

Conceptos fundamentales del aprendizaje en contextos laborales¹

Alexa Corena Gutiérrez²

Resumen: En el marco del debate acerca de la inserción laboral de estudiantes y profesionales recién graduados de los programas de pregrado de las Instituciones de Educación Superior, es pertinente abordar los elementos conceptuales y jurídicos inherentes a las estrategias que los centros de educación proponen para lograr la articulación entre los procesos de formación académica y las del mercado de trabajo; lo cual permite examinar el papel de la práctica y la pasantía empresarial como estrategias focalizadas para la inserción laboral, las cuales se desarrollan en un ambiente de aprendizaje dirigido y guiado.

Con estos propósitos, el presente documento realiza un análisis acerca la práctica empresarial y la pasantía, abordando aspectos de tipo legal y conceptual que definen a cada una de estas estrategias. Asimismo, aquellas acciones desarrolladas por las instituciones de educación frente a la formación para el trabajo.

La investigación es de tipo documental, es decir, se orienta al desarrollo de un marco teórico conceptual, con el cual se pretende elaborar un cuerpo de ideas acerca de la práctica y la pasantía como estrategia para la inserción laboral, posibilitando la generación de insumos de análisis teóricos para orientar posteriores temas de investigaciones aplicadas.

Palabras clave: formación integral, relación empleo-formación, competencias, práctica en la empresa, práctica pedagógica, pasantía.

¹ El presente documento de revisión, hace parte del informe de avance del Proyecto de investigación “Medición del impacto de la práctica empresarial y la pasantía en la inserción laboral de los estudiantes y egresados de la Universidad Autónoma de Colombia, en la relación universidad empresa y en la firmas que vinculan estudiantes bajo estas modalidades”, el cual es patrocinado y financiado por la Universidad Autónoma de Colombia, Bogotá, el cual se encuentra suscrito a la línea de investigación *Gestión Educativa y calidad del Aprendizaje del Instituto Superior de Pedagogía*. Son integrantes del semillero de estudiantes del Programa de Economía: Jenny Alexandra Quintero, Edison Tomas Solano y Rafael Alberto Mora Rincón.

² Economista de la Universidad Autónoma de Colombia. Ms. En Educación del Instituto Tecnológico de Monterrey. Ms. En Género, Sociedad y Políticas de FLACSO en trabajo de Investigación. Jefe del Área de Promoción Socioeconómica. Universidad Autónoma de Colombia. Bogotá. Líder del Grupo de Investigación Modus Vivendi. Docente Universitaria. *Correo electrónico:* alcorena@gmail.com

Fundamental concepts of learning in working contexts¹

Alexa Corena Gutiérrez²

Abstract: In the framework of the debate about the labor insertion of recently graduated students and professionals of the undergraduate programs of Higher Education Institutions, it is pertinent to address the conceptual and legal elements inherent to the strategies proposed by the education centers to achieve the articulation between the processes of academic training and those of the labor market. This allows us to examine the role of practice and business internship as focused strategies for labor insertion, which are developed in a directed and guided learning environment.

With these purposes, this document analyzes the business practice and the internship, addressing legal and conceptual aspects that define each of these strategies. Likewise, those actions developed by educational institutions as opposed to training for work.

This is a documentary research, that is to say it is oriented to the development of a conceptual theoretical framework. This study intends to elaborate a body of ideas about practice and internship as strategies for labor insertion, making possible the generation of inputs of theoretical analysis to guide later applied research topics.

Keywords: comprehensive training, employment-training relationship, skills, practices in the company, pedagogical practices, internship.

¹ El presente documento de revisión, hace parte del informe de avance del Proyecto de investigación “Medición del impacto de la práctica empresarial y la pasantía en la inserción laboral de los estudiantes y egresados de la Universidad Autónoma de Colombia, en la relación universidad empresa y en la firmas que vinculan estudiantes bajo estas modalidades”, el cual es patrocinado y financiado por la Universidad Autónoma de Colombia, Bogotá, el cual se encuentra suscrito a la línea de investigación *Gestión Educativa y calidad del Aprendizaje del* Instituto Superior de Pedagogía. Son integrantes del semillero de estudiantes del Programa de Economía: Jenny Alexandra Quintero, Edison Tomas Solano y Rafael Alberto Mora Rincón.

² Economista de la Universidad Autónoma de Colombia. Ms. En Educación del Instituto Tecnológico de Monterrey. Ms. En Género, Sociedad y Políticas de FLACSO en trabajo de Investigación. Jefe del Área de Promoción Socioeconómica. Universidad Autónoma de Colombia. Bogotá. Líder del Grupo de Investigación Modus Vivendi. Docente Universitaria. *Correo electrónico:* alcorena@gmail.com

Introducción

De acuerdo con el planteamiento de la Organización Mundial del Trabajo, la población joven de los países son la representación del cambio potencial de las sociedades, si se generan acciones hacia la formación de capital humano, no únicamente desde el punto de vista de lo laboral, sino a partir del desarrollo de las diferentes dimensiones del ser humano, es decir, la económica, la tecnológica, la social y la política. De acuerdo con ello, plantea la OIT, es urgente y necesario prestar atención y apoyo a las necesidades de este sector de la población e invertir en él (Organización Internacional del Trabajo, 2012).

En consonancia con esto, la OIT (2015) hace un llamado a los gobiernos para que tengan en cuenta las siguientes recomendaciones, entre muchas propuestas por la OIT, orientadas a promover la empleabilidad de la población joven en el mundo: a) implementar en sus políticas de empleo juvenil el enfoque basado en los derechos; b) garantizar a este segmento poblacional el goce pleno de los derechos laborales, así como igualdad de trato; c) asegurar a la población joven en edad de trabajar el cumplimiento efectivo de la legislación laboral, con el fin de impedir que se desarrollen malas prácticas, para lo cual debe considerar en la normas y leyes sanciones firmes y pertinentes; e) diseñar y ejecutar mecanismos de protección sociales y laborales, reales y efectivos, que garanticen a los jóvenes el ejercicio de sus derechos; asimismo la

transición al empleo estable y decente; f) asegurar los procesos de la formación para la transferencia de competencias; k) incorporar en los programas de enseñanza media y superior contenidos académicos sobre los derechos de los trabajadores en edades tempranas y en los programas de enseñanza secundaria y superior, como medio eficaz para mejorar las actitudes hacia los derechos de los trabajadores.

Las anteriores recomendaciones orientadas a la inserción y la estabilidad laboral de los jóvenes implican el quehacer de las instituciones de educación, que deben atender las demandas sociales de esta población, de manera pertinente, oportuna, con gestión de currículos apropiados y estrategias académicas desarrolladas con estos propósitos.

Bajo este mismo enfoque, el Banco Mundial propone invertir en cinco ejes que impacten a la población joven, a saber: a) formación, b) inicio de la inserción laboral, c) adopción del estilo de vida, d) conformación de una familia y e) ejercicio de sus derechos cívicos, de entre las cuales son destacadas por la organización la de formación e inserción laboral, por ser estas fundamentales en el desarrollo de las tres restantes. En su conjunto, estos ejes constituyen las decisiones más importantes de la vida de las personas, por lo que requieren atención de los Estados y de las organizaciones del mundo (Banco Mundial, 2007, p.2).

En este sentido, el Banco Mundial (2007, p.2) señala que, aunque la mayor parte de estas decisiones se asumen y gestionan en el seno familiar, el Estado desempeña un papel fundamental desde el diseño y la gestión de políticas públicas, con lo cual inciden en los resultados, los riesgos y las oportunidades que se generen en los núcleos sociales, por lo que se proponen tres direcciones estratégicas, formuladas para facilitar la transición de los individuos a la vida adulta, con impacto sobre las personas, los colectivos y el país: a) fortalecer el acceso a la educación y a los servicios de salud con calidad; asimismo, como estrategia para generar oportunidades de desarrollo de capital humano; b) viabilizar el inicio a la vida laboral, teniendo en cuenta sus intereses y manifestaciones acerca de lo que desean y tienen la posibilidad de ejecutar, y desarrollar en los jóvenes las capacidades, las habilidades y las competencias para el reconocimiento de oportunidades y la toma de decisiones en este sentido, para lo cual deben contar con información oportuna, pertinente y adecuada, lo que contribuye a la creación de agentes de toma de decisiones asertivas, y c) promover y desarrollar «un sistema efectivo de segundas oportunidades a través de programas con objetivos claros», a través de los cuales se construyen incentivos y motivaciones para que la población joven tenga oportunidades, después haber tomado decisiones inapropiadas o haberse visto inmerso en situaciones adversas.

En este contexto, un tema fundamental es el empleo juvenil, pues para un gran porcentaje de la población mundial, desde este ámbito surgen las oportunidades, las capacidades, las posibilidades y las segundas oportunidades; por lo tanto, es fundamental trabajar en la implementación de acciones que, desde los centros de educación, incrementen los esfuerzos colectivos para la inserción laboral en un contexto de crecimiento personal y educación para toda la vida, que magnifique gradualmente la formación de competencias y habilidades que permitan a los individuos hallar posibilidades de progreso y avance social.

En consecuencia, los mecanismos de transición a la vida laboral que se producen en las instituciones de educación superior apuntan al cumplimiento de los objetivos propuestos por la OIT y el Banco Mundial, en la medida en que permiten acercar al joven al mercado laboral, desde antes de la obtención de su título profesional, lo cual puede ofrecer ventajas competitivas a los individuos y, en consecuencia, resultados favorables para su desarrollo como persona, como profesional y como un sujeto social activo que halla en la institucionalidad del Estado, espacios formales para su desarrollo y el de su familia. Asimismo, se generan consecuencias positivas para las empresas que encuentran en estas acciones el mejoramiento de sus procesos corporativos.

Son diferentes y variadas las estrategias que promueven las instituciones de educación para motivar la articulación entre la academia y el mundo del trabajo, lo cual es de alta importancia en los procesos de empleabilidad de estudiantes y graduados de las IES. De esta manera, cobran importancias todas aquellas acciones orientadas en este sentido, las cuales además han sido reglamentadas y, por lo tanto, su ejecución se debe a un marco normativo claramente establecido, que brinda lineamientos para que las instituciones de educación construyan sus propias propuestas a partir de ellos.

En este contexto, las pasantías y las prácticas empresariales realizadas por los estudiantes de las IES constituyen un mecanismo que favorece la inserción laboral adecuada, oportuna y de calidad, además de generar aportes a la experiencia laboral de quienes buscan vincularse a empresas, lo cual constituye un valor agregado al perfil de egreso de los profesionales recién graduados, quienes encuentran en este requisito una barrera para ingresar al mercado de trabajo. De otra parte, la práctica empresarial y la pasantía se constituyen en estrategias pedagógicas formuladas y puestas en marcha por los programas académicos, con el fin de generar en los estudiantes competencias y habilidades que fortalecen la experiencia laboral formativa, desarrollada *in situ* a través de mecanismos concertados entre la Universidad y la empresa, en una relación

de doble vía que implica mejoramiento para los actores involucrados.

Los estudios realizados sobre la relación universidad-empresa y sus diferentes modalidades hacen parte de los tipos de análisis multidisciplinares, con enfoque pedagógico, socioeconómico, del contexto laboral y psicosocial. Es por ello que los diferentes tipos de estudios que abordan la temática referida se han realizado desde las siguientes tres ópticas, explicadas por Gallart (2008): a) relación entre la educación y la estratificación social; b) impacto en el sistema educativo generado por las transformaciones en las organizaciones, y c) análisis entre la racionalidad educativa y la racionalidad productiva, con énfasis en la brecha entre la educación y el mundo productivo.

Según la autora, la formación para el trabajo en todos los ámbitos de educación superior debe diseñarse y gestionarse teniendo en cuenta las características socioeconómicas de la población joven, especialmente teniendo en cuenta las necesidades de aquellos jóvenes en situación de pobreza que requieren mayor atención y oportunidades, sentido en el cual la autora enfatiza en la necesidad de que las políticas públicas de empleo juvenil no se diseñen de manera puntual y esporádica, sino con enfoque integral, continuo y permanente (Gallart, 2000, p.373)

De acuerdo con esta realidad, Gallart (2000, p.374) analiza las siguientes

deficiencias de los programas de formación dirigidos a los jóvenes de escasos recursos que requieren apoyo para la inserción laboral desde las iniciativas educativas: a) baja cobertura, no solamente frente al número de individuos que pueden acceder, sino también en relación con la diversidad de este segmento poblacional, por lo que, según la autora, se observa en América Latina mayor desprotección de los jóvenes más vulnerables, b) deficiente coordinación de estos programas, lo que genera iguales o similares programas que compiten entre sí, en lugar de generarse diversas y múltiples alternativas para ofrecer a los diferentes tipos de grupos de jóvenes, c) insuficiente y deficiente evaluación de los programas, lo cual tiene su origen en la inapropiada formulación de objetivos, instrumentos e indicadores de valoración.

En este último aspecto enfatiza la autora en la necesidad de implementar procesos de evaluación que vayan más allá de los resultados en la inserción laboral y valoren aspectos tales como los relacionados con el impacto de los programas en las trayectorias educativas y laborales (Gallart, 2000, p. 374), hecho que muestra de nuevo la importante relación que existe entre los programas que posibilitan la vinculación al mercado de trabajo a los jóvenes y la oferta educativa que incluye este propósito, la cual permite realizar planteamientos acerca de las propuestas académicas de las instituciones de educación, en el sentido de dar respuesta a las

definiciones del mundo del productivo que a su vez orientan las necesidades de aprendizaje formal.

Así, es útil y apropiado avanzar en el estudio de las estrategias de formación para el empleo, la formación de competencias, y es importante el análisis de la práctica laboral y la pasantía como estrategias orientadas a la inserción de la población joven al mundo del trabajo en una propuesta de calidad y pertinencia frente a las demandas sociales del entorno, pero también a los intereses de la población que se vincula.

En otro sentido, diferentes autores consideran fundamentales las actividades que articulen la academia con el sector productivo como un espacio que se enfoca a la consolidación de mejores relaciones entre la universidad y el entorno como mecanismo para el mejoramiento profesional de los futuros graduados, que ven en ellas, así como una posibilidad para implementar los conocimientos académicos en las empresas, lo que proporciona valor agregado a la gestión de las firmas, al desempeño de los individuos y a la gestión de las instituciones de educación (Ortiz *et al.* 2014, p.5).

En concordancia, es apropiada la disertación de Álvarez (2003, p.7), quien observa en el ejercicio y la gestión de las pasantías un eje que contribuye al fortalecimiento de la identidad y la especificidad de la oferta educativa de las instituciones de educación,

dada la vinculación entre la escuela y el mundo laboral, y son entonces estos escenarios aquellos en los que se replican las condiciones reales y exactas del desempeño profesional, que además facilita la interacción de los actores de empresas y universidades en la realidad productiva, tecnológica, cultural y organizacional.

En el mismo contexto, Montoya, y Aguilar (2013, p.197) evidencian las prácticas y pasantías empresariales desarrolladas por estudiantes en empresas, como realidades que dan soporte a las colaboraciones que se presentan en el medio productivo en la relación universidad-empresa. De esta manera, los autores analizan estas estrategias de las instituciones de educación como espacios apropiados para la concurrencia de objetivos empresariales y las universidades, que además generan beneficios de experiencia tanto a instituciones como a estudiantes a través de la resolución de problemas reales.

Por lo anterior, según Tavera y Ramírez (2015), las prácticas empresariales y pasantías son ejercicios académico-laborales de los estudiantes que implican la aplicación de conceptos académicos en un entorno empresarial, en el cual se realizan contribuciones para su mejoramiento. De la misma manera, contribuyen a impulsar la proyección social de la Universidad, a direccionar sus procesos formativos hacia la edificación y consolidación de

las relaciones con el entorno productivo, lo que construye un eje relacional entre la academia, la empresa y la sociedad.

De acuerdo con lo presentado por Hincapié, M. *et al.* (2015), existe un entorno dinámico de innovación científica que tiene sus bases en el conocimiento y en la dinámica evolutiva de la economía, por lo tanto, la innovación es un recurso esencial para las sociedades actuales. Es decir, para la sociedad actual la innovación se presenta como un recurso esencial, lo cual implica el estudio de la innovación mediante un modelo que represente las interacciones de los actores que intervienen en el desarrollo de las comunidades por la generación y la aplicación de la innovación. Los autores proponen para tal propósito el modelo de triple hélice, el cual es útil en el estudio de la innovación.

Como se observa, son muchos y diferentes los impactos de diseñar y desarrollar programas para la realización de prácticas y pasantías en contextos edificantes para los diferentes actores que se implican en estas relaciones, es decir, instituciones de educación, empresas, educandos que, en un marco normativo pertinente, fortalezcan las relaciones e interacciones y generen oportunidades para la población joven del país.

Metodología

La investigación es de tipo documental, teniendo en cuenta lo planteado por

Galán (2011), quien señala que esta metodología se orienta al desarrollo de un marco teórico conceptual, con el cual se pretende elaborar un cuerpo de ideas acerca de un objeto de estudio específico, además de encontrar respuestas a preguntas planteadas en el marco de la investigación.

Para lograr los objetivos propuestos, se desarrollan procedimientos determinados, propios de este diseño metodológico, con los cuales se busca lograr mayor fiabilidad (EcuRed, 2013); así la investigación documental se orienta a la construcción de conocimiento, a partir de una metodología coherente que hace uso de procedimientos mentales tales como el análisis, la síntesis, la deducción y la inducción, para lo cual, señala la autora, se realiza una recopilación metódica de fuentes documentales que permiten «redescubrir hechos, sugerir problemas, orientar hacia otras fuentes de investigación, orientar formas para elaborar instrumentos de investigación y elaborar hipótesis, entre otros aspectos».

De acuerdo con el Instituto Nacional de las Mujeres de Uruguay (2011), se acepta para el desarrollo de esta investigación que la investigación documental es útil para la construcción de conocimiento, por lo que se apoya en operaciones mentales de análisis, la síntesis, la deducción y la inducción; por lo tanto, tiene como sustento la recopilación, sistematización y clasificación ordenada de fuentes documentales, con lo que

se logra «redescubrir hechos, sugerir problemas, orientar hacia otras fuentes de investigación, orientar formas para elaborar instrumentos de investigación y elaborar hipótesis, entre otros aspectos» (Instituto Nacional de las Mujeres de Uruguay, 2011).

Formación para el trabajo

Según Parson, (1975), el proceso de formación de los individuos produce en cada ciclo en el que avanza una cualificación diferenciada que va generando una categorización del mundo laboral, derivada de la aparición de ocupaciones; algunas de las cuales requieren mayor formación y responsabilidad; de allí que el papel que cumple la escuela como agente transformador en este sentido se produce en la medida en la que, en el marco de sus funciones, prepara a la población económicamente activa para la inserción al mundo del trabajo, así como para la cualificación posterior en actividades más complejas.

Por lo tanto, cada nivel de formación se propone unos objetivos concretos en este sentido, por lo que la enseñanza básica y media se orientan a la formación de competencias generales que posibilitan a los individuos a desempeñarse en cualquier espacio laboral, mientras que el nivel universitario se enfoca en el trabajo complejo y especializado que permite el desarrollo de competencias laborales específicas; es decir, ligadas a un campo de ocupación determinado

(Ministerio de Educación Nacional, 2003).

En este contexto, el Decreto 2020 de 2006 define la educación para el trabajo y el desarrollo humano como «un proceso formativo organizado y sistemático, mediante el cual las personas adquieren y desarrollan a lo largo de su vida competencias laborales, específicas o transversales, relacionadas con uno o varios campos ocupacionales referidos en la Clasificación Nacional de Ocupaciones, que le permiten ejercer una actividad productiva como empleado o emprendedor, de forma individual o colectiva».

Esta propuesta se enmarca en los propósitos que se fija el servicio público de educación, por lo que responde a los fines consagrados en la Ley 115 de 1995 en su artículo 5; por lo tanto, se oferta en el marco de los objetivos de «complementar, actualizar, suplir conocimientos y formar en aspectos académicos o laborales y conduce a la obtención de certificados de aptitud ocupacional».

Dado lo anterior, la formación para el trabajo debe incluir en sus desarrollos la concepción integral del individuo, por lo que las instituciones de educación, en todos los ámbitos, deben proponer sus proyectos educativos institucionales con esta visión, además de currículos flexibles y coherentes con las necesidades y expectativas del entorno, de las personas, del medio productivo y

del mercado laboral, por lo que deben posibilitar que se alcancen objetivos tales como:

1. Realizar contribuciones al proceso de formación integral y permanente de los individuos, para lo cual es imprescindible generar mecanismos y estrategias de actualización constante de conocimientos y habilidades, en las que se incluyen aquellas académicas como las ocupacionales, con lo que se espera generar resultados en los aspectos de productividad y competitividad, tanto de las personas como de las empresas.
2. Fomentar procesos de formación de competencias para la práctica del trabajo, para lo cual deben las instituciones de educación promover el desarrollo de conocimientos técnicos y habilidades útiles en el desempeño laboral real.
3. Desarrollar programas que impulsen en los individuos competencias para la inserción laboral, con lo que se generan expectativas de promover el acceso al trabajo a individuos pertenecientes a poblaciones más vulnerables y con menos dotaciones iniciales.

De acuerdo con los planteamientos anteriores, y en el marco de los postulados de Pont (1991), la formación para el trabajo incorpora una doble visión: la educativa y la ocupacional, que se configuran como dos dimensiones que interactúan y se estructuran en un

complejo sistema de conocimientos, habilidades, actitudes que dan al individuo una identidad particular para su desempeño profesional.

Retomando estos fundamentos, Gámez (2006), aborda el tema reconociendo que la formación para el trabajo contempla dos dimensiones que se integran y articulan. Por una parte, la ocupación, es decir, lo relacionado con el conocimiento, por lo tanto, se referencia en el marco del componente cultural, que involucra conocimientos, habilidades y actitudes; y por otra, lo relativo a la formación, se refiere a los conocimientos, las habilidades y las actitudes cuyo referente real es el puesto de trabajo, lo cual, según Gámez (2006), genera una importante diferenciación en los alcances de la formación ocupacional y la formación profesional, dados los ámbitos de aplicación de cada una.

Esta diferenciación es pertinente de ser analizada, dados los propósitos de las instituciones de educación en lo relativo a los procesos de inserción laboral. Se debe tener en cuenta entonces que la formación ocupacional hace aportes a la formación profesional desde la mirada a las situaciones laborales, con lo cual es posible contribuir con experiencias y elementos que lleven a la constante actualización. A diferencia, la formación profesional es base para proponer y desarrollar acciones de formación ocupacional desde el enfoque general de las profesiones.

Bajo este análisis, Gámez (2006, pp.65-67) presenta tres escenarios de formación profesional y ocupacional en los que es conveniente ahondar, con el fin de relacionarlos con los propósitos de las instituciones de formación en los desarrollos orientados a la inserción laboral:

1. Sistemas con una formación profesional escasamente desarrollada: se caracterizan por desarrollar currículos que enfatizan en los aspectos académicos. Las prácticas se desarrollan en espacios apartados de los contextos productivos, por lo tanto, existe independencia de la cualificación de trabajadores activos con las dinámicas de desempleo estructural, por lo que la formación ocupacional se estructura como un elemento compensatorio para la empleabilidad (Gámez, 2006, pp.65-67).
2. Sistemas con una formación técnico-profesional en proceso de desarrollo: se observan currículos diseñados para atender las demandas sociales y productivas de determinados sectores en los que participan los actores sociales, y se da énfasis a una formación tecnológica, sin tener en cuenta las necesidades de reconversión profesional. Las prácticas se desarrollan esporádicamente en contextos productivos. La formación ocupacional surge como un elemento útil para el diseño de puestos de trabajo específico, por

lo tanto, como un elemento de engranaje entre el sistema reglado y el mercado de trabajo (Gámez, 2006, pp.65-67).

3. Sistemas de formación técnico-profesional consolidados e interrelacionados con el mercado laboral: los currículos se caracterizan por la integración de la formación con el contexto productivo, para lo cual se desatollan estructuras de aprendizaje que alternan con prácticas en contextos reales, que son desarrolladas teniendo en cuenta las demandas de formación ocupacional y profesional, y posibilitan la actualización de todos los agentes implicados. En este escenario, el papel de la formación ocupacional se erige en el marco de los procesos de inserción laboral “a la medida” (Gámez, 2006, pp.65-67).

Según el Departamento Nacional de Planeación (2004, p. 4), la educación para el trabajo se orienta a la formación de capital humano, bajo el enfoque de competencias laborales que deben ser fortalecidas en el marco de las tendencias actuales mundiales, y la estructura de la oferta educativa del país que, en términos generales, presenta una importante desarticulación con el mundo productivo.

Plantea el documento Conpes n.º 81 (Departamento Nacional de Planeación, 2004, p.3) que existe un evidente divorcio entre los procesos de formación en los distintos niveles; por lo tanto, presenta la necesidad de lograr

una educación media que posibilite a los individuos la continuación de sus estudios superiores, dada la integración del conocimiento general con el vocacional, por la articulación de las modalidades académica y técnica, al ser parte de este diagnóstico el hecho de que, gracias a esta desarticulación, los jóvenes culminan su ciclo de educación media sin contar con habilidades ocupacionales y por presentar bajas competencias laborales generales.

De acuerdo con esto, se observa una separación entre el mundo laboral y el de formación, lo cual se evidencia en la presencia de perfiles de trabajadores que no cuentan con las competencias necesarias y apropiadas para insertarse en el mercado de trabajo, por lo que es necesario y prioritario incorporar la formación de competencias laborales en las ofertas de formación de educación formal y no formal; por lo tanto, las entidades de formación deben diseñar sus programas basados en las necesidades del contexto productivo y no únicamente en la transferencia de conocimientos (Departamento Nacional de Planeación, 2004, p.4).

Dentro de los elementos de diagnóstico de la situación referida, el Departamento Nacional de Planeación (2004, p.3) presenta un panorama que muestra que existe una amplia oferta de formación para el trabajo en Colombia, conformada por aproximadamente 2700 establecimientos de educación media, 328 instituciones educativas de

carácter superior (112 universidades y 99 instituciones universitarias, 66 tecnológicas y 51 técnicas profesionales), y cerca de 4000 entidades de educación no formal. De otra parte, el Sena, con 114 centros y de las alianzas suscritas con las administraciones municipales, gremios, grupos de empresas, entidades de educación media y entidades de formación del SNFT.

No obstante, esta importante oferta aún se presentan importantes niveles de heterogeneidad y dispersión que se reflejan en la débil existencia de un sistema de equivalencias de formación que posibilite a los individuos que se encuentran en estas dinámicas educativas movilizarse en este universo de programas e instituciones, así como en el mundo laboral, por lo que se propone en este documento continuar avanzando en el desarrollo de programas desde los ciclos propedéuticos hasta el sistema profesional, y que consideren las necesidades y las demandas del mundo productivo en términos de competencias (Departamento Nacional de Planeación, 2004, p. 5).

El aprendizaje universitario en contextos laborales reales— aprendizaje situacional

El actual orden mundial se caracteriza por el desarrollo vertiginoso de nuevas tecnologías que permean todos los ámbitos; por el afianzamiento de una sociedad de conocimiento que integra los diferentes escenarios del mundo y

genera procesos innovadores, y por la consolidación de una aldea global que surge y se afianza en el marco del proceso globalizador, fenómenos que generan profundas transformaciones en los modelos económicos, políticos y socioculturales y, por supuesto, en el mercado laboral.

Estas circunstancias obligan a las instituciones de educación superior a replantear su oferta educativa, así como las estrategias para que los estudiantes y los egresados de las instituciones realicen efectivos procesos de inserción al medio productivo, al ser este uno de los retos más complejos, encaminado a consolidar la pertinencia y la calidad de los programas académicos que ofertan, por lo que el aprendizaje situacional, en este caso, el desarrollado en contextos laborales reales, genera oportunidad a las instituciones de alcanzar este objetivo, y además, promueve que los estudiantes y egresados mejoren su competitividad, por el fortalecimiento temprano de competencias laborales generales y específicas útiles para el mundo del trabajo.

Aebli (1991, p.72) insiste en la necesidad que tienen las instituciones de educación de vincularse al mundo laboral a través del aprendizaje social de sus estudiantes, es decir, por la vivencia de situaciones reales ocurridas en la actividad económica. Es importante en el planteamiento del autor que este modelo de aprendizaje *in situ* no solamente debe estar enfocado al desarrollo de competencias laborales, sino también

para validar en los ámbitos del mundo productivo, los valores humanos y espirituales, lo cual implica el concepto de formación integral.

Para el autor, existen cuatro niveles de aprendizaje social que ocurren en el entorno laboral y económico: «a) representación y estudio de la interacción humana en el mundo del trabajo y de la economía; b) solución de problemas en el contexto de situaciones de acción laboral y económica; c) simulación de acciones laborales y económicas en juegos de roles, y d) aprendizaje social en la interacción real con contrapartidas extraescolares» (Aebli, 1991, p.73). En el mismo sentido, Ibarrondo (2011, p.1) plantea la importancia de encontrar interrelaciones entre la teoría y la práctica profesional, con lo cual, a través de visitas guiadas a empresas, es posible para los estudiantes, contrastar la aplicabilidad con la utilidad de lo aprendido.

En concordancia con lo planteado, la autora se refiere al enfoque propuesto por el Espacio Europeo de Educación Superior en lo relacionado con el proceso de enseñanza y aprendizaje, en lo concerniente a la importancia de generar estrategias que fortalezcan las capacidades y destrezas que los educandos requieren para avanzar en el aprendizaje a lo largo de la vida. Igualmente, de aquellas que le son útiles para el ejercicio de la profesión, (Ibarrondo, 2011, p.37).

Una propuesta similar presenta Fandos et al. (2017, p.334), quienes observan la formación “en” y “para” el empleo, como una estrategia para la formación de competencias ciudadanas y profesionales en quienes se encuentran adelantando procesos de formación. De la misma manera, expresan los autores que este tipo de estrategias son fundamentales tanto para la formación de capital organizacional como para la preparación de las personas en su inserción en el contexto económico globalizado.

Los autores presentan la formación en contextos educativos en el marco de las redes de cooperación que la Unión Europea promueve entre las universidades y los centros de formación profesional de las empresas, con lo cual se establecen criterios para definir las relaciones entre el sector educativo y el productivo; para lo cual se toman como referencia aspectos tales como a) la formación como motor del desarrollo socioeconómico, que implica que esta se encuentre en relación con su entorno; b) la innovación y la cooperación para el desarrollo de competencias, que debe fomentar la investigación básica, las oportunidades profesionales y la formación a lo largo de la vida, que debe estar en concordancia con el desarrollo personal, profesional y ocupacional para la inserción laboral; c) la educación, que debe incluir aspectos curriculares que den respuesta a las necesidades del sistema productivo y a la formación de competencias laborales de los educandos, y d) el diseño de currículos,

que debe incluir elementos de formación que posible a las instituciones generar elementos que acrediten la experiencia laboral de los educandos, (Fandos *et al.*, 2017, p.335).

Para Agudelo y Kurmen (2012, p.149), la práctica empresarial es un medio eficaz para la adquisición de competencias necesarias para el buen desempeño en el campo profesional, además de una estrategia que posibilita la articulación entre la teoría y la práctica.

Según los autores, los siguientes son argumentos que validan que la práctica empresarial se constituya en un método de enseñanza: a) el estudiante afianza sus conocimientos cuando tiene la posibilidad de aplicar la teoría en un contexto productivo real concordante con su área de formación; b) la práctica fomenta la adecuación del currículo a las necesidades del medio, con lo cual se generan propuestas académicas flexibles; c) la práctica empresarial genera aportes de la experiencia profesional a los estudiantes en la medida en que se lleven al aula de clases los casos concretos generados en las empresas por los estudiantes en práctica, y d) la práctica empresarial modifica la tradicional práctica académica en la medida en que se generan nuevas formas de transmisión de aprendizaje que se realizan fuera del aula en un entorno dinámico y real, que obliga a la solución de problemas empresariales (Agudelo y Kurmen, 2012, p.150).

No obstante, los múltiples argumentos anteriores, es importante considerar el planteamiento de Cano, (2012), quien se expresa en el sentido de llamar la atención en la necesidad de que las empresas valoren los procesos de formación profesional y, por lo tanto, abran espacios para que sea posible establecer conexiones entre los dos ámbitos, con lo cual se posibilita el mejoramiento de la productividad del trabajo en el sentido de mejorar la empleabilidad. Asimismo, enfatiza en la oportunidad que se presenta en la transferencia y aplicabilidad del aprendizaje en el puesto de trabajo.

Formación de competencias

El enfoque de formación basada en competencias es de alta relevancia en la actual dinámica de las relaciones educación-empresa, dada la directriz de la que procede, a partir de los proyectos Tuning de la Unión Europea y Alfa Tuning para América Latina, que generan un marco orientador de los procesos de formación, aprendizaje, enseñanza y, por lo tanto, de los indicadores asociados a la pertinencia y calidad de la oferta educativa de las instituciones (Tobón, 2006).

El planteamiento de formación de competencias alcanza gran relevancia en el año 1999 en el marco del Proceso de Bolonia, en el cual los países del viejo continente que promulgaban la creación de un bloque de países insistieron en la consideración de los siguientes

aspectos necesarios por tener en cuenta para lograr el propósito unificador: a) libre circulación de mercancías; b) libre circulación de personas, y c) libre circulación de capitales, (Ministerio de Educación del Gobierno de España, 2015)

Este escenario de integración destacó un aspecto fundamental para lograr la verdadera integración: la libre circulación del conocimiento de los estudiantes y los titulados universitarios, pero en un contexto general. Los 29 países que asistieron y suscribieron la Declaración de Bolonia establecieron los siguientes objetivos, con los cuales se sentaron las bases para la consolidación del Espacio Europeo de Educación Superior:

- Crear un sistema de educación fácilmente comparable de los sistemas de los países del bloque europeo.
- En este, desarrollar y adoptar un sistema de estudios basado en dos ciclos principales: grado y posgrado, este último compuesto por dos niveles: máster y doctorado
- Establecer un sistema de créditos unificado, coherente y articulado que posibilite medir el trabajo, el estudio, las competencias, habilidades y destrezas de los estudiantes en un modelo que permita el reconocimiento de los estudios y, por lo tanto, facilite la movilidad entre universidades europeas.
- Generar un sistema de aseguramiento

de la calidad de las instituciones de educación superior y las titulaciones universitarias en Europa.

- Promover la movilidad de estudiantes, profesores y personal administrativo de las universidades, con el fin de que ellos puedan estudiar y trabajar en cualquier universidad europea.
- Fomentar la dimensión europea en la educación superior, con particular énfasis en el desarrollo curricular.

Para lograr los objetivos propuestos en la Declaración de Bolonia, los países integrantes de este proceso unificador presentan a la Asociación Europea de Universidades el programa Sócrates, el cual se orientó a la consecución de recursos para el diseño de un programa piloto que diese respuesta a los objetivos presentados, y al cual se le denominó Tuning, que significó sintonizar las estructuras educativas de Europa (Proyecto Tuning, 2007).

En este contexto, el proyecto Tuning plantea un sistema de titulaciones «fácilmente reconocibles y comparables, la adopción de un sistema basado en dos ciclos y el establecimiento de un sistema de créditos», por lo que se planteó como propósito importante trabajar en la identificación de los aspectos referenciales para la construcción de competencias genéricas y específicas de cada disciplina, trabajo que se desarrolló para cada ciclo de formación, teniendo en cuenta los diferentes ámbitos temáticos de uso y aplicación de tales competencias (Tuning Project, 2007).

Sostiene Tobón (2006, p.1) que la formación basada en competencias constituye un enfoque y no un modelo pedagógico, lo que argumenta teniendo en cuenta que se orienta a los siguientes elementos específicos de los procesos de docencia, aprendizaje y evaluación, y no a todo el proceso educativo: 1) la integración de conocimientos, procesos, destrezas, habilidades, valores y actitudes que se presentan frente a los problemas; 2) la propuesta, construcción y desarrollo de programas de formación concordantes con los requerimientos del contexto en todos los ámbitos: profesionales, sociales, ambientales y laborales, y 3) la elaboración de indicadores y estándares de calidad hacia los cuales se orienta el proceso de formación y aprendizaje.

Fandos *et al.* (2017, p.336) exponen la experiencia europea de formación con enfoque de competencias que busca establecer relaciones y articulaciones entre la formación y los centros laborales, lo cual se plantea como una estrategia para el desarrollo de habilidades y competencias profesionales que se basa en la alternancia de tiempos y actividades académicas y laborales, con lo cual se accionan aquellas adquiridas en el proceso de aprendizaje y se adquieren otras. Los autores muestran entonces cómo se logra el acercamiento de los dos contextos desarrollando metodologías pedagógicas basadas en el planteamiento y la resolución de problemas del ámbito laboral.

Suárez (2005, p.1) enfatiza en la utilidad del proceso de formación

frente al desarrollo de las competencias, lo cual argumenta explicando que la competencia nace y crece con el «conocimiento de lo útil», lo que da a este el papel fundamental de ser el vehículo que traslada la competencia y la hace apropiada.

De allí que el autor planteé la formación en competencias como un proceso que involucra equilibradamente los elementos del conocimiento con las destrezas, aptitudes y actitudes, argumento con el que Suárez (2005, p.2) afianza su reflexión acerca de que la competencia se dimensiona realmente cuando califica a los individuos, por lo que finalmente, concluye el autor, «educar en competencias es educar en conocimiento», con lo cual argumenta sobre la necesidad de reorientar los currículos hacia la formación que garantice a los educandos un apropiado desarrollo personal, intelectual, así como una empleabilidad pertinente con las demandas sociales y del mercado laboral (Suárez, 2005, p.2).

Cardoso y Giraldo (2009, p.2) presentan un escenario de cambio del mercado laboral que se ha suscitado a partir de los avances tecnológicos, la apertura del comercio mundial y el nuevo orden que ha derivado en la transformación del mercado laboral, en el cual el trabajo como factor de producción es el punto de convergencia de la producción y el consumo global, por lo que se ha generado un mercado de capital humano que es asociado al crecimiento económico y al desarrollo de los países.

La acumulación de capital humano es un motor importante en estos propósitos locales y mundiales.

Según Tobón (2013), el enfoque de formación por competencias tiene sustento en la teoría del aprendizaje significativo, y orienta sus propósitos a la formación integral del ser humano, por lo que debe construirse como una propuesta holística que integre elementos de la teoría y de la praxis en un proyecto pedagógico que promueva el aprendizaje autónomo, a partir de una organización curricular basada en proyectos y problemas que son resueltos de manera sistémica.

Bajo la misma línea de análisis, Cardoso y Giraldo (2009) señalan la importancia de calificarse en competencias como estrategia de formación durante toda la vida, con lo cual además les posibilita a quienes se encuentran en actividades laborales responder rápidamente a los cambios permanentes del mercado de trabajo, dada la formación de aprendizajes diversos basados en el saber hacer en contexto.

Competencias laborales

Para la Cepal y la Unesco (1996), el «aprendizaje nunca termina»; por lo tanto, se ha configurado como necesidad de las personas que deben renovar sus conocimientos incorporar competencias y habilidades que les generen capacidades asociadas a saber hacer, saber producir y modificar

métodos permanentemente, por lo tanto, la formación se basa ahora en el desarrollo de competencias cognitivas, operacionales y sociales, que edifican en las personas habilidades y destrezas que las hacen competitivas, innovadoras, flexibles, eficientes y eficaces.

Por lo tanto, estas organizaciones resumen las nuevas necesidades y demandas que instituye el mercado de trabajo, en un marco de cuatro nuevas exigencias laborales: «capacidad de cumplir simultáneamente con las exigencias de calidad del producto y de plazo de producción», «capacidad de trabajo en equipo para regular los flujos de producción», «capacidad de innovar y mejorar los procesos de producción», y «flexibilidad para adaptarse a nuevas normas y situaciones» (Cepal-Unesco, 1996).

El proyecto Tuning define las competencias a través de la descripción de los resultados del aprendizaje, es decir, de «lo que un estudiante sabe o puede demostrar una vez completado un proceso de aprendizaje». Para validar la apropiación de las competencias, se plantea la necesidad de consultar a actores de la sociedad que validen tales resultados, es decir, personal universitario, los estudiantes y los empleadores; por lo tanto, el proyecto aduce que las competencias son puntos de referencia para el diseño de los planes de estudio, lo cual implica que tienen intrínsecos aspectos como la flexibilidad, la autonomía y el lenguaje común para

referir sus objetivos, a través de puntos de convergencia y comprensión mutua (Proyecto Tuning, 2007).

Tuning precisa la competencia como el lenguaje común, útil para lograr la sincronización de perfiles ocupacionales y titulaciones que generan en los graduados de los diferentes niveles de formación, aquello que son capaces de desempeñar en todos los países de América Latina, por lo que propone cuatro grandes categorías: 1) competencias (genéricas y específicas de las áreas temáticas), 2) enfoques de enseñanza, aprendizaje y evaluación; 3) créditos académicos, y 4) calidad de los programas (Proyecto Tuning, 2007).

Zabalza (2012) define la competencia como «la capacidad de los sujetos para manejarse en contextos de aprendizaje que vinculen la teoría con la práctica», por lo que enfatiza en la importancia de articular los conocimientos teóricos con la identificación y resolución de problemas de la práctica profesional. Para Bunk (1994, p.1), la competencia se define a partir de los conocimientos, destrezas y aptitudes que desarrolla los individuos y le son útiles para ejercer su labor profesional; es decir, abordar, plantear y resolver problemas, de manera autónoma y flexible; por lo tanto, genera aportes a su entorno y a la empresa.

Según Mérida y García (2005, p. 2), la competencia se propone como el

desarrollo de sus procesos y habilidades cognitivas, afectivas, socioemocionales y físicas, lo cual le posibilita desarrollarse adecuadamente en diversos contextos.

En relación con la tipología de las competencias, Tuning propone la clasificación de competencias presentando una lista de las treinta competencias genéricas clasificadas en 11 grupos que se presentan en la tabla 1:

Por su parte, el Ministerio de Educación Nacional propone una clasificación que ubica las competencias en tres grandes grupos: a) básicas o aquellas que posibilitan al estudiante acciones como comunicarse, pensar en forma lógica e utilizar las ciencias para conocer e interpretar el mundo. Se desarrollan en los niveles de educación básica primaria, básica secundaria, media académica y media técnicas; b) ciudadanas, las cuales generan en los estudiantes habilidades para la convivencia, la participación democrática y la solidaridad. Se desarrollan en la educación básica primaria, básica, secundaria, media académica y media técnica, y c) laborales, aquellas que comprenden los conocimientos, habilidades y actitudes útiles para desempeñarse con eficiencia en contextos del medio productivo. A su vez, las competencias laborales son generales y específicas. Las generales se pueden formar desde la educación básica hasta la media. Las específicas se desarrollan en la educación media técnica, en la formación para el trabajo y en la educación superior.

Tabla 1
Clasificación de competencias según Proyecto Tuning

- Tipo de competencia	- Habilidades desarrolladas
- Instrumentales	- Abstracción, análisis y síntesis; organizar y planificar el tiempo, conocimientos generales básicos; conocimientos sobre el área de estudio y la profesión; capacidad de comunicación oral y escrita; capacidad de comunicación en un segundo idioma; habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas, y capacidad para identificar, plantear y resolver problemas.
- Interpersonales	- Capacidades para expresar los propios sentimientos, habilidades críticas y de autocrítica.
- Sistémicas	- Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica; capacidad de investigación; capacidad de aprender y actualizarse permanentemente; capacidad para actuar en nuevas situaciones; capacidad creativa, liderazgo, compromiso con su medio sociocultural, habilidad para trabajar en forma autónoma, capacidad para formular y gestionar proyectos, iniciativa y espíritu emprendedor, y compromiso con la calidad, capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes.
- Básicas	- En aritmética y lectoescritura, se adquieren en los ciclos de formación básica y media habilidades como observar, describir, argumentar, interpretar y proponer.
- Cognitiva	- O la «capacidad de apropiarse de un conjunto de conocimientos a través del desarrollo, monitoreo y aplicación de procesos de pensamiento».
- Comunicativa	- «Capacidad de comprender, de expresar mensajes y de desarrollar procesos argumentativos, apoyados por la asertividad en las relaciones interpersonales».
- Contextual	- Capacidad de ubicar el conocimiento en el contexto científico, político, cultural, tecnológico, social y en el plano nacional e internacional.

Fuente: Tuning Project (2007)

En relación a las competencias laborales generales, el Ministerio de Educación identifica las siguientes:

a) intelectuales: toma de decisiones, creatividad, solución de problemas, atención, memoria y concentración; b) personales: orientación ética, dominio personal, inteligencia emocional y adaptación al cambio; c) interpersonales: comunicación, trabajo en equipo,

liderazgo, manejo de conflictos, capacidad de adaptación y proactividad; d) organizacionales: gestión de la información, orientación al servicio, referenciación competitiva, gestión y manejo de recursos y responsabilidad ambiental; e) tecnológicas: identificar, transformar, innovar procedimientos; usar herramientas informáticas; crear, adaptar, apropiar, manejar, transferir tecnologías y elaborar modelos tecnológicos, y f) empresariales y para el emprendimiento: identificación de oportunidades y elaboración de planes para crear empresas o unidades de negocio, consecución de recursos, capacidad para asumir el riesgo y mercadeo y ventas.

Diferencia entre práctica empresarial y pasantía

Según Rueda (2017, p.1), las prácticas profesionales y las pasantías se han constituido en un mecanismo intermedio entre la educación y el ámbito laboral, que juega un rol importante que permite que los estudiantes pongan en práctica los conocimientos teóricos en un contexto productivo real, en el cual deben resolver problemas del ámbito empresarial.

Señala la autora la dificultad conceptual que existe para establecer las definiciones de una y otra, por lo que plantea que las prácticas profesionales hacen parte integral de las actividades académicas y de formación desarrolladas

en el programa académico, al ser estas obligatorias, es decir, constituyen requisito académico para culminar los requisitos de graduación. La importancia de la práctica radica entonces en el ejercicio práctico del aprendizaje; por lo tanto, argumenta Rueda (2017, p.5), la práctica empresarial se realiza en una empresa, sin que se establezca una relación de tipo laboral entre el practicante y la organización; adicionalmente, en el marco del periodo académico, es decir, como complemento al proceso de formación.

A diferencia, la definición de pasantías es retomada por Rueda (2017, p.5), tal como lo expone el Diccionario de la Lengua Española, es decir, vinculando la actividad del pasante con la asesoría, asistencia y acompañamiento del estudiante a un docente en particular, por lo que, según esta definición, la pasantía no implica su vinculación en el plan de estudios; incluso es posible desarrollarla posteriormente al momento del grado, con lo que se cumple la función transicional entre el mercado de trabajo y la actividad académica.

El Ministerio de Educación Nacional (2015), a través de la Oficina Asesora Jurídica, dando respuesta a una solicitud ciudadana, genera claridad entre los conceptos de práctica y pasantía, según lo determinado en el artículo 7.º del Decreto 933 de 2003, marco normativo colombiano que establece lo siguiente:

1. El concepto de pasantía se refiere a un tipo de práctica en desarrollo de asignaturas, y hace alusión a diferentes tipos de actividades, en todos los casos, incluidas como parte del plan de estudios del programa académico de formación, las cuales pueden ser requisito para culminar estudios y obtener su título.

2. No pueden ser catalogadas como prácticas de tipo pasantía las siguientes: a) «monitoreos académicos, vinculación a semilleros de investigación, o la incorporación de estudiantes a proyectos de investigación como auxiliares de investigación o similares, que no generan remuneración, pero sí incentivos o estímulos académicos o becas a los beneficiarios», y b) actividades asociadas a asignaturas teórico-prácticas o prácticas desarrolladas en laboratorios o talleres, salidas de campo, acciones voluntariado, de proyección social o de bienestar universitario (Ministerio de Educación Nacional, 2015).

3. Las pasantías se incluyen en la categoría de práctica en desarrollo de asignaturas, es decir, como componente de la formación académica, se establecen sin que se establezca una vinculación laboral reglamentada por el Código Sustantivo del Trabajo; por lo tanto, no se constituye contrato de aprendizaje, pues el sujeto participa en calidad de estudiante y no de trabajador. Se encuentran reglamentadas por el Decreto Único Reglamentario 1072 de 2015, e implican la suscripción de un convenio entre la entidad educativa y la empresa

que recibe al alumno (Ministerio de Educación Nacional, 2015).

En esta categoría, se incluyen las siguientes modalidades: a) prácticas asistenciales y del servicio social obligatorio determinadas por un marco normativo ministerial específico; b) prácticas relacionadas con el servicio social obligatorio que deben realizar los estudiantes del ciclo de educación media; c) pasantías realizadas por estudiantes de las IES en el marco de convenios y que sean requisito para la obtención del título profesional, y d) prácticas realizadas por los estudiantes con ocasión del desarrollo de proyectos de protección social realizados por el Estado o por el sector privado, y que se encuentren reglamentados en el marco normativo del Ministerio de la Protección Social (Ministerio de Educación Nacional, 2015).

4. Se considera práctica laboral a las actividades que los estudiantes desarrollan en entidades o empresas públicas durante un lapso específicamente determinado en un documento suscrito entre la organización en donde el estudiante desempeña las actividades acordadas y la institución de educación (Ministerio de Educación Nacional, 2015).

5. Las prácticas con contrato de aprendizaje, las cuales constituyen «una forma especial de vinculación dentro del Derecho Laboral», se encuentran reglamentadas por la Ley 789 de 2002, artículos 30 y 31, y se desarrollan bajo las

siguientes condiciones: a) no implican subordinación; b) el tiempo máximo del contrato es de dos años; c) obligan a que el estudiante bajo esta modalidad se encuentre matriculado en una institución de educación autorizada, y d) la empresa que vincula al estudiante con contrato de aprendizaje se compromete a auspiciar y patrocinar al estudiante, por lo que debe facilitar los mecanismos y recursos para que adquiera formación en el oficio u ocupación objeto del contrato, y asimismo debe proporcionar al alumno un apoyo de sostenimiento que no constituye salario (Ministerio de Educación Nacional, 2015).

De acuerdo con la anterior exposición, refiere la Oficina Jurídica del Ministerio de Educación (2015) que los criterios inequívocos para establecer la diferencia entre práctica de tipo pasantía y práctica con contrato de aprendizaje son los artículos 30 y 31 de la Ley 789 de 2002, por una parte; y el Artículo 7 del Decreto 933 de 2003, por la otra.

Desde el punto de vista de los «niveles de relación entre el desempeño en el ámbito práctico y el desarrollo de su programa académico», la Oficina Jurídica del Ministerio de Educación (2015) refiere a la ciudadana que esta entidad ha establecido tres niveles:

a) La pasantía como requisito para obtener el título académico se establece en un nivel alto de relación, debido a

que establece correspondencia entre el currículo y el desempeño de la práctica.

b) Las desarrolladas en el marco de un contrato de aprendizaje, reglamentadas según el Artículo 30 de la Ley 789 de 2002, que obedecen a un nivel intermedio de relación, y que es indirecta, pues no es requisito para obtener el título académico, pero involucra aspectos del programa académico, por lo que obliga a que el estudiante desempeñe su práctica simultáneamente al desarrollo del proceso de formación académica, así como a que exista concordancia con el currículo del programa de formación y el semestre que cursa el alumno.

c) Las prácticas reglamentadas según el artículo 31, literal a de la Ley 789 de 2002, las cuales guardan un mínimo nivel de relación entre la práctica y el programa académico, pues el objetivo principal es promover «experiencia y formación práctica empresarial».

En todo caso, señala la Oficina Jurídica del Ministerio de Educación (2015), no existe imposibilidad para que un estudiante universitario que realice una práctica como requisito para la obtención del título académico respectivo sea vinculado mediante contrato de aprendizaje, a no ser que la normatividad de la institución de educación lo considere, en el marco de la autonomía universitaria, en un reglamento interno específico.

Referencias Bibliográficas

- Aebli. (1991). *Factores de la enseñanza que favorecen el aprendizaje autónomo*. Narcea s.a. ediciones. Madrid. Documento disponible en: https://books.google.es/books?id=krerb5emrz4c&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Agudelo y Kurmen (2012, junio). La práctica empresarial como método de enseñanza universitaria. Elemento clave para la competitividad. *Revista suma de negocios*. 3(1), 149-155.
- Álvarez. A. (2013). *Manual de apoyo para la implementación de pasantías educativas*. Publicación financiada con fondos de la cooperación técnica de la república federal de Alemania. 92 páginas. Documento disponible en : http://www.empresaescuela.org/links/manual_pasantias.pdf
- Banco Mundial (2007). *El desarrollo y la próxima generación. Informe sobre el desarrollo mundial 2007*. 284 paginas.
- Bunk, G. P. (1994). La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales en la RFA. *Revista europea de formación profesional*. 1, 1994, 8-14
- Cano, A. (2012). *Un contexto laboral no siempre garantiza un aprendizaje profesionalizado*. Proyectos Formativos del Centro de Estudios ADAMS. Documento disponible en: <http://www.educaweb.com/noticia/2012/03/26/contexto-laboral-no-siempre-garantiza-aprendizaje-profesionalizado-5388/>
- Cardoso, P., Giraldo, C. (2009). *Mercado laboral y formación por competencias. Conceptos para una mirada analítica de las competencias laborales*. Monografía para proyecto de grado. Carrera de Economía. Universidad Nacional de Colombia.
- Cepal-Unesco (1996). *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*. Lima. Primera edición.

- Conpes (2004). Documento n.º 81. *Consolidación del sistema nacional de formación para el trabajo en Colombia*. Documento disponible en : http://www.colombiaaprende.edu.co/html/home/1592/articles-277170_81.pdf
- Congreso Internacional de Formación Ocupacional. *La formación ocupacional en la década de los 90*. Universidad Autónoma de Barcelona, Bellaterra. pp.49-64.
- Departamento Nacional de Planeación (2004). Documento Conpes n.º 81. Por medio del cual se consolida el sistema nacional de formación para el trabajo. Págs. 1-14. Documento disponible en: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/home/1592/articles-277170_81.pdf
- Departamento Nacional de Planeación (2015). Formación para el trabajo. Subdirección de Empleo y Seguridad Social SESS. Documento disponible en: <https://www.dnp.gov.co/programas/desarrollo-social/subdireccion-de-empleo-y-seguridad-social/paginas/formación-para-el-trabajo.aspx>
- Hincapié M. y otros. (2015). Panorama de la innovación en el sistema triple hélice: Universidad-Empresa-Estado. *Revista Espacios*, 36(24), 22. Documento disponible en: <http://www.revistaespacios.com/a15v36n24/in153624.html>
- Ibarrondo, P. (2011). Práctica empresarial y desarrollo de habilidades en el aprendizaje de la contabilidad de gestión. *Revista de Educación en Contabilidad, Finanzas y Administración de Empresa*, 2, 35-50
- Fandos, Renta, Jiménez y González (2017). Análisis sobre el aprendizaje y la aplicación de las competencias generales en el contexto laboral. Estrategias de colaboración entre la formación profesional, la universidad y la empresa. *Revista Educar*, 53(2), 333-355.

- Gallart, M. A. (2000). La formación para el trabajo en el final de siglo: entre la reconversión productiva y la exclusión social. Red latinoamericana de educación y trabajo CIID-CENEP y UNESCO-OREALC. (1995). Reprint septiembre 1999. *Lecturas de educación y trabajo*, 4.
- Gallart, M. A. (2008). Competencias, productividad y crecimiento del empleo: el caso de América Latina. Montevideo: OIT/CINTERFOR, 111. Documento disponible en: https://www.oitcinterfor.org/sites/default/files/file_publicacion/gallart.pdf
- Gamez, N. (2006, julio). Formación para el trabajo. *Revista de formación y empleo formación XXI*, 3. Documento disponible en: http://formacionxxi.com/porqualmagazine/do/get/magazinearticle/2006/07/text/xml/formacion_para_el_trabajo_.xml.html
- Gamez, N. (2006). La formación de los profesionales de la formación para el trabajo: algunos dilemas y algunas respuestas. Universidad Autónoma de Barcelona, España. *Revista Educar*, 38, 63-79. Documento disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/3421/342130827004.pdf>
- Instituto Nacional de las Mujeres de Uruguay. (2011). Informe sobre la trata de mujeres con fines de explotación sexual en Uruguay. Fortalecimiento de la institucionalidad y la perspectiva de género en el Mercosur. Documento disponible en: file:///e:/002%20trabajos%20de%20grado/trafico%20de%20mujeres%20colombia/documento%20en%20construccion/bibliografia/uruguay_informe_diagnostico_trata_de_mujeres_2011.pdf
- Mérida, S. y García, C. (2005, febrero). La formación de competencias en la universidad. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 8(1), 1-4

- Metodología de la investigación documental. *EcuRed*, pp.1-4. Documento disponible en: https://www.ecured.cu/metodolog%c3%ada_de_la_investigaci%c3%b3n_documental
- Ministerio de Educación del Gobierno de España (2015). *Qué es el proceso de Bolonia*. Documento disponible en: <http://www.educacion.gob.es/boloniaensecundaria/01-que-es.htm>
- Ministerio de Educación Nacional (2003, agosto). Educar para el mundo productivo. *Periódico Virtual al Tablero*, 23. Documento disponible en a url: <http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-88058.html>
- Ministerio de Educación Nacional (2015, 29 de septiembre). Respuesta a comunicación radicada bajo el número 2015er151093. Documento disponible en: https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-354776_archivo_pdf_consulta.pdf
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Aportes para la construcción de currículos pertinentes de la educación con el mundo productivo. Competencias laborales. Generales. *Serie guías*, 21. Documento disponible en : <https://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-106706.html>
- Montoya R., J., Aguilar Z., J. (2013). La relación universidad-empresa en las prácticas empresariales: un modelo conceptual desde las técnicas de generación de ideas. *Journal of Technology Management & Innovation*. Universidad Alberto Hurtado, Facultad de Economía y Negocios. 8, Special Issue Altec, 196-208. Documento disponible en: <http://www.scielo.cl/pdf/jotmi/v8s1/art47.pdf>
- OIT (2012). La crisis del empleo juvenil: un llamado a la acción. Resolución y conclusiones de la 101.a reunión de la conferencia internacional del trabajo, Ginebra.
- Ortiz, R., Morales, R., Riaño, T. (2014). Pasantías estudiantiles como estrategia de vinculación universidad entorno en la Universidad Militar Nueva Granada. *Revista Educación Y Desarrollo Social*, 8(2).

- Parsons, T. (1975). *Social systems and the evolution of action theory* New York: the free press.
- Pont, E. (1991). *El diseño curricular en formación ocupacional*.
- Proyecto Tuning–América Latina (2007). Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe final –2004-2007, 432p. disponible en: http://tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?option=com_docman&task=view_category&catid=22&itemid=191&order=dmdate_published&ascdesc=desc
- Real Academia Española (2001). *Diccionario de la lengua española* (22.a ed.) Documento disponible en: <http://lema.rae.es/drae/>
- República de Colombia. (1994, 8 de febrero). Ley 115. Por la cual se expide la Ley General de Educación.
- República de Colombia (2003). Ministerio de la protección social. Decreto 933.
- República de Colombia (2006). Ministerio de la protección social. Decreto número 2020. Por medio del cual se organiza el sistema de calidad de formación para el trabajo.
- Rueda, R. (2014, julio-diciembre). Las prácticas profesionales y las pasantías desde la legislación comparada. *Revista Latinoamericana de Derecho Social*, 19, 111-132
- Suárez, B. (2005). *La formación en competencias: un desafío para la educación del futuro*. Universidad Politécnica de Cataluña. Barcelona. Documento disponible en: www.unizar.es/ice/images/stories/materiales/laformacionencompetenciasmec.pdf
- Tavera, Z y Ramírez, L. (2015). Las prácticas empresariales como articulador en la relación universidad-empresa-estado: caso de la Universidad Militar Nueva Granada. Documento disponible en : <http://www.cimted.org/memoriasciebc2015/contenido%20academico/foro%208/40.fernandotalaveraco/fernandotaveraleonardoramirezcol.pdf>

- Tobón, S. (2006). Aspectos básicos de la formación basada en competencias. Talca: Proyecto Mesesup. Documento disponible en: http://www.urosario.edu.co/cgtic/documentos/aspectos_basicos_formacion_basada_competencias.pdf
- Tobón, S. (2013). Formación integral y competencias pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación. Cuarta edición. ECOE ediciones: Bogotá.
- Zabalza, M.A. (2012). Las competencias en la formación del profesorado de la teoría a las propuestas prácticas. *Revista Tendencias Pedagógicas*, 20, 25-32.