuba: ISP Enrique José Varona.

Sotolongo, P. L. & Delgado, C. J. (2006). *La revolución contemporánea del saber y la complejidad social. Hacia unas ciencias sociales de nuevo tipo*. Argentina: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO.

Valenzuela, A. (2004). *Enfoque de sistemas aplicado a la educación*. Disponible en www.alvarovalenzuela.cl/ENFOQUE.pdf

Valera, R. (2003). *Metodología para la evaluación del diseño de planes y programas de estudios de carreras universitarias* (tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas). Santiago de Cuba: Universidad de Oriente.

Valera, R. (2013). *Informe los principales fundamentos teóricos que deben contener el modelo pedagógico*. Bogotá D.C.: Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca. Material en soporte magnético.

Valera, R. (2017). *Informe Concepción Holística Configuracional del Proceso de Formación del Profesional y su expresión en el Modelo Pedagógico*. Bogotá D.C.: Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca. Material en soporte magnético.

Valera, R. (2017). *Informe La modelación teórica. Su lugar y significación en la investigación a la luz de las nuevas posturas epistémicas*.

Bogotá D.C.: Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca. Material en soporte magnético.

Valle, A. (2007). *Algunos modelos importantes en la investigación pedagógica*. Ciudad de la Habana: Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, MINED.

Vega, J. F. et al. (2014). *Correspondencia entre la formación y el desempeño laboral de los graduados universitarios cubanos (2004-2010)*. Ponencia. Congreso Universidad, 1(III), 2014.

Vizcarra J. (2007). *Modelos de Intervención en Trabajo Social*. Madrid: Alianza Editorial.

Zuluaga, G. L. et al. (2003). *Pedagogía y Epistemología*. Colombia: Colección Pedagogía e Historia.

Capítulo 2

Categorización de significados del concepto agua en estudiantes de educación media*

Liliana Caycedo Lozano**

Diana Marcela Trujillo Suárez***

Clara Patricia Pacheco Lozano****

Introducción

Los objetivos del desarrollo sostenible ODS plantean metas hacia el año 2030, dentro de 17 acciones que involucran desafíos para todas las regiones geográficas y para todos los contextos culturales; dichos retos buscan garantizar las modalidades de consumo y producción como apoyo para reducir costos (económicos, ambientales y sociales), disminuir la pobreza y aumentar la competitividad (ONU 2016). Colombia se ha integrado a este propósito uni-

* El presente capítulo es resultado del proyecto de investigación Diagnóstico del significado químico sobre concepto agua en dos entidades de nivel de formación media y superior, del grupo de investigación Planificación en Gestión Ambiental Eficiente.

** Magíster en Docencia de la Química, Universidad Pedagógica Nacional. Docente, Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca.

*** Especialista en Gestión Ambiental, Fundación Universitaria del Área Andina. Docente, Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca.

**** Magíster en Docencia de la Química, Universidad Pedagógica Nacional. Docente, Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca.

versal y en ese contexto el recurso hídrico, esencial para la vida y la conservación, requiere de aportes desde la didáctica para la apropiación de un significado del concepto *agua* que redunde en acciones de protección a partir de argumentos sólidos, sustentados en las ciencias naturales (especialmente en la química).

En el lenguaje de uso común y en la vida cotidiana el término “agua” se ha popularizado a partir de la difusión y el auge de *campañas* centradas en la sensibilización a partir de argumentos ambientales, lo cual, ha ocasionado que se establezcan significados distintos sobre dichos compuestos en los diferentes discursos y contextos. Es así como los significados más utilizados, se fundamentan generalmente en el uso, el consumo y el ahorro, muchas veces como acciones inconexas y convirtiéndose en campañas ambientalistas y protectoras.

Por lo anterior, el desarrollo de este proyecto se fundamentó en los postulados del aprendizaje significativo, los cuales establecen que cada individuo elabora significados diferentes que conllevan a acercamientos distintos con el significado colectivo que le corresponde al concepto en particular, dentro de una ciencia determinada como lo es la química.

En este sentido, en el campo de la formación ambiental y de acuerdo con Caycedo, Trujillo y Gómez (2016), se hace necesaria la búsqueda de alternativas desde la didáctica de la química, que permitan encontrar caminos y estrategias para la apropiación de conceptos y significados. Por tanto, las categorías de análisis que se establecen, se constituyen en un aporte para la didáctica de la química ambiental y permiten realizar inferencias acerca de la apropiación del concepto agua desde el marco teórico de dicha ciencia.

El uso del término *agua* puede ser familiar en el lenguaje para todos los seres humanos, independientemente su grado de escolaridad, pero es pertinente indagar en torno al significado que sobre él se construye, debido a que, para desarrollar acciones

ambientales centradas en el uso racional de este recurso, es preciso que primero se entiendan las propiedades que le otorgan al significado ambiental asociado al significado químico.

Por lo anterior, los resultados que aquí se presentan servirán como herramienta didáctica para establecer estrategias de apropiación del significado del concepto agua articulado con las necesidades ambientales y entendiéndola como un compuesto químico que por sus propiedades específicas y por su abundancia, se constituye en un recurso natural y vital que debe conservarse dentro del equilibrio en los ecosistemas colombianos.

Referentes

Contexto ambiental colombiano

El proceso de enseñanza de las ciencias en los diferentes niveles tiene la responsabilidad de encaminar la apropiación de los conceptos asociados al “ecosistema tierra” que habitamos, y en esa red conceptual tiene un papel central el significado del concepto agua.

La pedagogía y la didáctica en carreras que forman profesionales en áreas ambientales asumen un reto grande desde lo epistemológico y lo disciplinar, ya que la formación de estos individuos utiliza el lenguaje científico de diferentes ciencias en su campo de profesionalización; por lo tanto, se requiere una perspectiva en la educación de estos profesionales que no se centre únicamente en las “buenas prácticas”, sino que mediante la dialéctica y el aprendizaje de metaconceptos logre armonizar y comprender los procesos naturales.

El manejo de sustancias químicas, reacciones intervinientes, mecanismos de reacción y las mejores rutas de eliminación y reutilización de residuos, son características químicas que hacen

necesaria la revisión tanto del lenguaje particular de la química como de los conceptos básicos y transversales que están implícitos en estas temáticas desde una óptica ambiental. Por tanto, la educación ambiental a nivel superior, tiene el compromiso de formar profesionales que respondan desde una fundamentación química a las necesidades que la sostenibilidad ambiental implica. La sostenibilidad, en términos de conservación de los sistemas naturales, requiere de profesionales que contribuyan a generar alternativas y planes de acción para que los sistemas naturales soporten las presiones y demandas antrópicas crecientes.

Didácticamente además del concepto compuesto, las reacciones químicas y los enlaces se pueden considerar como meta-conceptos que involucran el conocimiento de otros significados y que, para el campo específico de la formación ambiental, permiten servir de puente entre lo disciplinar (ambiental) y lo técnico-científico (química).

De otra parte, los lineamientos curriculares y los propósitos establecidos por el Ministerio de Educación Nacional enfatizan en la importancia que tiene el aprendizaje del concepto *agua* por parte de los egresados del sistema educativo, quienes de manera directa incidirán en el uso y el ahorro de dicho recurso. Así mismo, plantea el Decreto 1075 de 2015 (Colombia, 2015), que la Educación Ambiental se constituye en un contenido especial curricular y específicamente en la Subsección 3, relacionada con el Proyecto de Educación Ambiental, y alude a las estrategias de divulgación, en las que se establece:

El Ministerio de Educación Nacional adoptará conjuntamente con el Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible, estrategias divulgación y promoción relacionadas con la educación ambiental, para la protección y aprovechamiento de los recursos naturales y la participación ciudadana y comunitaria, tanto en lo referente a la educación formal, como en la educación informal y para trabajo y el desarrollo humano (Ministerio de Educación Nacional, 2015).

En este mismo sentido, en el documento *Lineamientos curriculares. Ciencias Naturales y Educación Ambiental* (Ministerio de Educación Nacional, 1995), se hace alusión a los contenidos que deben ser incluidos en los Programas curriculares; para el caso del agua, se establece lo siguiente en el numeral relacionado con el conocimiento científico básico para los grados séptimo, octavo y noveno, en los que se encuentra la temática:

La Tierra y su atmósfera: La contaminación del agua, el aire y el suelo por desechos químicos» (p. 82). De igual manera, en el apartado Logros e indicadores de logros curriculares para el área de ciencias naturales y educación ambiental, se hace alusión a que dentro del proceso de formación ética, el estudiante debe tener conocimiento sobre «cómo el comportamiento personal puede influir en la preservación de la vida y actuar en consecuencia: el estudiante debe saber argumentar cómo a nivel personal se puede contribuir a la preservación de la vida no botando basuras, no desperdiciando el agua, economizando la energía eléctrica, el gas o el cocinol, etc. (p. 99).

Además, se señala en este mismo numeral que el estudiante debe tener: «Actitud crítica constructiva ante los usos de la ciencia y la tecnología que atentan contra el equilibrio ambiental: “el estudiante debe ser capaz de encontrar buenos argumentos en contra de industrias que producen desechos contaminantes del agua, del aire o del suelo o que producen ruidos nocivos para el hombre y los animales y pensar nuevas alternativas para el manejo de fábricas y en general empresas que enfrenten este tipo de problemas» (Ministerio de Educación Nacional, 1995, p. 99).

Todo lo anterior, se señala específicamente para los grados de Educación Media; de otra parte, el documento establece que, en los grados de Básica Primaria, deben abordarse temáticas relacionadas con las propiedades del agua, los estados y el ciclo de dicho compuesto. De manera general, los lineamientos curriculares para la enseñanza de las ciencias y la educación ambiental, tangencialmente resaltan la importancia de la apropiación del sig-

nificado del concepto del agua, y a pesar de que no se hace explícito, señalan que:

el estudiante debe desarrollar un pensamiento científico que le permita contar con una teoría integral del mundo natural dentro del contexto de un proceso de desarrollo humano integral, equitativo y sostenible que le proporcione una concepción de sí mismo y de sus relaciones con la sociedad y la naturaleza armónica con la preservación de la vida en el planeta (Ministerio de Educación Nacional, 1995, p. 66).

De otra parte, en la Política Nacional de Producción y Consumo (2010), se establece el vínculo entre el aporte del sistema educativo en la formación ambiental de los individuos y los procesos de producción y por lo tanto de consumo; esto se evidencia en lo siguiente:

Las universidades y los centros de educación técnica, como el Servicio Nacional de Aprendizaje-SENA, juegan un papel especial en la creación de capacidades y cultura en producción y consumo sostenible. A través de sus programas académicos y de educación, imparten cursos permanentes para introducir conceptos y herramientas de producción y consumo sostenible como elementos centrales de competencias en administradores, ingenieros, economistas, y otras disciplinas profesionales, al igual que en las diferentes carreras técnicas. En la medida en que todas las universidades y los programas del SENA avancen, la producción y consumo sostenible se institucionalizarán como conceptos básicos de todos los empleados dedicados actividades de producción y comercialización (Ministerio de Medio Ambiente, Vivienda y Desarrollo Territorial, 2010).

Esta política se enfoca, entre otros aspectos, en cambiar la cultura del consumo y fomentar la responsabilidad en el uso de materias primas y recursos naturales, lo cual solo se puede lograr a partir del conocimiento de esos mismos recursos, siendo el agua el más importante de ellos. Por todo lo anterior, esta propuesta de investigación logra en primera instancia relacionar el

significado del concepto agua y la responsabilidad ambiental a la que alude la política de producción y consumo sostenible.

En relación con lo que significa responsabilidad ambiental, se retoma lo planteado por la política Nacional de Educación Ambiental SINA, en la que se establece como perspectiva de acción dentro de la aproximación sistémica y las diversas perspectivas para la Educación Ambiental, la perspectiva social y desde allí se esboza la responsabilidad ambiental en los siguientes términos:

Toda actividad educativa en materia de ambiente debe tender a la formación en la *responsabilidad* tanto individual como colectiva y buscar un compromiso real del individuo con el manejo de su entorno inmediato, con referentes universales. Lo anterior debe lograrse por medio de acciones que permitan evidenciar las relaciones ser humano-sociedad-naturaleza. Estas acciones deben, a su vez, estar orientadas a clarificar críticamente el tipo de sociedad a la cual pertenece el individuo, el papel que tiene en ella y el tipo de relaciones que establece con los demás y con la sociedad misma (Ministerio del Medio Ambiente- Ministerio de Educación Nacional, 2002, p. 22).

En este sentido, se retoma lo planteado por Eschenhagen en su libro *Educación Ambiental Superior en América Latina. Retos Epistemológicos y curriculares*, en el cual se señala que para aproximarse a una concepción del ambiente se hace necesario primero comprender la relación entre sociedad y conocimiento. Igualmente, la autora considera que:

[...] es necesario reconocer que uno de los mayores problemas de la ciencia moderna ha sido su constante tendencia a la fragmentación del conocimiento que imposibilita actualmente comprender la complejidad del problema ambiental y que, en la mayoría de los casos está fuertemente anclada en las estructuras de la misma educación (Eschenhagen, 2009, p. 3).

Por lo anterior, es necesario considerar dentro de los fundamentos didácticos de la educación ambiental, la diversidad de

conceptos que son usados en el lenguaje ambiental y la importancia que tiene la comprensión de los mismos, respetando su connotación de conceptos científicos y enmarcándolos dentro del marco teórico y semántico ambiental, para evitar la fragmentación del conocimiento y hacer uso de un lenguaje intencional superando en buena parte la atomización conceptual. Es así como la Educación Media y Superior requiere de una alternativa de formación que, desde la interdisciplinariedad, forme en la comprensión de los significados físicos y químicos de los recursos naturales como lo es el agua, con el fin de contribuir a la responsabilidad que como seres humanos se tiene frente a la preservación del ambiente como un sistema. En este sentido y según la autora en mención:

Esta forma de conocer y analizar es parte de una visión del mundo sistémica, donde se asume que no es posible el pensamiento lineal, causal, simplista, ya que los sistemas manifiestan más bien comportamientos cíclicos, interdependientes que se retroalimentan y producen situaciones nuevas emergentes, siendo el todo más que las partes, con un nivel constante de incertidumbre (Eschenhagen, 2007, p.5).

En este contexto y después de revisar las variables relacionadas con los lineamientos curriculares, didácticos y el sentido de la educación ambiental para la formación, así como resultados obtenidos en investigaciones previas, llama la atención que no se haga alusión a la importancia que tiene el significado del agua como un metaconcepto, el cual debe ser apropiado e interiorizado por cada uno de los estudiantes que cumpla los fundamentos de la Educación Media y Superior, independientemente de su futuro ejercicio profesional, con el propósito de la conservación del ecosistema (Universo). Por lo tanto, la premisa didáctica de este trabajo radicó en la comprensión del agua como un compuesto químico y la construcción del significado asociado a su valor como recurso natural.

La molécula de agua y las atracciones intermoleculares

El agua como compuesto químico reúne en sus moléculas constituyentes varias condiciones fisicoquímicas, entre ellas se puede anotar: el tamaño de los átomos que la forman, la geometría molecular, el dipolo que se genera y, por lo tanto, las atracciones intermoleculares.

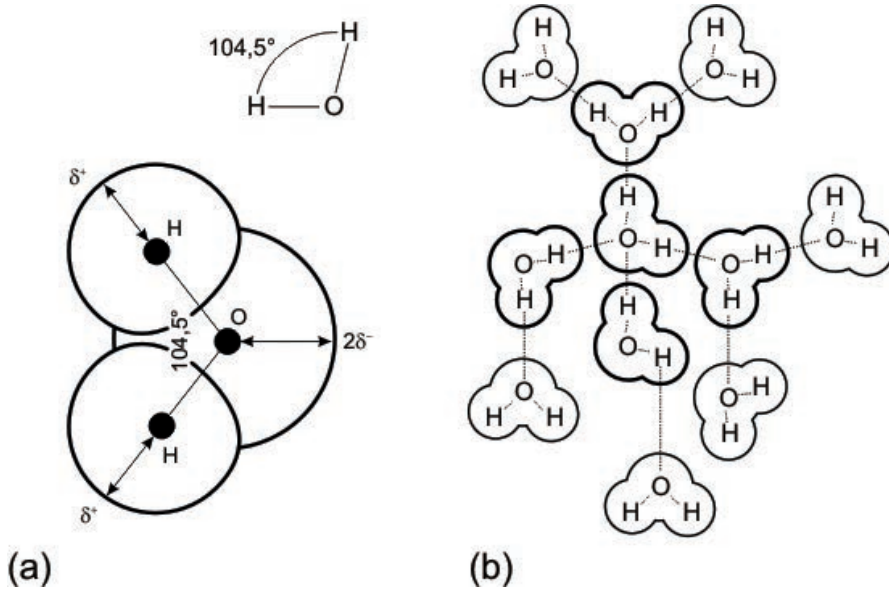
La forma que se le atribuye a la molécula de agua ocasiona que los dipolos no se cancelen entre sí, sino que debido al ángulo de $104,9^\circ$, estas fuerzas se sumen y den como resultado una molécula altamente polar; la polaridad no se puede desconocer como factor determinante en la atracción intermolecular, que no se trata propiamente de un enlace de tipo iónico o covalente, sino que se ha denominado enlace o puente de hidrógeno, siendo este enlace el que le otorga la estabilidad y las propiedades más significativas al agua como recurso hídrico.

Este puente de hidrógeno se constituye en una fuerza eléctrica entre dos dipolos, que se presenta en una molécula que está constituida por un hidrógeno unido en forma covalente, a un elemento altamente electronegativo, así la atracción ocurre entre el campo positivo alrededor del hidrógeno y el campo negativo alrededor del elemento electronegativo (el oxígeno para el caso del agua); precisamente, esta es la razón que explica por qué la molécula de agua tiene una temperatura de ebullición relativamente “elevada”, que no corresponde a su tamaño molecular y que tiene incidencia directa en la permanencia en estado líquido que incide directamente en su valor ambiental.

Así, el enlace de hidrógeno es un puente entre moléculas que no alcanza la fuerza de un enlace, pero que le otorga buena parte de sus propiedades al agua y a otras moléculas; estos puentes explican las altas temperaturas de fusión y vaporización, que a la

vez implican un suministro significativo de energía para romper los puentes de hidrógeno y cambiar de estado.

Gráfica 1. Molécula de Agua y red formada por los puentes de Hidrógeno



Nota. (a) Estructura de la molécula de agua; (b) Las moléculas de agua en disolución interactúan entre sí a través de los puentes de hidrógeno.

Fuente: tomada de <https://biologicalsalpes.wordpress.com/category/uncategorized/page/2/>.

Así mismo y de acuerdo con Holum (1999):

Una superficie de agua actúa como una piel debido a los enlaces de hidrógeno. Todos los líquidos poseen tensión superficial, pero la del agua es extraordinariamente alta. La tensión superficial es un fenómeno en el cual la superficie actúa como si fuera una membrana o piel delgada, invisible y elástica. Debido a que las moléculas de agua son polares, se atraen unas a otras y tienden a apretujarse en la zona donde el agua entra en contacto con el aire. Las fuerzas de atracción que jalan a las moléculas de la superficie hacia abajo

no están equilibradas con las fuerzas que las jalen hacia arriba. Hay una fuerza neta hacia abajo que provoca la acumulación de moléculas en la superficie y que es la causa de la tensión superficial (p. 207).

La tensión superficial es una de las propiedades que explica el valor ambiental asociado al agua, en atención a que esa «retención» de moléculas en el ecosistema terrestre mantiene constante la temperatura y sirve por lo tanto de termorregulador.

Con respecto a la importancia del agua como compuesto, Carbajal y González (2012) anotan que

El agua, un compuesto extraordinariamente simple, es sin embargo una sustancia de características tan excepcionales y únicas que sin ella sería imposible la vida. El hombre tiene necesidad de agua para realizar sus funciones vitales, para preparar y cocinar los alimentos, para la higiene y los usos domésticos, para regar los campos, para la industria, para las centrales de energía: en una palabra, para vivir.... El agua es en el hombre, el líquido en el que se produce el proceso de la vida y, de hecho, la supervivencia de las células depende de su capacidad para mantener el volumen celular y la homeostasia. Es fundamental para prácticamente todas las funciones del organismo y es también su componente más abundante. Sin embargo, aunque dependemos de ella, nuestro organismo no es capaz de sintetizarla en cantidades suficientes ni de almacenarla, por lo que debe ingerirse regularmente. Por ello, el agua es un verdadero nutriente que debe formar parte de la dieta en cantidades mucho mayores que las de cualquier otro nutriente. Existen organismos capaces de vivir sin luz, incluso sin oxígeno, pero ninguno puede vivir sin agua [...] (p. 64).

Los autores, denotan la diferenciación entre el compuesto químico agua y la mezcla que consumimos a diario, que está presente como recurso hídrico, significado que vale la pena indagar y apropiar mediante estrategias didácticas:

[...] podemos perder casi toda la grasa y casi la mitad de la proteína de nuestro cuerpo y seguimos vivos, pero la pérdida de tan sólo un 1-2% del agua corporal afecta la termorregulación y los sistemas

cardiovascular y respiratorio y limita notablemente la capacidad física y mental; una hipohidratación mayor puede tener consecuencias fatales.... Además, tampoco debemos perder de vista que en la naturaleza no se encuentra nunca el agua de los químicos, es decir, el agua pura, inodora, incolora e insípida [...] (p. 65).

Por todo lo anterior, la cultura del agua es entenderla como un compuesto químico, *familiar* para nosotros, el más abundante y el de mayor significación para nuestra vida; su excepcional importancia, desde el punto de vista químico, reside en que casi la totalidad de las reacciones que ocurren en la naturaleza tienen lugar entre sustancias disueltas en agua.

El agua como recurso natural

Como se estableció anteriormente, la presencia de puentes de hidrógeno, las propiedades polares y la tensión superficial, entre otras, son propiedades que explican por qué el agua es considerada como un recurso natural que en términos de tiempo y desde una consideración sistémica, puede ser considerado como renovable.

Una de las frases de conocimiento general y slogan de muchas campañas ambientales tiene que ver con la proporción de 1 a 3 entre tierra y agua en nuestro planeta; sin embargo, la necesidad de cuidado de este compuesto está relacionada directamente con la connotación de recurso. En este sentido, es pertinente aclarar que a pesar del volumen del agua con el que cuenta la tierra, la forma como se presenta a condiciones normales (temperatura ambiente y presión atmosférica) no le otorga directamente las propiedades que como recurso de consumo, asociado a la vida, requiere, y es aquí donde radica la diferencia entre recurso natural y recurso vital.

Star (2005) presenta un símil, en el apartado relacionado con la crisis global del agua; en este compara la cantidad de este líquido en el planeta con la que se puede contener en una tina, si se sumara toda el agua dulce del planeta, equivaldría a una cucharada de esa tina. Así mismo el autor resalta el costo energético y económico que implicaría el proceso de desalinización de toda el agua marina, el comprender esta connotación fisicoquímica del agua, implica valorar desde otra óptica, el sentido del compuesto como recurso natural y la necesidad de entender las alternativas de mitigación de contaminación.

De manera general, esa contaminación se ve favorecida por la polaridad de la molécula de agua, descrita anteriormente, además de la formación de mezclas homogéneas (soluciones), que intensifican la contaminación, puesto que favorecen las reacciones químicas y por tanto la formación de nuevos compuestos con una carga contaminante mayor.

Con base en todos los argumentos expuestos hasta aquí, se puede establecer que de la comprensión de las propiedades físicas y químicas del compuesto agua se identifica una responsabilidad del sistema educativo colombiano, que redundará en el cumplimiento de los Objetivos del Desarrollo Sostenible (Organización de las Naciones Unidas, 2015), y por tanto en la responsabilidad ambiental que debe ser inherente a cualquier egresado de dicho sistema.

Es así como se realiza una investigación de corte descriptivo que permitió establecer un análisis con base en los resultados encontrados dentro de las tres categorías planteadas, en el cual uno de los grupos focales elegido corresponde a un grupo de estudiantes del Colegio Distrital Kennedy I.E.D.

Los estudiantes de grado once que diligenciaron el instrumento estaban distribuidos en los cuatro grupos de la jornada tarde. El Colegio Kennedy I.E.D está ubicado en la localidad Kennedy, en el barrio Cervantes, en la Calle 5 sur # 72ª – 69. La institución es ofi-

cial de carácter mixto, articulada con el SENA en diferentes centros de formación; tiene cuatro sedes, una de preescolar y primaria (hasta grado segundo), una de pre-escolar y primaria (hasta quinto), una de primaria y una de bachillerato (de sexto a once).

El total de la población de la institución es de aproximadamente de 2980 estudiantes, siendo un poco mayor la cantidad de estudiantes de la jornada mañana que la de la jornada tarde. Los estudiantes varían entre los estratos 1, 2, 3 y 4, siendo mayor el número de estudiantes que viven en estrato 2 y 3; el nivel de escolaridad de los acudientes es variado (algunos son técnicos, profesionales con o sin postgrado, otros con estudios primarios y/o secundarios) y unos pocos no han tenido ningún tipo de escolarización), al igual que la conformación familiar (hay familias compuestas por ambos padres e hijos, otras solo con madre y/o padre y los hijos, así mismo, con familiares o con personas a cargo de los estudiantes); cabe mencionar que últimamente ha venido en aumento la cantidad de estudiantes provenientes de Venezuela.

Como se estableció anteriormente, la prueba fue aplicada a los estudiantes de la jornada de la tarde de los 4 onces promoción 2018, con edades entre los quince y los dieciocho años. Dichos estudiantes son de las modalidades: técnico en Manejo Ambiental, técnico en Asistencia Administrativa, técnico en Programación de Software y técnico en Ejecución Musical con Instrumentos Funcionales. Las clases de las modalidades son tomadas en contrajornada en las instalaciones de la institución y además tienen un tiempo establecido donde deben hacer la práctica empresarial de acuerdo con la modalidad a la que pertenecen para poder ser certificados como bachilleres técnicos.

Los educandos fueron seleccionados al azar de las diferentes modalidades y de los cuatro onces, se les manifiesta al inicio de la aplicación de la prueba que esta no tendría nota y que los resultados servirían a una investigación; así mismo, se les comenta sobre la importancia de su colaboración para la misma, por lo tanto, se les solicitó que realizaran la prueba con tranquilidad, de acuerdo a los conocimientos y conceptos que han adquirido durante sus años de escolaridad.

El instrumento se estructuró en dos partes, una actitudinal a partir de la cual se pueden deducir tendencias positivas o negativas y otra conceptual, que permite establecer significados en las categorías de molécula y compuesto.

ACTITUDINAL

Actitudinal	TDA	DA	NS	ED	TDD
Pregunta 1	5	4	3	2	1
Pregunta 2	5	4	3	2	1
Pregunta 3	5	4	3	2	1
Pregunta 4	5	4	3	2	1
Pregunta 5	5	4	3	2	1
Pregunta 6	5	4	3	2	1

Actitudinal	Preg. 1	Preg. 2	Preg. 3	Preg. 4	Preg. 5	Preg. 6
Individuo 1	4	4	3	4	5	4
Individuo 2	4	4	3	4	4	4
Individuo 3	5	2	4	4	5	4
Individuo 4	4	2	4	4	5	4
Individuo 5	5	5	2	4	4	5
Individuo 6	4	4	2	4	4	5

Individuo 7	5	3	2	4	4	5
Individuo 8	4	3	2	4	5	4
Individuo 9	5	2	4	4	5	4
Individuo 10	4	4	3	5	5	4
Individuo 11	5	4	2	3	5	5
Individuo 12	4	3	2	3	5	4
Individuo 13	4	3	4	3	4	4
Individuo 14	5	4	3	3	4	4
Individuo 15	4	4	3	5	4	4
Individuo 16	4	3	2	3	4	4
Individuo 17	4	4	4	3	5	4
Individuo 18	4	2	4	3	4	2
Individuo 19	4	2	3	3	4	4
Individuo 20	5	3	3	2	5	5
Individuo 21	4	4	4	5	5	4
Individuo 22	4	4	3	4	4	4
Individuo 23	4	3	4	4	5	5
Individuo 24	4	4	3	4	3	4
Individuo 25	4	4	4	5	4	5
Individuo 26	5	4	4	5	5	4
Individuo 27	3	4	3	2	5	4
Individuo 28	4	4	nr	4	4	4
Individuo 29	4	3	2	2	4	4
Individuo 30	4	4	3	5	5	5
Individuo 31	5	4	5	5	5	5
Individuo 32	5	2	2	5	nr	4
Individuo 33	5	5	5	5	5	5
Individuo 34	4	4	1	3	3	5
Individuo 35	4	4	5	4	4	4
Individuo 36	4	4	5	4	4	4

Individuo 37	4	4	4	5	4	5
Individuo 38	4	3	4	3	4	5
Individuo 39	5	5	5	5	5	4
Individuo 40	4	4	4	5	4	4
Individuo 41	4	2	2	4	4	5
Individuo 42	5	4	5	2	5	5
Individuo 43	5	2	3	2	5	5
Individuo 44	4	4	3	2	4	4
Individuo 45	2	1	2	5	5	4
Individuo 46	4	3	2	2	5	4
Individuo 47	5	3	4	3	5	4
Individuo 48	4	3	3	3	3	3
Individuo 49	2	4	4	4	5	2
Individuo 50	4	3	3	3	5	5
Individuo 51	5	2	4	3	3	4
Individuo 52	4	3	4	3	4	4
Individuo 53	5	5	1	4	3	5
Individuo 54	5	5	1	4	3	5
Individuo 55	4	3	2	2	2	3
Individuo 56	5	4	3	2	4	4
Individuo 57	4	3	3	4	4	5
Individuo 58	5	4	3	3	5	5
Individuo 59	4	4	3	4	5	4
Individuo 60	2	2	2	1	1	4
Individuo 61	5	5	4	4	4	3
Individuo 62	2	1	2	1	4	4
Individuo 63	4	4	2	2	4	5
Individuo 64	5	1	3	4	4	5
Individuo 65	4	3	2	3	4	5
Individuo 66	4	3	4	3	5	4

Individuo 67	5	2	4	3	4	4
Individuo 68	4	3	3	4	4	2

MOLÉCULA

Actitudinal	SI	NO	NS	
Pregunta 1	2	1	3	1: Correcto
Pregunta 2	2	1	3	2: Incorrecto
Pregunta 3	1	2	3	3: NS
Pregunta 4	1	2	3	
Pregunta 5	1	2	3	

Conocimiento: el agua como molécula	Preg. 1	Preg. 2	Preg. 3	Preg. 4	Preg. 5
Individuo 1	2	2	3	1	2
Individuo 2	2	2	3	1	2
Individuo 3	2	2	3	2	2
Individuo 4	2	2	3	2	2
Individuo 5	2	2	3	1	1
Individuo 6	2	2	3	3	3
Individuo 7	2	2	3	1	1
Individuo 8	2	2	2	1	3
Individuo 9	2	2	1	1	1
Individuo 10	2	2	3	2	3
Individuo 11	2	2	3	1	3
Individuo 12	2	2	3	3	1
Individuo 13	2	2	1	1	3

Indivíduo 14	2	2	3	1	3
Indivíduo 15	1	2	2	1	2
Indivíduo 16	2	2	1	1	3
Indivíduo 17	2	3	nr	3	3
Indivíduo 18	2	2	2	1	1
Indivíduo 19	3	3	3	3	1
Indivíduo 20	2	2	nr	1	3
Indivíduo 21	2	nr	3	nr	nr
Indivíduo 22	2	2	3	1	2
Indivíduo 23	2	3	3	1	1
Indivíduo 24	2	2	2	1	1
Indivíduo 25	2	3	1	1	3
Indivíduo 26	2	2	1	1	1
Indivíduo 27	2	2	1	1	1
Indivíduo 28	1	2	3	1	1
Indivíduo 29	2	2	1	1	1
Indivíduo 30	2	2	1	1	1
Indivíduo 31	2	2	2	1	1
Indivíduo 32	2	2	1	1	1
Indivíduo 33	2	2	1	1	1
Indivíduo 34	2	2	1	1	1
Indivíduo 35	2	2	1	1	1
Indivíduo 36	2	2	1	1	1
Indivíduo 37	2	3	2	1	3
Indivíduo 38	2	2	2	3	3
Indivíduo 39	1	3	3	1	3
Indivíduo 40	2	2	1	1	1
Indivíduo 41	2	2	1	1	1
Indivíduo 42	2	2	1	1	1
Indivíduo 43	2	2	1	1	1

Individuo 44	2	2	1	1	1
Individuo 45	2	2	nr	1	2
Individuo 46	2	2	3	1	1
Individuo 47	2	2	1	1	3
Individuo 48	2	2	1	3	3
Individuo 49	2	2	3	3	3
Individuo 50	2	2	1	3	2
Individuo 51	2	2	1	1	1
Individuo 52	2	2	3	3	1
Individuo 53	2	2	3	1	1
Individuo 54	2	2	3	1	2
Individuo 55	2	3	2	1	3
Individuo 56	2	1	3	3	3
Individuo 57	2	2	3	3	3
Individuo 58	2	2	1	3	3
Individuo 59	2	2	3	1	3
Individuo 60	2	3	3	3	3
Individuo 61	2	3	3	3	3
Individuo 62	2	2	1	3	1
Individuo 63	2	2	1	1	2
Individuo 64	2	2	2	1	1
Individuo 65	1	2	3	1	3
Individuo 66	2	2	3	1	3
Individuo 67	2	2	3	1	3
Individuo 68	2	2	3	3	3

COMPUESTO

Actitudinal	SI	NO	NS	
Pregunta 6	1	2	3	1: Correcto
Pregunta 7	2	1	3	2: Incorrecto
Pregunta 8	1	2	3	3: NS
Pregunta 9	1	2	3	
Pregunta 10	1	2	3	
Pregunta 11	1	2	3	

Conocimiento: el agua como compuesto	Preg. 6	Preg. 7	Preg. 8	Preg. 9	Preg. 10	Preg. 11
Individuo 1	2	2	1	1	3	1
Individuo 2	2	2	1	1	3	1
Individuo 3	2	3	1	3	3	1
Individuo 4	2	3	1	3	3	1
Individuo 5	1	2	1	1	3	1
Individuo 6	1	3	1	3	3	3
Individuo 7	2	2	1	1	1	1
Individuo 8	3	2	1	1	1	1
Individuo 9	3	3	1	1	3	1
Individuo 10	1	2	2	1	2	1
Individuo 11	2	3	1	3	3	1
Individuo 12	1	3	1	1	3	1
Individuo 13	2	3	1	3	3	1
Individuo 14	2	3	1	1	1	1
Individuo 15	2	2	1	2	1	2
Individuo 16	2	3	1	3	3	1
Individuo 17	3	1	1	3	3	3

Individuo 18	2	1	3	3	3	2
Individuo 19	2	3	1	3	3	1
Individuo 20	2	3	1	3	3	1
Individuo 21	nr	nr	nr	nr	nr	nr
Individuo 22	1	2	1	3	1	1
Individuo 23	2	2	1	3	3	1
Individuo 24	2	2	1	1	2	1
Individuo 25	2	2	1	1	1	1
Individuo 26	1	nr	1	1	1	1
Individuo 27	1	2	1	1	2	1
Individuo 28	1	2	1	1	1	1
Individuo 29	1	2	1	1	3	2
Individuo 30	1	2	1	1	2	1
Individuo 31	1	2	1	1	3	1
Individuo 32	1	3	1	3	1	3
Individuo 33	1	2	1	1	2	1
Individuo 34	1	2	1	nr	2	1
Individuo 35	2	2	1	1	2	1
Individuo 36	2	2	1	1	2	1
Individuo 37	2	2	1	1	3	1
Individuo 38	3	3	nr	2	2	1
Individuo 39	2	2	3	1	1	1
Individuo 40	1	2	1	1	1	1
Individuo 41	1	2	1	1	1	1
Individuo 42	2	3	3	1	3	1
Individuo 43	2	1	1	1	2	1
Individuo 44	2	1	1	1	3	2
Individuo 45	2	1	1	2	1	2
Individuo 46	2	3	1	3	3	1
Individuo 47	2	3	1	3	3	3

Individuo 48	3	3	1	3	3	1
Individuo 49	3	2	3	3	3	3
Individuo 50	3	3	1	3	1	3
Individuo 51	3	2	1	1	1	1
Individuo 52	2	3	1	1	3	1
Individuo 53	2	2	1	1	2	1
Individuo 54	2	3	1	1	1	1
Individuo 55	2	2	3	3	3	2
Individuo 56	3	3	3	3	1	3
Individuo 57	1	3	3	3	3	1
Individuo 58	3	3	1	3	1	3
Individuo 59	2	1	3	3	3	3
Individuo 60	2	3	1	3	3	3
Individuo 61	3	3	1	2	3	1
Individuo 62	2	1	1	3	3	1
Individuo 63	2	3	1	3	3	1
Individuo 64	2	3	1	3	1	1
Individuo 65	2	3	1	3	1	1
Individuo 66	1	3	1	3	1	1
Individuo 67	3	3	1	3	1	1
Individuo 68	1	3	1	1	1	1

En las primeras cinco afirmaciones relacionadas con la actitud hacia el uso eficiente y racional del recurso agua se puede afirmar, para la población que cursa educación media, lo siguiente:

Un 94,11% de los estudiantes muestran una actitud de responsabilidad hacia el uso del recurso hídrico en el territorio nacional y la relación con la conservación del mismo; sin embargo, esta tendencia actitudinal positiva contrasta con las respuestas a la segunda pregunta, que evidencia que solo un 51,47% de los

estudiantes están de acuerdo con que la planeación del uso del recurso agua en Colombia se debe realizar de acuerdo con la ubicación geográfica y la cercanía a las fuentes hídricas, el contraste en las respuestas evidencia el desconocimiento de la importancia del agua en el país, que requiere entender el territorio como un ecosistema y no como una suma de partes geográficas. Esto último se reafirma cuando se alude, en la tercera pregunta, al valor económico del agua ya que un 55,8% asocia este valor a la disponibilidad de esta sustancia en el país, dejando de lado la responsabilidad en el uso del recurso y las propiedades que debe tener el agua que se denomina potable, lo que contradice la tendencia de respuesta en el primer ítem del instrumento.

Con relación a la afirmación No 4 se observa que un 54,41% de los estudiantes encuentra una relación directa entre la disposición adecuada de residuos en las viviendas y la incidencia de este factor en la disponibilidad del agua potable; en este mismo aspecto, llama la atención que un 27,94% afirma que no sabe, es decir, no relaciona las dos variables y un 17,65% afirma que no existe relación; este comportamiento en las afirmaciones devela que en un porcentaje significativo de los estudiantes no existe conexión entre la actitud hacia la conservación del agua (la cual inicialmente se mostró positiva) y la responsabilidad que se debe tener para no contaminarla. El desconocimiento en este aspecto se comprueba con la tendencia de respuesta en la afirmación No 6, ya que un 80,88% de los estudiantes estuvieron de acuerdo con que la contaminación producida en los ríos se debe de manera significativa al transporte de otras sustancias disueltas en las corrientes de agua. De acuerdo con lo anterior, se puede afirmar que no hay apropiación del conocimiento sobre la contaminación de las masas de agua y esto incide en la actitud responsable para la disposición de residuos en los hogares, es decir, en las fuentes directas. De otra parte, se puede afirmar que existe una apropiación hacia el ahorro en el gasto de agua doméstica, lo cual se evidencia en la

tendencia de respuesta para la afirmación No 5, ya que un 86,76% está de acuerdo con que los tiempos en el uso del agua deben ser autorregulados siempre.

Después de realizar el diagnóstico en el aspecto actitudinal, se realizó en lo conceptual, teniendo en cuenta las siguientes categorías:

- Significado del agua como molécula.
- Significado del agua como sustancia pura (compuesto).

En la primera categoría se obtuvieron las siguientes respuestas:

Para la pregunta relacionada con la comprensión de la discontinuidad de la materia se observa que la tendencia mayoritaria (92,64%) de la población equipara el agua (sustancia pura) con la manifestación energética del fuego y la mezcla del aire; esto evidencia que no hay claridad en las propiedades físicas y químicas del agua y se conserva una visión aristotélica de la misma.

En la segunda pregunta, el 83,82% de los estudiantes afirman que la expresión H_2O alude a la relación más frecuente entre los átomos de hidrógeno y oxígeno en el agua; aquí se demuestra que no hay apropiación de la relación molecular del compuesto, ya que la fórmula del agua responde a una relación constante y fija entre los átomos que la constituyen; el comportamiento de respuesta en esta pregunta ratifica lo encontrado en la primera y se confirma con el porcentaje de respuesta de la tercera pregunta, puesto que solo el 26,36% contestó correctamente el interrogante que hacía alusión a que el átomo de oxígeno les otorga a las moléculas de agua una carga negativa denominada dipolo; así, nuevamente se observa que hay un vacío significativo de los estudiantes que no han comprendido las propiedades del agua; sin embargo, en la pregunta No 4, el 70,58% de los estudiantes identifican el enlace covalente que une los átomos en la molécula de agua, pero paradójicamente solo el 44,11% de ellos reconocieron la polari-

dad molecular en el agua, lo cual puede traer como consecuencia el desconocimiento de la solubilidad de los contaminantes en las fuentes de agua.

Con relación a la categoría de compuesto se puede afirmar que solo el 27,94% de la población reconoce el agua como un compuesto químico y esto reafirma lo ya planteado sobre el desconocimiento de la misma como una sustancia pura con propiedades fisicoquímicas específicas, de las cuales dependen sus propiedades ambientales.

Así mismo, el 10,29 % identifica el agua como solvente en la interacción con el cloruro de sodio y además distingue los dos compuestos desde sus propiedades de enlace; este desconocimiento reafirma la falta de apropiación sobre las características del agua como solvente que explican la forma como éste recurso se contamina y se ratifica en las respuestas de las siguientes preguntas; sin embargo, un número significativo de los estudiantes (82,8%) reconoce la molécula como la unidad estructural del compuesto agua.

Teniendo en cuenta los resultados anteriores, se puede afirmar que los estudiantes no cuentan con una apropiación del concepto agua desde las categorías molecular y de compuesto químico y tienen aproximaciones que deben reafirmarse para que los comportamientos y las actitudes ambientales sean intencionadas y fundamentadas en los argumentos fisicoquímicos que explican las propiedades del agua. Así mismo y de acuerdo con el diagnóstico realizado, se puede afirmar que la actitud positiva hacia la conservación del recurso agua se encuentra desligada de la argumentación química de los conceptos moleculares y de compuesto.

Es pertinente hacer uso de una estrategia que establezca la formación de significados químicos y que desde allí trascienda, primero, a las propiedades fisicoquímicas y luego a las medioam-

bientales, con el fin de lograr argumentación y no memorización sin contexto.

Referencias bibliográficas

Carbajal. A. y González. M. (2012). Propiedades y funciones biológicas del agua. En X. Vaquero y X. Toxqui (eds. CSIC), *Agua para la salud, pasado, presente y futuro*, (pp. 33-45). Madrid: Editorial Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

Caycedo L., & Rosas S. (2012). Formación en prácticas y actitudes positivas frente al compromiso de un manejo ambiental utilizando estrategias de comunicación gráfica. En J.A. Blanco Puentes (ed). *Diario de Campo. Desafíos de investigación en el siglo XXI*, (pp. 71-85). Bogotá: Sello Editorial Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca.

Caycedo, L., & Trujillo, D. M. (2015). Propuesta curricular, didáctica y Pedagógica en Química Ambiental. Estudio de Factibilidad en las Instituciones de Educación Superior. En J.A. Blanco Puentes (Ed), *Diario de Campo. Caminos seguidos y no seguidos de la investigación científica en la Educación Superior* (pp. 35-51). Bogotá: Sello Editorial Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca.

Caycedo L., Trujillo D., & Gómez J. (2016). *Diagnóstico comparativo del uso del meta concepto “Compuesto” por estudiantes de programas ambientales en las IES colombianas*. Bogotá: Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca. Informe de Investigación. Documento sin publicar.

Colombia. Ministerio de Ambiente, Vivienda y Desarrollo Territorial. *Política Nacional de Producción y Consumo Sostenible*. Bogotá D.C.: Ministerio de Ambiente, Vivienda y Desarrollo Territorial. 2010, páginas: 71.

Colombia. Ministerio de Medio Ambiente, Ministerio de Educación Nacional. *Política nacional de educación ambiental –SINA–*. Bogotá. 2002, páginas: 69.

Colombia, Ministerio de Educación Nacional. Decreto Único Reglamentario del Sector de Educación, N° 1075 (26 de mayo de 2015). (M. E. Nacional, Ed.) Bogotá, Cundinamarca, Colombia.

Colombia. Ministerio de Educación Nacional (1995). *Serie Lineamientos Curriculares Ciencias Naturales y Educación Ambiental*. Recuperado el 24 de marzo de 2017, de http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-339975_recurso_5.pdf.

Eschenhagen, María Luisa (2007). La educación ambiental superior en América Latina: una evaluación de la oferta de posgrados ambientales. *Theomai*, (16), 87-107. [fecha de Consulta 19 de Abril de 2021]. ISSN: 1666-2830. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=12401608>

Eschenhagen. M. (2009), *Educación Ambiental superior en América Latina: Retos epistemológicos y curriculares*. Bogotá: Ecoe Ediciones.

Holun, J. (1999). *Fundamentos de química general, orgánica y bioquímica para ciencias de la salud*. México D.F.: LIMUSA.

Organización de las Naciones Unidas. (2015). *17 objetivos para transformar nuestro mundo*. Disponible en <http://www.un.org/sustainabledevelopment/es/>. Recuperado el 23 de febrero de 2017, de

Organización de las Naciones Unidas (2016). *Objetivos de desarrollo sostenible, 17 objetivos para transformar nuestro mundo*. Disponible en <http://www.un.org/sustainabledevelopment/es/sustainable-consumption-production/>

Star C., T. R. (2005). *Biología. La unidad y diversidad de la vida* (décima ed.). (A. A. Gómez, Ed.) México D.F., México: Thomson Editores, S.A.

Capítulo 3

El proceso de orientación profesional en la Educación Superior. Una mirada desde la concepción holístico - configuracional*

René Valera Sierra**

María Inés Pérez Rocha***

Jenny Patricia Ortiz Quevedo****

Introducción

Los resultados del proyecto de investigación que se presentan a continuación tienen como objetivo interpretar los fundamentos teóricos del proceso de orientación profesional en la educación superior en Colombia, para lo cual se trazaron los siguientes objetivos específicos: determinar el estado actual de las políticas educativas en relación con el proceso de Orientación Profesional que

* El presente artículo es resultado del proyecto de investigación Estudio del Proceso de Orientación Profesional en la Educación Superior en Colombia. Una mirada hermenéutica interpretativa del grupo de investigación COMENIUS.

** Doctor en Ciencias Pedagógicas, Universidad de Oriente (Santiago de Cuba, Cuba). Docente Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca (Bogotá, Colombia).

*** Doctorado en Innovación e Investigación en Didáctica, Universidad Nacional de Educación a Distancia (Madrid, España). Docente, Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca (Bogotá, Colombia).

**** Magíster en Educación, Universidad Santo Tomás (Bogotá, Colombia). Docente, Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca (Bogotá, Colombia).

se desarrolla en la educación superior en Colombia y caracterizar el proceso de orientación profesional, que revele la esencialidad del proceso de orientación profesional, su transformación y lógica y configurar el programa director de orientación profesional a fin de fortalecer los procesos educativos en la educación superior.

En este sentido, el estudio del proceso de orientación profesional no solo brinda una interpretación del mismo, sino a partir de la descripción de políticas educativas, realiza la propuesta de un programa director de orientación profesional, al tiempo que un documento rector guía las estrategias educativas de las Instituciones de educación superior para la elección, formación y actuación profesional.

La investigación parte de la necesidad de responder al fortalecimiento del proceso formativo universitario; los productos de la investigación son el análisis documental, el diseño del programa y la socialización de resultados, así como la gestión para el fortalecimiento de alianzas estratégicas con otras instituciones, la participación activa en espacios académicos, la elaboración de un artículo con los aportes teóricos de la investigación y la participación en el Encuentro Institucional de Investigaciones.

En este sentido, el programa director de orientación profesional está enmarcado claramente en componentes pedagógicos y curriculares ya que se encuentra en el entorno del perfeccionamiento de los procesos educativos; por otra parte, el desarrollo del proyecto de investigación, genera impacto al dar respuesta a una problemática que se encuentra vigente y que relaciona la Universidad con la realidad profesional del país.

Planteamiento del problema

El Ministerio de Educación Nacional realiza un seguimiento especializado a la deserción mediante el Sistema para la Prevención de la Deserción en las Instituciones de Educación Superior SPADIES. Si bien el MEN afirma que existe una disminución de la deserción estudiantil en Educación Superior, para el nivel universitario, el 46,1% de los estudiantes que ingresan en un periodo abandonan sus estudios, mientras que para los niveles de formación Técnico Profesional y Tecnológico datos agregados muestran que desertan más del 50% de los estudiantes que ingresan. Con estas cifras, podemos afirmar que cerca de la mitad de los estudiantes que inician programas de educación superior se retiran sin culminar el proceso.

Por otra parte, con la información reportada al SPADIES de las instituciones de Educación Superior, se analiza la tasa de graduación, la cual contabiliza el número total de graduados, sobre el total acumulado de los estudiantes que ingresaron a primer curso, con el objeto de medir la eficiencia en la culminación. Para el nivel universitario se observa en el último semestre y para técnico profesional y tecnológico en el noveno semestre. Para 2015, se obtuvo una tasa de graduación del 34,5% para los programas del nivel universitario y 27% para los niveles de técnico y tecnológico.

Aun cuando existen programas auspiciados por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), tales como **"Buscando Carrera"**, que brinda herramientas a estudiantes para tomar la decisión adecuada en sus estudios universitarios; así como del seguimiento a los graduados de la educación superior, que informa sobre sus condiciones laborales y sobre qué tipo de profesionales necesita el mercado (tendencias de la demanda), subsiste un problema que es pedagógico, relacionado con la insuficiente orientación profesional de los estudiantes durante el proceso formativo universitario.

No está totalmente esclarecido qué se quiere decir exactamente cuando se habla de orientación profesional, identificándose en muchas ocasiones con la orientación vocacional que se realiza en niveles educativos precedentes a la Educación Superior, lo cual evidencia una dispersión de categorías que dificulta y confunde, no solo su aplicación, sino también el monitoreo de diversas experiencias para su sistematización, comparación, valoración y evaluación.

Es importante destacar que en Colombia existe una importante producción académica y experiencias educativas acerca de propuestas que optimizan el proceso de orientación vocacional de los estudiantes de bachillerato para elegir una profesión; sin embargo, es escasa la investigación y experiencias prácticas del proceso de Orientación Profesional, que involucra otros aspectos educativos y psicopedagógicos diferentes al de la orientación para una vocación. Elegir la profesión, a partir de descubrir intereses vocacionales, si bien es importante, es solo un momento dentro de un proceso mayor de formación profesional universitario y su inserción en el mundo del trabajo.

El proceso de orientación profesional en la Educación Superior tiene como núcleo esencial el proceso formativo con base en competencias, para un desempeño eficiente y una actuación con compromiso y responsabilidad, generando la necesidad de diseñar estrategias curriculares y extracurriculares en la universidad y programas académicos, que permitan la integración de la orientación educativa y psicológica en la potenciación de la autodeterminación del estudiante en el proceso de su desarrollo profesional.

Por lo anteriormente expuesto se plantean los siguientes interrogantes:

- ¿Cuáles Políticas Educativas definen el Proceso de Orientación Profesional de los estudiantes?

- ¿Qué características tiene el proceso de orientación profesional, desde un enfoque holístico, para que contribuya a potenciar el desarrollo profesional del estudiante?
- ¿Cómo configurar un Programa Director de Orientación Profesional, que oriente el diseño de las estrategias educativas para la elección, formación y actuación profesional de los estudiantes?

Fundamentación conceptual acerca del proceso de orientación profesional en la Educación Superior.

Orientación profesional: según Blancas y Jurado (2011), la orientación profesional es un proceso de intervención que se da durante un tiempo de vida, generando un servicio de guía y asesoramiento en el campo formativo y laboral. En el marco de la orientación profesional, algunas corrientes determinan que sus orígenes se encuentran en Europa y Norteamérica; en la actualidad, la orientación profesional se considera como un proceso en el que se acompaña al joven para prepararlo ante el medio laboral, social, académico, de personalidad y de construcción a lo largo de su desempeño en el proceso formativo e, implica el desarrollo de una carrera profesional, la cual tiene un carácter planificado y preventivo cuyo propósito es generar autogestión para que continúe su búsqueda de proyecto de vida.

Se coincide en la necesidad de tener en cuenta como aspecto significativo para la formación profesional en la Educación Superior el proceso de orientación profesional, dirigido a potenciar la autodeterminación del estudiante en la toma de decisiones de su vida universitaria y profesional (González Maura, 2007). Por tanto,

la Orientación Profesional, entendida como estrategia educativa para la elección, formación y actuación profesional responsable, se ha trabajado muy poco en el ámbito académico investigativo, y en muchas ocasiones, se identifica con la orientación vocacional, postura reduccionista, dado la complejidad y alcance que tiene el proceso de orientación profesional de estudiantes de la Educación Superior; lo que conlleva a pensarse el proceso de orientación profesional como proceso formativo, que debe estar presente en los componentes académicos, investigativos y prácticas laborales de los planes de estudio de los programas académicos.

Para la interpretación del proceso de orientación profesional y diseño de un programa director de orientación profesional, se toman en cuenta las siguientes categorías, que permiten dar coherencia a la propuesta investigativa, dada la diversidad de interpretaciones conceptuales que sobre esta temática existe. La relación de ayuda que establece el orientador profesional (psicólogo, pedagogo, maestro) con el orientado (el estudiante) en el contexto de su educación (como parte del proceso educativo que se desarrolla en la escuela, la familia, la comunidad) con el objetivo de propiciar las condiciones de aprendizaje necesarias para el desarrollo de las potencialidades de la personalidad del estudiante que le posibiliten asumir una actuación autodeterminada en el proceso de selección, desarrollo de la carrera y desempeño.

El equipo de orientadores profesionales estará liderado por psicólogos y pedagogos. Es importante tener claro que cada agente educativo realiza la orientación desde los límites de su profesión; en tal sentido, los profesores, directivos y pedagogos, desde su rol de educadores, inciden en la medida que diseñan situaciones de aprendizaje desde sus asignaturas, la práctica investigativa o laboral potenciadoras de la motivación profesional y la autodeterminación del estudiante en el proceso de elección, formación y desempeño profesional.

La orientación profesional es una relación de ayuda, bien sea desde la orientación psicológica o educativa, pero nunca una relación de dependencia, en la que el orientador dice al orientado qué hacer y cómo hacerlo; es un espacio comunicativo a través del cual el orientador crea las condiciones necesarias que propicien, a través del desarrollo de las potencialidades del orientado, que él llegue por sí solo a tomar decisiones respecto a su vida profesional con las cuales se sienta comprometido, responsable y satisfecho.

El propósito de la orientación profesional es potenciar la autodeterminación del sujeto en la toma de decisiones profesionales, que, para el caso de la elección profesional, se expresan en la elección profesional responsable; en el momento de la formación y desempeño profesional, se expresa en la formación de las competencias profesionales que les preparen para un desempeño profesional eficiente y responsable.

Motivación Profesional: esta categoría es entendida como el tipo de motivación que está determinada por objetivos futuros importantes del individuo relacionados con una profesión, y forma parte de los aspectos esenciales que determinan su actitud en general, que en el orden funcional constituyen tendencias orientadoras de la personalidad (Mariño, 2011). Se destaca de esta conceptualización la atribución de significados y sentidos que los estudiantes dan al momento de elección y desempeño de la profesión, donde juega un rol importante la orientación del docente para cumplir tales propósitos, desde el proceso de enseñanza-aprendizaje y hasta la motivación profesional, como un aspecto que potencia el desarrollo de la personalidad del estudiante universitario.

Autodeterminación profesional: esta categoría es asumida desde la definición que sobre ella realiza Gonzáles Maura, al considerarla como aquella cualidad que emerge de la relación entre la elección, formación y desempeño profesional, que expresa la

autonomía y el compromiso del sujeto en su actuación profesional. Ella considera que el objetivo esencial de la orientación profesional es potenciar la autodeterminación del sujeto en la toma de decisiones profesionales.

Es significativa la consideración de esta autora de que, en el momento de la elección profesional, la autodeterminación se expresa en la elección profesional responsable, y cómo en el proceso de formación y desempeño profesional se expresa la formación de competencias profesionales, sustentadas en el interés profesional hacia la profesión que estudia o desempeña o en la elaboración de proyectos.

Fundamentos de la pedagogía de la Educación Superior. En la literatura especializada existe una pluralidad de definiciones acerca de lo que se entiende por Pedagogía, que se tornan imprecisas en su manejo conceptual, y donde las relaciones entre ciencias de la educación, pedagogía y didáctica no siempre quedan suficientemente delimitadas, revelando la problemática del reconocimiento de la pedagogía y de la didáctica como ciencias de la educación, con una especificidad epistemológica, y poseedoras de un sistema categorial que las caracterizan.

Por esta razón, Matos y Cruz, L. (2011) plantean el necesario debate entre las ciencias de la educación, que permita legitimar el desarrollo de la pedagogía como ciencia, sin negar el necesario diálogo interdisciplinar, y las especificidades epistemológicas de la pedagogía y didáctica, que dan cuenta de su ser (características esenciales) y devenir (desarrollo) así como los modelos, enfoques, tendencias, conceptualizaciones y prácticas asociadas.

La pedagogía de la Educación Superior, como disciplina científica, cuenta con los fundamentos teóricos y metodológicos que orientan el proceso de la formación de la capacidad transformadora humana profesionalizante, que se desarrolla en las instituciones de Educación Superior, y permite construir su modelación pedagógica.

En tal sentido, se asume lo expresado por Fuentes, H. (2009) de que

la formación intencional de la capacidad transformadora humana profesionalizante es la expresión de la esencia de la relación dialéctica entre el carácter intencional y la capacidad transformadora humana profesionalizante que se produce gradualmente a partir de la formación del sujeto y su profesionalidad en un contexto histórico social concreto, que le permite alcanzar una nueva cualidad en su condición humana, además de realizarse en dependencia de la naturaleza social del proceso y las condiciones socio-históricoculturales. a profesionalización se enige en categoría fundamental en la Pedagogía de la Educación Superior, en tanto es capaz de expresar el objetivo a lograr en los egresados (p. 159).

La Pedagogía de la Educación Superior contiene los elementos epistemológicos y metodológicos propios de la formación profesional y humana que se realiza en este nivel de educación, asociados al carácter formativo del ser humano, en su contexto sociocultural, que es continuo y consecutivo (Fuentes, 2009).

Estrategias Educativas: se asume la conceptualización aportada por Valera, cuando señala que las Estrategias Educativas:

configuran aquellos escenarios y acciones que realizan los sujetos participantes (docentes, estudiantes, directivos) en el proceso de formación profesional universitario, que permiten desarrollar las competencias profesionales del estudiante universitario, presuponiendo la apropiación de conocimientos, habilidades, valores profesionales, a la vez que dispongan de recursos personológicos que propicien un desempeño eficiente y responsable (Valera, 2016, p. 2).

Es necesaria esta conceptualización para la investigación, pues si bien existe la definición de estrategias pedagógicas, más asociadas al proceso didáctico que argumenta el cómo del proceso de enseñanza-aprendizaje, la estrategia educativa, así entendida, es más abarcadora, al incorporar no solo el escenario docente, sino todos los escenarios que potencialmente inciden en

el proceso formativo, así como acciones que se realicen desde lo curricular y lo extracurricular.

Programa Director de Orientación Profesional: Valera define al programa director de orientación profesional, como:

el documento rector que pauta las líneas directrices para la orientación profesional de los estudiantes, y facilita su gestión por parte de las Instituciones de Educación Superior y programas académicos, para la elección, formación y actuación profesional responsable de los estudiantes universitarios, sustentado en sólidos intereses, valores y habilidades profesionales, como requisito para la formación de profesionales competentes (Valera, 2016).

Esta conceptualización de Programa Director de Orientación Profesional toma en cuenta la experiencia educativa cubana de contar con documentos que guían la proyección, condición y evaluación de las acciones específicas de todas las asignaturas de los distintos planes de estudio para un propósito formativo transversal.

Estudio del proceso de orientación profesional en la educación superior

La concepción de orientación profesional en la actualidad evidencia un proceso de evolución significativo, que permite distinguir un tránsito en su concepción, el cual va desde su enfoque inicial, entendido como ayuda a los sujetos en la toma de decisiones acerca de sus opciones de preferencia sobre la educación, formación profesional y escenarios de desempeños profesional-laboral, en la que la “elección” constituye el núcleo esencial, privilegiándose los aspectos cognitivos y aptitudinales, que determinan su eficiencia, hasta una concepción que asume la orientación profesional como proceso complejo de la relación hombre-trabajo, en el cual se involucran diferentes factores: cognitivos, afectivos, aptitudi-

nales, conscientes, inconscientes, entre otros, que en su integración, permiten comprender la orientación del sujeto hacia el mundo laboral.

A estas características se debe incluir que la reflexión acerca del proceso de orientación profesional tiene hoy un carácter interdisciplinar, en el cual confluyen miradas desde la psicología (encargada del estudio de la conducta humana y los procesos mentales), las ciencias de la educación (que fundamentan el proceso formativo, educativo, desarrollo de la personalidad, y su concreción de la enseñanza–aprendizaje), las ciencias gerenciales (dirigidas al talento humano y la información), entre otras.

Para esta investigación se han tenido en cuenta los siguientes referentes epistemológicos y metodológicos, que orientan el propósito de develar los rasgos, cualidades, transformaciones y sucesión del proceso de orientación profesional:

Estudio de la orientación profesional desde el enfoque histórico-cultural del desarrollo humano

Para la investigación, se parte del reconocimiento de la importancia de los aspectos históricos y culturales en el desarrollo humano, a partir de lo aportando por Lev Vygotsky, principal fundador del enfoque histórico-cultural, la cual responde al espacio socio-cultural que le toca vivir, pero que pudo trascender a su tiempo. Así como los representantes de las diferentes escuelas psicológicas, sus propuestas se circunscriben a determinadas posturas epistémicas que, comparadas con las hoy existentes, evidencian sus límites en la comprensión e interpretación acerca del ser humano y su noción de desarrollo, sin que con ello se niegue el valor y vigencia de sus principales postulados. Como afirma Gonzales

«se trata, más bien, de una obra contradictoria, rica en ideas y desdoblamientos, que deja un legado inconcluso» (2013, 9).

Se reconoce que la concepción acerca del desarrollo humano constituye el aspecto central del enfoque histórico-cultural, donde el sujeto es capaz de realizar no solo una reproducción del legado cultural de la humanidad, sino que lo desarrolla, lo crea, aportando una obra cultural nueva. En el plano educativo destaca las ideas acerca de las zonas de desarrollo próximas (ZDP), en la cual se argumenta que el «potencial» de desarrollo humano depende de la confluencia entre el presente, el futuro y el pasado del sujeto del aprendizaje, y su actividad creativa, innovadora e independiente en la construcción de ese potencial, mediada por la interacción o cooperación con los otros sujetos participantes, con lo cual se connota la importancia atribuida por Vygotsky al carácter dialógico de la mente humana, y que la educación debe potenciar.

Para el contexto del objeto de saber de este estudio, el proceso de orientación profesional, interesa destacar los siguientes aspectos:

Desde este enfoque histórico cultural, la orientación profesional es entendida por Gonzales Mauna

Como un proceso de educación de la personalidad para el desempeño profesional responsable que tiene lugar a partir del reconocimiento de la necesaria unidad de las condiciones internas (intereses, conocimientos, aptitudes, valores) del sujeto, y externas (contexto histórico- social), categorizada como situación social del desarrollo, y de la posibilidad de propiciar el desarrollo profesional a partir de la estimulación de las potencialidades del orientado en el proceso de interacción social (2004, p. 27).

La concepción holística-configuracional para el estudio del proceso de orientación profesional en la Educación Superior

El referente de partida para la comprensión e interpretación del proceso de orientación profesional lo constituye la concepción holística-configuracional, propuesta por Fuentes (2009).

La concepción holística-configuracional, como referente para el estudio del proceso de orientación profesional en la Educación Superior es de mucho valor, al permitir su análisis desde el entramado de relaciones complejas y en desarrollo, que pueda revelar las regularidades que lo caracterizan, y por tal razón, sirva de guía para la gestión del proceso de orientación, tomando en cuenta sus rasgos esenciales y las particularidades del proceso de formación del profesional.

Esta manera de interpretación del objeto del saber (proceso de orientación profesional) entendido como totalidad compleja y en desarrollo, a partir del estudio de sus expresiones, en tanto niveles de síntesis del conjunto de relaciones que se dan en su interior, permite, por un lado, su modelación teórica, que va a develar los rasgos, cualidades, transformaciones y sucesión del proceso, y por otro lado, revelar como discurre la lógica de la construcción del conocimiento científico y con ello, la comprensión, explicación e interpretación de los procesos sociales en general, y el proceso de formación de profesionales en la Educación Superior en particular, los cuales son procesos conscientes, de naturaleza dialéctica y holística (Fuentes, 2009), que están en el sustento de esta concepción, como lo son las configuraciones, las dimensiones, los eslabones y las estructuras de relaciones.

Configuraciones: se definen como aquellos rasgos y cualidades del proceso que, al relacionarse e interactuar con otros de la misma naturaleza, se integran, conformando nuevas expresiones

del todo, cualitativamente superior, que se constituyen en cualidades trascendentes de este (Fuentes 2009).

Dimensiones: expresan determinados movimientos del proceso como resultado de las relaciones entre factores contradictorios y en desarrollo, expresados mediante las relaciones entre configuraciones, y conlleva a nuevas cualidades, como configuraciones de orden superior (Fuentes, 2009).

Eslabones: expresan la sucesión de los complejos movimientos por los cuales transita el proceso de construcción del conocimiento científico como expresión teórica del proceso de la realidad en su desarrollo, que responden a su lógica interna, esto es, la modelación de la sucesión de estadios, movimientos y transformaciones (Fuentes, 2009).

Estructura de Relaciones: expresan las regularidades que permiten comprender las transformaciones del proceso y con ello, explicar, interpretar y predecir su comportamiento desde la óptica del investigador. Expresan el movimiento interior del proceso, su dinámica y transformación (Fuentes, 2009).

Siendo la estructura de relaciones la categoría que expresa las regularidades del proceso de orientación profesional, a partir de las cuales se comprende, interpreta y predice su comportamiento, desde la óptica del investigador, se puede sintetizar como sus regularidades las que se ilustran en la figura:

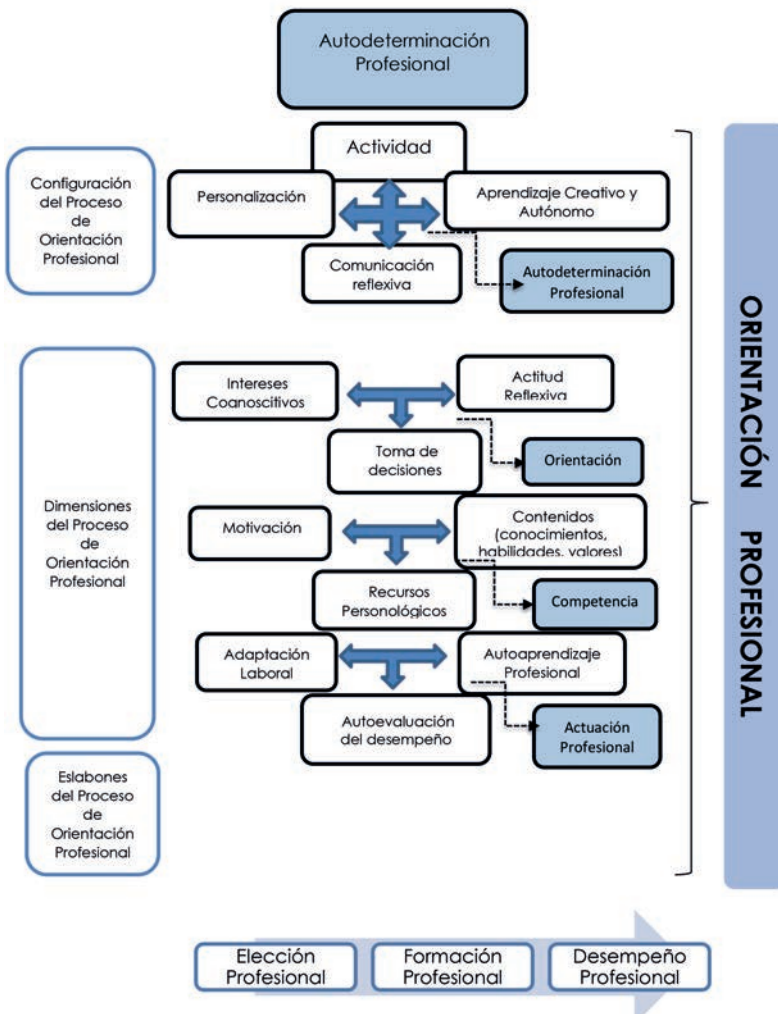
Figura 1. Estructura de relaciones del proceso de Orientación profesional



Fuente: elaboración propia.

En síntesis, el proceso de orientación profesional, desde una mirada holístico-configuracional asume a la autodeterminación profesional como la cualidad superior del desarrollo profesional, que se da a través de la orientación vocacional, la formación de competencias profesionales y la formación permanente de los profesionales en el ejercicio de su profesión. En la figura que se presenta a continuación se ilustra la Concepción holístico-configuracional del proceso de orientación profesional.

Figura 2. Concepción holístico – configuracional del proceso de orientación profesional.



Fuente: elaboración propia.

Programa director de orientación profesional en Educación Superior

Objetivos:

Formular los lineamientos generales para el diseño de estrategias educativas curriculares en el proceso de orientación profesional en un programa académico, sustentado en sólidos intereses, valores y habilidades profesionales, como requisito para la formación de profesionales competentes.

Definir estrategias educativas extracurriculares para la formación y actuación profesional responsable de los estudiantes universitarios, que propicie la actuación profesional responsable del estudiante universitario.

Potenciar el desarrollo de la motivación profesional y la autodeterminación del estudiante universitario en el proceso de formación y futuro desempeño profesional.

Justificación

De acuerdo con lo planteado por el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2009), en Colombia más de la mitad de los estudiantes que ingresan a cursar estudios universitarios no concluyen los mismos, lo cual es corroborado por el SPADIES, al informar que para 2011, la deserción en el nivel universitario alcanzó el 45,3 %. Dentro de las causas de este problema de deserción en la Educación Superior se encuentran, entre otras, las siguientes: asuntos personales del estudiante, dificultades en la financiación de sus estudios, insuficiencias en la conformación de su proyecto de vida. Este problema no es exclusivo de Colombia, y algunos países

trabajan, desde lo investigativo y las transformaciones educativas, por dar respuestas en busca de soluciones adecuadas.

El proceso de orientación profesional en la Educación Superior tiene como núcleo el proceso formativo con bases en competencias, para un desempeño eficiente y una actuación con compromiso y responsabilidad, que permitan la integración de la orientación educativa y psicológica en la potenciación de la autodeterminación del estudiante en el proceso de su desarrollo profesional.

El desarrollo y aplicación del programa director se fundamenta en la necesidad de integrar los esfuerzos de profesores, administrativos e instituciones en pro de formar profesionales capaces, íntegros, responsables, idóneos y comprometidos con su labor.

Del mismo modo, es importante hacer un acompañamiento dentro del proceso de formación profesional, junto con elementos propios de su vida personal, el sentido de su labor futura y presente; así, contrastarán la información con la cual contaron al momento de la escogencia e identificarán si sus expectativas fueron o no satisfechas. Todo esto implica que los actores involucrados encaminen sus esfuerzos para facilitar y guiar el camino del estudiante.

Con base en lo expresado anteriormente, la propuesta de un programa director de Orientación Profesional (PDOP) puede contribuir a recortar esa brecha entre la realidad del estudiante universitario y los esfuerzos de la universidad y el cuerpo administrativo y docente, presentando estrategias y acciones puntuales en diferentes niveles y momentos del programa, que logren abordar los diferentes problemas que se puedan suscitar durante la etapa de formación.

Fundamentación conceptual

Una vez realizado el proceso de exploración interpretativa de la información que sirve de punto de partida para la investigación, se toman en cuenta los estudios de Vygotsky (1982), Magendzo (2001), Cortina (1997), Rodríguez Gama (2006), Buxarrais Estrada (2009), Múneras Cuartas (2012), Cruz Hernández (2013), Gonzalez Maura (2003, 2013) y Valera (2016).

Las corrientes teóricas existentes en el campo de la orientación profesional pueden agruparse siguiendo un criterio epistemológico, siendo algunas de las más representativas, desde un sustento positivista, el enfoque de rasgos y factores de Parsons (1909) y Williamson (1939, 1965), el enfoque tipológico de Holland (1980) y el enfoque de aprendizaje social para la toma de decisiones de Krumboltz (Rodríguez, 2007; Grañeras & Parra, 2009; Sanchiz, 2009; Sánchez & Álvarez, 2012; Bock, 2015).

Como parte de la tendencia fenomenológica, la teoría de las necesidades psicológicas de Anne Roe, el enfoque socio-cognitivo de Lent y Brown (1994) y de Lent, Brown y Hackett (1996), el modelo de opción ocupacional de Ginzberz (1972) y el modelo de decisión vocacional de Katz.

Haciendo una síntesis de los enfoques y concepciones epistemológicas aportadas por estos autores, se encuentra que cada uno de ellos aborda aspectos específicos del objeto de la presente investigación, que, aunque sirven de referentes, no alcanzan a explicarlo coherentemente.

A nivel internacional, se toman en cuenta algunas experiencias académicas, tales como un estudio de la realidad educativa en Ecuador (Anrango Gualacata & Antamba Velasco, 2012) y el aspecto de la orientación vocacional como elemento indispensable para el correcto aprovechamiento de las capacidades de los jóvenes ecuatorianos. Estudios realizados por la Organización para

la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), realizado en 2001 con información de 14 países, para analizar la forma en que los servicios de orientación profesional contribuyen a desarrollar políticas de aprendizaje permanente y a aumentar las posibilidades de contratación (OCDE, 2003).

El informe final del análisis titulado *Orientación profesional y políticas públicas: tendiendo puentes*, fue editado con ocasión de una conferencia de la OCDE, que tuvo lugar en Toronto (Canadá) del 6 al 8 de octubre de 2003, y en colaboración con la Comisión Europea, el Banco Mundial y la International Association for Educational and Vocational Guidance (Asociación Internacional de Orientación Académica y Profesional).

Un estudio de la asignatura de Orientación Vocacional en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (México), donde se evalúa su importancia y trascendencia, su composición y aplicación, y los aspectos positivos y por mejorar que ésta presenta a los estudiantes de bachillerato de esta universidad (Velázquez Garrido, 2004).

Investigaciones desarrolladas en otros países, en relación con la calidad de la motivación profesional demuestran la necesidad de desarrollar una motivación sustentada en intereses profesionales competentes (González Maura, 1989). Se ha evidenciado que la formación y desarrollo de intereses profesionales en la universidad es posible si se logra un trabajo de motivación y orientación profesional centrado en el estudiante como sujeto responsable de su formación profesional, dirigido a lograr un desempeño profesional responsable.

Estrategias para la Orientación Profesional en las Instituciones de Educación Superior

- Elaborar un diagnóstico de la orientación profesional que se realiza en la Universidad.
- Identificar los mecanismos que utiliza la Universidad para disminuir la deserción escolar.
- En las asignaturas desarrollar conocimientos, habilidades y valores que se asocian a un desempeño profesional eficiente, responsable, ético y de compromiso social.
- Realizar tutorías de gestión, atendiendo oportunamente las inquietudes y necesidades de los estudiantes a través de la asesoría y acompañamiento, procurando elevar la identidad y el sentido de pertenencia a la carrera.
- Promover la sana convivencia fortaleciendo las relaciones interpersonales a través de actividades académicas y de integración.
- Propiciar el desarrollo de las competencias asociadas al desempeño profesional, a partir de la adecuada utilización de estrategias académicas, teniendo como base los objetivos, unidades, y temáticas a desarrollar.
- Potenciar el desarrollo del interés y el desempeño profesional responsable del estudiante desde diferentes niveles curriculares en la universidad, donde se fortalezcan los valores, la ética y la identidad profesional.
- Lograr el perfeccionamiento continuo del currículum, con la participación activa de los estudiantes y egresados a partir de sus propias vivencias en los procesos de formación.
- Realizar diferentes paneles de profesionales que ofrezcan información semestral de las características y posibilidades de proyección e intervención de la carrera, con egresados que tengan un desempeño exitoso y presenten

a los estudiantes una visión integral acerca de las funciones, roles y perfil profesional.

- Llevar a cabo conversatorios con egresados de la carrera; para cumplir con esta estrategia, se invita al grupo de egresados que de modo formal compartirán sus experiencias personales, profesionales y laborales, y retroalimentarán la elección responsable de la carrera y las expectativas de esta.
- Realizar publicaciones habituales (boletines, periódicos, pensamiento Universitario) que le permitan al estudiante identificar las competencias profesionales de su carrera, haciendo énfasis en las competencias cognitivas, del saber hacer y desempeño, perfiles y contenidos.
- Visitar instituciones en donde se desempeñan los profesionales, lo que les permite tener un acercamiento teórico-práctico de la realidad frente a su profesión.
- Asistir a foros, seminarios, encuentros y congresos en los cuales se obtenga información relacionada con la carrera y le permita al estudiante conocer sus desarrollos y tendencias.
- Enfocar los esfuerzos de Bienestar Universitario y la Facultad, en cuanto al apoyo psicosocial a los estudiantes, en un programa que sea fácil de recordar e identificar, y que les permita a los estudiantes resolver sus conflictos personales, familiares y académicos en compañía de un equipo interdisciplinario.
- Fortalecer el programa de seguimiento a egresados, con el propósito de identificar fortalezas y debilidades durante la formación del futuro profesional y posicionar laboralmente al futuro profesional.
- Realizar prácticas profesionales cada semestre: se propone reforzar la política de la facultad de desarrollar prácticas semestrales, en donde los estudiantes apliquen

in situ sus aprendizajes y habilidades desarrolladas, y vayan conociendo la realidad laboral que afrontarán.

- Identificar como se siente el estudiante en la Universidad y que dificultades académicas se le han presentado con el diligenciamiento de una encuesta, que le permita al programa identificar dificultades y plantear soluciones al respecto.
- Realizar una reunión semestral con directivas de la facultad o programa, donde el estudiante pueda expresar autónoma y libremente sus inquietudes.
- Realizar reuniones semestrales de egresados para darles a conocer las nuevas ofertas de la universidad, acercarlos a su alma mater, y conocer su situación, el desarrollo de su vida profesional y los retos y oportunidades que han afrontado desde que terminaron sus estudios, además de actualizarlos acerca de su ejercicio profesional.
- Generar al interior del programa, un banco de hojas de vida en el cual los egresados con proyectos propios o con conocimiento de ofertas laborales hagan su oferta y permitan postular a estudiantes en la etapa final del programa.
- Desarrollar una base de datos que sea alimentada con la información que los egresados envían, para hacer seguimiento a los perfiles de la comunidad, lo que permitirá identificar ofertas laborales y la realización de eventos de actualización.

Conclusiones

La orientación profesional cumple un papel fundamental para la comunidad académica y para la sociedad en sí misma. Los índices

de retención estudiantil o el análisis de competencias del profesional, permiten repensarse la Orientación Profesional como proceso de carácter interdisciplinario, multidimensional, holístico y formal, que debe tener un sentido transversal en cada una de sus acciones. En la revisión de las políticas y lineamientos que han conformado el concepto de orientación profesional en Colombia, se evidencia que si bien se le atribuye importancia y existen esfuerzos por la vinculación de la Orientación Profesional en diversos programas del gobierno, no existe una concepción integral y holística que permita estructurar estrategias articuladas en las Instituciones de Educación Superior para estos fines.

Es necesario atender de la triada: elección profesional, formación profesional y perfil profesional, entendidas como eslabones del proceso de Orientación Profesional, que, concadenadas, conforman la estructura básica o ejes estructuradores de la misma, desde una mirada holístico – configuracional, donde se asume la autodeterminación profesional como la cualidad superior del desarrollo profesional, y que permite estructurar el programa director de orientación profesional para las Instituciones de Educación Superior, que conllevan al proceso estratégico y responsable que han de jugar en la formación de profesionales competentes y su inserción en la sociedad.

Referencias Bibliográficas

Acanda, J. L. (2009). *La problemática del sujeto y los desafíos para la teoría de la educación*. Biblioteca Virtual de Filosofía y Pensamiento Cubanos. Disponible en: <http://biblioteca.filosofia.cu>

Álvarez González, M., & Sánchez García, M.F. (2012). Concepto, evolución y enfoques teóricos de la orientación profesional. En M.F. Sánchez García (Coord.) y Álvarez González M., *Bases teórico-prácticas de la orientación profesional* (pp. 4-48). Madrid: UNED.

Álvarez Rojo, V. (1994). *Diseño de programas de orientación*. España: Universidad de Sevilla.

Amaya, J., & Prado, E. (2003). *Estrategias de aprendizaje para universitarios*. México: Trillas.

ASCUN (2007). *Políticas y estrategias para la Educación Superior de Colombia 2006 – 2010. De la Exclusión a la Equidad II. Hacia la construcción de un sistema de educación superior más equitativo y competitivo, al servicio del país*. Disponible en <http://www.ascun.org.co/uploads/default/publications/e2897acb6524b9d643bfcf0a50bbbe47.pdf>

ASCUN (2010). Políticas para la Educación Superior en Colombia 2010-2014. Hacia una nueva dinámica social de la Educación Superior. *Pensamiento Universitario* No 19. Disponible: <https://ascun.org.co/uploads/default/publications/55f66535dfac0c814d028a8a00568f52.pdf>

Bozhovich, L. I. (1981). *La personalidad y su formación en la edad infantil*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Blancas Avilés, R., & Jurado Cobos, G. (2011) El rol de la Orientación Laboral en el ámbito del Trabajo Social. *Revista de trabajo y acción Social*. ISSN: 1133-6552. Editorial CODTS. Málaga.

Calviño, M. (2000). *Temas de psicología y marxismo: tramas y subtramas*. La Habana: Editorial Félix Varela.

Congreso de la República de Colombia (1994). *Ley 115. Por la cual se expide la ley genera de educación. 8 de febrero de 1994*.

Congreso de la República de Colombia (1992). *Ley 30. Por la cual se organiza el servicios público de educación superior. 28 de diciembre de 1992*.

Consejo de Bogotá (2010). *Proyecto de acuerdo 311 de 2010, Por medio de la cual se crea el Sistema Integral de Orientación Vocacional y Profesional a estudiantes del Distrito Capital – SIOV*. Disponible en: <https://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=40734#0>

Constitución política de Colombia [Const.]. (1991). Disponible en <https://www.corteconstitucional.gov.co/inicio/Constitucion%20politica%20de%20Colombia%20-%202015.pdf>

Cruz Hernández, E. O. (2013). *La orientación vocacional en el plan de estudios de la Institución Educativa Municipal La Arboleda, Facatativá*, (tesis de Maestría). Bogotá: Universidad Militar Nueva Granada.

Domínguez, L. (1990). *Niveles de desarrollo de la motivación profesional*, (Tesis doctoral). La Habana, Cuba: Universidad de La Habana. Facultad de Psicología. Recuperado el 30 de abril de 2016

Domínguez, L. (1992). *Caracterización de los niveles del desarrollo de la motivación profesional en jóvenes estudiantes*, (tesis de Doctorado). La Habana, Cuba: Universidad de La Habana.

Fuentes, H (2009). *Pedagogía y didáctica de la educación superior*, (Monografía). Santiago de Cuba, Cuba: Universidad de Oriente.

Fuentes, H., Álvarez, I. (S/f). *La formación por la contemporaneidad. Modelo holístico-configuracional de la didáctica de la educación superior*, (monografía). Santiago de Cuba, Cuba: Universidad de Oriente.

González Rey, F. (1991). La personalidad y su importancia en la educación. *Revista Ciencia y Educación*, 1(4), pp. 25 - 29.

González Rey, F. (2013). La subjetividad en una perspectiva cultural-histórica: avanzando sobre un legado inconcluso. *Revista CS*, (11), 19–42.

González Maura, V. (1993). *Niveles de integración de la motivación profesional*. Una alternativa personológica en el estudio de la motivación. *Revista cubana de psicología*. Vol.10, No 2 – 3. La Habana, Cuba, 100-103. Disponible en <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rcp/v10n2-3/02.pdf>. Recuperado el 30 de abril de 2016

González Maura, V. (1994). *Motivación profesional y personalidad*. Sucre, Bolivia: Editora Universitaria.

González Maura, V. (1999). La educación de valores en el currículum universitario. Un enfoque psicopedagógico para su estudio. *Revista cubana de educación superior*, 19(2), 27-36.

González Maura, V. (2004). *La orientación profesional y currículum universitario. Una estrategia educativa para el desarrollo profesional y responsable*. Barcelona: Editorial Laertes – Psicopedagogía.

González Maura, V. (1998). El interés profesional como formación motivacional de la personalidad. *Revista cubana de educación superior*, ISSN 0257-4314, Vol. 18, Nº 2, págs. 21-37.

González Maura, V. (2013). La orientación profesional en la educación superior. Reflexiones y experiencias desde el enfoque Histórico-Cultural del desarrollo humano. *Revista alternativas cubanas en Psicología*, Vol 1. Núm 2. ISSN 2007 – 5847.pag.55- 63.

González Rey, F., & Mitjáns, A. (1999). *La personalidad. Su educación y desarrollo*. La Habana: Pueblo y Educación. 267 p.

Lobato, C. (2002). Psicología y asesoramiento vocacional. *Revista de Psicodidáctica* (13), ISSN 1136-1034, Nº. 13, págs. 117-128.

Mariño Castellanos, J.T. (2011). *Motivación y orientación profesional pedagógica: dos propuestas cubanas ante un reto contemporáneo*. La Habana. Cuba. Disponible en: <http://mediateca.nimed.cu/media/document/4764.pdf>

Mariño Castellanos, J.T. (2011). *Cómo desarrollar la personalidad de los alumnos desde una escuela creativa vivencial*. La Habana: Editorial Educación Cubana. Ministerio de Educación.

Martín C., A.M. (2011). Competencias del estudiante autorregulado y los estilos de aprendizaje. *Revista Estilos de Aprendizaje*, nº 8, Vol 4, octubre de 2011 4(8), pp. 136 – 148. .

Ministerio de Educación Nacional. (2009). *Deserción estudiantil en la educación superior colombiana. Metodología de seguimiento, diagnóstico y elementos para su prevención*. Bogotá D.C.: Imprenta Nacional de Colombia.

Múneras Cuartas, L. M. (18 de octubre de 2012). *Orientación profesional y sociedad contemporánea: la orientación profesional ofrecida en la Escuela*, (tesis de especialización). La Plata, Argentina.

OCDE. (2003). *Orientación profesional y políticas públicas: principales conclusiones de un estudio de la OCDE*.

Pastrana, M. & Parras Laguna, A. (2009). *Orientación educativa: fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas*. Madrid: Catálogo de publicaciones del Ministerio.

Pupo, R. (1990). *La actividad como categoría filosófica*. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.

Rodríguez Gama, Á. (Septiembre de 2006). *Desorientación profesional en Colombia*. Disponible en <http://historico.unperiodico.unal.edu.co/ediciones/53/18.htm>

Rodríguez Moreno, M. L. (1992). *El mundo del trabajo y las funciones del orientador*. Barcelona: Editorial Barcanova.

Rodríguez Moreno, M. L. (1998). *La orientación profesional. Teorías del desarrollo profesional y su aplicación*. Barcelona: Ariel Educación.

Ryan Richard M., & Deci, E.L Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-Determination Theory. Basic Psychological Needs in Motivacion, Development and Wellness*. Londres: Guilford Press.

Sánchez, M.F., & Álvarez, M. (2012). *Bases teórico-prácticas de la orientación profesional*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

UNESCO (1973). *Aprender a ser. La educación del futuro. Informe*. París: Comisión internacional para el desarrollo de la educación (UNESCO).

Valera, R. (2003). *Caracterización didáctica del proceso de formación del profesional en la educación superior*, (tesis Doctoral). Cuba: Ministerio de Educación Superior.

Valera, R. (2003). *Metodología para la evaluación del diseño de planes y programas de estudio de carreras universitarias*. Resumen de

tesis para la obtención del grado científico de doctor en Ciencias Pedagógicas. Santiago de Cuba. Material digital.

Vygotsky, L. S. (1993). *Pensamiento y lenguaje. Obras Escogidas*, tomo 2 (pp. 9-348). [Trabajo original publicado 1934]. Madrid: Visor.

Capítulo 4

Sobre el contexto social: vínculos entre formación profesional, identidad profesional y campos de acción en trabajo social*

Ana Yadira Barahona Rojas**

Melba Yesmit Chaparro Maldonado***

José Roberto Calcetero Gutiérrez****

Consuelo Preciado Mora*****

* Capítulo de libro resultado de investigación en el marco de la ejecución del «Estudio sobre los contextos sociales una visión desde las y los estudiantes de último semestre de los programas de trabajo social de las regiones Caribe y Centro Oriente: Una mirada a las tendencias de formación profesional», financiado por la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca y ejecutado en cooperación con la Corporación Universitaria del Caribe CECAR.

** Magíster en Familia, Educación y Desarrollo, Especialista en Educación Orientación Familiar, Trabajadora Social. Docente Investigador Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca.

*** Magíster en Docencia, Especialista en Administración, Trabajadora Social. Docente Investigador Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca.

**** Doctorando en Desarrollo Local y Cooperación Internacional de la Universidad de Jaume I, Castellón de la Plana (España). Magíster en Cooperación al Desarrollo de la Universidad de Jaume I, Castellón de la Plana (España). Especialista en Docencia Universitaria de la Universidad Militar Nueva Granada. Trabajador Social de la Fundación Universitaria Monserrate. Docente Investigador Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca.

***** Trabajadora Social. Auxiliar de investigación Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca.

Carmen Aleida Cadrazco Salcedo*****

Xilena Rocío Gil Franco*****

Acerca de la metodología

Resultante de la revisión y construcción teórica que fundamenta cada una de las categorías desarrolladas por los investigadores, y teniendo en cuenta la particularidad del estudio, para la primera fase de este el equipo investigador optó por la estrategia metodológica de la investigación documental. En este sentido a continuación se presenta brevemente el desarrollo del proceso adelantado, teniendo en cuenta el paradigma, el enfoque de la investigación, la población, la muestra, las fases de la investigación documental y las técnicas de recolección de información.

Paradigma

La investigación se abordó desde el paradigma epistemológico hermenéutico, que según los planteamientos de Hoyos (2000), se concibe como «la ciencia universal de la interpretación y de la comprensión o entendimiento crítico y objetivo del sentido... el problema central de la hermenéutica está en el comprender; y la finalidad del método en comprender el autor mejor de lo que él mismo se comprendió» (p. 31).

Como complemento a lo expuesto, Sandoval (1996) concibe «la hermenéutica como propuesta metodológica en la cual la com-

***** Magister en Planeación Urbana y Regional, Especialista en evaluación de proyectos educativos, Trabajadora Social. Docente e investigadora Programa de Trabajo Social de la Corporación Universitaria del Caribe-CECAR

***** Magister en Desarrollo y Gestión de Empresas Sociales, Especialista en Procesos Familiares y Comunitarios. Trabajadora Social. Docente e investigadora Programa de Trabajo Social de la Corporación Universitaria del Caribe-CECAR.

preensión de la realidad social se asume bajo la metáfora de un texto, el cual es susceptible de ser interpretado mediante el empleo de caminos metodológicos con particularidades muy propias» (p. 67). Este paradigma fue de soporte clave para el desarrollo de la revisión documental en tanto direccionó la actitud investigadora del equipo a la hora de leer, seleccionar y significar los contenidos discursivos de este escrito.

Enfoque de la investigación

En línea con lo anterior, se asumió el enfoque cualitativo, pues, según Izara (2014) este «busca responder al «cómo» y «por qué» [...] aparece asociado e identificado con un tipo específico de información (datos discursivos), con unas técnicas específicas de acopio de datos, y con el análisis de datos discursivos» (p. 12). Desde estas directrices la investigación cualitativa «aparece referida a una familia de métodos, tradiciones de investigación, enfoques, o formas de producción de conocimiento que comparten una ontología, o forma de concebir los fenómenos de investigación» (Izara, 2014, p. 13), en el marco de los sentidos y significados atribuidos por un colectivo social a determinada categoría de conocimiento.

Para el caso específico de la investigación éste enfoque brindó orientaciones en el tipo de información contenida en los datos bibliográficos consultados, las técnicas propias del proceso, así como el análisis de contenido de cada uno de los referentes de cara a la construcción del presente escrito.

Población y muestra

Como lo señala Tamayo (1999), la población «es la totalidad del fenómeno a estudiar en donde las unidades de población poseen una característica común, la cual se estudia y da origen a los datos de la investigación» (p. 114). Para el caso del estudio la población

se configuró a partir de 163 referencias, que incluyeron libros, artículos de revistas e investigaciones.

En concordancia con lo anterior, y de acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2010), la muestra «es un subgrupo de la población de interés sobre el cual se recolectarán datos y que tiene que definirse o delimitarse de antemano con precisión, éste deberá ser representativo de dicha población» (p. 173); de acuerdo a lo descrito, la muestra se constituyó por 80 referentes que se sometieron a revisión y análisis. No obstante, es necesario enunciar que en este capítulo exclusivamente se retoman algunos de los datos analizados.

Tipo de investigación

En conexión con los planteamientos anteriores, la investigación se inscribió en los diseños no probabilísticos, la primera etapa de la investigación se instala en nociones de la revisión documental. Según Hoyos (2000) ésta «tiene como fin dar cuenta de la investigación que se ha realizado sobre un tema central, este tema se desglosa en núcleos temáticos (subtemas) que son investigaciones afines y delimitan el campo del conocimiento» (p. 34).

Por su parte, Alfonzo (1995) citado en Morales (s.f), refiere que la investigación documental «es un procedimiento científico, un proceso sistemático de indagación, recolección, organización, análisis e interpretación de información o datos en torno a un determinado tema» (p. 2) y, por tanto, «comparte el empleo de los métodos inductivo y deductivo. En la recolección de los datos se procede inductivamente de lo particular a lo general. En la fase de interpretación es deductivamente de lo universal a lo particular» (p. 31). En esta perspectiva, la investigación documental implica unas fases o momentos los cuales se encuentran bien diferencia-

dos y llevan al logro de los objetivos del proceso, para efectos de este estudio se desarrollaron las siguientes fases:

Fase de exploración

Como punto de partida en el proceso de acercamiento al tema objeto del estudio, se tuvo como base la consulta de fuentes bibliográficas, proceso que implicó en un primer momento hacer la revisión de bases de datos en las que se abordaron artículos especializados, se hizo la verificación de los índices de contenido de los libros, se llevó a cabo la visita a bibliotecas de universidades que imparten programas de Trabajo social (por ejemplo Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, Universidad Externado de Colombia, Universidad de la Salle y Universidad Nacional de Colombia) o bibliotecas de la ciudad de Bogotá (Gabriel García Márquez, Biblioteca Nacional, etc.), sin desconocer la producción que circula en bases de datos (Dialnet Redalyc o Scholar). Producto de esta fase se generó un listado de referencias o banco de citas en una matriz que contempla datos como: nombre del autor, título del documento, año, editorial (si la hubiese), ubicación física o digital del material, temas y subtemas del contenido del documento y responsable de la consulta.

Fase de revisión

Una vez realizada la exploración del material de manera general, se procedió a efectuar por parte del equipo investigador la selección de las referencias que respondían a los objetivos del estudio, lo que llevó a una lectura más profunda de los temas de cada una de las referencias consultadas, esto permitió el proceso de selección, jerarquización y categorización de la información.

Elaboración de fichas

Seguidamente, se aplicó el modelo de ficha textual propuesta por Montero y Hochman (2005) «el cual consiste en recoger tex-

tualmente algunos fragmentos del texto original... en este tipo de ficha solo se anota aquello que presenta interés o está relacionado con la investigación» (p. 19). En este sentido, se citaron textos completos de las diferentes referencias entre comillas, de acuerdo con las categorías de: contexto social, formación profesional, identidad profesional y campos de acción de trabajo social. Con base en lo anterior, el registro de la información se realizó por cada categoría teniendo en cuenta los autores que referenciaban el tema. Acogiendo lo planteado por Montero y Hochman (2005) en cuanto a que «debe haber una ficha por cada autor, así como una por cada concepto» (p. 38).

Redacción del escrito

Para efectos de esta fase se retomaron los lineamientos de Montero y Hochman (2005) en cuanto a la presentación resumida de un texto, la cual consiste en dar testimonio fiel de las ideas contenidas en un documento; trabajo que se basa en la capacidad de síntesis del autor. En cuanto a los pasos a seguir para la redacción y presentación resumida de un texto se trabajó:

- Lectura inicial del texto a fin de captar su sentido general.
- Obtención de las ideas principales y resumen del texto.
- Elaboración de una lista de módulos o puntos básicos alrededor de los cuales se desarrolla éste.
- Construcción de un primer borrador utilizando como guía, la lista de puntos básicos para asegurar el tratamiento de todos ellos en la presentación resumida.
- Redacción del documento final.
- Realización de la corrección de estilo, eliminando datos innecesarios, corrigiendo y aclarando las partes que parecían confusas.

Técnicas e instrumentos de recolección de información

El proceso de recolección de información se llevó a cabo mediante las fichas bibliográficas, las cuales contenían datos como: nombre y apellido del autor, título, editorial, años de edición y número de páginas.

Del mismo modo, se trabajó la técnica de ficha de trabajo, la cual tiene como propósito «recabar información específica de la fuente, contiene información de los textos leídos tales como razonamientos, planteamientos del autor, comentarios y conclusiones» (Jurado, 2005, p. 45), desde esta mirada existen varias fichas de trabajo entre las que se destacan: textual, de paráfrasis, de resumen y de comentario.

Para el desarrollo de este proceso investigativo se utilizó la ficha textual; como lo señala Jurado (2005) «en este tipo de ficha se realiza la transcripción de un párrafo que contenga la idea importante, el que se escribe entre comillas, seguido del número de la página. El investigador tiene que realizar una lectura selectiva y analítica» (p. 45) a fin de emplear exclusivamente aquellas que permitan sostener coherentemente una discusión a lo largo del texto.

Discusión

Producto de la aplicación del proceso metodológico anteriormente mencionado, se logró la estructuración de tres apartes denominadas: pensar el contexto social como categoría de análisis en trabajo social, pensar la formación profesional desde la identidad profesional en trabajo y pensar los campos de acción como categoría de análisis en trabajo social, los cuales se desarrollan a continuación.

Pensar el contexto social como categoría de análisis en trabajo social

El contexto social como categoría de análisis supone un esfuerzo tiempo atrás al momento de entender el vínculo dialéctico entre conocimiento teórico y conocimiento práctico, que deriva en dicha relación (esta visión incluso se ha dado desde el periodo fundacional, sin importar la perspectiva teórica con la que se observó); aquí deductivamente las y los trabajadores sociales han venido empleando leyes universales de las Ciencias Sociales (en adelante, CS) con el fin de explicar los sentidos y las formas de abordar los diversos hechos sociales, en este proceso han sido cuestionados los profesionales en trabajo social, incluso por diversas disciplinas de las CS por el ejercicio de adaptación teórica o relectura teórica que promueven al momento de emplear estos saberes, pues, este ejercicio puede ser considerado una trasgresión a dichos postulados.

De la misma forma, la comprensión del contexto social como categoría de análisis supone una relación inductiva (que no deja de ser dialéctica), en la que desde la misma interacción con la vida cotidiana de las personas establece inferencias que derivan de la experiencia propia alcanzada en estos vínculos con los individuos, grupos y comunidades. De aquí, trabajo social ha venido abriendo sus formas de estudiar las interacciones y puntos de tensión en los espacios de realización cotidiana de las personas, apoyando sus comprensiones en marcos teóricos preestablecidos, o abriendo sus perspectivas a los marcos interpretativos de las personas con las que trabaja, pues, en la mayoría de los casos el trabajador social parte de la realidad del sujeto que interactúa en el medio social a intervenir.

Esta intencionalidad de estudiar lo social, Ortiz y Falla (2013) la han reconocido como aportes epistemológicos del Trabajo Social. Entendiendo lo epistemológico como la promoción y realización

«reflexiva sobre lo social o del objeto del cual se ocupa, dando lugar a nuevas interpretaciones, comprensiones o explicaciones. Es desde esta perspectiva que consideramos que el trabajo social puede aportar a la construcción de nuevos conocimientos y nuevos saberes acerca de los problemas sociales» (Ortiz & Falla, 2013, p. 43).

De aquí que el trabajo social deba reconocerse como generador de conocimiento, en tanto, busca constantemente no dejar la teoría prefijada como una verdad absoluta e indisoluble, porque ha tenido la capacidad de dar razones desde sus propias experiencias sobre el sentido y las múltiples formas de evidenciar la configuración y abordaje de los problemas sociales.

No obstante, es necesario reconocer que, desde donde se mire la posición, el trabajo social prioriza el contexto social como una categoría de análisis (para la generación o relectura de conocimiento), incluso porque así lo ha intencionado en las fases del proceso metodológico denominadas «estudio –diagnóstico social– sistematización de experiencias»; además, porque en mucha de la literatura producida en trabajo social en la visión de Amorocho (2009) su espíritu epistemológico ha estado presente. Este grupo de investigación lo reconoce como un interés sostenido desde el proceso pre-fundacional, fundacional, de desarrollos y posicionamiento académico, de reconceptualización e incluso pos-reconceptualización, con lo cual es necesario transformar esa idea instalada en muchos escenarios, acerca de que el trabajo social poco conocimiento genera; vale más bien la pena, por ejemplo, reconocer que durante 2018 se revisaron para efectos de esta investigación 163 fuentes bibliográficas¹.

1 Dichas fuentes están localizadas en Biblioteca Gabriel García Márquez, Biblioteca Luis Ángel Arango, Biblioteca Nacional, Biblioteca Universidad Externado, Biblioteca Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, Biblioteca Universidad de La Salle, Biblioteca Universidad Nacional de Colombia, Biblioteca Universidad de Caldas y en bases de datos como: Dialnet, Redalyc, Scholar (reconociendo que faltan muchas otras unidades académicas por revisar).

Al respecto, es necesario enunciar que el trabajo social ha transitado por diversas formas (para la investigación, para la intervención, para la gestión, para la evaluación, etc.), respaldando sus análisis y no negando las contribuciones de determinadas disciplinas de las CS –incluso cuando en la producción de conocimiento, dichos aportes han sido invisibles en manuales e informes elaborados internacionalmente por la misma comunidad en CS–. Al respecto es necesario recordar

[...] ellas [las tradiciones] han jugado un papel importante en los aportes a la configuración epistémica y disciplinar del Trabajo Social. Es así como el paradigma empírico-analítico ha facilitado la realización de descripciones, caracterizaciones y explicaciones del método hipotético-deductivo; mientras que, a partir de los paradigmas crítico-dialécticos y fenomenológico-hermenéutico-lingüístico se han logrado interpretar y comprender los fenómenos sociales desde una visión particular (Amonrocho, 2009, citado en Liévano, 2013, p. 224).

Algo importante de reconocer en el proceso epistemológico en trabajo social es que se han venido abriendo debates en la misma comunidad académica centrados en la actualidad, en defender la tradición y hacer oposición teórica a dicha tradición; los resultados de los debates, en efecto, vienen impactando los contenidos curriculares en trabajo social, observando una marcada tendencia por interpelar la tradición teórica desde los lugares cómo se comprenden y cómo se abordan los problemas sociales desde la disciplina; esto es visible en los discursos e intereses incluso que movilizan a los estudiantes o algunos intelectuales e investigadores adscritos a programas académicos en Trabajo Social.

Las posturas críticas en trabajo social (asumidas en algunos casos como herencias de las mismas CS) reconocen que, «la intervención o estudio sobre la práctica local, se lleve a cabo, a través de procesos de autorreflexión, que generen cambios y transformaciones de los actores protagonistas, a nivel social y educativo»

(Melero, 2011, p. 344); esto supone pensar en tres aspectos. Primero, de qué forma los currículos profesionales están entendiendo lo crítico; segundo, cómo se están integrando para asumir sus postulados en perspectiva de contexto; y tercero, es necesario comprender sí lo que está entregando la formación en trabajo social, definitivamente posibilita transformaciones en el campo del trabajo social; pues es notorio que unos son los intereses de los intelectuales y otras son las expectativas y apuestas de los responsables que abordan las problemáticas del contexto desde las lógicas del neo institucionalismo.

Ahora bien, sobre cómo el contexto social se instala como categoría de análisis para el trabajo social diversos autores han realizado algunas interpretaciones; por ejemplo, Aguilar (2013), reconoce en perspectiva de presente que, las interacciones sociales son «convulsas»; además de las altas exigencias de las instituciones por vincular los mejores para lo mejor de la intervención, resulta que las personas a todos los niveles se ven enfrentadas a «mecanismos generadores de exclusión social», que incluso transgrede la diversidad de personas que se vinculan a los territorios. Puntualmente, hace una crítica al neoliberalismo reconociendo que las políticas «responden solo a los designios de los mercados» (p. 499), restringiendo cada vez más su compromiso frente a la efectivización de los derechos sociales de las personas, los cuales se ven amenazados por las constantes reformas de las instituciones.

Estos posicionamientos coinciden con lo que Vélez (2000, citado por Jiménez, 2010) ha estipulado como un conjunto de transformaciones, no a favor de las personas, sino del capital económico de las instituciones, que, en diversas partes del mundo (en lógicas de globalización) evidencian el malestar de los diversos pueblos y culturas. En efecto se observa lo siguiente:

[...] la globalización es uno de los fenómenos más fuertes de la época y afecta de manera profunda a las economías que se ven some-

tidas a enérgicos planes de ajuste estructural [...], se afectan los sectores, hay un deterioro generalizado de los partidos políticos y de los gobiernos, los derechos sociales y políticos se desgastan, es, pues, la crisis que se traduce en perturbaciones sociales y psicológicas de todo tipo (Vélez, 2000, citado por Jiménez, 2010, p. 70) .

Esto convoca a pensar en un trabajo social capaz de pensar lo local, de cara a hacer interpelaciones e inferencias macrosociales. En el entendido el pensar globalmente las categorías que convergen sobre el contexto social, implica desarrollar constantes actos epistemológicos en la perspectiva de Muñoz y Vargas (2013, citado por Falla, 2013).

Bajo estas afirmaciones puede inferirse que el contexto social es un espacio temporal que determina la generación de conocimiento para interpelar lo que en este mismo se viene generando; lo importante en trabajo social radica no en su capacidad exclusiva de teorización, sino en el establecimiento de alternativas para transformarlo.

No obstante, interpretando algunas afirmaciones de De la Hoz (2016), puede entenderse que el contexto social como categoría de análisis niega esta misma posibilidad, pues para este autor, la realidad no puede ser explicada «bajo ningún concepto», es simplemente el resultado de la acción humana. Al respecto introduce la siguiente posición:

esta vida real del hombre para comprender la estructura y funciones peculiares del Estado y de las demás formas de acciones humanas. Pero si no se quiere tener una falsa imagen de la realidad social, no se debe convertir a una función vital en sustancia, haciendo de las demás meras funciones de ellas (Héller, 1995, citado por De la Hoz, 2016, p. 174) .

Lo que supone pensar que el contexto como categoría de análisis y en las visiones clásicas de la ciencia –las de establecer la verdad– es imposible determinarlo, ya que atraviesa constantes transformaciones y movilidades. Esto abre la ventana para pen-

sar en que los significados y sentidos sobre el contexto social requieren de un enfoque de trabajo investigativo que se suma a la reelaboración contextualizada (visión que durante años le ha sido cuestionada al trabajo social, pero que hoy a lentes de las demás disciplinas de las CS cobraría relevancia). Al respecto se enuncia

Desde el punto de vista de la estética de la recepción, la contextualización de los saberes recibidos no implica que las diferencias respecto de los producidos sean meras distorsiones, sino que los saberes pueden hacerse nuevamente productivos en función de cómo sean reactualizados cada vez. En este punto, se abre la posibilidad para el conocimiento científico de determinar si los saberes son sustentables o no, y a partir de ello, generar nuevos saberes y normas (García, 2011, p. 244).

Esto motiva a Trabajo Social a pensar constantemente sobre su relación con el contexto social, teniendo en cuenta los rasgos distintivos del contexto, lo que lleva a inferir que la categoría de análisis para el Trabajo Social no puede ser una condición estática, sino una condición en constante movilidad dadas las dinámicas sociales en las que se encuentra inmerso.

Pensar la formación profesional desde la identidad profesional en trabajo

Pensar en la formación profesional del trabajo social pone de manifiesto desafíos académicos y profesionales que implican repensar y direccionar la formación, en una conexión entre academia y contexto social y es precisamente en esta conexión que las escuelas de formación de las futuras generaciones de profesionales deben estar vigilantes de las demandas concretas de la realidad social con una mirada crítica, reflexiva y propositiva frente a las manifestaciones de la misma. A eso se suma que la formación en trabajo social proporcione a los sujetos las bases de la identidad profesional y la autonomía que permitan una formación

integral y una fundamentación ética para la toma de decisiones en el quehacer, la intervención y la reflexión profesional (Beltran, 2013).

Según lo expresado por Planas (2012) se llama formación profesional a «aquella formación que tiene una finalidad explícita de preparar para el ejercicio de determinada profesión» (p. 5). Por su parte, desde el trabajo social Tobón (1983) la define como «un proceso que da forma a la profesión, de una dinámica integradora de los diversos factores que intervienen en el trabajo social» (p. 1). en este sentido, es importante puntualizar que el proceso de formación profesional es una labor continua que está configurada por múltiples elementos del hecho real de trabajo social, que incluyen la formación académica de los estudiantes, la identificación y la presencia de usuarios de la profesión, los campos de actuación profesional, la influencia del contexto social, político y económico. Entonces, la interacción de cada uno de ellos da coherencia y unidad a la formación profesional (Tobón 1983).

Partiendo de lo anterior, a continuación se presentan algunos dispositivos que pueden direccionar la formación en trabajo social: la dimensión teórico-metodológica, la dimensión ético-política, el papel de los sujetos y su cotidianidad, la lectura e interpretación contextos sociales y las apuestas curriculares.

Formación teórico-metodológica

El trabajador social debe equiparse de elementos teóricos para enfrentar la realidad social. Plantear la necesidad de la teoría en la formación profesional conlleva al conjunto de conocimientos científicos y sistemáticamente documentados sobre la realidad problemática de los hechos sociales, que permiten fundamentar la intervención profesional; es la guía que determina los objetivos, concreta los métodos, orienta la planificación y apoya los desarrollos de la ejecución, es la teoría la que justifica el punto de partida

de la labor profesional de trabajo social y genera transcendencia y continuidad como punto de llegada (Fernández, 2017).

Bajo esta prerrogativa hay que capacitarse teóricamente y una de las formas de la cualificación teórica para trabajo social implica una apropiación de las matrices fundamentales de las Ciencias Sociales, retomar los postulados, por ejemplo, de la tradición marxista, funcionalista y weberiana, no tanto como conceptos en constante reproducción, sino como una herramienta de análisis de la realidad. La cualificación teórica es una exigencia frente a la lectura del contexto, por tanto, conviene llamar la atención que, sin una formación teórica no se logra la investigación, la cual es fundamental para las intervenciones profesionales (Netto, 2004).

Por su parte, lo metodológico es un aspecto que ha sido objeto de múltiples debates, en vigencia se sigue analizando la importancia de clarificar y dar pistas para repensar el currículo en términos de explicitar si se propone desde el Trabajo Social una concepción de método o metodología de “caso” o “individuo y familia”, “grupo”, y “comunidad y organizaciones”, y desde allí, clarificar a qué obedece la supuesta integración metodológica (Sierra & Villegas, 2009). En este sentido, habría que determinar si de acuerdo a las necesidades del contexto se continua con las posturas metodológicas tradicionales o por el contrario desde las posturas contemporáneas se refrescan los procesos con puestas críticas validadas en los escenarios de actuación profesional.

Dimensión ético-política

Plantear esta dimensión como elemento transversal del proceso formativo potenciará lo que Estrada (2005) propone como darle significación a la intervención en lo social; donde los/as estudiantes se transformen de sujetos morales a sujetos éticos, y así desarrollen conciencia crítica para la acción. Es necesario conocer las tendencias éticas contemporáneas, para definir hacia cuál se apuesta, y en este mismo sentido, pensar la ética profesional

como una constante que requiere acompañar todos los currículos en trabajo social.

Ahora bien, cuando se plantea el componente político y parafraseando a Netto (2004), trabajo social tiene una dimensión política. Hay siempre un significado político en las intervenciones del profesional (en el marco de lo deseable, es decir la transformación social positiva de las realidades humanas). Pero para esto, es importante tener conciencia de ello, cualificarse, y desarrollar mecanismos de análisis de coyuntura, así como verificar la viabilidad del plan de trabajo y los proyectos en donde se está ubicado.

Reconocer el papel de los sujetos y su cotidianidad

Los sujetos poseen capacidades críticas, reflexivas e interpretativas, es a partir de lo cotidiano que se construyen lecturas más aproximadas y alternativas pertinentes a las situaciones que enfrenta en su vida diaria (Gil & Aguirre, 2013). Visibilizar los sujetos sociales y la forma cómo trabajo social investiga a interviene con ellos, posibilita conocerlos y comprenderlos, por ello es decisivo para los profesionales de trabajo social apelar a la noción de identidad que tenga en cuenta el reconocimiento de esos otros y su configuración como sujetos sociales, sin pena de reconocer que es la vida diaria y cómo los sujetos la organizan, una fuente de saber para trabajo social (Vélez, 2000).

Tomar acciones que acerquen a la academia con las comunidades y desde ahí, aportar y acompañar a las organizaciones de la sociedad civil, promover la práctica social entre los mismos docentes y los estudiantes desde esas experiencias, con lo cual «es necesario fomentar y desarrollar la identidad con la profesión, la solidaridad, el compromiso social hacia la lucha del cumplimiento de los derechos humanos y la construcción de una sociedad democrática» (Silva, 2009, p. 8).

Desde la lectura e interpretación del contexto social en la formación, el contexto social se convierte en la fuente del conoci-

miento que permite hacer análisis, interpretaciones y re-significaciones de la realidad, asimismo cobra significado en la medida en que éste determina al individuo, las familias, las poblaciones y las comunidades con las que actúa el trabajador social.

Existen variados significados que se le atribuyen al contexto social, bien sea como realidad social, entorno, escenario, espacio, etc. Lo cierto es que sea el significado que se le dé, el contexto social es el medio por el cual el trabajo social hace efectivo su conocimiento, aportando desde la investigación y/o intervención al mejoramiento de la calidad de vida de individuos, familias, grupos y comunidades y de paso gestionando saberes para el ensanchamiento de los debates en el campo de las ciencias sociales, en esta medida, el conocimiento y la comprensión del contexto plantea grandes retos a la formación en trabajo social. Al respecto la trabajadora social Rosa Margarita Vargas (2008), señala que:

Los contextos sociales constituyen el mundo real para ser descubierto, estudiado, explicado y comprendido. Por ello fomentar la interacción de los estudiantes con su entorno, su participación en procesos locales y la observación de las organizaciones y movimientos de base, permiten comprender las dimensiones de las problemáticas e identificar los métodos, modalidades e instrumentos de intervención (p. 137).

Por otro lado, las unidades académicas del país deben pensarse en apuestas curriculares que precisen el perfil profesional en las que se articule la formación en ciencias sociales con las áreas profesionales de trabajo social, esto en concordancia con los imperativos de la normatividad en educación superior, la cual de una u otra forma está sustentada en criterios de calidad fundamentados en la flexibilidad, pertinencia social e interdiscipliniedad.

En referencia con lo anterior, Ospina (2002) propone que la construcción curricular debe ser un proceso de elaboración permanente y colectivo que implica desarrollos investigativos, los

cuales permitan identificar las necesidades de la comunidad, con el propósito de ofrecer currículos legítimos y autónomos. La flexibilidad y la practicidad en la que se dé la interrelación entre el saber académico y el saber cotidiano. La interdisciplinariedad en búsqueda de la construcción de currículos integrales con fundamento epistemológico demanda constantemente la generación de grupos y líneas de investigación interinstitucional para que, desde el financiamiento de las universidades se generen las condiciones para desarrollar dichos ejercicios; socializar estos saberes en espacios académicos y publicar de modo constante, son algunos de los derroteros de los avances de la ciencia en materia curricular.

Lo anterior, en el marco de los cambios estructurales y coyunturales de escenarios locales, regionales y nacionales, los programas académicos deben darse a la tarea de promover discusiones y reflexiones en cuanto a las apuestas de formación que como programas quieren proyectar en la situación actual; así como «el proyecto de sociedad que se quieren alcanzar» (Vargas, 2008, p. 135).

Hacia finales la década de los noventa ya se advertían algunos planteamientos hacia nuevas formas de estructurar los currículos, al respecto Mejía (1998) expresaba el pensar en una estructura curricular a partir de núcleos temáticos o ejes de análisis y formación, que, para el caso de trabajo social, estos podrían referir a temas como: el contexto, el desarrollo humano, la familia, desarrollo sostenible, las organizaciones, el desarrollo comunitario. Por su parte y como complemento a lo anterior Molina y Romero (1998), propusieron pensar en ejes transversales en una educación en y para los derechos humanos, la ética en la perspectiva de una ética emancipadora, lo comunitario, las teorías de género y la gerencia social. En momentos actuales, se sugieren como nuevos temas, la construcción social del territorio, la perspectiva de género, la interculturalidad, la multiculturalidad, los conflictos sociales y el establecimiento de apuestas para su resolución. Con ello

no se trata de guardar temas o posicionar otros, es responder a la comprensión de las interacciones sociales, sin desconocer que las prioridades sociales avanzan, decrecen, se transforman o se complejizan en intersecciones dadas por el contexto.

Otro aspecto digno de resaltar en este proceso, es la identidad profesional en trabajo social, siendo un tema que ha estado presente desde los inicios de la profesión en escenarios locales, nacionales e internacionales, y que ha sido un tema de análisis, reflexión y debate que ha generado una pluralidad de posiciones e interpretaciones (en vías y contra vías sobre la naturaleza del trabajo social), que han impuesto cambios disciplinares en cuanto a revisar las bases de la especificidad e identidad para afrontarlos y reposicionarlos en los contextos. Desde trabajo social la identidad:

es lo que caracteriza y define a un trabajador social es, el conjunto de rasgos propios que le definen frente a otras profesiones. Esta identidad está influida por un conjunto de factores y se constituye en relación dialéctica con una sociedad, un período histórico y una cultura que la van configurando permanentemente (Dornell & Rovira, 1993, p.87).

En este sentido, y según lo expresado por Arias (2002) la identidad está asociada a las nociones de historicidad, cotidianidad y práctica social. La identidad como categoría histórica, alcanza las dimensiones sociales, políticas y culturales, con las cuales se logra conocer el contexto histórico y la dinámica social en un proceso de permanente construcción y reconstrucción, de significación y resignificación, especificando de este modo su carácter ontológico, en tanto cada comprensión de lo social es una reflexión sobre el ser en su condición general. En esta dinámica dialéctica entre sujetos sociales y realidad, es que se configura la identidad profesional del trabajo social; ella delimita el alcance del ejercicio, establece las fronteras del conocimiento y demarca los desafíos éticos y políticos en los que se posiciona la formación profesional.

En síntesis, comprender la identidad profesional como una categoría relacionada con la historicidad, la cotidianidad y la práctica social, son determinantes en la especificidad del Trabajo Social en cuanto a disciplina y profesión, en la medida que marca sus derroteros y ellos a su vez, posibilitan la reconfiguración de los currículos para trabajo social.

A su vez se hace necesario que la profesión de Trabajo Social desarrolle una rigurosa reflexión acerca de la propia identidad, que brinde respuestas al momento histórico y social. El fortalecimiento de la identidad debe ir de la mano de la construcción de identidades colectivas, y la construcción de un proyecto alternativo, además de la consolidación de un currículo nacional en Trabajo Social derivado de la interpelación, el consenso y la producción compartida de conocimiento que ve más allá de las fronteras del mercado de la formación y expresa en sentido estricto, un compromiso político con los desarrollos y transformaciones de la Carrera (Cifuentes & López, 1999).

Pensar los campos de acción como categoría de análisis en trabajo social

Hablar de campos de acción en trabajo social implica categorizar una multiplicidad de formas de actuación en relación con un sinnúmero de escenarios de intervención, dado que «el modo de actuación del trabajador social se da en múltiples contextos, por tanto se vincula a la familia, los procesos sociales, los individuos, las instituciones, organizaciones, o la actividad política [...]» (Maya, 2008, p. 5), esto lleva a conceptualizar dichos escenarios en correspondencia con las problemáticas que emergen de la relación individuo-entorno, traducido en fenómenos sociales, en este sentido Maya (2008) plantea:

[...] los campos de acción se fundamentan en los procesos y/o actividades que generan los problemas dentro de una esfera de actua-

ción, hacen referencia a los contenidos esenciales de la profesión, es decir, conocimientos, habilidades, actitudes, capacidades que requiere el profesional para garantizar un desempeño óptimo y el desarrollo de determinadas competencias profesionales [...] (p. 5)

Esto implica no solo conocer los contextos y las problemáticas que de ellos emergen, sino plantear desde la actuación profesional las posibles soluciones acordes a las dinámicas de los escenarios de intervención y a sus desarrollos económicos, sociales, culturales y políticos; en fin, implica ir más allá de lo que a simple vista se puede observar en la relación sujeto o problemática social.

Los campos de acción cotidianamente vistos se convierten en nichos de problemáticas sociales, donde la afectación negativa de los derechos es el diario vivir de la intervención, dado que, «el sufrimiento humano, o los problemas sociales, y las respuestas altruistas de la sociedad, que se expresan en los dispositivos de ayuda o las relaciones de bienestar social» (Malagón, 2012, p. 257) se convierten en marcos de análisis y de fundamentación del quehacer del trabajo social, los cuales muchas veces son financiados por organismos o unidades académicas motivados (as) en «patrocinar investigaciones concebidas para aumentar el saber teórico del trabajo social» (p. 257). Lamentablemente, desde esta forma de generación de saber es que surgen las posibles clasificaciones sobre dónde, cómo y con quiénes intervenir desde el trabajo social; inclusive, esta dicotomía –sufrimiento vs. bienestar– ha permitido la fundamentación de los campos de acción. No obstante, Fernández y Alemán (2006) manifiestan la importancia de no centrar la atención solamente en los sujetos quienes padecen los problemas, sino reconocer como contextos de observación las condiciones que establecen los espacios corporativos en correspondencia a sus «objetivos institucionales» (p. 520).

Más allá de una clasificación, pensar los campos de acción como categoría de análisis en trabajo social implica tener una visión holística de las realidades sociales desde dos miradas: la

primera, desde una postura clásica, en donde por tradición se ha evidenciado la intervención del trabajador social en espacios como familia, educación, laboral, etc.; la segunda perspectiva emergente, en donde el trabajador social, de acuerdo a los momentos históricos, políticos y sociales, desarrolla su intervención en nuevos escenarios como por ejemplo, conflicto armado, paz, género, entre otros.

En realidad para trabajo social, el desarrollo de la intervención es tan amplio como problemáticas existan en esta sociedad, en tanto, se encuentra mediado por las dinámicas propias de cada contexto social y por los problemas que le atañen a las realidades complejas; al respecto Moix (1991) retomando a Ituarte (1990), expone, «todas las áreas que conforman el bienestar social son objeto del Trabajo Social, puesto que en cualquiera de ellas < pueden producirse situaciones problema que requieran la intervención del trabajador social para su tratamiento y resolución > » (p. 521).

Lo anterior muestra la amplitud del quehacer del trabajo social, es así como en cada proceso, el profesional debe definir su campo de acción, su forma de actuación y los referentes epistemológicos, teóricos y metodológicos que soportan el desarrollo de su ejercicio profesional; sin embargo, es importante referir que esta afirmación puede convertirse en un utópico, y deber ser del Trabajador Social, en tanto en el lenguaje cotidiano mucho se expresa en el sector institucional sobre la importancia de recuperar las experiencias y sobre ellas, trabajar en la generación de conocimiento. No obstante, parece ser que esta es una labor que se le sigue delegando exclusivamente a los escenarios académicos, ello sin desconocer que hay evidencia documental de trabajadores sociales que, estando en sus campos de acción profesional, realizan producción y circulación de su saber hacer en contexto, aunque no al volumen que las sociedades del conocimiento están demandando. Bajo estos argumentos, es necesario reconocer la crítica que atrás se ha venido expresando; al respecto, son los

campos de acción el resultado del provechoso análisis que trabajo social ha realizado en muchos casos, tomando como punto de referencia el dolor y la afectación de derechos a la que han sido sometidas las personas.

De otro lado, Carballada (2014) (referenciado a Bourdieu, 1989) plantea que «la aplicación de la noción de campo para analizar el contexto de intervención en lo social implica entenderlo como un espacio donde confluyen una serie de interacciones de diferente orden, como conflicto, colaboración o alianza» (p. 71). Esto permite ver que el contexto institucional media los campos de acción de acuerdo a sus políticas y funciones misionales, e incluso abarcan a los sujetos para quienes se trabaja, como actores sociales protagonistas de los desarrollos de dichos escenarios.

Otro referente para la generación de conocimiento sobre los campos de acción es el trabajo en equipo interdisciplinario. Éste es fundamental a la hora de reconocer los campos de acción, en la medida en que en estos espacios es donde se deliberan las acciones que requieren los procesos (Carballada, 2014) y se plantean las estrategias para el trabajo con la comunidad dado que las personas que viven en el territorio son conocedoras de este (Andrade y Santamaría, 1997). Por esto, el trabajo interdisciplinario más que un requerimiento del contexto se convierte en una estrategia de intervención donde los profesionales de diferentes áreas confluyen en la definición de alternativas acordes a los determinantes del territorio, las cuales para el caso de la fundamentación en temas a fines al trabajo social son un pretexto para la potencial generación de conocimiento en trabajo social.

Actualmente los campos de acción se convierten en espacios de implementación de las políticas sociales destinadas a satisfacer las necesidades y solucionar las problemáticas de los diferentes grupos poblacionales que atienden las instituciones públicas y privadas, lo que implica un nivel de argumentación y contextualización por parte de los profesionales para definir cómo proceder

de acuerdo a los contextos, pues como plantea Idañez (2013) «no todos los modelos teóricos y metodológicos de intervención profesional en el ámbito social son adecuados, ni oportunos, ni pertinentes, si los analizamos en perspectiva intercultural y bajo el prisma de la construcción de una ciudadanía inclusiva» (p. 279).

Desde esta mirada, se debe decir que, en la actualidad, la intervención profesional se encuentra en procesos de resignificación de las formas de actuación en sí mismas, lo que lleva a que desde la academia se movilicen una serie de revisiones a profundidad de los presupuestos que orientan la profesión y que de paso dinamicen la discusión, el análisis y la generación de conocimiento desde la experiencia del profesional de base, quien vivencia las realidades y los cambios sociales. En este sentido, Estrada (2011) plantea que:

la resignificación de la intervención profesional debe comenzar por una revisión de los presupuestos epistemológicos, teórico-conceptuales y metodológicos implícitos no sólo en la intervención social, como campo social de análisis y de acción interdisciplinaria y transdisciplinaria, sino también, de manera específica en la denominada intervención en lo social; en esa perspectiva se debe retomar la discusión y la reflexión sobre la cuestión del método y la noción de metodología, Vélez (2003), plantea que para avanzar en la discusión sobre la metodología del trabajo social y contribuir por esa vía al reto de repensar la profesión, es necesario esclarecer la confusión que muchas veces se establece entre metodología y método (p. 15).

Lo anterior, motiva a repensar sí los elementos constitutivos del método y las metodologías que fundamentan la formación de profesionales en trabajo social, en realidad son aplicables en la cotidianidad del quehacer profesional, o sí por el contrario, todo ese acervo de conocimiento epistemológico, teórico y metodológico que esquematiza la formación, pierde horizonte y, es en la práctica profesional en donde se encuentra la necesidad de generar desde sus propias posibilidades, estrategias que orienten los pro-

cesos que desarrolla, a partir de la lectura de las realidades de los contextos donde se ubica su intervención.

A manera de conclusión, es necesario comprender que los campos de acción como categoría de análisis son un medio posible para interpelar o validar el saber generado y circulado en trabajo social, en tanto posibilita hacer cuestionamientos y/o asunciones, sobre categorías insertas allí, que interactúan contantemente en los lenguajes profesionales, entre ellos se encuentran las mismas nociones sobre intervención social, método, metodología, unidades de atención, niveles de intervención, instrumentos y técnicas asumidas en ocasiones como propiedad del trabajo social. Ahora bien, esto convoca a abrir la discusión en dos sentidos: primero, los profesionales vinculados por periodos extendidos a los campos de acción, qué tanta generación de conocimiento están aportando frente a la transformación de las discusiones en trabajo social y segundo, qué tan abiertos están los programas académicos de trabajo social para asumir dichas contribuciones, incluso para reformular el proceso formativo que se desarrolla contemporáneamente desde la noción de disciplina-profesión en Trabajo Social.

Habría que pensarse en términos de la fundamentación epistemológica y teórica la pertinencia o no, desde de la práctica del trabajo social de la expresión «metodología de intervención», pues desde la tradición del significado, bajo la mirada invasiva, se podría cuestionar si el trabajador social interviene en realidad al sujeto individual y colectivo.

Por último, el contexto social marca el lugar de producción, enunciación, interpelación y/o adaptación teórica de los saberes sociales al trabajo social, motivando el reconocimiento de la acción del trabajo social como una condición para la generación del análisis epistemológico que debe repercutir en la formación y retroalimentación del currículo del trabajo social colombiano.

Referencias bibliográficas

Arias, J. (2002). La identidad profesional: una categoría de construcción colectiva. *Revista Colombiana de Trabajo Social*, (16), 7-19.

Beltrán, J. (2013). Trabajo social, reflexiones sobre la formación profesional y las herramientas de intervención social. En González (Presidencia), Ponencia llevado a cabo en el 14º Congreso Colombiano de Trabajo Social. 3 décadas de transformaciones sociales: alcances y perspectivas. Bogotá: Colombia.

Carballeda, A. J. (2014). *La intervención en lo social como proceso. Una aproximación metodológica*. Buenos Aires, Argentina: Espacio Editorial.

Cifuentes, M. & López, C. (1999). Trabajo social, identidad y desarrollo. *Revista Colombiana de Trabajo Social*, 25-44.

De la Hoz Blanc, J. E. (2014). La enseñanza de las Ciencias Sociales en el contexto de la globalización y el Estado Social de Derecho. *Revista Amauta, Universidad del Atlántico*, 28, 171-187. Disponible en file:///C:/Users/jcalc/Downloads/DialnetLaEnsenanzaDeLasCienciasSocialesEnElContextoDeLaGI-5732629%20(1).pdf

Dornell, T. & Rovira, C. (1993). *El imaginario social del colectivo profesional. Primer encuentro de escuelas de Trabajo Social del cono sur*. Santiago de Chile: Chile.

Estrada, V. (2005). Implicaciones ético-políticas y ético metodológico-técnicas de la formación académica en una sociedad globalizada. *Revista Colombiana de Trabajo Social*, 156-178.

Estrada, V. (2011). Trabajo social, intervención en lo social y nuevos contextos. *Prospectiva. Revista de Trabajo Social*, (16), 21-53. Disponible en DOI: <https://doi.org/10.25100/prts.v0i16.1162>

Fernández, T., & Alemán, C. (2006). *Introducción al trabajo social*. Madrid: Alianza Editorial.

Fernández, S. (2017). La teoría de la intervención social. Modelos y enfoques para el trabajo social del siglo XXI. *Revista Política social y servicios sociales*, (1), 9-43.

García, L. N. (2011). Estética de la percepción y teoría del punto feminista. Apuntes historiográficos y epistemológicos para la historia de la ciencia. En *II Jornadas Nacionales de Filosofía y Epistemología de la Historia* (Presidencia), Actas de las II Jornadas Nacionales de Filosofía y Epistemología de la Historia, Neuquén, Educo. Disponible en http://www.elseminario.com.ar/biblioteca/Garcia_Estetica_Recepcion_Standpoint_Theory.pdf

Gil, A. & Aguirre, J. (2013). Pensamiento epistémico: reflexiones desde el aula sobre el proceso de formación de trabajadores/as sociales. En González (Presidencia), Ponencia llevado a cabo en el *14° Congreso colombiano de Trabajo Social 3 décadas de transformaciones sociales: alcances y perspectivas*. Bogotá, Colombia.

Heller, H. (1995). *Teoría del Estado*. México: Editorial Fondo de Cultura Económica.

Idañez, M. (2013). *Formación en trabajo social con conciencia*. España: Edual, Editorial Universidad de Elmeria.

Jiménez, G. (2010). Perspectivas del Trabajo Social en Colombia. Una reflexión a partir del trabajo social laboral. *Revista de la Facultad de Trabajo Social UPB*, 26(26), 66-85. Disponible en file:///C:/Users/jcalc/Downloads/745-1320-1-PB.pdf

Malagón, E. (2012). *Fundamentos del trabajo social*. Colombia: Centro editorial. Publicaciones ciencias sociales, Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas, Departamento de Trabajo Social.

Maya, E. (2008, mayo). Objeto y modo de actuación del Trabajador social. *Boletín Electrónico Surá*, 154, 1-11. Disponible en <http://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/sura/sura-0154.pdf>

Melero, N. (2011). El paradigma crítico y los aportes de la investigación acción participativa en la transformación de la realidad social: un análisis desde las ciencias sociales. *Revista Univer-*

alidad de Sevilla, *Cuestiones Pedagógicas*, 21, 339-355. Disponible en https://institucional.us.es/revistas/cuestiones/21/art_14.pdf

Mejía, J. (1998). El trabajo Social de Cara al Futuro. *Revista colombiana de trabajo social*, (12), 13-34.

Molina, M. & Romero, M. (1998). El trabajo social finisiclar y su transición al siglo XXI. *Revista Colombiana de trabajo social* (12), 35-65.

Muñoz, N.E. & Vargas, P. A. (2013). A propósito de las tendencias epistemológicas de trabajo social en el contexto latinoamericano. *Revista Katálýsis*, 122-130.

Netto, juJ. (2004). Trabajo Social de cara a la realidad latioamericana. *Revista prospectiva*, (9), 19-29.

Ortiz, N.Y. & Falla, R.U. (2013). Reflexiones en torno al aporte de los fundamentos epistemológicos de las ciencias sociales en trabajos social: contribuciones a los procesos críticos y propositivos en la praxis profesional. *Revista tendencias y retos*, 18, (2), 41-59. Disponible en file:///C:/Users/jcalc/Downloads/DialnetReflexionesEnTornoAlAporteDeLosFundamentosEpistemo-4929327.pdf

Ospina, O. (2002). Enfoques teóricos que definen y orientan la identidad profesional del trabajo social. *Revista Colombiana de Trabajo Social*, (16), 21-29.

Planas, J. (2012). ¿Qué es y para qué sirve la formación profesional? de la VT (formación profesional) a la VET (Formación y educación profesional). *Revista de la asociación de sociología de la educación (RASE)*, 5, 5-15.

Sandoval, C. (1996). *Investigación Cualitativa*. Bogotá: ICFES.

Sierra, J. P., & Villegas, S. L. (2009). La formación profesional en trabajo social. Vigencia del debate sobre los paradigmas sociales: el caso de la Universidad del Valle. *Prospectiva. Revista de Trabajo Social e Intervención Social*, 14. Universidad del Valle

Silva, Z. (2009). Escenario actual para la profesión de Trabajo Social, retos en la formación académica. En C. Mota (Presidencia),

Ponencia llevada a cabo en el XIX *Seminario latinoamericano de escuelas de trabajo social*. Guayaquil, Ecuador.

Tamayo, M. (1999). *El proceso de la investigación científica*. México: Limusa.

Tobón, M. (1983). La formación profesional y los trabajadores sociales. *Acción crítica*, 1-12.

Vargas, R. (2008). La formación en trabajo social para el desarrollo local y regional. *Revista Colombiana de Trabajo Social*, 123-144.

Vélez Restrepo, O. L. (2000). Perspectivas del trabajo social en el siglo XXI. *Revista colombiana de trabajo social*, 75-84.

Vélez, O. L. (2003). *Reconfigurando el trabajo social. Perspectivas y tendencias contemporáneas*. Buenos Aires: Espacio Editorial.

Capítulo 5

Contribución socio-económica de las organizaciones sociales y solidarias en los procesos de restitución y reinserción de 2010 a 2016*

Rubén Darío Páez Sánchez**

Hernán Rodríguez Coy***

Resumen

Durante el periodo comprendido entre 2010 y 2016, previo a la firma del Acuerdo de paz con las FARC y en el contexto de la Ley de Víctimas y Justicia Transicional 1448 de 2011, se llevó a cabo el proceso de Restitución de tierras (y otros derechos vulnerados) a las víctimas del conflicto y la Reincorporación a la civilidad de los guerrilleros y Paramilitares desmovilizados. La pregunta de la presente investigación es ¿cuál fue la contribución al proceso de las organizaciones sociales y solidarias? Dado su naturaleza humanista, y siguiendo el ejemplo que las mismas tuvieron en la implementación de los acuerdos de paz en Centroamérica, se ha

* El presente capítulo es resultado del proyecto de investigación Contribución del cooperativismo y otras formas asociativas a la paz en Colombia en los procesos de restitución, reintegración y reinserción 2010-2016, del grupo de investigación Administración y Emprendimiento.

** Magíster en Administración de organizaciones, UNAD (Bogotá, Colombia). Docente, Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca.

*** Magíster en Ciencias Financieras y Sistemas, Universidad Central (Bogotá, Colombia). Docente, Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca.

exaltado la importancia que su presencia reportaría a dicho proceso en Colombia. Para ello, se recurrió a la revisión de la extensa bibliografía relacionada con el tema (conflicto y Economía Solidaria), llegando a la conclusión de que en la Restitución y Reincorporación hubo una presencia activa de diversas organizaciones solidarias (muy pocas cooperativas), que sugiere plantear una política pública de fomento y promoción efectiva al sector solidario para consolidar la paz.

La economía social y solidaria como generador de confianza y capital social

Se entiende por Economía Social y Solidaria lo establecido en el artículo 2 de la Ley 454 de 1998 (de la economía solidaria), al sistema socioeconómico, cultural y ambiental, conformado por el conjunto de fuerzas sociales organizadas en formas asociativas, identificadas por prácticas autogestionarias solidarias, democráticas y humanistas, sin ánimo de lucro para el desarrollo integral del ser humano como sujeto, actor y fin de la economía.

El Socialismo Utópico como origen del Pensamiento Cooperativo y Solidario

El pensamiento económico ha dedicado poca atención al estudio del cooperativismo (y de todas las organizaciones asociativas solidarias) como agentes económicos que se han apartado de la lógica económica imperante (Álvarez & Gordo, 2007).

Engels (2005) subestimó a los socialistas utópicos por sus planteamientos idealistas e irrealizables, que proponían un régimen ideal de sociedad basada en la igualdad social, política y eco-

nómica, eliminando las diferencias de clase. Thomas Moro, Campanella, King, Fourier, Saint-Simon, Proudhon, y Robert Owen, entre otros, fueron los que lideraron dicha filosofía, basada en la razón y la justicia social.

En los albores del capitalismo, dadas las condiciones técnicas y tecnológicas limitadas de producción entonces existentes, las condiciones del trabajador eran inhumanas; la condición del trabajador era de subsistencia, laborando extensas jornadas, sin condiciones favorables para su salud y seguridad en el trabajo, ni motivación alguna. Todo ello puso en evidencia, según estos pensadores humanistas la necesidad de un cambio profundo, lo que dio como resultado el nacimiento del cooperativismo moderno.

Ortiz (2005), exalta la labor de Robert Owen (reconocido como el Padre del Cooperativismo), quien pensaba que el carácter del hombre se forja en función de las circunstancias que le rodean y que cambiando esas circunstancias, el hombre se liberaría. Afirmó que con la educación se lograría esa transformación, y aportó al saber administrativo lo siguiente:

Mejorar las condiciones ambientales de trabajo es un requisito fundamental para aumentar la motivación y el rendimiento del trabajador.

1. Para cambiar la forma de ver y hacer las cosas, es necesario educar al individuo en la solidaridad, la fraternidad, el trabajo asociativo y la democracia participativa en los procesos de decisión.
2. No se debe permitir el trabajo de menores de edad, quienes deben estar en la escuela aprendiendo a ser buenos ciudadanos.
3. A las mujeres se les ha garantizar su maternidad, disminuyendo su carga laboral, su horario de trabajo y concediendo un tiempo suficiente para su recuperación y la lactancia de su bebé.

4. Los resultados de la explotación del negocio deben ser redistribuidos entre quienes los produjeron: los trabajadores.
5. Las bases para la reconstrucción de la sociedad, maltrecha por un capitalismo salvaje, están en el bienestar colectivo, y la transformación de la propiedad individual de los medios de producción, en colectiva.
6. Owen, fomentó la creación de sindicatos para defender los derechos del trabajador contra los abusos de los patronos.

La solidaridad en la doctrina socio-económica de la Iglesia Católica

La iglesia Católica, basada en la vida de Jesucristo y su legado, ha propugnado por la defensa de los más débiles, los desamparados, los excluidos, por los pobres, desarrollando toda una estructura en pos de coadyuvar a la sociedad y los gobiernos de todos los estados, regiones y localidades, en mitigar del dolor y la pena de las personas que sufren por no poder satisfacer sus necesidades básicas, al encontrarse en inferioridad de condiciones para afrontar el desafío de la vida.

Así, han sido planteamientos básicos de la Iglesia Católica la solidaridad, la caridad, la ayuda mutua y el respeto por el otro, siendo sus fundamentos teóricos la igualdad y la justicia social. La hermandad y el espíritu solidario han de inspirar el accionar del ser humano en su lucha por someter el egoísmo y el ansia de acumular riqueza y poder, sentimientos que lo han corrompido, al grado de deshumanizarlo, convirtiendo sus bajos instintos y pasiones en la fuente inspiradora de su desarrollo como persona, y desvinculándolo de su responsabilidad de ser social, esto es,

de cumplir con sus obligaciones de respetar los derechos de los otros y de coadyuvar por el bienestar y armonía de la comunidad en la cual se desenvuelve.

La doctrina económico-social católica, que se plasma en diferentes Encíclicas (*Rerum Novarum*, *Master et Magistra*, *Gaudium et Spes*, *Populorum Progressio*) de gran trascendencia, de los papas Pío XI, Pío XII, Juan XXIII, León XIII, Pablo VI y Juan Pablo II (Belaunde, 2002), han invitado a la humanidad a retomar el camino de la reconciliación, en busca de la paz, a través del fortalecimiento del espíritu de hermandad y solidaridad entre los hombres. La solidaridad ha de estar presente en los esfuerzos de las organizaciones políticas, económicas y sociales para alcanzar un orden social justo, digno y humano (Calvez, Leocata, Mifsud & Yáñez, 2003).

Aunque la Iglesia Católica no pretende socavar las bases del sistema Capitalista, del cual acepta su gran aporte al avance de la humanidad, en cuanto al desarrollo de la economía, las fuerzas productivas y del bienestar y gracias a los logros de la ciencia y la tecnología, no obstante, ha estado atenta a criticar los desequilibrios del sistema, que genera desprotección, desamparo, exclusión y pobreza en la población. Su misión carismática propende por el asistencialismo a los desamparados, los desplazados por la violencia, el cobijo y alimentación a los humildes, y la protección a los perseguidos y sometidos, rechazando el sometimiento y la esclavización; además, ha advertido sobre la explotación desmedida de los recursos naturales.

El amor, la caridad y el asistencialismo son los recursos que el catolicismo promueve para la salvación del ser humano, y se ha identificado con el cooperativismo, promoviendo su difusión como forma empresarial para sacar de la pobreza a los humildes y desamparados. Hace un llamado a la humanidad, gobiernos, y empresarios, para que se moderen sus apetitos de riqueza y poder, y se busque una sana convivencia, basada en la solidaridad, la hermandad y la ayuda mutua (Belaunde, 2002).

En Colombia, a principios del siglo XX, el Catolicismo contribuyó a la creación de las primeras cooperativas; de hecho, una de las congregaciones más importantes es dueña de uno de los grupos financieros más grandes del país: La Fundación Social. En materia de paz, ha participado activamente en los conflictos como agente mediador y conciliador, facilitando el diálogo y la concertación (López, 2005).

El asistencialismo como expresión máxima de la solidaridad

Destaca en las Organizaciones de la E.S.S. la caridad, la ayuda mutua y la solidaridad, enfocada al amparo, auxilio y ayuda desinteresada a los menos favorecidos, excluidos, abandonados e infortunados (Caritas, 2010).

Entendiendo que el asistencialismo se relaciona con las actuaciones sociales que se llevan a cabo por parte de organismos, públicos o privados, en favor de las personas en situación de necesidad, el Tercer Sector de la Economía, el Solidario, inspirado en la doctrina social católica, acoge en su seno a las organizaciones que llevan a cabo actividades sociales en pro de estas personas, con un alto sentido humanitario, libre de todo egoísmo e interés personal. Bajo estos lineamientos de acción, se han creado varios tipos de organizaciones que luchan en el mundo entero por llevar una voz de esperanza a los desafortunados y asistir en la desgracia a las personas y comunidades afectadas por fenómenos naturales o por la violencia, que pretende dignificar y dar protagonismo a los más necesitados de la sociedad. Destacan los voluntariados (como la Cruz Roja), las fundaciones, las beneficencias, las ONG, y otras organizaciones como la Defensa Civil y los Bomberos; estas son entidades sin ánimo de lucro y basan su acción social en re-

cursos que consiguen a través de campañas o apoyos económicos directos del sector privado (fundamentalmente), y del público, en algunas oportunidades (Pearce, 2002).

Con el apoyo de organismos multilaterales como el PNUD, la Unesco y la Iglesia Católica, han trabajado las ONG (principalmente de Noruega) con los gobiernos de turno, en buscar caminos de reconciliación entre los actores armados a fin cesar los enfrentamientos, acabar con la guerra y ayudar a las víctimas del conflicto. En Nicaragua, Guatemala, El Salvador, Ruanda, México y Colombia, la acción decidida de las ONG especializadas en Derechos Humanos, ha alertado sobre la violación de los derechos de las víctimas y al Derecho Internacional Humanitario, propiciando espacios de diálogo y colaboración para acercar a las partes en conflicto (Gaitán, Pardo & Osorio, 2002).

En Colombia hay fundaciones creadas por las grandes empresas, que, en atención a su Responsabilidad Social Empresarial, han sido constituidas para atender necesidades de las comunidades, promoviendo el emprendimiento de proyectos productivos en las poblaciones donde se han concentrado sus esfuerzos, contribuyendo así al desarrollo regional. Los casos de la Fundación Corona en el centro del país y de la Fundación Julio Mario Santo-domingo en la Costa Caribe dan muestra de la importante participación del sector empresarial en el patrocinio de pymes, con procesos integrados de capacitación, formación y financiación (con capital semilla) y asistencia técnica, y que a través de convenios de comercialización con cadenas de supermercados (como sucede con las Tiendas D1 y Justo y Bueno), contribuyen al mercadeo de productos de estas regiones (Valencia, 2017).

El asociativismo como factor activo de la solidaridad

La calidad del ser humano es ser sociable, y el movimiento solidario y cooperativo se da en la asociatividad. Cuando cada uno comprende que los otros son la condición para satisfacer sus necesidades, resolver problemas, alcanzar ciertos objetivos, surge la necesidad de asociarse (Ocampo, 2008).

El asociativismo consiste en sumar esfuerzos y compartir ideales entre un grupo de personas, dando respuestas colectivas a las necesidades o problemas que los afectan o motivan. Es la acción de unir fuerzas para un fin común; también ha sido entendida como cualquier iniciativa formal o informal, que reúne a un grupo de empresas (o personas) con el objetivo de superar dificultades, generando beneficios económicos, sociales o políticos (Saavedra, Molina & Bernal, 2012).

El mutualismo como expresión socio-empresarial de la ayuda mutua

El mutualismo surge como respuesta asociativa a una emergencia o necesidad de algún bien o servicio, al que no se puede acceder en forma individual. El valor más importante que sostiene al mutualismo es la Solidaridad. Además de asistir a sus afiliados ante una emergencia, contribuye al logro de su bienestar material y espiritual, sin fines de lucro, y tienen poco reconocimiento en el medio (Jiménez, 2017).

En el mundo, las mutuales son organizaciones que se han especializado en la previsión social, especialmente en salud, seguros y servicios funerarios.

La autogestión: modelo administrativo de las organizaciones solidarias

En el modelo autogestionario, el hombre tiene derecho a participar de los excedentes y beneficios alcanzados por la organización solidaria, en la toma de decisiones que direccionen a la misma, y a trabajar activamente en el logro de los objetivos empresariales, percibiendo un ingreso justo, sin menoscabo de su libertad individual y su dignidad. Para Vanek (1971), este modelo de organización empresarial es el fundamento de la economía de mercado dirigida por los trabajadores, o economía de autogestión, convirtiéndose en un modelo alternativo de desarrollo económico y social de la humanidad.

La autogestión es democracia y participación en la toma de decisiones en igualdad de condiciones. En un régimen de participación, no hay lugar a conflictos laborales, ni a huelgas, mejorando el clima organizacional al tener trabajadores motivados por la productividad y competitividad de su empresa: si a ella le va bien, a ellos también.

La economía de solidaridad: organizaciones sin fines de lucro

Razeto (2003), habla de Economía de la Solidaridad, basada en un modelo empresarial y de organización social tendiente a paliar la pobreza y enfrentar la explotación del hombre por el hombre, que ataca la exclusión y la injusticia en el reparto del beneficio social.

El elemento común de las organizaciones sociales y solidarias es el ser sin ánimo de lucro; la cooperación como forma de organización económica, no está sujeta a un objetivo material, la utilidad

o ganancia económica, sino que busca la realización del ser humano (Ramírez, 1989).

Para (Vivas, 2004), el despojo, el desplazamiento forzado y la violación sistemática a los derechos humanos han sido la consecuencia del accionar violento de todos estos grupos armados ilegales, que desde la década de los sesenta han atentado contra las estructuras sociales, empresariales y gubernamentales, en busca de alcanzar sus objetivos económicos y políticos a través del uso de la fuerza, pero sin lograrlo, y a los cuales, el Estado, a través de la fuerza pública ha intentado someter, sin llegar a hacerlo del todo. Así, la historia reciente de Colombia se ha escrito en letra roja, por la sangre y sufrimiento derramados por sus habitantes (Rangel, 1999).

A partir de la tesis de que el conflicto armado se debe resolver a través del diálogo, en particular con los grupos insurgentes, los gobiernos que se han sucedido a partir de la culminación del Frente Nacional (con el Gobierno de Misael Pastrana Borrero), han intentado llegar acuerdos para alcanzar la paz, y en torno a estos procesos, igualmente la literatura es extensa, pues relata los encuentros, foros y preacuerdos que las partes involucradas han planteado como alternativas para cesar el conflicto (Muñoz & Esguerra, 2002; Sandoval, 2001; Arocha, Cubides & Jimeno, 1998; Wills, 2003; Comisión de Superación de la Violencia, 1992; Regalado, 2013).

Antecedieron a la firma del Acuerdo de Paz con las FARC en 2016, los acuerdos de paz firmados con el M-19, el EPL, el Quintín Lame, Patria Libre y Movimiento de Renovación Socialista, a principios de la década de los noventa, procesos que mostraron el camino a seguir para alcanzar la paz, a través del diálogo y concertación entre las partes: Estado e Insurgencia; todos estos acuerdos estuvieron inspirados en los procesos de paz que se siguieron en otras latitudes, especialmente los del sudeste asiático y de Centro América, y sobre los cuales, igualmente, existe una extensa litera-

tura en la que se plasman aspectos relacionados con la agenda para alcanzar la paz y la resolución del conflicto armado, como lo expresan Bejarano (1995), Sanín, Díaz y Borda (1997) y Pardo (1996).

Esa literatura también trató sobre los mecanismos de conciliación y resolución del conflicto, con la participación de la población civil y el acompañamiento de diferentes organizaciones no gubernamentales, que desde siempre pidieron participación en el proceso, mediando como un tercero interesado en alcanzar la paz (Londoño *et al.*, 2007; González, 2008; PNUD y Ministerio de Justicia, 1994; Corporación Arco Iris, 2007). En todos estos procesos, la comunidad internacional ha estado presente, aportando su experiencia y conocimientos en los procesos de paz en otras naciones, tal y como lo refieren Gaitán, Pardo y Osorio (2002).

También se ha tratado del tema de la reinserción y la desmovilización, a propósito del logro alcanzado en los procesos de diálogo y sometimiento a la justicia de los grupos paramilitares y de aquellos guerrilleros que por voluntad propia o colectiva, decidieron someterse a la Ley (Vargas, 2003; Turriago & Bustamante, 2003; Fundación Konrad Lorenz, 2006; CUN, 2005).

Pero, en materia económica, es poco lo que hasta la expedición de la ley de víctimas se había avanzado en materia de restitución de tierras y de derechos a la población afectada por la violencia, así como en lo relacionado con el emprendimiento asociativo como fórmula para la recuperación económica y social de las comunidades desplazadas y victimizadas. Una de las primeras voces autorizadas que conminó al Estado Colombiano a mirar hacia las víctimas fue la Corte Constitucional, tal como lo refieren los estudios de Rodríguez y Rodríguez (2011).

Cano (1999) había planteado la necesidad de transformar el campo, redimensionando la cultura productiva de subsistencia por una de rentabilidad, a partir de la organización comunitaria, en torno a modelos empresariales asociativos que vincularan a

pequeños productores alrededor de cooperativas, integradas en cadenas productivas que optimizaran el proceso de producción y comercialización agropecuaria, especialmente en aquellos territorios asolados por el conflicto armado y por la explotación de cultivos ilícitos. Y en ese mismo orden de ideas, se manifestaba Ríos (1997), en torno a la necesidad de la sustitución de cultivos de marihuana y cocaína por una producción agroindustrial que aprovechara las bondades de la tierra, la cual debe ser propiedad del campesino, aprovechada con moderna tecnología. Guigale (2004) reforzó estos planteamientos, insistiendo en que la paz solo se lograría si el campo se volvía rentable y seguro.

La economía social y solidaria al servicio de la paz

Para Birshall (2005), las cooperativas contribuyen a reducir la pobreza en el mundo, por tratarse de organizaciones de naturaleza asociativa, conformada por personas que voluntariamente se unen para satisfacer sus necesidades y aspiraciones económicas, sociales y culturales, dirigiéndolas en forma democrática y autogestionaria.

McGrath (2007) afirma que las Cooperativas en las zonas deprimidas, brindan al Campesino asociado, un cierto poder económico sobre el mercadeo de sus productos, garantizando ingresos estables; además, proporcionan conocimientos y experiencias administrativas para la gestión de su cooperativa y promueven la permanencia en su tierra, en lugar de emigrar a la ciudad.

Entonces, una cooperativa se constituye para alcanzar fines económicos para sus asociados, que en el campo, tienen que ver con la producción y fomento agrario, y la conservación, transformación, distribución, transporte y comercialización de

sus productos, recibiendo asistencia técnica, educación, provisión agrícola y financiamiento (Salinas, 2007).

Garzón (1975) señalaba que las cooperativas reciben la producción de los campesinos asociados y la venden en los centros de consumo, evitando la injerencia de intermediarios y garantizándoles precios de sustentación; además, sirven como centro de acopio y almacenamiento, y según el caso, puede transformar los productos del campo. Estas venden a su vez semillas, fungicidas, insecticidas, y aperos de labranza a sus socios en condiciones favorables, y al final de cada ejercicio económico, reparte los excedentes a sus asociados en proporción a sus aportes y/o compras. Son sus características, su vocación social, ser propiedad de los asociados, y el ser gestionada democráticamente, aspectos que le dan ese potencial de desarrollo que no lo tiene la forma tradicional de explotación de la tierra basada en el minifundio, en la que el campesino y su familia, trabajan con escasos recursos y mínimo apoyo técnico y tecnológico, en condiciones muy precarias (Rodríguez, 1976).

En zonas en las que la pobreza, el abandono y el olvido del Estado son los factores predominantes de vida de las comunidades, el cooperativismo bien practicado es la forma cómo las personas pueden mejorar sus condiciones de vida, en un ambiente de convivencia y respeto mutuos, en donde el trabajo mancomunado se enfoca en alcanzar el bienestar colectivo, con enfoque de sostenibilidad ambiental (Jaramillo, 2002).

(Castro, 1997), afirmó que el sector solidario da solución justa y humanizada a los desajustes estructurales de la nación, aportando recursos económicos y talento humano para satisfacer las necesidades de las comunidades, respetando al ser humano en lo individual y lo colectivo, permitiendo con su accionar disminuir la brecha entre ricos y pobres. Por ello, según Jaramillo (2002), el cooperativismo es una forma de vida que puede producir cam-

bios profundos en las costumbres de convivencia y producción de las comunidades.

Ya Watkins (2000), afirmaba que la finalidad de las cooperativas es la promoción del progreso y el bienestar de la humanidad, diferencia capital con una empresa privada, que se funda en el capital y su fin es la utilidad económica, mientras que para las organizaciones solidarias se basan en la dignificación del ser humano, donde el capital es un medio y no un fin.

Yunus (2010), sostuvo a su vez que esta clase de empresa se dedica a resolver problemas sociales, económicos y medioambientales que afectan gravemente a las comunidades más vulnerables, por esto, desarrolló su modelo con el firme convencimiento de que los pobres no crean la pobreza, sino las deficiencias de las instituciones por el hombre creadas, que han dividido a la sociedad en ricos y pobres, en poseedores y desposeídos, agravando la diferencia entre unos y otros.

En el Congreso de la ACI de 1980 en Moscú, en palabras de Laidlaw (1980), la Alianza Cooperativa Internacional sentenció que el propósito fundamental del movimiento cooperativo es contribuir en la edificación de un mundo diferente y mejor, gracias a una nueva mentalidad que transforme a partir del modelo cooperativo, los cimientos del ordenamiento civil y económico de la sociedad, que la haga más amable y digna. El objetivo sublime del cooperativismo es la paz.

Coombo y Oxoby (2013) afirman que el cooperativismo genera un compromiso con las comunidades y preocupación por el medioambiente y contribuye decididamente a la armonía social y la estabilidad económica de las comunidades que sirve, pues es un modelo, en palabras del Director de Confecoop, Darío Castillo, en su intervención en la III Cumbre de las Américas (Cartagena Nov. 2014), que genera inclusión social, ya que logra estar donde el Estado está ausente, y es un agente de paz, al referir ejemplos exitosos de El Salvador, Guatemala y Nicaragua, que pudieron su-

perar su crisis política a través de la participación activa de los modelos asociativos para recuperar el campo, arrasado por la violencia.

Un referente: el cooperativismo en el postconflicto centroamericano

Como referente para esta investigación, se tiene el trabajo realizado por Páez y Rodríguez (2016), quienes abordaron el tema del estado del arte sobre la contribución del cooperativismo en el postconflicto en estos tres países, destacando el importante aporte que este tuvo en la reconciliación nacional, a través de la constitución y fortalecimiento de organizaciones de campesinos, quienes, asistidos técnica y financieramente por entidades gubernamentales y extranjeras, explotaron sus parcelas asociándose a cooperativas y alcanzando rápidamente niveles de vida superiores a los que tenían durante la época de la violencia. Así, con una presencia activa y ampliada de cooperativas agropecuarias, agroindustriales y pesqueras, estas tres naciones lograron recuperar buena parte de los territorios afectados por la violencia. Gracias a una política pública de fomento y promoción al cooperativismo, los resultados alcanzados fueron satisfactorios. Desde finales de la década de los noventa, el modelo empresarial cooperativo es el fundamento económico del campo en Nicaragua y Guatemala, donde logró permear a las comunidades mestizas, aborígenes y de campesinos blancos, que componen la población de estas naciones, y que han pasado a ocupar un papel protagónico en la definición de la política económica agraria de los mismos, gracias al poder e influencia que han alcanzado.

Contribución de la economía social y solidaria en los procesos de paz anteriores al de las FARC en 2016

Antecedieron a la firma del Acuerdo de Paz con las FARC en 2016, los acuerdos de paz firmados con el M-19, el EPL, el Quintín Lame, Patria Libre y Movimiento de Renovación Socialista, a principios de la década de los 90's, mostrando el camino a seguir para alcanzar la paz, a través del diálogo y la concertación entre las partes, Estado e Insurgencia, y siguieron las pautas y procesos establecidos en procesos de paz desarrollados en Nicaragua, Guatemala y El Salvador (Bejarano, 1995; Sanín, Díaz & Borda, 1997; Pardo, 1996).

En dichos procesos de paz, se establecieron los mecanismos de conciliación y resolución del conflicto, con la participación de la población civil y el acompañamiento de diferentes organizaciones no gubernamentales, mediando como un tercero interesado en alcanzar la paz (Londoño *et al.*, 2007; González, 2008; PNUD y Ministerio de Justicia, 1994; Corporación Arcoíris, 2007). En todos estos procesos, la comunidad internacional estuvo presente, aportando su experiencia y conocimientos en los procesos de paz en otras naciones (Gaitán, Pardo & Osorio, 2002).

También se ha tratado del tema de la reinscripción y la desmovilización, a propósito del logro alcanzado en los procesos de diálogo y sometimiento a la justicia de los grupos paramilitares y de aquellos guerrilleros que por voluntad propia o colectiva decidieron someterse a la Ley (Vargas, 2003; Turniago & Bustamante, 2003; Fundación Konrad Lorenz, 2006; CUN, 2005).

Solo a partir de la expedición de la Ley de Víctimas y de Justicia Transicional (1448/11) se ha avanzado en materia de restitución de tierras y de derechos a la población afectada por la violencia. Pero, en relación con el emprendimiento asociativo como

fórmula para la recuperación económica y social de las comunidades desplazadas y victimizadas, como lo plantea el Punto 1 del Acuerdo con las FARC de 2016, no se ha avanzado nada. No fue objeto de una política pública de fomento y promoción a la Economía Social y Solidaria en los acuerdos firmados con las organizaciones guerrilleras en la década de los noventa del siglo XX, (en el Gobierno de Gaviria), ni con las Autodefensas Unidas de Colombia (AUC) y grupos paramilitares (en el Gobierno de Uribe) (Rodríguez & Rodríguez, 2011).

En atención a esa situación, Cano (1999) había planteado la necesidad de transformar el campo, redimensionando la cultura productiva de subsistencia por una de rentabilidad, a partir de la organización comunitaria, en torno a modelos empresariales asociativos, que vincularan a pequeños productores alrededor de cooperativas, integradas en cadenas productivas que optimizaran el proceso de producción y comercialización agropecuaria, especialmente en aquellos territorios asolados por el conflicto armado y por la explotación de cultivos ilícitos. Ha sido una constante de todos los gobiernos, buscar la paz y erradicar el cultivo ilícitos, con explotaciones agroindustriales con moderna tecnología (Ríos, 1997).

Guigale (2004), consideraba que la paz solo se lograría si el campo se volvía rentable y seguro, a través de la reincorporación a la civilidad de los combatientes. De esta manera, a diferencia del proceso de Reforma Agraria, basada en modelos asociativos que se desarrolló con relativo éxito en Nicaragua, Guatemala y Ruan-
da (Páez, 2018), en el caso colombiano, los procesos de paz de 1990 a 2010 no tuvieron en cuenta, en la práctica, la participación efectiva del Tercer Sector. En cada caso, se siguieron derroteros diferentes para consolidar el proceso de paz: participación política y apoyos económicos a proyectos micro-empresariales. Pero, el país seguía en conflicto interno armado con poderosas organizaciones: FARC, ELN y Bandas Criminales conformadas por

excombatientes, que continuaron delinquiriendo al amparo del narcotráfico y de otros negocios ilícitos.

Se ha subvalorado la acción de este tipo de organizaciones socio-empresariales para contribuir a la paz desde los territorios, desconociendo que por su filosofía, las organizaciones solidarias se constituyen en factores claves para la reconstrucción del tejido social, la recuperación de la confianza y el fortalecimiento del capital social, afectados por el conflicto.

Para superar la violencia en el campo, (McGrath, 2007), las cooperativas y otras formas asimiladas, ofrecen al campesino asociado, ingresos estables, conocimientos y experiencias administrativas en la gestión de la cooperativa, e incentivo para permanecer en su tierra, en lugar de emigrar a la ciudad, resolviendo con la comunidad sus propios problemas gracias al trabajo mancomunado y de ayuda mutua.

En esencia, las organizaciones solidarias se crean para mejorar el nivel de vida gracias al trabajo disciplinado, coordinado y eficaz en la producción, conservación, transformación, distribución, transporte y venta de los productos en el mercado; con asistencia técnica, educación, provisión agrícola y financiamiento (Salinas, 2007).

Watkins (2000), afirmaba que la finalidad de las cooperativas es la promoción del progreso y el bienestar de la humanidad, siendo esta la capital diferencia entre una cooperativa y una empresa privada, contribuyendo a fomentar los valores sociales y morales de sus participantes, y elevando su nivel de vida integralmente.

Por su parte, Yunus (2010) sostiene que esta clase de empresa se dedica a resolver problemas sociales, económicos y medioambientales que afectan gravemente a las comunidades más vulnerables, y desarrolló su modelo con el firme convencimiento de que los pobres no crean la pobreza, sino las deficiencias de las instituciones por el hombre creadas, que han dividido

a la sociedad en ricos y pobres, en poseedores y desposeídos, agravando la diferencia entre unos y otros.

Así, el cooperativismo fomenta el compromiso en las comunidades y la preocupación por el medio ambiente, contribuyendo a la armonía social y la estabilidad económica de las comunidades que sirve (Coombo & Oxoby, 2013).

Participación de las organizaciones de la E.S.S. en la restitución y reinserción

La importancia, cantidad y variedad de organizaciones sociales que se han creado alrededor del fenómeno de la violencia y de la protección del medioambiente exaltan la necesidad de diseñar una política integral que las acoja a todas. Las iniciativas de los diversos grupos de interés, incluyentes, participativos y autogestores, han propiciado una elevada conciencia social de compromiso hacia la solución de los problemas, como la defensa y la reivindicación de los derechos humanos. Y, aun cuando la mayoría se enfoca hacia el resarcimiento económico, también se despertó la conciencia de reivindicar otros derechos vulnerados en el campo psicológico, moral y político de las víctimas.

La variedad de formas, procesos, acciones y soluciones son tan variopintas en sus alcances, que hacen necesario una acción gubernamental que apunte a incorporarlas y fortalecerlas, a fin de mejorar sus condiciones y posibilidades de brindar un mejor servicio a sus interesados y participantes.

Durante los años de negociaciones con los actores armados al margen de la Ley, se han constituido una gran variedad y cantidad de organizaciones sociales y solidarias (ONG, fundaciones, asociaciones, colectivos y corporaciones) que apoyan los procesos de diálogo en busca de la paz. En un inventario aproximado,

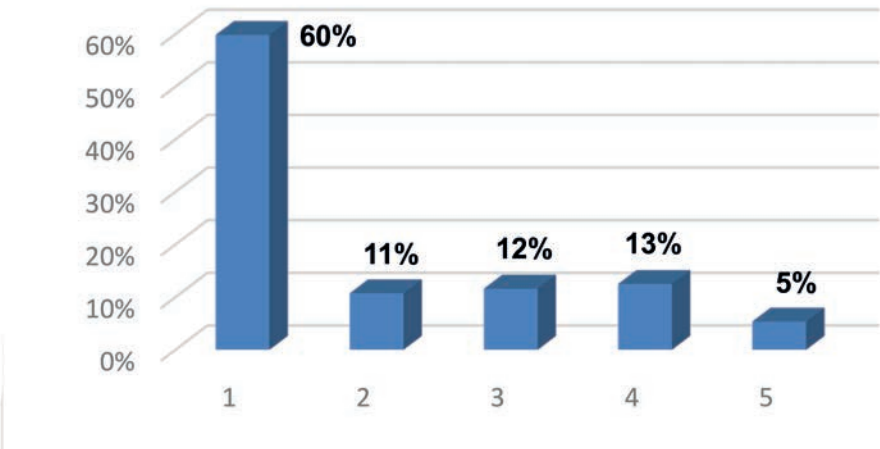
el número de organizaciones formalmente constituidas, se muestran en la tabla 1 y el gráfico 1, respectivamente:

Tabla 1. Organizaciones Sociales involucradas en el Proceso a 2016

Tipo de organización	No. Ent.	%
ONG's Internacionales	67	60
FUNDACIONES	12	11
ONG's Nacionales	13	12
CORPORACIONES	14	13
ASOCIACIONES	6	5
TOTALES	112	100

Fuente: Autores (2018).

Gráfico 1. Organizaciones Sociales involucradas en Proceso a 2018



Fuente: Autores (2018).

De 112 organizaciones sociales involucradas en los procesos de paz, las ONG internacionales, destacan en este inventario por la influencia ejercida para involucrar a los actores armados en el proceso, siendo vigilantes y denunciantes ante la comunidad nacional e internacional, de las graves violaciones al DIH.

Tabla 2. Fundaciones vinculadas con el proceso de paz

Razón social	Lugar	Misión	Composición	Objeto social
Ideas para la paz	Bogotá	Contribuir a la paz apoyando el proceso de reincorporación, restitución y reconciliación; asesorar a las autoridades sobre política pública e investigar.	Sociólogos, antropólogos, politólogos, trabajadores sociales, historiadores, periodistas, economistas.	Documentos textos Asesoría Defensoría Investigación.
Fundación Cultura Democrática FUCUNDE	Bogotá	Sensibilizar, promover, informar, difundir, visibilizar y estimular el análisis, discusión y construcción de la paz en contextos y realidades locales, regionales y nacionales.	Desmovilizados, politólogos, sociólogos, periodistas, académicos.	Documentos, investigación, Asesorías.
Fundación Paz y Reconciliación Bogotá	Bogotá	Promover espacios de diálogo y concertación entre los actores armados para propiciar la Reconciliación y alcanzar la paz.	Académicos, juristas, politólogos, sociólogos, antropólogos, trabajadores sociales y periodistas.	Documentos, investigaciones, asesorías, capacitaciones.

Socya	Medellín	Desarrollar un emprendimiento asociativo sin ánimo de lucro para mejorar la calidad de vida de las víctimas desplazadas por la violencia y reinsertados.	Víctimas Desplazadas por la violencia, reinsertados de grupos al margen de la ley. Madres cabeza de familia.	Reciclaje.
Fundación Mario Santo Domingo	Barranquilla	Promover el bien común y propiciar el desarrollo social apoyando la educación, cultura, investigación, salud, beneficencia, generación de ingresos y empleos a las comunidades más pobres.	Grupo Económico Bavaria.	Educación para el emprendimiento y financiación.
Fundación Social	Bogotá	Trabajar para superar las causas estructurales de la pobreza, construir una sociedad más justa, humana y próspera, con criterios cristianos, propiciando el cambio social.	Grupo económico Social (jesuitas).	Educación para emprendimiento ético.
Fundación Hembra Comunicar	Popayán	Contribuir al respeto de los DD.HH. y el DIH de las minorías étnicas.	Juristas, ingenieros de sistemas, investigadores.	Base de Datos de las violaciones a los DD.HH. de las minorías étnicas: indígenas, afrocolombianos, gitanos y raizales.

Fundación País Libre	Bogotá	Prestar servicio gratuito e integral a las víctimas de secuestro, con ayuda psicológica y jurídica, y asesorar a las autoridades sobre medidas contra este delito.	Junistas, periodistas, politólogos, investigadores y familiares de secuestrados.	Defensa de los privados de la libertad por grupos al margen de la ley. Asesoría al Gobierno.
Fundación Instituto para la Construcción de la paz (FICONPAZ)	Bogotá	En cooperación con Cáritas Suiza y España, y con la inspiración del evangelios, crear espacios y alternativas de participación social para la solución de conflictos, la convivencia pacífica y la construcción de paz.	Clérigos, juristas, periodistas, investigadores.	Documentos, conferencias, seminarios, acompañamiento y asesorías.
Fundación Amor al prójimo y al medio ambiente AMAR, VIDA Y LUZ	Bogotá	Ubicar en albergues temporales a los reinsertados en su camino hacia la civilidad, en condiciones dignas.	Clero y líderes sociales.	Habitación temporal a los desmovilizados en su camino hacia la reinserción civil.
Fundación Renacer Nueva Vida	Bogotá	Ubicar en albergues temporales a los reinsertados en su camino hacia la civilidad, en condiciones dignas.	Clero y líderes sociales.	Habitación temporal a los desmovilizados en su camino hacia la reinserción civil.
Fundación Jes-hua Jireh	Bogotá	Ofrecer albergue temporal a las víctimas desplazadas por la violencia y lograr su incorporación a la vida civil.	Comunidad Judía	Habitación y capacitación para el trabajo de las víctimas y madres cabeza de hogar.

Fuente: Autores (2018).

Las Fundaciones se han constituido, junto con las ONG, en las organizaciones sociales más dinámicas en los procesos de paz. Algunas fueron creadas por excombatientes de grupos armados desmovilizados, como del EPL y el M-19, otras fueron apoyadas económicamente por el Estado y algunas fueron iniciativa del sector privado. Las aquí referidas, son las más representativas.

Tabla 3. ONG colombianas vinculadas al proceso de paz

CINEP (Centro de Investigación Nacional para la Educación Popular)	Bogotá	Defensa de los DDHH y del DIH.	Investigadores, politólogos, economistas, sociólogos, trabajadores sociales, periodistas, Abogados	Documentos, investigaciones, foros, seminarios, asesorías
Corporación Viva la Ciudadanía	Bogotá	Inclusión Social, Educación política; formación de líderes.	Trabajadores Sociales, Líderes sociales; sociólogos, Abogados, docentes	Trabajo social comunitario
Conciudadanía	Medellín	Inclusión Social, no discriminación, apoyo a víctimas; reconocimiento de la diferencia. Educación política; formación de líderes.	Líderes sociales, Mujeres víctimas de la violencia, abogados, docentes.	Documentos, investigaciones, foros, seminarios, asesorías.
Foro Nacional por Colombia	Bogotá	Promover el Diálogo a través de encuentros entre los actores del conflicto.	Politólogos, investigadores, periodistas, Trabajadores sociales y Abogados	Documentos, investigaciones, foros, seminarios, asesorías

Instituto Popular de Capacitación.	Bogotá	Trabajar por la democratización, la justicia social y los derechos humanos en Colombia.	Docentes, investigadores, filósofos, sociólogos.	Capacitación, comunicación e investigación social.
Grupo de Apoyo a Organizaciones de Desplazados (GAD)	Bogotá	Apoyar en su labor de defensa, protección y reivindicación a las organizaciones de desplazados por la violencia.	Abogados, trabajadores sociales, sociólogos, antropólogos.	Asistencia jurídica, asesoría, denuncia y defensa de víctimas.
Comisión Colombiana de Juristas	Bogotá	Trabajar por la defensa de los DDHH y del DIH	Juristas.	Defensa de víctimas de la violencia.
Comisión Colombiana de Juristas	Bogotá	A la luz del evangelio y la misión pastoral, trabajar por la defensa, promoción, educación y protección de los DDHH.	Religiosos de la Iglesia Católica.	Capacitación, pastoral y acompañamiento a víctimas
Observatorio de Mujeres y Derechos Humanos	Bogotá	Defender a la mujer y a las madres cabeza de familia por la violencia.	Juristas, periodistas, investigadores y trabajadoras sociales.	Documentos, bases de datos, defensa y asesoría.
Consultoría para los derechos humanos y el Desplazamiento (CODHES)	Bogotá	Facilitar la visibilidad y sensibilización de la población desplazada delante del Estado, la sociedad civil y la comunidad internacional.	Juristas, periodistas, investigadores, trabajadoras sociales.	Documentos, bases de datos, defensa y asesoría.

Red Nacional de Iniciativas para la Paz y Contra la Guerra (REDEPAZ)	Bogotá	Contribuir a la paz, fortaleciendo el tejido social. Expresar la inconformidad ciudadana ante acciones violentas y proponer el diálogo y la negociación.	Líderes sociales, ciudadanía, politólogos, juristas y académicos.	Capacitación, investigación y asesoría. Documentos, y bases de datos.
Asamblea Permanente de la Sociedad Civil por la Paz	Buenaventura Bogotá	Apoyar la solución pacífica del conflicto armado, en defensa de los DDHH y el DIH.	La USO, juristas politólogos, sociólogos, líderes sociales.	Documentos, investigaciones, asesorías.

Fuente: Autores (2018).

Las ONG, similares a las fundaciones respecto de su misión, son organizaciones de ciudadanos de variada índole: líderes sociales, académicos y profesionales de las ciencias sociales que han tomado la bandera de la defensa de los DD.HH y del DIH, y que asesoran a los gobiernos para la implementación de políticas públicas en materia de derechos humanos, conflicto y pos-acuerdo; la mayoría están domiciliadas en la capital de la República.

Tabla 4. Corporaciones Vinculadas al proceso de paz

Entidad	Ciudad	Misión	Composición	Objeto social
Corporación Viva La Ciudadanía	Bogotá	Contribución a la negociación del conflicto armado y a la búsqueda de la paz y la convivencia ciudadana como los factores clave para la superación de la grave crisis que padece el país.	Abogados, educadores, sociólogos, filósofos.	Documentos. asesorías, conferencias e investigaciones.
Corporación Minuto de Dios	Bogotá	Desarrollo integral de sus propios trabajadores, entregándoles herramientas que los hagan gestores de su desarrollo.	Docentes, investigadores, capacitadores, filósofos, sacerdotes.	Capacitación, emprendimiento, documentos.

Corporación Dominicana Opción Vida, Justicia y Paz	Bogotá	Defender y promover la vida, la dignidad humana, la justicia y la paz, trabajando por la reconstrucción del tejido social, la conservación del medioambiente y el mejoramiento de las condiciones de vida de los más pobres y de las víctimas de la violencia del país.	Docentes, investigadores, capacitadores, filósofos y sacerdotes.	Capacitación, emprendimiento, documentos.
Corporación Nuevo Arco Iris	Bogotá	Contribuir a la construcción de un nuevo orden social en paz, que respete la diferencia, equidad y justicia social.	Excombatientes Politólogos, filósofos, investigadores, sociólogos, juristas.	Documentos, investigaciones, conferencias, seminarios, asesorías.
Corporación para Estudios Interdisciplinarios y Asesoría Técnica (CETEC)	Cali	Consolidar una estrategia de desarrollo social, económico y ambiental con comunidades campesinas de recursos escasos.	Antropólogos, economistas, abogados, filósofos, ambientalistas.	Capacitación, asistencia técnica, documentos, investigaciones.
Corporación del Colectivo de Abogados José Alvear Restrepo	Bogotá	Defender a las víctimas de la violación de DD.HH y a presos políticos.	Juristas.	Defensa de víctimas de la violencia y perseguidos políticos.

Corporación Compañía Nacional para la Paz (COMPAZ)	Bogotá	Contribuir a la construcción, promoción y consolidación de los procesos de paz y democracia.	Desmovilizados del M-19.	Documentos, asesorías, foros, etc.
Corporación regional para la defensa de los derechos humanos (CREDHOS)	Bogotá	Denunciar abusos a los DDHH y al DIH cometidos en la región del Magdalena Medio. Junistas.	Víctimas de la violencia del Magdalena Medio. Junistas.	Defensa y asesoría en DDHH.
Corporación Podion	Madrid (España)	Propiciar la participación de ONG en la solución pacíficas del conflicto y apoyar a las comunidades y actores del conflicto en el diálogo.	Excombatientes, politólogos y sociólogos.	Documentos, foros y asesorías.
Corporación Corpoprogreso	Bogotá	Brindar habitación temporal en condiciones dignas a los reinsertados.	Líderes sociales, académicos y reinsertados.	Habitación temporal a reinsertados en su proceso de adaptación a la vida civil.
Corporación Hombres y Engranajes	Bogotá	Brindar espacios de habitación y progreso a los reinsertados.	Líderes sociales, académicos y reinsertados.	Habitación y trabajo a reinsertados.
Corporación para el trabajo y el Desarrollo Aguil	Bogotá	Capacitar para la reincorporación a la civilidad de los reinsertados.	Académicos, líderes sociales, sociólogos.	Capacitación técnica para el trabajo de los reinsertados.

Corporación Camino Real	Bogotá	Brindar hospedaje temporal a los reinsertados en su camino hacia la civilidad.	Líderes sociales y familiares de reinsertados.	Habitación temporal a los reinsertados.
Corporación Sendero de Paz	Bogotá	Brindar hospedaje temporal a los reinsertados en su camino hacia la civilidad.	Líderes sociales y familiares de reinsertados.	Habitación temporal a los reinsertados.

Las corporaciones, como entidades sin ánimo de lucro, propenden por la defensa de los derechos vulnerados, similares a las ONG y Fundaciones, con la particularidad de ir más a la acción que a la teoría, ofreciendo servicios a las víctimas y a los reinsertados, como albergues temporales, casas de reinserción y reincorporación, con atención básica en diferentes frentes: salud, educación e incluso recreación.

Tabla 5. Asociaciones vinculadas con los procesos de paz

Razón social	Lugar	Misión	Composición	Objeto social
Asociación de Trabajadores Campesinos Carare (ATCC)	Landázuni, Cimitarra, Santa Helena del Opón y Puerto Parra	Bienestar, progreso, vida digna, paz y trabajo.	Campesinos Región del Carare (Santander).	Organización social campesina por la defensa de la vida, el trabajo digno y la paz.

Asociación de Trabajo Interdisciplinario (ATI)	Bogotá	Contribuir al fortalecimiento de la sociedad civil, con comunicación, educación, producción intelectual, trabajo comunitario y acciones interinstitucionales.	Juristas, politólogos, sindicalistas, académicos, sociólogos y antropólogos.	Documentos, investigaciones, conferencias y seminarios de capacitación sobre DDHH.
Asociación de Familiares de Detenidos-Desaparecidos (ASFAD-DES)	Bogotá	Agrupar a familiares de personas que han sido detenidas y desaparecidas y denunciar nacional e internacionalmente la violación de DDHH.	Familiares de desaparecidos por la violencia. Juristas, periodistas e investigadores.	Documentos, investigaciones, conferencias y seminarios de capacitación sobre DDHH.
Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC)	Popayán Bogotá	Defender los derechos de las comunidades indígenas.	Líderes de los grupos indígenas.	Defensa, asistencia, documentos, asesorías al Gobierno.

Asociación de cabildos indígenas del Norte del Cauca (ACIN):	Popayán	Apoyar la conformación de la entidad territorial indígena, la consolidación de su autonomía política y jurídica y la creación de un sistema propio en educación, salud, manejo de recursos naturales y economía solidaria.	Líderes de los grupos indígenas.	Educación, asistencia técnica, jurídica y económica a comunidades.
Asociación Alas de Libertad y Orden	Bogotá	Brindar habitación y capacitación para el trabajo de los reinsertados.	Líderes sociales.	Hogares temporales de habitación.

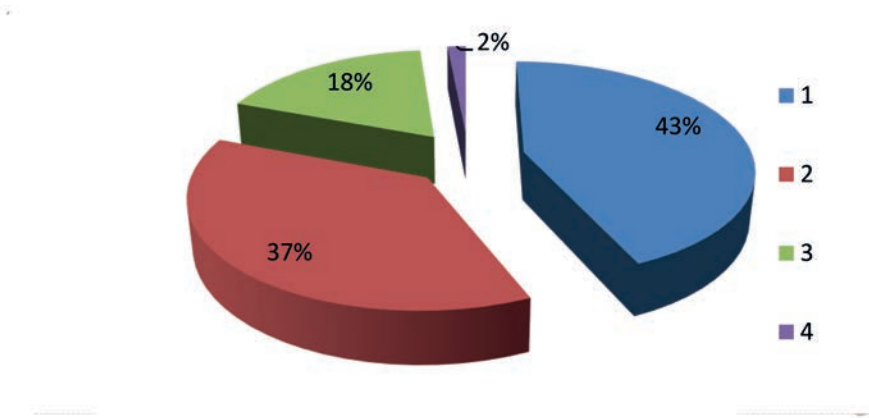
En el grupo de Asociaciones se encuentra una serie de organizaciones que al igual que las corporaciones, han venido desempeñando un papel protagónico en los procesos de Restitución de derechos y tierras a las víctimas. Conformadas por madres cabeza de familia, víctimas de la violencia, desplazados, reinsertados, y en general, grupos sociales que han decidido actuar en defensa de sus intereses, asociándose a fin de ser visibilizados por las autoridades tanto en los territorios, como en las grandes ciudades. Aquí se presentan algunas de ellas, aunque su número es mayor, pues en cada uno de los municipios involucrados en el proceso (365 municipios esparcidos por toda la geografía colombiana) se cuenta con este tipo de organizaciones, la mayoría informales:

Tabla 6. Composición del Sector Socio-Empresarial a 2018

Tipo de organización	No. Ent.	%
COOPERATIVAS	3.488	43
CTA Y PRE-COOPERATIVAS	2.989	37
FONDOS DE EMPLEADOS	1.425	18
ASOCIACIONES MUTUALES	121	2
TOTALES	8.023	100

Fuente: Autores (2018)

Gráfico 2. Composición Sector Socio-Empresarial a 2018



Fuente: Autores con base en información de Confecoop (2018).

Según informe anual de Confecoop (2018), en 2017, 6.4 millones de colombianos están asociados a una cooperativa (13% de la población), que impacta a 19 millones de personas (39% de la población). Las 3.488 cooperativas vigiladas por las S.E.S. se encuentran en múltiples ramas de la actividad económica; están en los 32 departamentos del país. El 65% de las cooperativas se do-

micilian en 20 ciudades capitales y el 35% en 477 municipios; 186 cooperativas con actividad financiera, tienen 962 oficinas en 29 departamentos y 301 municipios. Los activos de las cooperativas ascienden a \$41 billones de pesos, de los cuales \$20 billones corresponden a la cartera de créditos colocada. Sus ingresos anuales superan los \$28 billones de pesos. Su patrimonio es de \$16 billones de pesos y generan 166 mil puestos de trabajo.

Ya en 2008, Confecoop propuso al gobierno una política pública que desarrollara los preceptos constitucionales de promoción, fomento, y fortalecimiento de las formas asociativas y solidarias de la propiedad, que aumente su presencia a nivel local y regional y se facilite su operación en la economía, a fin de contribuir al desarrollo humano y social con equidad, que reduzca la desigualdad y aporte a la construcción de una sociedad próspera, solidaria y pacífica, que promueva la solidaridad, cooperación y ayuda mutua para construir ciudadanía, generar confianza, impulsar cambios sociales y superar la polarización; que fomente la innovación social y sostenibilidad ambiental con el uso de energías alternativas; que promueva la inclusión social, económica y financiera; el consumo ético y la responsabilidad social, eliminando restricciones, limitaciones y prohibiciones que limitan el accionar cooperativo.

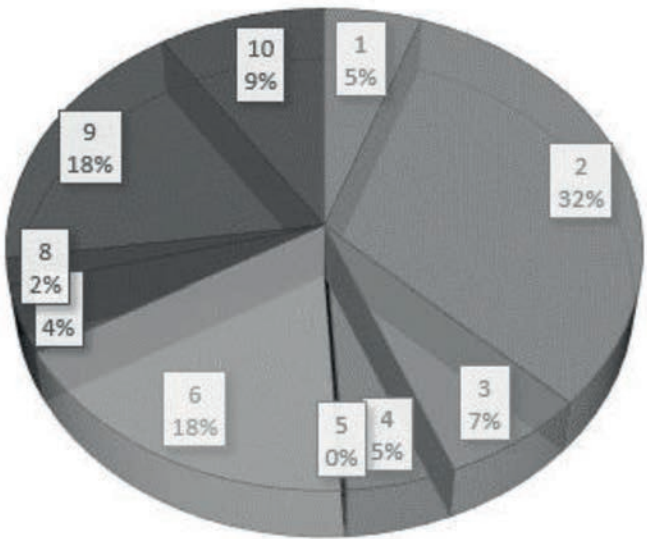
Tabla 7. Composición del cooperativismo a 2017

	Actividad	# Entidades	Asociados	Aportes (\$000)	Empleos
1	Financiera	189	3.546.005	3.728.005	14.116
2	Crediticia	1.107	1.884.580	3.038.567	16.528
3	Agropecuaria y agroindustrial	236	112.175	3.719.93	16.528
4	Comercialización y consumo	176	418.391	415.268	16.778

5	Seguros	3	1..607	80.980	1.573
6	Transporte y comunicaciones	610	86.402	261.676	20.526
7	Serv. sociales y salud	156	55.973	16.824	15.598
8	Educación	63	23.936	24.482	7.696
9	Servicios	623	234.988	147.427	38.713
10	Otras	325	22.119	569.337	7.272
	TOTALES	3488	6.386.176	8.154.565	165.825

Fuente: Confecoop (2018).

Gráfico 3. Composición del Cooperativismo 2017



Fuente: Autores (2018), a partir de Confecop (2018)

El cooperativismo se ha consolidado en sectores como el financiero, el comercial, salud, transporte, de trabajo, agropecua-

rio y turístico, con versatilidad para adaptarse a los desafíos del mercado, enfrentando la competencia con eficiencia y calidad. También ha expresado su deseo de apoyar los procesos de diálogo y paz, pero no ha logrado participar activamente en los mismos. En la Restitución y Reinserción, el Cooperativismo brilló por su ausencia.

Conclusiones

El Proceso de Restitución de tierras a los desplazados por la violencia, así como el de reinserción a la vida civil de los reinsertados de 2010 a 2016, previo a la firma del acuerdo de paz con las FARC, enmarcado en la Ley de Víctimas y de la Justicia Transicional 1448 de 2011, encontró en un gran número de organizaciones sociales y solidarias, un invaluable apoyo para su implementación.

Gracias a los elementos virtuosos del modelo asociativo, la solidaridad, la ayuda mutua, la inclusión, la no discriminación, la gestión democrática y participativa, la autogestión y su fin social para dignificar al ser humano por encima del capital, las organizaciones sociales y solidarias, han estado presentes con el propósito fundamental de contribuir a la construcción de la paz y la reconciliación de los colombianos, poniéndose del lado de las víctimas del conflicto. Pero, según las estadísticas, los emprendimientos asociativos en el campo no han contado con la presencia del cooperativismo, como era de esperarse.

Para consolidar la paz durante el pos-acuerdo con las FARC, se requiere de una política pública de Fomento y promoción eficaz a la economía solidaria y al cooperativismo, para que puedan apoyar el desarrollo integral y a escala humana de las comunidades en los territorios afectados por la violencia, el conflicto armado y el narcotráfico.

Referencias bibliográficas

Arango, M. (2004). *Economía solidaria*. Medellín: Ed. Suramericana.

ASCOOP-COVITEL (2016). *Las cooperativas y los procesos de paz en Latinoamérica*. Bogotá: Documento.

Belaunde, C. (2001). *Doctrina económico-social. De León XIII a Juan Pablo II*. Bogotá: Ediciones Paulinas.

Bijman, J. (2013). Las cooperativas agroalimentarias en la UE. Empresas modernas con retos modernos. *Mediterráneo Económico*, 24, 41-60.

Birchall, J. (2005). *Las cooperativas y los objetivos de desarrollo del Milenio*. Bogotá: Editorial Ascoop.

Caritas Vitoria (2010). *Asistencialismo y Promoción*. Recuperado de: <http://www.caritasvitoria.org/datos/documentos/Asistencialismo%20y%20promocion.pdf>

Confecoop (2018). *Gobierno reglamenta régimen tributario especial para cooperativas, decreto 2150 de 2017*. Recuperado de <https://confecoop.coop/actualidad/actualidad-2017/gobierno-reglamenta-regimen-tributario-especial-para-cooperativas-decreto-2150-de-2017/>

Confecoop (2008). Sector cooperativo agropecuario colombiano. *Observatorio Cooperativo*, No. 6.

Cogollo, S. et al. (2016). *Imaginar la Paz en Colombia. Cuestiones desde la Academia*. Recuperado de <https://fundacionamigo.org/wp-content/uploads/2016/04/libro-Imaginar-la-paz-en-Colombia.pdf>

Engels, F. (2005). *Del socialismo utópico al socialismo científico*. Moscú: Editorial. Progreso.

Gestando (2013). *Acuerdo de Paz y Sector Cooperativo*. Bogotá: Editorial Gestando, Asociación Canadiense de Cooperativas.

Juliá-Igual, J. & Meliá, E. (2008). Social Economy and the Cooperative Movement in Europe: Input to a New Vision of Agriculture

and Rural Development in the Europe of the 25. *Revista de Economía Pública, Social y Cooperativa* (62), 147-172.

Laidlaw, A. (1980). *Las cooperativas en el año 2000*. Moscú: Editorial ACI.

Laville, J. (2013). *La Economía Social y Solidaria Un marco teórico y Plural*. Disponible en file:///C:/Users/sala.fae/Downloads/La_Economia_Social_Solidaria.pdf

Martínez, J. (2017). Políticas Públicas para la Economía Solidaria en Colombia. Antecedentes y Perspectivas en el Post-conflicto. *Revista REVESCO*, 123, 174-197.

Montoya, A (2012). *Manual de Economía Solidaria*. Disponible en https://www.economiasolidaria.org/sites/default/files/Aquiles_Montoya_MANUAL_ECONOMIA_SOLIDARIA.pdf

Ocampo, L. (2008). *El asociativismo como respuesta a las problemáticas sociales: Rol del Estado*. Disponible en http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.6285/ev.6285.pdf

Orneo, Cl. & Arboleda, L. (2005) *Las organizaciones de economía solidaria: Un modelo de gestión innovador*. Disponible en <http://www.redalyc.org/pdf/2250/225020897004.pdf>

Ortiz, L. (2005). *Teoría económica de la cooperación*. Bogotá: Editorial Universidad Santo Tomás.

Páez, R. (2018). *Contribución del cooperativismo a la paz en el post-conflicto en Centro-America, Ruanda y Vietnam*. Tesis de Grado. Maestría en Administración de Organizaciones. UNAD. Bogotá.

Páez, R. & Rodríguez, H. (2016) *Contribución a la paz del cooperativismo agropecuario en el post-conflicto en Nicaragua, El Salvador y Guatemala*. Documento. Bogotá.

Portafolio (2016). *Economía solidaria, una alternativa para el desarrollo social y económico*. Disponible en <http://www.portafolio.co/economia/gobierno/plan-nacional-de-fomento-a-la-economia-solidaria-502422>

Quisbert, E. (2009). *¿Qué es el socialismo Utópico?* Disponible en <http://ermoquisbert.tripod.com/pdfs/su.pdf>

Redes Colombia. Red de Integración de la Economía Social y Solidaria (2014). *La paz necesita una Economía más solidaria. Propuestas al plan nacional de desarrollo 2014-2018*. Disponible en <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Consejo%20Nacional%20de%20Planeación/LA%20PAZ%20ECON%20SOLID%20PROPUESTAS%20AL%20PND%202014-2018.pdf>

Rodríguez, C. & Rodríguez, D. (2010). *Cortes y Cambio Social*. Bogotá: Editorial Dejusticia.

Saavedra, M., Molina, F. & Bernal, D. (2012). *El asociativismo como estrategia para enfrentar a un mercado competitivo: un estudio de caso de las pequeñas empresas farmacéuticas*. Disponible en <http://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/quipu/article/viewFile/4478/3563>

Serna, H. & Rodríguez, M. (2015). *El sector solidario como alternativa para el desarrollo social e inclusivo en el posconflicto colombiano*. Disponible en <https://revistas.ucc.edu.co/index.php/co/article/download/1250/1436>

Singer, P. (2015). *Economía solidaria. Un modo de producción y distribución*. Disponible en <https://periferiaactiva.files.wordpress.com/2015/11/unidad-1-texto-9-economia-solidaria-paul-singer.pdf>

Turriago, G. & Bustamante, J. (2003). *Estudio de los procesos de Reinserción en Colombia 1991-1998*. Bogotá: Editorial Alfa Omega.

Vanek, J. (1971). *La economía de Participación*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Vargas, R. (2003). *Drogas, conflicto armado y desarrollo alternativo*. Bogotá: Editorial Acción Andina Colombiana.

Villarraga, A. (2015). *Biblioteca de la paz 1980-2013*. Disponible en <http://biblioteca.ucp.edu.co/Descargas/core/documentos/2.pdf>

Watkins, W. (1989). *Los principios cooperativos hoy y mañana*. Bogotá: editorial Esacoop.

Zabala, R. (2015). *Las cooperativas, el desarrollo rural y la Construcción de la Paz*. Bogotá: Editorial FAO-Colombia.

