

TRAYECTORIAS EDUCATIVAS COMPLETAS, CONTINUAS Y DE CALIDAD. CONCEPTUALIZACIÓN Y AVANCES ESTRATÉGICOS

Nota técnica



La educación
es de todos

Mineducación



La educación
es de todos

Mineducación

TRAYECTORIAS EDUCATIVAS COMPLETAS, CONTINUAS Y DE CALIDAD. CONCEPTUALIZACIÓN Y AVANCES ESTRATÉGICOS

Nota técnica

Bogotá, D.C., julio de 2022

**PRESIDENCIA DE LA REPÚBLICA
MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL**

Presidente de la República de Colombia

Iván Duque Márquez

Ministra de Educación Nacional

María Victoria Angulo González

**Jefe Oficina Asesora de Planeación y
Finanzas**

Nancy Elizabeth Moreno Segura

**Viceministra de Educación Preescolar,
Básica y Media**

Constanza Liliana Alarcón Párraga

**Directora de Calidad para la Educación
Preescolar, Básica y Media**

Claudia Milena Gómez Díaz

Directora de Cobertura y Equidad

Sol Indira Quiceno Forero

Equipo técnico

Andrés Fernando Casas Moreno

Angela Patricia Nocua Cubides

Mercedes Magdalena Jiménez Barros

Revisión técnica y corrección de estilo

Martha Sofía Serrano Corredor

Diseño y Diagramación

Oficina Asesora de Comunicaciones

**UNIVERSIDAD DE LOS ANDES,
FACULTAD DE EDUCACIÓN**

Decano

Eduardo Escallón Largacha

Vicedecana

Carolina Maldonado

Director de Investigaciones

Jorge Baxter Grant

Equipo técnico

Nancy Palacios Mena Ph. D.

Laura Liseth Luis Castro

Juan David Yépez Torrijos

**FONDO DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA
INFANCIA – UNICEF**

Representante Adjunta

Victoria Colamarco

Especialista de Educación

Catalina Duarte

Equipo técnico

Claudia Camacho J. - Oficial de Educación

Julia Rubiano – Consultora Área Educación

Citación sugerida APA 7

Ministerio de Educación Nacional. (2022).

Trayectorias educativas completas,
continuas y de calidad. Conceptualización y
avances estratégicos: nota técnica.

ISBN 978-958-785-378-0

Bogotá D. C., julio de 2022



<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>

TABLA DE CONTENIDO

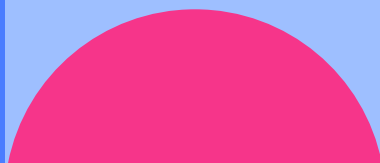
7	¿QUÉ SON LAS NOTAS TÉCNICAS?
8	RESUMEN
9	LISTA DE ACRÓNIMOS Y SIGLAS
12	INTRODUCCIÓN
14	I. MARCO CONCEPTUAL
18	II. TRAYECTORIAS EDUCATIVAS EN AMÉRICA LATINA
20	III. AVANCES NACIONALES PARA EL LOGRO DE TRAYECTORIAS EDUCATIVAS COMPLETAS, CONTINUAS Y DE CALIDAD
20	Punto de partida
25	Definición conceptual
27	Desarrollos de la política pública educativa en torno a la promoción de trayectorias educativas
27	Trayectorias educativas completas
31	Trayectorias educativas continuas
34	Trayectorias educativas de calidad
38	Trayectorias educativas en la coyuntura de pandemia por el covid – 19
42	IV. EL OBSERVATORIO DE TRAYECTORIAS EDUCATIVAS
42	Referentes para la construcción del OTE
42	Referentes internacionales
46	Referentes nacionales
49	Objetivo, principios rectores y alcance del OTE
53	La información proveniente del OTE
58	CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES
64	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ÍNDICE DE FIGURAS

- 15** Figura 1. Actores y entorno educativo relacionados con las trayectorias educativas
- 22** Figura 2. Tasa de reprobación 2015 – 2021 por sector
- 26** Figura 3. Atributos de las trayectorias educativas
- 50** Figura 4. Portal del Observatorio de Trayectorias Educativas – OTE
- 52** Figura 5. Tablero de control – OTE
- 53** Figura 6. Porcentaje de niños y niñas matriculados en primero y que cuentan con uno o más años de educación preescolar
- 54** Figura 7. Tasa de tránsito inmediato a la educación primaria
- 54** Figura 8. Porcentaje de estudiantes con matriculación oportuna
- 55** Figura 9. Indicadores del tablero de control sobre repitencia, deserción y abandono escolar
- 56** Figura 10. Porcentaje de estudiantes con progreso normal y en rezago, cohorte transición año 2015
- 57** Figura 11. Nivel educativo de la población

LISTA DE TABLAS

- 25** Tabla 1. Descripción de los enfoques que soportan conceptualmente la apuesta de trayectorias educativas.
- 45** Tabla 2. Marco analítico para la medición de transiciones entre educación y empleo
- 50** Tabla 3. Principios rectores del Observatorio de Trayectorias Educativas.
- 51** Tabla 4. Indicadores para la implementación de la Fase 1 del Observatorio.



¿QUÉ SON LAS NOTAS TÉCNICAS?

El Ministerio de Educación Nacional, en cumplimiento de sus competencias relacionadas con la formulación y seguimiento a las políticas y objetivos para el desarrollo del sector educativo, pone a disposición de la ciudadanía la presente serie de notas técnicas, concebidas como documentos de coyuntura educativa que abordan iniciativas de política que han sido claves para avanzar de manera decidida en la garantía del derecho fundamental a la educación en Colombia.

Estos documentos dan cuenta de las principales apuestas en torno a programas o líneas estratégicas que se han gestado en este periodo de gobierno o que se vienen implementando de periodos anteriores pero que han sido fortalecidas de manera decidida en el marco del Plan Nacional del Desarrollo 2018 – 2022 “Pacto por Colombia, pacto por la equidad” y el Plan Sectorial “Pacto por la equidad, pacto por la educación”. Las notas técnicas son un insumo para reconocer los antecedentes, avances y logros, así como los desafíos y retos que persisten en el marco de una visión de la educación como una política de Estado.

La descripción detallada y técnica de las apuestas estratégicas objeto de las notas, permiten la rendición de cuentas y los procesos de empalme con los gobiernos venideros y se constituyen igualmente en insumo para discusiones técnicas que permitan seguir nutriendo la construcción de política pública educativa con el aporte de expertos, docentes y directivos docentes, familias, estudiantes y comunidad educativa en general.

Las notas técnicas en educación han sido construidas bajo la orientación del equipo directivo del Ministerio, con el apoyo de entidades adscritas y vinculadas, grupos de investigación, universidades, secretarías de educación, instituciones educativas públicas y privadas del orden territorial y nacional, maestros, directivos y representantes de la comunidad educativa, organizaciones internacionales dedicadas a abordar la agenda educativa y entidades y organizaciones de la sociedad de la sociedad civil y del sector privado con quienes se ha hecho equipo por la educación.

Con la publicación de la serie de notas técnicas se busca entonces suscitar un diálogo ciudadano amplio para continuar trabajando de manera decidida en el fortalecimiento del sector para que niñas, niños, adolescentes, jóvenes y sus familias tengan más y mejores oportunidades educativas, que les permitan estructurar trayectorias educativas significativas que aporten así mismo al bien común y a la construcción de una sociedad más solidaria, justa y equitativa.

María Victoria Angulo González
Ministra de Educación Nacional

RESUMEN

Definir una política de trayectorias educativas implica un cambio con respecto a los enfoques tradicionales que privilegian una dimensión de política particular. Implica una educación cada vez más pertinente y cada vez más cercana al estudiante y un sistema educativo que se anticipa, que aprovecha los datos disponibles para alertar posibles deserciones e identifica las mejores rutas de intervención. En este contexto, las trayectorias educativas se conciben como los recorridos que una persona realiza para consolidar, fortalecer o transformar sus aprendizajes a lo largo de la vida.

En el cuatrienio 2018 – 2022, en el marco del Plan Nacional de Desarrollo (PND) “Pacto por Colombia, pacto por la equidad”, se formuló e implementó una política pública educativa que contempló una serie de estrategias para asegurar que estas trayectorias sean completas (transición armónica desde la educación inicial hasta la educación superior), continuas (tránsitos continuos sin interrupciones parciales o totales) y de calidad (desarrollo de aprendizajes significativos). Para la medición de las trayectorias reales el Ministerio de Educación Nacional (MEN) lideró la puesta en marcha del Observatorio de Trayectorias Educativas (OTE), una herramienta que brinda información sobre las personas que ingresan al sistema educativo y la forma como desarrollan su tránsito por los diferentes niveles educativos, hasta el acceso al mercado laboral, con el fin de promover estrategias que potencien factores protectores de trayectorias y mitiguen la incidencia de factores de riesgo. Como experiencia única en la región y en otros escenarios internacionales, el OTE constituye un activo para el sector y para el trabajo intersectorial que demanda la protección de las trayectorias educativas.

Palabras claves: trayectorias educativas, tránsitos, factores protectores de trayectorias, Observatorio de Trayectorias Educativas.

LISTA DE SIGLAS Y ACRÓNIMOS

ANEP	Administración Nacional de la Educación Pública de Uruguay
BID	Banco Interamericano de Desarrollo
CLEER	Centros de Liderazgo y Excelencia en Educación Rural
CESU	Consejo Nacional de Educación Superior
DANE	Departamento Administrativo Nacional de Estadística
DNP	Departamento Nacional de Planeación
DPS	Departamento Administrativo para la Prosperidad Social
ECDF	Evaluación con Carácter Diagnóstico Formativo
ENDE	Encuesta Nacional de Deserción Escolar
ETC	Entidades Territoriales Certificadas en Educación
FFIE	Fondo de Financiamiento de la Infraestructura Educativa
IBC	Ingreso Base de Cotización
ICBF	Instituto Colombiano de Bienestar Familiar
ICETEX	Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior
ICFES	Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación
IES	Instituciones de educación superior
IETDH	Instituciones de educación para el trabajo y el desarrollo humano
MNC	Marco Nacional de Cualificaciones
MEN	Ministerio de Educación Nacional
NCVER	National Centre for Vocational Education Research
OECD	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos
OEI	Organización de Estados Iberoamericanos
OIT	Organización Internacional del Trabajo
OLE	Observatorio Laboral para la Educación
ONU	Organización de las Naciones Unidas

OTE	Observatorio de Trayectorias Educativas
PAE	Programa de Alimentación Escolar
PDET	Programas de Desarrollo con Enfoque Territorial
PEI	Proyecto Educativo Institucional
PEC	Proyecto Educativo Comunitario
PFI	Planes de Fortalecimiento Institucional
PND	Plan Nacional de Desarrollo
PTA	Programa Todos a Aprender
PTFD	Planes Territoriales de Formación Docente
RENE	Registro Nacional de Educación
RUPEI	Registro Único de Prestadores de Educación Inicial
SENA	Servicio Nacional de Aprendizaje
SFT	Subsistema de Formación para el Trabajo
SIMAT	Sistema Integrado de Matrícula
SIMPADE	Sistema de Información para el Monitoreo, la Prevención y el Análisis de la Deserción Escolar
SIUCE	Sistema de Información Unificado de Convivencia Escolar
SNC	Sistema Nacional de Cualificaciones
SNIES	Sistema Nacional de Información de la Educación Superior
SPADIES	Sistema para la Prevención de la Deserción en Educación Superior
SSDIPI	Sistema de Seguimiento al Desarrollo Integral de la Primera Infancia
TIC	Tecnologías de la Información y las Comunicaciones
UAIIN	Universidad Autónoma Indígena Intercultural
UApA	Unidad Administrativa Especial de Alimentación Escolar – Alimentos para Aprender
UNICEF	Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia
UNITRÓPICO	Universidad Internacional del Trópico Americano

INTRODUCCIÓN

El Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2018-2022, ‘Pacto por Colombia, pacto por la equidad’, busca lograr una Colombia con más bienestar, menor desigualdad y más equidad de oportunidades a través de una política social que mejore las condiciones de vida. Alcanzar la equidad de oportunidades implica la eliminación de las barreras que impiden el acceso a la educación y a los servicios sociales esenciales para toda la población. En línea con este propósito, se destaca como el fin último de una política social moderna “**que todos los colombianos tengan cada vez más posibilidades para elegir libremente aquello que quieren ser y hacer con su vida**” (DNP, 2019a, pág. 48).

En términos de reconocimiento y la garantía de derechos, el PND 2018-2022 propone la atención integral desde la primera infancia hasta la adolescencia, como una apuesta por la construcción de proyectos de vida. Para lograrlo, propende por la articulación de la oferta estatal de manera que se favorezca el desarrollo integral de la niñez y la transición a la juventud. También propone avanzar hacia la universalización de la educación preescolar, ofrecer una educación media con calidad y pertinencia, e impulsar una educación superior incluyente y de calidad, con énfasis en el cierre de brechas entre zonas urbanas y rurales.

Con los esfuerzos en cobertura educativa y la promoción de aprendizajes que adquieren sentido para los estudiantes se busca favorecer “su per-

manencia en el sistema, su desarrollo integral, los tránsitos exitosos y la configuración de trayectorias completas” (DNP, 2019a, pág. 327). De acuerdo con el Plan Sectorial de Educación 2018-2022 ‘Pacto por Colombia, pacto por la equidad’, las trayectorias educativas se conciben como los recorridos que una persona realiza para consolidar, fortalecer o transformar sus aprendizajes a lo largo de la vida, y que le permiten el desarrollo pleno de sus potencialidades y tener calidad de vida en lo personal, lo social y lo productivo (MEN, 2022a).

De acuerdo con este mismo documento “**lograr que la educación tome parte en la trayectoria educativa de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes significa garantizar que ellos puedan disponer y acceder con oportunidad y de manera armónica al nivel educativo que les corresponde, y participar con continuidad de los procesos pedagógicos y experiencias educativas relevantes considerando sus características, intereses, potencialidades y contextos para estimular su facultad de aprendizaje**” (MEN, 2022a, pág. 30). En el Plan Sectorial se definen objetivos de política que propenden por la configuración de trayectorias educativas completas en el marco de una apuesta por el desarrollo integral desde la educación inicial hasta la educación media, con un énfasis particular en educación inclusiva e intercultural y en educación rural, y de una agenda de impulso de la educación superior que permita mayores oportunidades de acceso y permanencia en este nivel.

En este contexto, el Ministerio de Educación Nacional (MEN), con la participación de la Universidad de los Andes y Unicef¹, elaboró esta nota técnica con el fin de presentar elementos conceptuales que faciliten la comprensión del concepto de trayectoria educativa, así como los avances estratégicos nacionales, reconociendo los antecedentes y desarrollos específicos del período 2018-2022.

La nota técnica está organizada en cinco capítulos. En el primero se presenta el marco conceptual. En el segundo se describen algunos elementos del contexto regional que ayudan a dimensionar el significado e implicaciones de acciones de política encaminadas hacia el logro de trayectorias educativas completas. En el tercero se resaltan los avances nacionales, relacionados con aspectos normativos, conceptua-

les y de política pública, con énfasis en el período 2018-2022. En el cuarto se presenta el Observatorio de Trayectorias Educativas, uno de estos avances nacionales, el cual busca brindar información estadística sobre las personas que ingresan al sistema educativo y la forma como desarrollan su tránsito por los diferentes niveles, hasta el acceso al mercado laboral, con el fin de promover estrategias que potencien factores protectores de trayectorias y faciliten la construcción de política educativa.

Finalmente, en el quinto capítulo se presentan algunas conclusiones y recomendaciones para seguir avanzando en el afianzamiento de las trayectorias educativas como referente que debe continuar guiando la construcción de política pública educativa en el país.



1 La Universidad de Los Andes coordinó en 2019 un trabajo de consulta con expertos nacionales y regionales, el cual contó con el apoyo de Ascofade, para la realización en Bogotá de un taller de nivel nacional y tres talleres regionales en Medellín, Florencia y Popayán. A estos talleres se convocó a rectores, docentes, equipos de las secretarías de educación y del MEN, para indagar, entre otros, por el impacto de los programas educativos relacionados con trayectorias educativas completas en el país, así como identificar sus fortalezas y debilidades. Los aportes de esta universidad para la construcción de esta nota, concentrados en las secciones 1 y 2, fueron retomados por Unicef para la construcción de su versión preliminar.

I. MARCO CONCEPTUAL

En torno al concepto sociodemográfico de trayectoria educativa se destacan dos grandes posturas, una que brinda mayor atención al análisis de las estructuras sociales, económicas, culturales y educativas que influyen en la educación de los individuos, así como a los cambios que se dan en los diferentes ciclos académicos o en el paso al mercado laboral (Ball et al., 2000), (Bourdieu et al., 1977) (Bourdieu & Passeron, 1977), (Walther et al., 2006), (Montt, 2011); y otra que se enfoca más en los factores de los individuos y su contexto (Barón & Bonilla, 2014), (Steward et al. 2009), (Sánchez & Márquez, 2012), (García et al., 2010), (Videgain, 2015). Estudios como los de (Oyarzún & Irrazabal, 2003) combinan estas dos perspectivas.

En la primera perspectiva se destacan los planteamientos de sociólogos franceses como Émile Durkheim desde el funcionalismo, Baudelot y Establet con el marxismo, Bourdieu y Passeron desde el estructuralismo y François Dubet desde la sociología de la educación (Urteaga, 2009). Esta corriente, que reconoce el papel de la estructura social y educativa para evaluar las trayectorias educativas, ha orientado importantes reflexiones y acciones de política pública en países de América Latina, como Argentina (Terigi, 2009).

En la segunda perspectiva, autores como Boudon (1974), sin desconocer la influencia de las estructuras sociales en la formación de las trayectorias educativas, consideran importante el rol de los individuos como unidad de análisis para poder comprender las regularidades sociales; es decir, la manera como estas se interrelacionan dado que “el sistema es el fruto de las acciones individuales” (Urteaga, 2009, pág. 53). Esta perspectiva, conocida como individualismo metodológico, permite comprender la existencia de las interacciones entre el individuo y el sistema educativo. Bajo esta preponderancia que se le da al individuo y su contexto social, se evalúan variables como la capacidad de tomar decisiones y el rendimiento académico, entre otros aspectos que tienen como objetivo el análisis del efecto de la estructura social en las elecciones de los cursos de vida de los sujetos (Cardozo, 2012).

Si bien estas dos formas de estudiar las trayectorias educativas, una que parte de las estructuras sociales y la otra desde el individuo, parecen contrarias, diversos estudios han mostrado la importancia de evaluar de manera simultánea la interacción del individuo con el contexto, desde el análisis del dinamismo, la temporalidad y la interacción de los entornos que influyen en

el transcurso de los individuos en el sistema educativo (Pallas, 2003), (Terigi F., 2009), (Blanco, 2011). De acuerdo con Terigi (2009), es indispensable que el estudio de los entornos involucre un análisis integral de los diferentes aspectos que afectan las trayectorias educativas de los niños, niñas y adolescentes. Esto incluye la comprensión desde lo estructural de los sistemas educativos, las dinámicas e interacciones que se presentan entre los actores y los ambientes, hasta poder tener una comprensión completa del individuo desde una perspectiva de su historia de vida. Conocer los recorridos², las dinámicas, interacciones y cambios que tiene el individuo a lo largo de toda su vida permite tener una comprensión más amplia de las dimensiones que forman parte del ser, y de los factores que inciden en que tengan trayectorias educativas completas.

En este contexto, Briscioli (2017) menciona la necesidad de incorporar tres dimensiones en el análisis de las trayectorias: lo estructural del sistema, lo institucional de las organizaciones y lo individual de la biografía de cada sujeto. Como se presenta en la figura 1, este punto es fundamental para obtener una comprensión global de los aspectos relacionados con el curso de las trayectorias educativas completas. En esta figura se identifican los actores y/o entornos que afectan la educación de niñas y niños, incluyendo aspectos relacionados directamente con ellos, así como también la interacción con la familia, aulas e instituciones educativas, la comunidad en diferentes niveles (vereda, barrio, territorios, región, departamento, entre otros), acciones estatales en diferentes ámbitos de la gestión, entre otros.

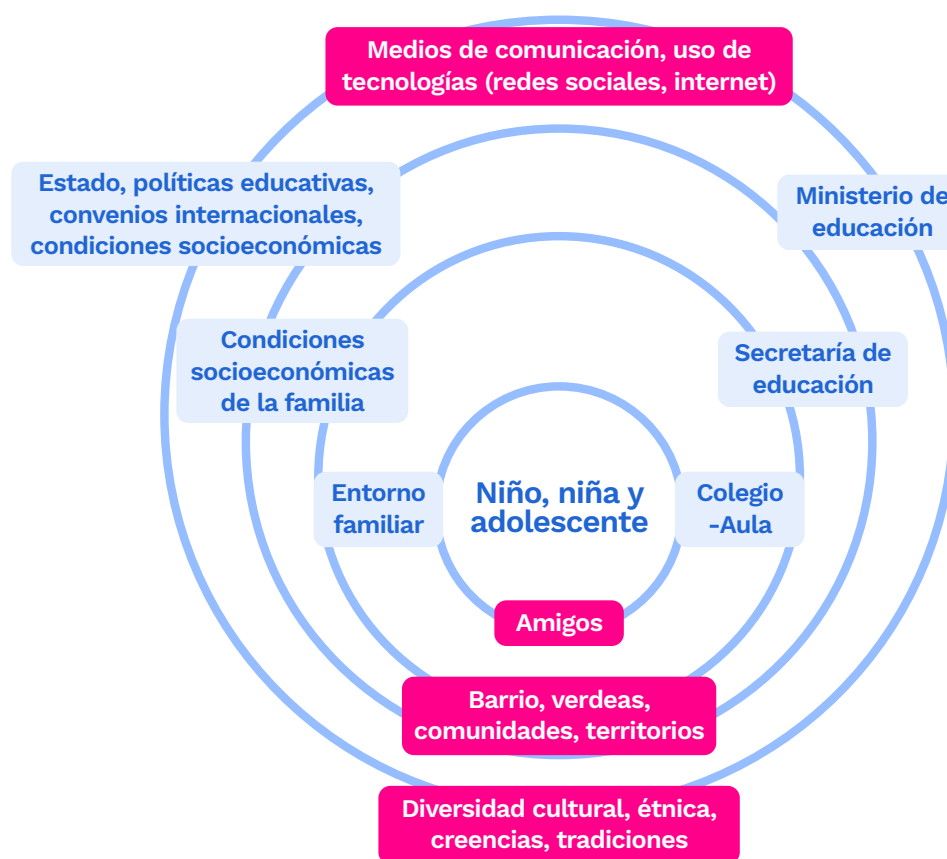


Figura 1. Actores y entorno educativo relacionados con las trayectorias educativas

Fuente: Elaboración propia con base en (Bronfenbrenner, 1979).

² Según Elder (citado por Blanco, 2011; y Cardozo, 2012), la principal diferencia entre recorrido y trayectoria es que los recorridos se preocupan más por las influencias del contexto, mientras las trayectorias se refieren a los cambios que se generan en el tiempo en la historia de vida de cada persona.

En el debate entre las dos perspectivas consideradas, el llamado enfoque de curso de vida resulta útil para estudiar las relaciones entre vidas individuales y cambio social, ya que permite el análisis del efecto de los eventos históricos, los cambios económicos, demográficos, sociales y culturales en la configuración del individuo y las generaciones, en donde el contexto juega un rol fundamental. Este enfoque, creado por Glen Elder, ofrece tres ejes organizadores del análisis de curso de vida, la *Trayectoria* como una línea de vida o carrera, un camino a lo largo de toda la vida, que puede variar y cambiar en dirección, grado y proporción; la *Transición* como los cambios de estado o posición, previsibles o no, como la entrada y salida del sistema educativo; y el *Punto de inflexión* (turning point), o los eventos que provocan modificaciones fuertes en la dirección del curso de vida (Blanco, 2011, págs. 12-13). En particular, el estudio de las transiciones educativas es importante para acercarse a los diversos procesos de escolarización de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes (Schwamberger, 2019), (Terigi, 2008).

A partir de estas aproximaciones conceptuales, es posible definir las trayectorias educativas como las transiciones y procesos de aprendizaje y desarrollo por los que pasan los individuos a lo largo de su curso de vida, lo que implica una relación directa del ser con su entorno. Para tener una mejor comprensión de este concepto se deben detallar varios aspectos: por un lado, requiere el reconocimiento de los cambios y transiciones que se dan a través del tiempo; además, tiene como unidad de análisis la intervención educativa, lo que incluye la mirada de factores como la infraestructura, los recursos disponibles y las interacciones con profesores, compañeros y amigos, entre otros; adicionalmente, es necesario identificar las particularidades de cada niño, niña, adolescente y joven respecto a sus rasgos de personalidad, ritmos de desarrollo, estilos de aprendizaje, motivación al estudio y similares;

finalmente, es indispensable entender que los aprendizajes y conocimientos se construyen, no solo en los ambientes educativos, sino en los diferentes entornos, lo que hace que las trayectorias educativas sean dinámicas, complejas y diversas, por lo cual se deben evaluar las interacciones y procesos que se desarrollan en cada individuo en los diferentes ambientes (Briscioli, 2017). Este último punto es lo que diferencia el estudio de las trayectorias educativas respecto a las trayectorias escolares, pues el primero tiene una visión más amplia en la que se analizan los diferentes entornos, incluido el escolar.

Al respecto, (Terigi, 2008) señala que el uso del término trayectoria tiene fines prácticos en los que se puede generar un enlace entre la biografía de las personas y las condiciones de las instituciones educativas. Esto permitiría hacer una revisión de los factores que hacen parte de la vida de un individuo, directamente relacionados con las experiencias que se viven en las aulas. Algunos ejemplos de estos pueden verse en aspectos como los rasgos de personalidad, las condiciones socioeconómicas de las familias, la vida en comunidad, con amigos, la cultura, el impacto de la educación en la primera infancia, el tránsito desde el preescolar a la educación primaria, entre otros.

Como parte de estos fines prácticos, se pueden identificar factores o barreras que limitan el logro de trayectorias educativas completas. El estudio de Terigi (2008) señala puntos críticos que se dan a lo largo de los niveles educativos. En relación con el sistema educativo, la autora señala cuatro rasgos esenciales de las trayectorias teóricas: la organización del sistema por niveles, la gradualidad de los currículos que establecen los establecimientos educativos, la transición de un grado a otro y la definición de unas edades determinadas, tanto de inicio como de culminación para finalizar cada etapa escolar. Cada

una de estas características es fundamental para evaluar las barreras (factores de riesgo) y las oportunidades (factores de protección) reales para el logro de las trayectorias, buscando una progresión continua por los diferentes niveles (evitar la ocurrencia de situaciones como la repetencia escolar y/o el abandono), la finalización de los mismos y el desarrollo de los aprendizajes esperados en el currículo.

El estudio de las trayectorias educativas reales consiste en la expresión de los modos como los niños, niñas, adolescentes y jóvenes transitan en la escuela, lo que incluye el análisis de factores como la organización de las dinámicas escolares, los procesos de aprendizaje, las interacciones, los procesos de reconocimiento de los sujetos en su diversidad, el desarrollo socioemocional y ciudadano, que también tienen fuerte incidencia en la permanencia o abandono de la escuela, la situación económica de las familias y de los entornos barriales y comunitarios que hacen parte de la cotidianidad de los estudiantes.

En este contexto, las interacciones entre una amplia variedad de actores, escenarios y condiciones juegan un papel importante en el logro de las trayectorias educativas completas y aquellas que se establecen con los docentes influyen tanto en los desempeños académicos como en el desarrollo emocional de niños, niñas, adolescentes y jóvenes³.



³ Las interacciones en la escuela en general y en el aula en particular, involucran un proceso relacional que afecta positiva o negativamente capacidades cognitivas, emocionales, conductuales y motivacionales de niños, niñas, adolescentes y jóvenes. En otras palabras, la calidad de las interacciones en el ámbito escolar son apoyos fundamentales para construir una mejor experiencia en el aula y para fomentar el desarrollo y aprendizaje. Cuando los docentes hacen esfuerzos intencionados para establecer una conexión personal con los niños, niñas, adolescentes y jóvenes que acompañan, de modo que ellos se sienten reconocidos y valorados, mejoran sustancialmente la motivación por el aprendizaje, por la escuela y también mejora su aspecto emocional fuera de la escuela.

II. TRAYECTORIAS EDUCATIVAS EN AMÉRICA LATINA

En América Latina, de los 188 millones de niños y niñas y adolescentes en la región, cerca de 12 millones se encuentran por fuera del sistema educativo (Unicef, 2020). Al analizar esta situación por niveles educativos se estima que el 3,8% de los niños y niñas en la edad correspondiente están fuera de la básica primaria, mientras el 23% está fuera de los niveles de secundaria. Unicef también señala que en la región, 6 de cada 10 niños y niñas de 3 a 4 años reciben educación en la primera infancia, generándose así una situación de inequidad de oportunidades para alcanzar un desarrollo infantil temprano adecuado (Unicef, 2020).

En este contexto, distintos trabajos evidencian que a lo largo de los recorridos escolares parte de la población infantil, adolescente y juvenil no ingresa a la escuela, y de los que logran ingresar, no todos logran permanecer ni ser promovidos de un nivel a otro, entre otros factores, porque no logran alcanzar los estándares establecidos.

Adicionalmente, en América Latina y el Caribe se identifican grupos de niños, niñas, adolescentes y jóvenes que pueden llegar a tener mayores limitaciones respecto a su derecho a la educación. Las diferencias dadas por el género, pertenencia étnica,

ruralidad, discapacidad y las limitaciones socioeconómicas, son las que más afectan el desarrollo adecuado de sus trayectorias educativas.

La revisión de estrategias implementadas en algunos países de América Latina para garantizar las trayectorias educativas completas de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes, permite identificar que dichas estrategias han estado enfocadas en brindar soluciones de acceso, permanencia y calidad, de acuerdo con las situaciones y prioridades que se presentan en cada contexto (Terigi F., 2009), (Goñi et al., 2011), (Videgain, 2015), (Oyarzún & Irrazabal, 2003), no obstante, a pesar de que se han dado avances en la disminución de problemas relacionados con el acceso y permanencia, todavía hace falta invertir esfuerzos para lograr un mayor cubrimiento, así como también se necesita contar con un mayor trabajo en la búsqueda del mejoramiento de la calidad educativa, especialmente con los grupos más vulnerables (Blanco, 2011).

Existe una amplia literatura que muestra la importancia que tiene el nivel socioeconómico y educativo de las familias en las Trayectorias educativas completas de los niños, niñas y adolescentes (Blanco, 2011), (Terigi F., 2009), (Ball, et al., 2000), (Bourdieu & Passeron,

1977), (Walther et al., 2006). En América Latina se han hecho esfuerzos por invertir y desarrollar estrategias que permitan atenuar el efecto de esta variable a través de programas e iniciativas que promueven el acceso y la permanencia en el sistema educativo (subsidios de alimentación, transporte, útiles escolares, becas, servicios de salud, entre otros). Las experiencias de apoyo socioeconómico a las familias desarrolladas en países como Costa Rica, Brasil, México, Argentina, Bolivia, Chile, Honduras, Nicaragua y Colombia se documentan en los estudios de (Blanco, 2011) y (OEI, 2018).

El trabajo infantil es otra barrera importante que se presenta de manera prevalente en los países de la región. Estudios realizados por la UNESCO y OREALC (Blanco, 2011), señalan que los estudiantes de secundaria son los que se ven más afectados por este factor, pues varios de ellos abandonan las escuelas por la necesidad de brindar un apoyo económico a su familia, lo cual ocurre predominantemente en zonas rurales y en contextos de pobreza.

También, las condiciones inadecuadas de vida, salud y nutrición afectan de manera importante las trayectorias educativas. Al respecto, países como México y Brasil han tomado como estrategia, para disminuir las brechas de las zonas rurales y urbanas, medidas como la búsqueda del incremento del nivel educativo de las madres, acceso a servicios de salud materno-infantil o la mejora del abastecimiento de agua y alimentos.

Las barreras que se presentan al interior de los sistemas educativos pueden afectar el curso de las trayectorias educativas. De acuerdo con (Blanco, 2011), en varios países latinoamericanos es común encontrar que existe una segmentación entre los establecimientos educativos al haber diferencias importantes en términos de recursos, calidad, procesos pedagógicos y formas de enseñanza y en las materias que aprenden, lo cual repercute en los resultados de aprendizaje. Lo anterior se intensifica con las condiciones de inequidades socioeconómicas en las que se ven más afectadas las escuelas públicas y/o zonas rurales, pues es común encontrar que estas instituciones presentan mayores dificultades

de acceso, limitaciones en su infraestructura, recursos y personal menos cualificado. Otros casos que se presentan en los establecimientos educativos es la poca flexibilidad de los currículos o en las metodologías de enseñanza, la falta de inversión en formación docente y la discriminación por género y pertenencia étnica, entre otras condiciones que limitan que muchos niños, niñas, adolescentes y jóvenes puedan cumplir con sus trayectorias educativas de manera satisfactoria.

Recientemente, la pandemia por el covid-19 generó la mayor interrupción de la historia en los sistemas educativos (ONU, 2020, pág. 2) al dejar al 94% de los estudiantes de todo el mundo fuera de las aulas regulares. Los impactos estimados no sólo se concentran en los aprendizajes actuales y futuros, sino que también se proyectan sobre los salarios y la empleabilidad una vez se ingrese al mercado laboral y durante toda la vida laboral activa (OEI, 2020). El Banco Interamericano de Desarrollo (BID) señala que las interrupciones en el ciclo educativo pueden tener impacto sobre los aprendizajes, la duración de la vida productiva y el retorno a la inversión en educación, y que este impacto en las ganancias laborales de los actuales estudiantes será del 11,1% a lo largo de su vida (Morduchowicz & García Moreno, 2021). La pandemia generó nuevos retos para la protección de trayectorias educativas en la región que se agravan para grupos vulnerables dada su limitación de acceso a recursos y conectividad, el mayor riesgo de deserción ante la presión por apoyar con ingresos a sus familias y el riesgo de vulneración de derechos ante no contar con la escuela como entorno protector.



III. AVANCES NACIONALES PARA EL LOGRO DE TRAYECTORIAS EDUCATIVAS COMPLETAS, CONTINUAS Y DE CALIDAD

En el marco del PND 2018 – 2022, este capítulo tiene como propósito presentar los principales avances nacionales para promover trayectorias educativas completas, continuas y de calidad. En la primera sección se presenta el marco normativo y de política que brinda fundamento a esta iniciativa, posteriormente la definición que ha adoptado el MEN sobre las trayectorias educativas haciendo énfasis en sus principales atributos y finalmente un recuento de los principales logros alcanzados en el cuatrienio en torno a su promoción.

Punto de partida

La garantía de los derechos de la niñez y de la juventud cuenta con tres pilares fundamentales: el *marco normativo* (que materializa acuerdos y compromisos internacionales y define las obligaciones del Estado y la corresponsabilidad de la sociedad y la familia), el desarrollo de *políticas públicas* (que operacionalizan la normatividad e identifican la necesidad de sus ajustes o la generación de nuevas normas) y, la consolidación de una cultura de los derechos de la niñez y la *juventud* (que los reconoce como sujetos activos de

derechos y los pone en el centro de las políticas públicas como sujetos con capacidades, corresponsables de manera creciente, y participativos en sus procesos de desarrollo y los de sus comunidades).

En relación con el primer pilar, Colombia cuenta con un marco normativo que ha permitido direccionar los objetivos de política educativa. Dentro de los aspectos a resaltar, en el artículo 44 de la Constitución Política se determina la educación como un derecho fundamental cuya garantía depende de la familia, la sociedad y el Estado, y en el artículo 67 se ratifica la educación como un servicio público obligatorio y gratuito. En 1994 se expidió la Ley 115 o Ley General de Educación. Esta Ley establece que “la educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes” y como uno de los fines de la educación “el pleno desarrollo de la personalidad sin más limitaciones que las que le imponen los derechos de los demás y el orden jurídico, dentro de un proceso de formación integral, física, psíquica, intelectual, moral, espiritual, social, afectiva, ética, cívica y demás valores humanos” (artículo 5).

Esta Ley cuenta con bases para trabajar por la protección de las trayectorias educativas al mencionar explícitamente la importancia del mejoramiento de índices como el de deserción y abandono escolar, así como también la búsqueda del desarrollo integral.

De igual forma, la Ley 1098 de 2006, Código de la Infancia y la Adolescencia, tiene como finalidad garantizar a los niños, a las niñas y a los adolescentes su pleno y armonioso desarrollo para que crezcan en el seno de la familia y de la comunidad, en un ambiente de felicidad, amor y comprensión. En el numeral 4 del artículo 202 se decreta la necesidad del fortalecimiento de la articulación interinstitucional e intersectorial para mejorar las acciones del Estado respecto al desarrollo integral de los niños, niñas y adolescentes. El trabajo intersectorial ya se ha atendido gracias a la gestión de políticas como la de Primera Infancia y, la de Infancia y Adolescencia, en las cuales se ha hecho un trabajo coordinado y articulado entre sectores como educación, salud, cultura, recreación, bienestar, deportes y planeación, entre otros. Estos planteamientos también incluyen un ejercicio de gobernanza que busca involucrar la participación de actores de la sociedad civil en general, las familias, comunidad, academia, organizaciones no gubernamentales y empresas privadas, entre otras.

El Código de la Infancia y la Adolescencia fue la base normativa para la puesta en marcha de la Estrategia para la Atención a la Primera Infancia de Cero a Siempre, la cual finalmente se consolidó como una Política de Estado (Ley 1804 de 2016 – Política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre).

El desarrollo integral es objetivo central en la Política de Cero a Siempre, encontrándose así una alineación con el concepto de trayectorias educativas. La misma Ley 1804 de 2016 reconoce que este desarrollo no ocurre de forma lineal o secuencial, sino por el contrario de forma heterogénea teniendo en cuenta las particularidades de cada niño y niña y las distintas interacciones que tiene. En cuando a la integralidad y aparte

de su contribución desde lo pedagógico, la educación inicial y preescolar aporta en la gestión de algunas de las atenciones relacionadas con el cuidado y crianza; salud, alimentación y nutrición; ejercicio de la ciudadanía, la participación y recreación, de acuerdo con las competencias establecidas en la Ley 1804 de 2016 para los diferentes sectores, desarrolladas de forma articulada y complementaria.

En esta línea, otra acción estratégica derivada de las normativas relacionadas con derechos de la niñez y con la educación es la formulación de la Política Nacional de Infancia y Adolescencia 2018-2030. Esta busca que todos los niños, niñas y adolescentes desde los 6 hasta los 18 años puedan contar con un proceso de desarrollo integral que les permita garantizar sus derechos. Esta Ley se encuentra operacionalizada mediante la Ruta Integral de Atención para la Infancia y Adolescencia – RIA, entendida como una herramienta que ayuda a los territorios y entidades a ordenar y articular la gestión intersectorial y sectorial que demanda la atención integral, para llevar a cabo la Política Nacional de infancia y Adolescencia.

A estos antecedentes se suma lo establecido en el Plan Nacional de Desarrollo 2018-2022, al incluir dentro de sus estrategias el avance en la garantía de trayectorias educativas completas: “Es necesario consolidar los esfuerzos en materia de cobertura y que los aprendizajes cobren sentido para el estudiante, a fin de favorecer su permanencia en el sistema, su desarrollo integral, los tránsitos exitosos y la configuración de trayectorias completas” (DNP, 2019a, pág. 293). Este compromiso se encuentra en el marco de los Objetivos de Desarrollo Sostenible aprobados en 2015 por la Organización de las Naciones Unidas. Uno de los objetivos de esta Agenda a 2030 es garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida.

Para la definición de políticas públicas, segundo pilar de la garantía de los derechos de la niñez y de la juventud, resulta esencial identificar los puntos críticos del sistema que comprometen las trayectorias

de los estudiantes. La estructura del sistema educativo a través de niveles y grados supone un proceso de trayectoria teórico, que como ha sido planteado desde el marco conceptual, en la realidad no es homogéneo y puede verse afectado por variables de índole individual y social. En esta línea, existen algunos puntos críticos que afectan las trayectorias educativas dentro de cada nivel educativo, así como el tránsito entre los distintos niveles.

Uno de estos puntos es la alta prevalencia de niños y niñas que reprueban el año escolar. La revisión de literatura y las experiencias en Colombia han

mostrado que existe una alta asociación entre la reprobación y la deserción escolar y que en esta influyen factores individuales, familiares, escolares y contextuales (García et al., 2010). De acuerdo con la información del Sistema Integrado de Matrícula (Simat) del MEN, la tasa de reprobación total se incrementó de 4,1% en 2015 a 7,0% en 2021 (figura 2) y su valor en el sector oficial supera en cerca de 7 veces el valor del sector no oficial para el último año de medición. En este último año la tasa de reprobación en básica secundaria del sector oficial alcanza los dos dígitos (11,4%).

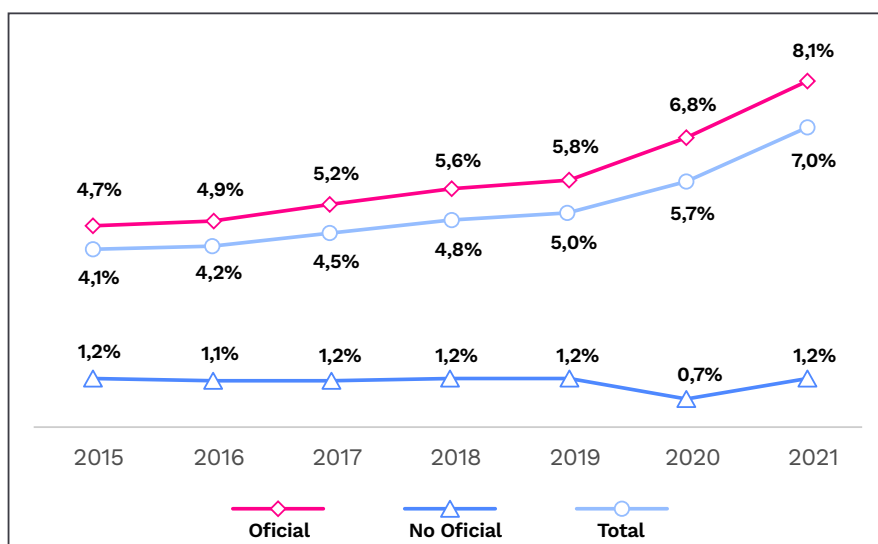


Figura 2. Tasa de reprobación 2015 – 2021 por sector

Fuente: Simat – MEN.

En el grado de transición uno de los puntos críticos para las trayectorias educativas se relaciona principalmente con la escolarización tardía, lo que ocurre con mayor frecuencia en los niños y niñas que se encuentran en áreas rurales y/o que presentan condiciones socioeconómicas limitadas. Al respecto, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) señaló en su informe sobre Colombia de 2014, que “mientras en la mayoría de los países se inscribe al 90% de los niños de 5 años en la enseñanza preescolar o en primaria, en Colombia, sólo se inscribe a este porcentaje de niños a los 7 años, aunque la instrucción es obligatoria desde los 5” (OCDE, 2014).

En la misma línea, según la Encuesta Nacional de Deserción Escolar (ENDE) de 2010, el 53,7% de los estudiantes encuestados afirmaba haber estado en algún jardín antes de iniciar primaria. Al mirar el dato desagregado por zonas, este porcentaje bajaba a 44,5% para zonas rurales y subía a 56,1% para zonas urbanas. Al respecto, un estudio de la Universidad Nacional realizado para el MEN llamaba la atención sobre el porcentaje de niños y niñas que podría estar ingresando a básica primaria sin al menos un año de escolaridad previo, evidenciando una vez más los mayores retos para la protección de trayectorias educativas desde la primera infancia, especialmente en zonas rurales (Universidad Nacional de Colombia, 2010).

El tránsito hacia la educación básica tiene relevancia porque ocurre en unas edades en las que es fundamental que los niños y niñas tengan interacciones que potencien sus capacidades desde todas las dimensiones del ser humano (Terigi, 2008), (Alvarado & Suárez, 2009), al tiempo que den respuesta, de manera oportuna y pertinente, a las características propias de sus ritmos de desarrollo y estilos de aprendizaje.

Existen diversos factores que influyen negativamente en las trayectorias educativas completas en la educación básica como las dificultades de aprendizaje, falta de seguimiento sobre el rendimiento académico, dificultades en la socialización, niños o niñas que asumen roles de adultos de manera temprana y escasos recursos económicos de las familias (Unicef, 2012). La literatura también muestra que la extraedad aumenta la probabilidad de deserción y abandono escolar y que el rendimiento y el logro académico se ve afectado por la baja motivación, problemas de infraestructura, capacidades docentes limitadas, condiciones socioeconómicas precarias (nivel educativo, estrato) y entornos de violencia (García, Fernández, & Sánchez, 2010), (Delgado & Díaz, 2016), (Sánchez et al., 2016).

En la educación media se encuentran brechas e inequidades de acceso y permanencia que se traducen en bajas tasas de graduación, fenómenos que se agudizan según el nivel socioeconómico de las familias y la zona de residencia (García, Maldonado, & Rodríguez, 2018), y también por una oferta que no necesariamente corresponde con los intereses y expectativas de los jóvenes y que no fortalece las competencias y aprendizajes necesarios para afrontar su ciclo vital (presente) y los retos del futuro.

En términos de logro educativo de la población, la OCDE señala los problemas asociados al desarrollo de competencias que facilitan la inserción en el mercado laboral o la continuidad de estudios superiores y reconoce que “aproximadamente el

36% de los jóvenes entre 15 y 19 años no recibe educación formal alguna” (OCDE, 2016, pág. 215).

En la continuidad de estudios del nivel superior se presenta otro punto crítico, que se explica por el bajo porcentaje de estudiantes que transitan de manera inmediata desde la media y fenómenos de deserción, que a su vez obedecen a la adquisición de obligaciones laborales que reducen los tiempos de trabajo académico provocando bajos desempeños y desmotivación frente al proceso de formación (Carrillo & Ríos, 2013), (Wang et al., 2004), (Hunt et al., 2004).

Un aspecto fundamental para garantizar las trayectorias educativas completas es la implementación de una práctica pedagógica pertinente y reflexiva. Se trata de una práctica pedagógica centrada en los estudiantes, que parte del conocimiento de sus contextos y estilos de aprendizaje, en la que se reemplazan las clases tradicionales basadas en la repetición y memorización por la implementación de estrategias pedagógicas innovadoras que contribuyan a que los estudiantes adquieran cada día a día más y mejores aprendizajes (Palacios, 2018). El reto es que los estudiantes alcancen estructuras de pensamiento y comprensión mucho más complejas, conocimientos más elaborados, pertinentes y dotados de sentido. En otras palabras, la meta es garantizar la construcción de aprendizajes.

La intención de garantizar las trayectorias educativas completas, continuas y de calidad pone al Estado colombiano frente a un reto mayor cuando se trata de poblaciones que históricamente han vivido situaciones de marginación y vulnerabilidad. En las zonas rurales, por ejemplo, factores como los bajos ingresos y niveles de escolarización de las familias, la presencia de actores armados, las dificultades de acceso a los establecimientos educativos, las necesidades de formación de los docentes y directivos docentes, la escasez de recursos para orientar la enseñanza, entre otros factores, limitan la posibilidad de construir aprendizajes y concretar trayectorias.

En línea con lo anterior, en su trabajo sobre el componente pedagógico y didáctico de experiencias etnoeducativas, (Flores & Palacios, 2018) concluyen que en Colombia, al igual que en otros países de América Latina, la falta de condiciones para acceder a una educación de calidad y permanecer en ella es causa fundamental del rezago educativo de estudiantes afrodescendientes e indígenas. Los logros académicos que niños, niñas, adolescentes y jóvenes no alcanzan en la educación básica limitan en gran medida sus oportunidades de movilidad social y satisfacción de las necesidades básicas cuando son adultos, hecho que contribuye en gran medida a la perpetuación de situaciones de pobreza, exclusión y discriminación.

En Colombia también confluyen una importante serie de factores asociados a las condiciones de violencia en numerosos sectores del territorio, como el desplazamiento forzado y el reclutamiento por parte de actores armados, con la consecuente interrupción de las trayectorias educativas⁴. En este contexto, deficiencias en el acceso a la educación aumentan la vulnerabilidad de la población estudiantil ante el riesgo permanente de reclutamiento, uso y utilización por parte de actores armados (Defensoría del Pueblo, 2020). Esta problemática ha requerido la acción del Estado por medio de políticas públicas diferenciales de restablecimiento de derechos, de reintegración y de prevención de reclutamiento y utilización de niños, niñas y adolescentes en las que han estado involucradas distintas instituciones oficiales, organizaciones no gubernamentales y agencias de cooperación internacional, y el establecimiento de la Comisión Intersectorial para la prevención del reclutamiento y utilización de niños, niñas y adolescentes por grupos armados organizados al margen de la ley y grupos delictivos organizados (CIPRUNNA).



⁴ El Centro Nacional de Memoria Histórica precisa que en el país más de 16 mil personas fueron reclutadas y/o utilizadas habiendo sido niños, niñas y adolescentes, por lo que el reclutamiento habla “de trayectorias de vida, de sentidos construidos y de experiencias vividas porque la niñez y la adolescencia en nuestro país ha vivido y participado en la guerra” (CNMH, 2017, p. 22). Al respecto también consultar el estudio de (Springer, 2012).

Definición conceptual

A partir de lo establecido en la Convención Internacional sobre los Derechos de los Niños⁵, la Ley 1098 de 2006 (Código de Infancia y Adolescencia), la Ley 1804 del 2016 (Política de Estado para el Desarrollo Integral

de la Primera Infancia) y la Política Nacional de Infancia y Adolescencia 2018-2030, Colombia define su horizonte educativo desde los enfoques de derechos, desarrollo integral y curso de vida (tabla 1).

Tabla 1. Descripción de los enfoques que soportan conceptualmente la apuesta de trayectorias educativas.

Enfoque	Descripción
Enfoque de derechos (Política Nacional de Infancia y Adolescencia 2018-2030)	El enfoque de derechos comprende principios universales y el reconocimiento del compromiso y obligatoriedad estatal de la garantía. Su carácter integral permite una visión holística de los seres humanos en lo individual o colectivo, atendiendo a sus capacidades de desarrollo. Desde este enfoque, se reconocen a las niñas, niños y adolescentes como sujetos titulares de derechos. Así, el Estado colombiano se plantea la protección integral de los derechos de la niñez en términos del reconocimiento de su titularidad y la promoción del desarrollo integral, la prevención de su vulneración, la garantía y el restablecimiento.
Enfoque de desarrollo integral (Ley 1804 del 2016)	El desarrollo integral es el proceso singular de transformaciones y cambios de tipo cualitativo y cuantitativo mediante el cual el sujeto dispone de sus características, capacidades, cualidades y potencialidades para estructurar progresivamente su identidad y su autonomía. El desarrollo integral no se sucede de manera lineal, secuencial, acumulativa, siempre ascendente, homogénea, prescriptiva e idéntica para todos los niños y las niñas, sino que se expresa de manera particular en cada uno. La interacción con una amplia variedad de actores, contextos y condiciones es significativa para el potenciamiento de las capacidades y de la autonomía progresiva. El desarrollo ocurre a lo largo de todo el ciclo vital y requiere de acciones de política pública que lo promuevan más allá de la primera infancia.
Enfoque de curso de vida (Política Nacional de Infancia y Adolescencia 2018-2030)	El enfoque de curso de vida constituye una perspectiva que permite reconocer, en los distintos momentos de la vida humana, trayectorias, sucesos, transiciones, ventanas de oportunidad y efectos acumulativos que inciden en la vida cotidiana de los sujetos, en el marco de sus relaciones y de su desarrollo. Este enfoque se orienta desde el reconocimiento del proceso continuo de desarrollo a lo largo de la vida y constituye una perspectiva que aporta al análisis y reflexión permanentes de la situación, condiciones de vida y desarrollo integral de los sujetos (individuales y colectivos), reconociendo la incidencia de múltiples condiciones históricas, sociales, culturales, biológicas y psicológicas.

Fuente: Elaboración propia.

5 Adoptada por el Congreso de la República de Colombia mediante la Ley 12 de 1991.

Estos tres enfoques son fundamentales para la comprensión de las trayectorias educativas, ya que permiten identificar las responsabilidades del Estado y la sociedad respecto del derecho a la educación y las responsabilidades en torno al desarrollo integral de la niñez. Igualmente, reconocen que cada niño, niña, adolescente y joven pasa por diferentes cambios a lo largo de su vida y se desarrolla de manera única, de acuerdo con sus habilidades y talentos que se van potenciando con la interacción de los entornos donde transcurre su vida cotidiana (ambientes de aprendizaje, aulas, condiciones socioculturales y económicas, familia, amigos, entre otros). Todas estas transformaciones permiten potenciar el desarrollo y la construcción de aprendizajes que faciliten la formación de una identidad y autonomía para

desempeñarse de acuerdo con sus cualidades y capacidades; es decir, de manera intelectual-académica, social, cultural, espiritual, afectiva y laboral.

Desde estos enfoques, en Colombia se busca que las trayectorias educativas sean: (1) *Completas*, que los niños, niñas y adolescentes transiten de manera armónica por los diferentes niveles educativos, desde la educación inicial hasta la educación superior; (2) *Continuas*, que los tránsitos por esos niveles educativos no se vean interrumpidos parcial o totalmente, y (3) *De calidad*, para que los aprendizajes sean significativos y permitan desarrollar capacidades, habilidades, competencias y valores necesarios para la construcción de proyectos de vida, la convivencia, la productividad y seguir aprendiendo a lo largo de la vida (figura 3).



Figura 3. Atributos de las trayectorias educativas

Fuente: MEN - Observatorio de Trayectorias Educativas.

Se reconoce que las trayectorias educativas son dinámicas, complejas, heterogéneas, que varían de manera significativa dependiendo de sus entornos, más en un país que cuenta con tan alta diversidad cultural, étnica y geográfica en los diferentes territorios. De ahí la importancia de contar con la flexibilidad de otorgar alternativas acordes con las necesidades que tiene cada

niño, niña, adolescente y joven en su contexto familiar, educativo, social y territorial. De esta forma, no solo se logran garantizar las mejores condiciones de acceso, permanencia, bienestar, calidad y continuidad en el entorno educativo, sino que además se brindan las condiciones para potenciar sus capacidades, habilidades, talentos y competencias.

Desarrollos de la política pública educativa en torno a la promoción de trayectorias educativas

Como fue señalado previamente, las políticas públicas, después del marco normativo, son el segundo pilar para la garantía de los derechos de la niñez y de la juventud. El logro de las trayectorias educativas completas, continuas y de calidad, supone un conjunto de acciones de política pública que posibilitan las condiciones para que los recorridos de los niños, niñas y adolescentes en el sistema educativo se realicen de forma armónica y satisfactoria, y les permitan avanzar en la configuración y realización de sus proyectos de vida.

En Colombia estas acciones de política tienen que ver, entre otros, con mecanismos de distribución de recursos según el número de estudiantes matriculados bajo criterios de inclusión, lo que genera un incentivo para minimizar la población por fuera del sistema; la creación de sistemas de información censales y nominales que cubren toda la trayectoria, la política de gratuidad educativa en la educación preescolar, básica y media (Decreto 4807 de 2011), la definición de estándares y referentes de calidad en áreas básicas y fundamentales, el trabajo articulado con el SENA para el fortalecimiento curricular de la educación media, y la implementación de programas, como el Programa Todos a Aprender, el Programa de Alimentación Escolar o la Jornada Única, que han trascendido en el tiempo y que tienen impactos comprobados según los resultados de evaluaciones externas.

A continuación, se presentan las principales realizaciones en cada una de las dimensiones de la trayectoria (figura 3) según las apuestas de políti-

ca pública adelantadas en el marco del PND 2018 – 2022 ‘Pacto por Colombia, pacto por la equidad’ y del Plan Sectorial ‘Pacto por la equidad, pacto por la educación). Para ello, se utilizan como referente algunas de las notas técnicas producidas por el MEN y que se encuentran disponibles en el portal Colombia Aprende, junto con otros documentos que permiten comprender los avances, legados y retos de la política educativa⁶.

Trayectorias educativas completas

La primera infancia es una etapa crucial para el desarrollo y la construcción de trayectorias educativas completas. En el cuatrienio 2018 – 2022 se reorientaron las acciones del MEN “hacia el desarrollo de capacidades institucionales, con el fin de fortalecer la gestión del sector educativo para brindar educación inicial en el marco de la atención integral, de manera sostenible con los recursos disponibles a través del sistema educativo” (MEN, 2022b, pág. 18).

Como resultado de este fortalecimiento de capacidades y de gestión se destacan los 2 millones de niños y niñas menores de 6 años con educación inicial en el marco de la atención integral⁷: 500 mil en establecimientos educativos oficiales y 1.5 millones en servicios de educación inicial del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), la configuración de la Mesa Nacional de Trayectoria Educativa, conformada por varias entidades (MEN, ICBF, Departamento Administrativo para la Prosperidad Social – DPS y la Unidad para la Atención y Reparación Integral a las Víctimas), con el propósito de monitorear a los niños y niñas que transitan al grado transición, el fortalecimiento del Sistema de Seguimiento al Desarrollo Integral de la Primera Infancia (SSDIPI), en el cual se consolidan las aten-

6 Ver: <https://www.colombiaaprende.edu.co/contenidos/coleccion/la-educacion-es-de-todos>.

7 A diciembre de 2021 se registró un cumplimiento del 89% de la meta (1.786.320 niños y niñas con educación inicial en el marco de la atención integral).

ciones que reciben todos los niños y niñas que acceden a servicios oficiales de educación inicial⁸, y los cerca de 7.000 prestadores privados de educación inicial identificados en el Registro Único de Prestadores de Educación Inicial (RUPEI).

En relación con el fortalecimiento de ambientes y experiencias pedagógicas que favorecen la aplicación de los referentes técnicos de la educación inicial, más de 340.000 niños y niñas de preescolar de 6.500 sedes se benefician con dotaciones de material pedagógico que promueven experiencias de juego, expresiones artísticas, la literatura y la exploración del medio. Asimismo, se instalarán en el cuatrienio 230 salas de lectura en igual número de sedes educativas oficiales.



De igual forma, se destaca la estructuración de un modelo de educación inicial para la ruralidad, con el que se benefician cerca de 2.000 niños y niñas con edades entre los 4 y 6 años de 8 departamentos y 20 municipios focalizados. Este modelo se implementa

a través de docentes que combinan atención presencial en el hogar, atención remota y momentos de encuentro entre los niños y niñas y sus familias, con el apoyo de dotaciones pedagógicas, herramientas de trabajo en casa y contenidos multimedia.

En esta apuesta por la trayectoria completa se destacan los avances en la Jornada Única, una estrategia centrada en la ampliación y uso significativo del tiempo escolar, cuya matrícula pasó de 916.074 estudiantes en 2018 (junio) a 1.317.529 estudiantes en 2021 (información preliminar a cierre de vigencia), lo que representa un aumento de la cobertura de estudiantes del sector oficial del 12% al 17,5%⁹. De acuerdo con la nota técnica correspondiente, los mayores crecimientos del cuatrienio en la matrícula de Jornada Única se observaron en los niveles de transición y de primaria (MEN, 2022c).

Este Programa se desarrolla en 3.013 (2021) instituciones educativas que aprovechan este tiempo adicional para fortalecer el desarrollo de las competencias básicas, socioemocionales y ciudadanas, así como para la integración al currículo de la educación física, la recreación y el deporte; las expresiones artísticas y culturales; y la ciencia, tecnología e innovación, según su Proyecto Educativo Institucional y las realidades del contexto.

La garantía de calidad en la implementación de la Jornada Única implica el análisis situacional y rutas de implementación para las secretarías de educación de entidades territoriales certificadas (ETC) y los establecimientos educativos, que consideran los cuatro componentes del programa (infraestructura, alimentación escolar, planta docente y proceso pedagógico). En la evaluación de impacto realizada por el Departamento Nacional de Planeación (DNP) se encuentran resultados positivos de la Jornada Única focalizados en sedes educativas que concen-

8 Para el cierre de 2021 el porcentaje de niños y niñas registrados en el SSDIPI que cuentan con 6 o más atenciones priorizadas fue de 86%. En 2015 este porcentaje se ubicó en 55%.

9 Al finalizar el cuatrienio se llegará a una cobertura del 20%.

tran estudiantes de bajos niveles socioeconómicos, las cuales se ubican de forma mayoritaria en contextos rurales y urbano-marginales (DNP, 2019b)¹⁰.

En razón a la prioridad asignada a la implementación de este Programa en los primeros ciclos de formación, en la educación media se registra el menor crecimiento de la matrícula del cuatrienio (21%), no obstante, es en este nivel donde se presenta la mayor cobertura del total de matriculados en instituciones oficiales (37% en 2021), lo que constituye un hecho positivo dadas las otras iniciativas de fortalecimiento curricular dirigidas a este nivel, como el Programa de Doble Titulación, y que permitirían avanzar en la recomendación de la Misión de Sabios de universalizar la educación media con un sólido fundamento científico y con opciones diversificadas que puedan contribuir al desarrollo y la diversidad del contexto local y regional.

El Programa de Doble Titulación se desarrolla de manera conjunta con el SENA y “brinda la posibilidad a los estudiantes de cursar un programa de formación técnico laboral de manera paralela con el plan de estudios de la educación media, para obtener una certificación que los habilite para continuar en programas tecnológicos o ingresar al mundo del trabajo” (MEN, 2022a, pág. 86). A diciembre de 2021 se registraba un acumulado de 440.501 jóvenes certificados y se llegará a 605.000 jóvenes al cierre del cuatrienio. Los programas que conducen a esta certificación, 165 en total, se desarrollan en todos los departamentos y en más de 4.400 instituciones educativas.

El MEN ha trabajado de manera articulada con el SENA para reenfocar los programas de doble titulación y brindar a los jóvenes una oferta diversa y amplia, a partir de unos nuevos lineamientos de calidad. Este trabajo ha permitido que la quinta parte de la matrícula en el Programa se concentre en 2021 en el área de las TIC y aproximadamente el 15% en el sector agro-

pecuario. Al respecto, en el cuatrienio se implementó una estrategia de fortalecimiento de la educación media rural y de la técnica agropecuaria, incluyendo los ambientes de aprendizaje que facilitan el desarrollo de los programas. Esta área hace parte de una de las cuatro que cuentan con nuevas orientaciones curriculares: (1) talento digital (programación e industrias culturales y creativas), (2) desarrollo rural sostenible, (3) arte, cultura y patrimonio, y (4) turismo con énfasis en segunda lengua y emprendimiento.

Con el apoyo de Unicef, en el cuatrienio se estructuraron 10 ecosistemas de innovación para la educación media¹¹, en los que participan 32 secretarías de educación. En estos ecosistemas se promueven acciones de articulación con la oferta de programas posmedia y con estrategias que fomentan el empleo juvenil y los emprendimientos.

Finalmente, el MEN creó la estrategia de orientación socio ocupacional Proyecta-T, mediante la cual se busca, entre otros aspectos, visibilizar las oportunidades formativas y ocupacionales futuras en correspondencia con los intereses y expectativas de los jóvenes. Una de estas oportunidades de continuación de estudios para la concreción de trayectorias es la educación superior. Como se describe en la nota técnica realizada sobre doble titulación ‘Doble titulación: apuesta por la pertinencia y la protección de trayectorias desde la educación media’ (MEN, 2022d), para fortalecer la cadena de formación hacia el nivel tecnológico, el MEN y el SENA trabajaron conjuntamente con el propósito de descongestionar los procesos de registros calificados y optimizar los procesos de matrícula en el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES).

Por su parte, el fortalecimiento de la educación superior pública constituyó una prioridad para el Gobierno y en el cuatrienio se honraron los acuerdos estableci-

10 Citado por (MEN, 2022c).

11 (1) Montes de María, (2) Norte de Santander – Catatumbo, (3) Valle del Cauca, (4) Atlántico – Barranquilla, (5) Urabá Antioqueño y Bajo Cauca y Nordeste Antioqueño, (6) Piedemonte Caqueteño, (7) Frontera y Pacífico Nariñense, (8) Sierra Nevada del Perijá, (9) Meta (Macarena) – Guaviare, y (10) Putumayo.

dos con los diferentes movimientos estudiantiles y profesoriales, dando respuesta a sus clamores y a las deudas históricas acumuladas. Adicional a los recursos estructurales, “en el cuatrienio se gestionaron recursos adicionales del Presupuesto General de la Nación (PGN) y del Sistema General de Regalías (SGR) para el fortalecimiento de los presupuestos de funcionamiento e inversión de todas las IES públicas del país” (MEN, 2022e, pág. 43). De acuerdo con la nota técnica sobre el ‘Fortalecimiento de la educación superior pública’, los recursos adicionales por \$4.684.376 millones se distribuyeron entre la totalidad de las instituciones de educación superior (IES) a partir de metodologías objetivas y transparentes, los cuales se ejecutan según lo establecido en los Planes de Fortalecimiento Institucional (PFI) que presentan cada una de ellas.

Como parte de este fortalecimiento de la educación superior, en el cuatrienio el sistema público pasó de 61 a 64 instituciones, integrándose a la oferta la Universidad Autónoma Indígena Intercultural – UAIIN, la Institución Universitaria Digital de Antioquia y la Universidad Internacional del Trópico Americano – UNITRÓPICO.

Ahora bien, desde la perspectiva de la demanda se implementó el Programa Generación E, el cual cubre hasta el 100% del valor de la matrícula, así como un apoyo en sostenimiento para todos los beneficiarios, con una meta de 336.000 jóvenes, 320.000 en el componente de Equidad y 16.000 en el de Excelencia¹². Según la nota técnica preparada por el MEN, ‘Equidad social en el acceso y permanencia en la educación superior: Generación E y Gratuidad’, al mes de agosto de 2022 se habrán beneficiado con el Programa más de 296.000 jóvenes, lo que representaría un avance del 88% de la meta prevista, y al cierre de 2022 se llegaría a un cumplimiento del 100% (MEN,

2022f). Generación E llega a estudiantes de todos los departamentos y tiene resultados importantes desde una perspectiva de inclusión: 59.000 beneficiarios provienen de municipios con Programas de Desarrollo con Enfoque Territorial (PDET) y 96.000 de municipios catalogados como áreas rurales, rurales dispersas o municipios PDET.

Este Programa se financió con recursos por \$2,4 billones provenientes del Presupuesto General de la Nación y cuenta con vigencias futuras para cubrir las cohortes completas hasta 2027. En la coyuntura de pandemia y para mitigar sus efectos en permanencia, los recursos de Generación E se sumaron a los del Fondo Solidario para la Educación¹³ y a los aportes realizados por gobernadores y alcaldes y por las mismas instituciones públicas, para subsidiar el pago de las matrículas de 661 mil estudiantes en el segundo semestre de 2020 y de 669 mil en el primer semestre de 2021.



12 Equidad cubre el valor de la matrícula a través de subsidios a los estudiantes de las Instituciones de Educación Superior (IES) públicas. El componente de Excelencia reconoce el mérito de estudiantes de escasos recursos económicos que cuentan con los mejores resultados de las pruebas Saber 11° interesados a acceder a instituciones públicas o privadas. En este último caso, las IES aportan el 25% del valor de la matrícula semestral. En los dos componentes se implementa una estrategia de bienestar y permanencia, en la que resulta fundamental el trabajo en alianza con el Programa Jóvenes en Acción del Departamento para la prosperidad Social (DPS).

13 Decreto Legislativo 662 de 2020.

En el segundo semestre de 2021 se destinaron nuevos recursos que permitieron ampliar la cobertura de este subsidio a 695 mil estudiantes de estratos 1, 2 y 3 de las IES públicas (97% del total de estudiantes de pregrado), una medida conocida como Matrícula Cero. Se generaron así las condiciones para aprobar la Gratuidad en la Matrícula como Política de Estado a través del artículo 27 de la Ley 2155 de 2021, que garantiza a los jóvenes de las familias más vulnerables que estudian en programas de pregrado en las 64 IES públicas, los recursos para financiar el valor de sus matrículas. Esta política de Estado, fundamentada en el Decreto 1667 de 2021, fortalece los mecanismos de financiamiento en el acceso y se convierte en un hito en la historia reciente de la educación superior en Colombia, beneficiando a partir del primer semestre de 2022 a más de 732 mil estudiantes de pregrado.

La posibilidad de estudiar en el exterior y obtener un título que sea reconocido a nivel nacional constituye un elemento clave en el propósito de garantizar trayectorias educativas completas. En 2019 se expidió una reglamentación del proceso (Resolución 10687) que simplificó los requisitos de trámite y mejoró los tiempos de respuesta, pasando del 34% en febrero de 2020 al 97% en mayo de 2022, para lo cual se implementó un sistema que facilita la atención y trámite de solicitudes (CONVALIDA).

Finalmente, no existe una única vía de cualificación para el logro de trayectorias educativas completas. En el país se han definido tres vías, la educativa, la de formación para el trabajo y la de reconocimiento de aprendizajes previos¹⁴. El Marco Nacional de Cualificaciones (MNC) constituye un instrumento clave al permitir ordenar y clasificar las cualificaciones en función de los niveles de aprendizaje adquiridos por las personas, independientemente de la vía en que sean obtenidos, favoreciendo así su movilidad educativa y laboral (MEN, 2022g). Después de más de una

década de diseño e implementación, el MNC se reglamentó a través del Decreto 1649 de 2021. A la fecha se cuenta con 15 catálogos de cualificaciones y 351 cualificaciones que cubren 22 sectores de la economía¹⁵, y el MEN acompaña a las IES para el diseño de ofertas de formación basadas en estas cualificaciones.

Trayectorias educativas continuas

Con el propósito de consolidar el enfoque de atención integral, el MEN ha realizado acciones concretas de acompañamiento territorial para hacer efectivo el acceso y la permanencia de los niños y niñas en el sistema educativo y favorecer las condiciones de bienestar mediante el fortalecimiento de la gestión escolar y pedagógica asegurando la atención con calidad en educación inicial y el tránsito hacia la básica primaria. Dentro de los aspectos clave para favorecer la permanencia se ha afianzado la gestión interinstitucional e intersectorial encaminada a brindar la atención integral requerida en los primeros cinco años de vida. Esta oferta incluye aporte nutricional, servicio de transporte y cualificación de las condiciones de infraestructura de los establecimientos educativos que permita adecuar ambientes pedagógicos que favorezcan el desarrollo y aprendizaje de este grupo poblacional. Igualmente, se han realizado acciones de movilización para estrechar la relación de trabajo colaborativo entre los establecimientos educativos y las familias y promover bajo el principio de corresponsabilidad la generación de oportunidades de desarrollo integral y aprendizaje y el compromiso de incentivar el logro de las trayectorias educativas.

También en los niveles de educación básica y media se desarrolla la estrategia de *acogida, bienestar y permanencia* y se promueve la gestión articulada entre los diferentes actores para minimizar los riesgos de

¹⁴ Artículo 194 de la Ley 1955 de 2019.

¹⁵ Ver <https://especiales.colombiaaprende.edu.co/mnc/catalogo.html>.

deserción. En el marco de esta estrategia, la escuela se concibe como un espacio protector, donde importan las condiciones que promueven el bienestar de la comunidad educativa y la permanencia de los estudiantes en el sistema (MEN, 2022h). Una iniciativa emblemática de esta apuesta es el Programa de Alimentación Escolar (PAE). En el cuatrienio se transformó integralmente el sistema de alimentación escolar y se creó la Unidad Administrativa Especial de Alimentación Escolar – Alimentos para Aprender (UapA), buscando que los estudiantes cuenten con un servicio de calidad, permanente y sin interrupciones a lo largo del calendario académico.

El aumento en la cobertura del PAE, llegando en 2022 a 6 millones de estudiantes del sector oficial de los cuales 2 millones están matriculados en sedes rurales, obedece al incremento en los recursos de inversión del Presupuesto General de la Nación destinados al Programa, pasando de \$0,74 billones en 2018 a \$1,21 billones en 2022. Como resultados de las diferentes acciones de fortalecimiento del PAE, entre 2018 y 2022 aumentó de 25 a 67 el número de secretarías de educación de entidades territoriales certificadas que prestan el servicio desde el inicio del año escolar.



En el cuatrienio se impulsó el desarrollo de un nuevo marco normativo para el PAE. La Ley 2167 de 2021 garantiza la estabilidad de los recursos del Programa a nivel nacional y territorial, y otorga herramientas para que las secretarías de educación de entidades territoriales certificadas inicien oportunamente la operación del PAE y sin interrupción durante todo el calendario escolar. Esta Ley permite la creación de un modelo diferenciado para la ruralidad con atención directa de la comunidad. Por su parte, la Ley 2195 de 2022 (Ley de Transparencia) aumenta a 10 años la sanción para operadores que incumplan reiteradamente y permite cláusulas excepcionales en los contratos para garantizar la continuidad del servicio ante posibles incumplimientos.

Una segunda iniciativa emblemática en la apuesta por promover condiciones de bienestar en los entornos educativos y continuidad en las trayectorias educativas es el fortalecimiento del Fondo de Financiamiento de la Infraestructura Educativa (FFIE). El FFIE ejecuta 1.207 proyectos de infraestructura educativa por \$4,89 billones, de los cuales el MEN aporta \$3,30 billones, las entidades territoriales certificadas y no certificadas \$1,56 billones y otros aportantes \$35 mil millones. Estos proyectos se distribuyen entre 536 obras de construcción de colegios nuevos o ampliados y 671 obras de mejoramiento de colegios rurales. Con respecto a la construcción o ampliación se han entregado 285 colegios terminados al cierre de junio de 2022. A este mismo corte se han terminado 569 obras de mejoramiento de colegios rurales. En la convocatoria de mejoramientos rurales realizada en 2021 se seleccionaron 1.864 proyectos de todos los departamentos, 1.528 en la línea de mejoramiento rural, 230 en comedores y restaurantes escolares, 65 en mejoramiento urbano y 41 en residencias escolares.

En cuanto a las acciones para el fortalecimiento de la Unidad de Gestión del FFIE (UG FFIE) se destacan el fortalecimiento del seguimiento a la ejecución de obras

para un mayor control de los proyectos, el rediseño del modelo de gestión integral de la contratación del FFIE, el diseño e implementación de un sistema de información de proyectos de infraestructura con el que se puede realizar la gestión en línea de los proyectos, el fortalecimiento del sistema de gestión documental para tener la trazabilidad sobre las actuaciones contractuales de los proyectos y la modificación del Manual de Supervisión e Interventoría de la UG FFIE (MEN & FFIE, 2022a).

Para mitigar otro tipo de riesgos de deserción, el Gobierno nacional trabajó en el fortalecimiento de los esquemas de transporte escolar. En tal sentido, el Decreto 746 de 2020 establece las condiciones y el procedimiento para que el Ministerio de Transporte cree Zonas Diferenciales para el Transporte y/o el Tránsito (ZDT), con el fin de garantizar la accesibilidad y seguridad en el servicio de transporte público en municipios de alta ruralidad y que por sus condiciones requieren un tratamiento especial.

El MEN también diseñó e implementó el Sistema de Información Unificado de Convivencia Escolar (SIUCE), una plataforma tecnológica destinada a orientar políticas y estrategias de convivencia escolar a partir de la identificación, el registro y el seguimiento de los casos que afectan la convivencia y los derechos de los estudiantes (acoso, violencia escolar, consumo de sustancias psicoactivas y de vulneración de derechos sexuales y reproductivos). Al respecto, se publicaron cuatro protocolos de abordaje pedagógico en el marco de la Ruta de Atención Integral para la Convivencia Escolar, los cuales fortalecen y orientan las respuestas propias de las instituciones educativas frente a situaciones que se presentan en los colegios relacionadas con la conducta suicida, el consumo de sustancias psicoactivas, las violencias basadas en género, y el ciberacoso y los riesgos en entornos digitales. También se cuenta con protocolos para el abordaje pedagógico de la xenofobia y a discriminación por racismo.

Las estrategias para garantizar la continuidad de las trayectorias no se limitaron a mitigar los riesgos de deserción, también se implementaron acciones de búsqueda activa con el fin de facilitar el retorno al sistema de los desertores y el acceso de quienes se encuentran por fuera del sistema educativo y se acompañó a las secretarías de educación de entidades territoriales certificadas para la construcción de planes de permanencia.

Al cierre de 2021, 77 secretarías de educación de entidades territoriales certificadas construyeron planes de permanencia, para lo cual se cuenta con insumos provenientes del Sistema de Información para el Monitoreo, la Prevención y el Análisis de la Deserción Escolar (SIMPADE), de mesas territoriales y de visores que actualmente hacen parte de la Escuela de Secretarías (MEN, 2022h)¹⁶.

En cuanto a la educación superior, en los dos componentes de Generación E se implementa una estrategia de bienestar y permanencia, que contempla herramientas para que los jóvenes beneficiarios finalicen exitosamente sus estudios, entre los cuales se encuentra un programa de mentoría, cuyo objetivo es acompañar a los estudiantes en su desarrollo académico, reducir la deserción y acompañar su transición al mercado laboral. De igual forma, se dispuso un conjunto de recursos digitales en Colombia Aprende para prevenir los problemas de salud mental y promover hábitos saludables en los estudiantes, profesores y demás miembros de la comunidad académica¹⁷.

En este nivel de la educación superior se plantean cuatro momentos asociados a realizaciones en materia de medición de la deserción y la implementación de planes de apoyo para los estudiantes: (1) implementación del Sistema para la Prevención de la Deserción en Educación Superior (SPADIES); (2) aplicación de estrategias de apoyo y acompañamiento

¹⁶ Ver <https://escuelasecretarias.mineducacion.gov.co/>, sección infórmate / visores.

¹⁷ Ver <https://colombiaprende.edu.co/recurso-coleccion/orientaciones-en-salud-mental-para-la-educacion-superior>.

to al fortalecimiento institucional de los programas de permanencia de las IES; (3) definición de un modelo de gestión para la permanencia y graduación en las IES; y (4) políticas de bienestar planteadas para garantizar la permanencia y la graduación de los estudiantes (MEN, 2022f).

Por último, atendiendo a lo expuesto sobre las tres vías de cualificación posibles, se trabajó intersectorialmente para la construcción de un esquema de movilidad que promueva itinerarios formativos y educativos alineados con el Marco Nacional de Cualificaciones (MNC), en el que existan mecanismos para el reconocimiento de competencias, de los resultados de aprendizaje y a través de la acumulación y transferencia de créditos académicos. Este Esquema de Movilidad Educativa y Formativa constituye uno de los componentes del Sistema Nacional de Cualificaciones (SNC) y cuenta con lineamientos para su implementación.

Trayectorias educativas de calidad

La visión de calidad de la política educativa implementada se relaciona con la capacidad del sistema educativo para contribuir con el desarrollo humano y aportar a la trayectoria educativa de cada niño, niña, adolescente y joven de acuerdo con su momento vital, sus condiciones, situaciones y contexto, sin distinciones por razones personales, sociales o económicas.

En educación inicial se implementó la medición de la calidad de la educación inicial en el nivel preescolar (grado transición) con el propósito de identificar las condiciones estructurales y de proceso que tienen mayor impacto en el desarrollo y aprendizaje de los niños y niñas, 14.000 maestras y maestros de preescolar participaron en procesos de fortalecimiento pedagógico durante el cuatrienio y se consolidó la línea pedagógica en educación inicial en el Programa Todos a Apre-

der (PTA), lo que ha permitido ampliar el número de “la cobertura de maestras y maestros de grado transición que han tenido acompañamiento pedagógico, al tiempo que se ha profundizado en el sentido y el enfoque pedagógico de la educación inicial, así como en su armonización con los primeros grados de la educación básica primaria, con el propósito de lograr mayor articulación y unidad curricular, respetando la identidad de cada nivel educativo” (MEN, 2022b, pág. 23).

Con el propósito de enriquecer las prácticas de enseñanza e incidir en el desarrollo de las competencias y potenciar el desarrollo integral y el aprendizaje, se han actualizado los referentes de calidad. Con este mismo objetivo de mejoramiento de los aprendiza-



jes y de manera particular en las áreas de lenguaje y matemáticas, se fortaleció en el cuatrienio el Programa Todos a Aprender, un programa de calidad que ha sido reconocido como experiencia innovadora en materia de formación docente y que llega actualmente a más de 14.500 sedes de 805 municipios¹⁸, ubicadas mayoritariamente en zonas rurales. En esta administración se incorporó el enfoque de desarrollo integral al Programa, se hace acompañamiento intencionado a los docentes de transición y se entregan los materiales de Aprendamos Todos a Leer para apoyar los procesos de lectoescritura.

El PTA se desarrolla actualmente a través de tres componentes (MEN, 2022i): en el componente pedagógico se diseñan y desarrollan las dos rutas de formación y acompañamiento (de docentes y de directivos docentes), el componente estratégico y territorial, donde se definen y aplican los criterios de focalización de establecimientos y sedes educativas, y el componente administrativo, financiero y contractual, a través del cual se hace seguimiento a los recursos asignados al Programa. Como logros anuales al cierre de la vigencia 2021 se destacan los 102.569 docentes acompañados, de los cuales 10.071 son de preescolar y 2.445 son etnoeducadores negros, afrocolombianos, raizales y palenqueros, y los 311 directivos docentes formados en liderazgo pedagógico orientado a mejorar los aprendizajes de los estudiantes.

En la materialización de la visión de calidad presentada, los docentes y directivos cumplen un papel fundamental, por ello es necesario reconocer y dignificar su labor de manera permanente. En este sentido, se fortalecieron las prácticas pedagógicas y didácticas de los docentes y directivos a través de una estrategia de formación diseñada para todos los momentos de su carrera: (i) expedición del Decreto 1236 de 2020 que reglamenta la organización de las Escuelas Normales Superiores, selec-

ción de 20 de ellas que se consolidan como Centros de Liderazgo y Excelencia Educativa en Educación Rural y profesionalización a través de programas de licenciatura para 305 normalistas superiores; (ii) participación de más de 137 mil educadores en programas y procesos de formación situada y de formación posgradual, para su actualización pedagógica y disciplinar, transformar su práctica pedagógica o de liderazgo y fortalecer sus competencias profesionales; (iii) Diseño e implementación de la Escuela de Liderazgo para Directivos Docentes, con la participación de 4.802 directivos en una o más estrategias de alguno de los cinco componentes de la Escuela¹⁹; (iv) convocatorias a través del Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior (Icetex) para desarrollar programas de posgrado, beneficiando a 1.564 docentes a través de 3 convocatorias desarrolladas entre los años 2018 y 2021; y (v) proceso de formación y acompañamiento para promover competencias de investigación en los docentes (MEN et al., 2022).

Adicional al trabajo de cualificación de docentes y directivos para fortalecer el quehacer pedagógico, se ha enriquecido la oferta de recursos educativos y se han ampliado oportunidades para que los docentes incentiven de manera innovadora, aprendizajes en los niños, niñas y adolescentes y estimulen el desarrollo de sus talentos de acuerdo con sus intereses. En este camino se han identificado lecciones que hacen posible transformar las prácticas pedagógicas y relacionar a la población estudiantil con escenarios de desarrollo actualizados y correspondientes con las tendencias de aprendizaje del siglo XXI influenciadas por las tecnologías de la información y las comunicaciones.

De igual forma, se diseñó e implementó una política de bienestar laboral para los docentes y se creó el Sistema Maestro (Resolución 16720 de 2019), mediante el cual se instaura el principio de mérito en la provisión

18 En 2021 el PTA acompañó a establecimientos educativos de 166 municipios de los 170 municipios PDET.

19 Formación, bienestar y desarrollo personal, redes de aprendizaje, investigación y banco de recursos (MEN & FExE, 2022).

de vacantes definitivas de cargos docentes en los establecimientos educativos oficiales, se fortalece la autonomía territorial y se brinda mayor claridad sobre la ubicación de las vacantes, estableciendo criterios diferenciales de valoración según esta ubicación.

En aspectos salariales, los maestros se beneficiaron en el cuatrienio de incrementos salariales adicionales a los que reciben los demás empleados públicos por un total de 11 puntos porcentuales y en consecuencia, a partir de un proceso adelantado desde el 2014 y una brecha estimada en 16 puntos porcentuales, al final del cuatrienio se logrará el pleno cierre de la brecha salarial, pues tendrán un total de 17 puntos adicionales. Asimismo, se creó la bonificación pedagógica para los docentes y los directivos del sector oficial. En el 2018 se pagó el 6% de la asignación básica mensual del cargo desempeñando y se incrementó de manera progresiva hasta alcanzar el 19% en 2021 y para los años posteriores.

La evaluación se concibe como un momento central de la ruta de calidad educativa y herramienta para el mejoramiento del sistema como un todo, en tanto permite dar cuenta del nivel de los aprendizajes de los estudiantes y su evolución, según referentes nacionales e internacionales, promover prácticas efectivas de enseñanza y aprendizaje desde la educación inicial hasta la media, y acompañar las iniciativas y planes de mejoramiento de las instituciones educativas. En el cuatrienio se rediseñaron las pruebas Saber de la educación básica y se retomó su aplicación en los grados 3°, 5°, 7° y 9°, con un componente de seguimiento longitudinal a los estudiantes que constituye una iniciativa pionera en la región. Estas pruebas de carácter muestral se suman a la evaluación censal de Saber 11°, a la evaluación de aula de naturaleza formativa Evaluar para Avanzar, que se describe en el siguiente apartado, y a los exámenes de Estado Saber Pro y Saber TyT para conformar el Sistema para la Evaluación de la Calidad de la Educación.

Este sistema se complementa con la evaluación de docentes, directivos docentes, docentes tutores, directivos sindicales y docentes orientadores regidos por el Decreto Ley 1278 de 2002 que participan volun-

tariamente en el proceso de Evaluación con Carácter Diagnóstico Formativo (ECDF). Para el desarrollo de la ECDF cohorte III, se publicó la Resolución 18407 de 2018, por la cual se establecieron las reglas y la estructura del proceso de evaluación contemplados en el Decreto Ley 1278 de 2002 para el ascenso de grado o la reubicación de nivel salarial de los educadores oficiales regidos por dicha norma. En este proceso de evaluación, que finalizó en 2020, se inscribieron en los diferentes cargos 88.937 personas, de las cuales 87.495 fueron habilitadas y 31.848 aprobaron.

Por otra parte, una educación de calidad debe tener en cuenta las particularidades del contexto en el que habita la población. En tal sentido, a través de la línea estratégica de Más y mejor educación rural se construyeron lineamientos curriculares y pedagógicos para las ruralidades, se cualificaron los modelos educativos flexibles, se fortalecieron las Escuelas Normales Superiores y se seleccionaron 20 para para convertirse en Centros de liderazgo y excelencia en educación rural – CLEER, se fortalecieron las residencias escolares (223 con corte a marzo de 2022), se atendió a la población víctima del conflicto armado, y se adelantaron estrategias de alfabetización y educación de adultos que permitieron que la tasa de analfabetismo de la población de 15 años y más llegara al 4,375% a diciembre de 2021 (MEN, 2022k).

Finalmente, con el fin de lograr entornos escolares incluyentes y equitativos, el Ministerio de Educación en el marco del Plan Nacional de Desarrollo 2018 – 2022 y el plan sectorial se trazó como meta la construcción de un nuevo marco de política de educación inclusiva orientado a una educación de calidad, accesible y pertinente. Así, en 2022 el Ministerio pone a disposición de todos los colegios y comunidades educativas del país los “Lineamientos de política para la inclusión y la equidad en educación” un documento de política que orienta el accionar de todos los actores que hacen parte del sistema educativo con el fin de reconocer la diversidad de todas las personas buscando eliminar la exclusión social,

por razones de raza, etnia, religión, género, orientación sexual, discapacidad, condición de migrante, entre otras, y avanzar hacia la consolidación de una sociedad más justa y equitativa. Estos lineamientos trascienden la respuesta educativa poblacional, generando ambientes de aprendizaje que promueven la participación efectiva de todos los estudiantes, desde sus características individuales y condiciones específicas, en el marco de la garantía de los derechos humanos (MEN, 2022l).

En educación superior se modernizó el Sistema de Aseguramiento de la Calidad con un nuevo marco normativo que pone al país a tono con las dinámicas y desafíos globales, un sistema que enfatiza en los resultados de aprendizaje²⁰, nuevas modalidades y formas para alcanzarlos, y una nueva plataforma tecnológica que facilita la administración, control y celeridad de todos los procesos (MEN, 2022j).

Este nuevo marco normativo se fundamenta en lo establecido en el Decreto 1330 de 2019, el cual promueve la oferta de programas en modalidades (presencial, a distancia, virtual, dual u otros que combinen e integren las anteriores modalidades) y metodologías adecuadas a las necesidades poblacionales y territoriales. El Decreto también establece la posibilidad de ofrecer bajo un registro calificado único un programa académico con el mismo contenido curricular en diversas modalidades y/o en diferentes lugares de desarrollo.

En este cuatrienio se convocó a los diferentes actores del subsistema de educación superior para la actualización del Modelo de Acreditación de Alta Calidad de Instituciones y Programas Académicos. Este proceso permitió la firma del Acuerdo 02 de 2020 proferido por el Consejo Nacional de Educación Superior (CESU). Según lo allí establecido, únicamente los programas académicos que cuenten con funcionamiento continuo de por lo menos ocho años podrán someterse al proceso de acreditación

y deberán contar como mínimo con una renovación del registro calificado; asimismo, se amplió la vigencia de la acreditación (seis, ocho o diez años) para facilitar la gestión de los diferentes procesos de mejora.

Finalmente, en la vía de cualificación relacionada con la formación para el trabajo, en el Plan Nacional de Desarrollo 2018-2022 se contempló la estructuración del Subsistema de Aseguramiento de la Calidad de la Formación para el Trabajo como uno de los componentes del Sistema Nacional de Cualificaciones (SNC). Este subsistema estará en cabeza del Ministerio de Trabajo, el cual expidió una resolución para describir el proce-



20 En el Decreto 1330 de 2019 los resultados de aprendizaje se conciben como las declaraciones expresas de lo que se espera que un estudiante conozca y demuestre en el momento de completar su programa académico.

dimiento para la habilitación de la oferta de programas del Subsistema de Formación para el Trabajo (SFT) y el trámite que deben cumplir las IES, las instituciones de educación para el trabajo y el desarrollo humano (IETDH) y el SENA, en su calidad de oferentes.

Trayectorias educativas en la coyuntura de pandemia por el covid – 19

El sector educativo avanzaba en la ejecución de la política trazada para el cuatrienio cuando sobrevino la pandemia del covid-19 y con ella la emergencia sanitaria decretada en marzo de 2020. A partir de ese momento, se implementaron las recomendaciones del Ministerio de Salud y se enfrentaron los retos que trajo el cierre de las instituciones a partir del diseño y puesta en marcha de una estrategia que integró a los diferentes actores del sector. Este trabajo tuvo una aproximación estratégica diferenciada según el subsistema que permitiría el despliegue de acciones orientadas a garantizar la permanencia en el sistema educativo y la protección de las trayectorias educativas.

Educación inicial, preescolar, básica y media

A partir de marzo de 2020 se conformaron en el MEN equipos territoriales de apoyo a la gestión que acompañaron a las secretarías de educación en la definición de sus estrategias para garantizar, en una primera fase, el trabajo académico en casa. Igualmente, se efectuaron los ajustes correspondientes al calendario académico y se brindaron lineamientos para la flexibilización curricular y del plan de estudios, así como la priorización de aprendizajes y la definición de estrategias didácticas.

En este primer momento, el MEN dispuso recursos educativos para atender las necesidades de aprendizaje autónomo de los estudiantes y apoyar a los docentes en el desarrollo del currículo independientemente de las condiciones de conectividad (radio, televisión y recursos

digitales) y puso en marcha una estrategia de acompañamiento y orientación a la comunidad educativa para el fortalecimiento de las competencias socioemocionales.

En tal sentido, se destaca la implementación de Aprender Digital, una plataforma con diversos contenidos educativos, organizados por áreas del conocimiento, con recursos digitales, audiovisuales y gamificados que permitían a los docentes y estudiantes enriquecer los procesos de aprendizaje en casa. En esta se incorpora la aplicación Be The 1 Challenge para el aprendizaje del inglés a través del juego y la Biblioteca Digital, con más de tres mil textos de literatura universal para acercar a los estudiantes a la lectura desde casa y posibilitar la conformación de clubes de lectura por parte de los docentes.

Adicionalmente, en alianza con el Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones y RTVC Sistema de Medios Públicos, salió al aire en marzo de 2020 la franja “Mi Señal, Territorio Mágico” con programación educativa para niños y niñas de educación inicial, preescolar y primaria. Para afianzar los procesos de formación continua desde los desafíos que presenta la pandemia y las posibilidades de autoformación de los educadores, el Ministerio creó en 2020 la plataforma Contacto Maestro, que incluye herramientas que les permiten a los educadores continuar con sus procesos de desarrollo profesional y personal.

De igual forma, a través del Decreto Legislativo 662 de 2020 se creó el Fondo Solidario para la Educación, que contempló cuatro líneas: (1) crédito condonable hasta del 100% para el pago de pensiones de jardines y colegios privados, (2) ampliación de alivios del ICETEX, (3) crédito condonable para el pago de estudios de Educación para el Trabajo y el Desarrollo Humano, y (4) apoyo al pago de matrículas de pregrado en condiciones de vulnerabilidad de las instituciones de educación superior públicas.

A partir del segundo semestre de 2020, luego del receso escolar, se avanzó en la prestación del servicio

educativo bajo el esquema de alternancia. Para ello, tomando como referencia los lineamientos dados por la UNESCO, el Gobierno nacional²¹ construyó una política que permitiera el retorno gradual, progresivo y seguro en una estrategia de alternancia, la cual se expresó en los Lineamientos para la prestación del servicio de educación en casa y en presencialidad bajo el esquema de alternancia y la implementación de prácticas de bioseguridad en la comunidad educativa. Así, 51 de las 96 secretarías de educación de entidades territoriales certificadas implementaron experiencias piloto de retorno gradual a la presencialidad en colegios y residencias escolares, 76 de ellas conformaron comités de alternancia y las 96 construyeron planes de alternancia, que describían las estrategias y acciones para el cumplimiento del calendario escolar 2021. De igual forma, se realizaron en este semestre las pruebas Saber 11° de forma presencial.

En este semestre se diseñó también “[Evaluar para Avanzar](#)”, una estrategia de valoración de aprendizajes para el uso de los docentes y con propósito formativo. Los resultados de la aplicación de instrumentos en diferentes áreas del conocimiento²² permiten que los docentes conozcan las fortalezas y debilidades de sus estudiantes en cada una de las competencias y componentes valorados, constituyendo un insumo valioso para establecer los niveles de aprendizaje alcanzados y, con base en ellos y otras herramientas de apoyo (guías de orientación y para análisis de resultados), definir estrategias específicas para propiciar su nivelación o recuperación²³.

A partir de la normatividad que permitió la construcción de los planes de alternancia²⁴, las actividades académicas de 2021 iniciaron en el mes de enero, llegando al término del primer semestre de ese año a 42,3% de instituciones educativas que

ofrecieron clases presenciales con alternancia a 1.6 millones de estudiantes de educación preescolar, básica y media.

En junio de 2021 el Minsalud expidió la Resolución 777, que estableció el retorno seguro a clases presenciales como prioridad de salud pública y como medida necesaria para acortar las brechas causadas por la pandemia en cuanto a la formación, socialización y salud mental. Ese mismo mes, el MEN expidió la Directiva 05 de 2021, en la que se solicitó a las ETC la definición de la fecha de retorno a la presencialidad plena en todas las instituciones educativas y la convocatoria de todo el personal a la prestación presencial del servicio educativo. Para el cierre de 2021, el 97,8% de las instituciones educativas registraron el regreso a actividades académicas presenciales para 8.3 millones de estudiantes.

Para lograr la reactivación del sector se invirtieron más de \$1.2 billones para hacer las adecuaciones en los establecimientos educativos de educación preescolar, básica y media, y acompañar a los niños y a las familias en el retorno a la presencialidad.

A partir de enero de 2022, los estudiantes y docentes de todo el país regresaron a la presencialidad plena luego de la decisión de eliminar las restricciones de aforo en todos los niveles educativos.

Como resultados de las acciones presentadas se destaca que Colombia fue el segundo país de la región que cerró menor tiempo las instituciones educativas y también el segundo en retornar a la presencialidad, así como el único país en América Latina que aplicó pruebas de Estado en 2020, un año caracterizado por el confinamiento general.

21 Trabajo articulado entre Minsalud, MEN y Consejería Presidencia para la Niñez y la Adolescencia.

22 Matemáticas, lenguaje, ciencias naturales, competencias ciudadanas e inglés.

23 Al cierre del primer semestre de 2022 se han inscrito en la plataforma de Evaluar para Avanzar 5.598.207 estudiantes y 186.370 docentes, ubicados en 32.871 sedes educativas. Asimismo, 3.202.636 finalizaron al menos un instrumento por grado y 1.649.727 estudiantes finalizaron todos los instrumentos.

24 Estos planes de alternancia se fundamentaron en la expedición de la Resolución 1721 (septiembre de 2020) por parte de Minsalud y la Directiva 016 (octubre de 2020) expedida por el MEN.

Educación superior

Como consecuencia de la declaratoria de emergencia sanitaria, el MEN respondió de manera inmediata con medidas normativas que permitieran continuar con las actividades académicas y mitigar los efectos de la pandemia sobre la deserción. En ese sentido, a partir de la Directiva 04 del 22 de marzo de 2020 y de la Directiva 06 del 25 de marzo de 2020, se autorizó a las instituciones de educación superior (IES) e instituciones de educación para el trabajo y el desarrollo humano (IETDH) para que diseñaran planes y estrategias que posibilitaron la continuidad de sus programas académicos mediante el uso de herramientas tecnológicas (virtualidad, conexión remota, métodos a distancia) garantizando siempre las condiciones de calidad.

Después de dos meses de declarada la pandemia y con el ánimo de revisar acciones para el regreso gradual y progresivo a la presencialidad, a partir de mayo de 2020 el MEN convocó a diferentes actores del sector de la educación superior para trabajar en el desarrollo de las orientaciones para el retorno a la presencialidad con alternancia. A partir de este trabajo, se expidió la Directiva 13 de 2020 que proporcionó a las IES e IETDH orientaciones para el retorno gradual y progresivo a las actividades que exigían inicialmente ambientes de aprendizaje presenciales en aulas, laboratorios y centros de práctica, y de esta manera continuar avanzando en la presencialidad con alternancia en la totalidad de actividades académicas.

En el segundo semestre de 2020, las IES e IETDH, en uso de su autonomía, definieron si sus programas académicos se desarrollarían a través de herramientas TIC sin ningún tipo de presencialidad o con herramientas TIC y presencialidad, ya fuera para realizar laboratorios prácticos y de investigación o para retornar a clases bajo la modalidad de presencialidad con alternancia. En 2021 el proceso de retorno a la presencialidad avanzó de acuerdo con las medidas de bioseguridad y autocuidado implementadas y la priorización establecida en el Plan Nacional de Vacunación, garantizando el uso de espacios académicos presenciales como parte integral del proceso formativo de los estudiantes de educación superior y del desarrollo psicosocial y emocional de toda la comunidad académica.

Al cierre de 2021, 194 IES (151 privadas y 43 Públicas) que concentran 1,4 millones de estudiantes (61% de la matrícula total) iniciaron su retorno a la presencialidad. Para acompañar este proceso, en articulación con los actores del sector, el MEN puso en marcha el programa Bienestar en tu Mente, mediante el cual se dispuso en el portal Colombia Aprende una serie de 40 recursos digitales entre podcasts, videos y presentaciones para prevenir los problemas de salud mental y promover hábitos saludables en los estudiantes, profesores y demás integrantes de la comunidad académica.

El trabajo realizado en los primeros meses de la pandemia evidenció la necesidad de acompañar



y fortalecer a las instituciones en temas clave relacionados con innovación educativa y transformación digital. Para ello, el Ministerio convocó a un grupo de IES que manifestaron su voluntad de apoyar y acompañar a instituciones cuyos programas académicos solo se ofrecían en la modalidad presencial o cuya trayectoria en la educación virtual carecía de madurez suficiente para responder a la coyuntura, y de esta forma se fortaleció el Laboratorio de Innovación Educativa para la Educación Superior Co-Lab.

Co-Lab es una estrategia de experimentación, investigación, colaboración, participación e intercambio de experiencias y prácticas vinculadas a los procesos de innovación educativa y transformación digital en la educación superior, cuyo propósito es fomentar el mejoramiento de la calidad y la experiencia de aprendizaje de la comunidad educativa. Los aprendizajes de la pandemia permitieron fortalecer esta estrategia, permitiendo la formación de más de 17.000 docentes en herramientas pedagógicas y didácticas apoyadas en TIC, la disposición de 150 recursos digitales abiertos compartidos por las instituciones participantes y el desarrollo de más de 600 procesos de formación dirigidos a la comunidad académica de las IES participantes.

En el marco de esta iniciativa se llevaron a cabo procesos de asistencia técnica entre IES, particularmente a través del Plan Padrino, iniciativa que bajo un principio de solidaridad ha permitido el intercambio de capacidades y experiencias pedagógicas entre IES en torno al uso y apropiación de las TIC en los procesos formativos, y en la que participan 126 IES (39 públicas y 87 privadas).

De otra parte, en el marco del cambio normativo realizado en el Sistema de Aseguramiento de la Calidad, en el segundo semestre de 2020 y en 2021 se mantuvieron los espacios académicos y aprendizaje virtual para analizar e impulsar temas como la adopción de resultados de aprendi-

zaje, el aseguramiento de la calidad, los Sistemas Internos de Aseguramiento de la Calidad de las Instituciones y la apropiación de la nueva normatividad del sector.

Desde el Presupuesto General de la Nación, junto con el apoyo de las entidades territoriales, recursos de las instituciones de educación superior (IES) y de programas como Generación E y otros programas de acceso a educación superior, entre 2020 y 2021 se dispusieron \$2.3 billones para que jóvenes en condición de vulnerabilidad de IES públicas recibieran auxilios económicos para el pago de la matrícula.



IV. EL OBSERVATORIO DE TRAYECTORIAS EDUCATIVAS

Los sistemas de información desarrollados por el MEN tienen un carácter censal y contienen la información requerida para una caracterización exhaustiva de la oferta y de quienes acceden al sistema educativo. Estas características le han permitido a Colombia destacarse como referente regional, sin embargo, se han identificado dos limitaciones importantes, la primera es que no existe un portal único que permita divulgar la información estadística de una manera estándar y la segunda es la escasa interoperabilidad entre sistemas, lo que limita la posibilidad de brindar información oportuna y de calidad sobre las trayectorias educativas.

Como se presentó anteriormente, las trayectorias son dinámicas y dependen de múltiples variables individuales y de contexto, por ello, es un concepto que debe ser revisado y evaluado de forma constante, haciendo énfasis en aquellas transiciones que resultan críticas y que brindan contexto para trayectorias de aprendizaje positivas, como lo es el paso de la educación preescolar a la escuela primaria o el de la educación media a la educación superior (Peters, 2010).

En tal sentido, con el fin de brindar un sistema de información que articule las diversas fuentes y permita el seguimiento a las trayectorias educativas el Ministerio de Educación Nacional pone a disposición de todos los actores del sector el Observatorio de Trayectorias Educativas (OTE) cuyo alcance se presenta en este capítulo. Para definir el alcance (indicadores) y proyección del (OTE) se revisaron estudios y experiencias internacionales y nacionales, así como la información disponible en los sistemas de información del MEN.

Referentes para la construcción del OTE

A continuación, se presentan los referentes internacionales y nacionales a partir de los cuales se concibió y estructuró el OTE en el actual periodo de gobierno.

Referentes internacionales

En el tránsito a la primaria la OCDE señala que una proporción importante de niños experimentan más de una transición antes de iniciar la primaria,

por ejemplo, de centros de cuidado a la educación preescolar y, posteriormente, del preescolar a la primaria (OECD, 2017). Según este informe, la mayor parte de la investigación sobre estas transiciones y los factores que promueven el desarrollo infantil proviene de estudios longitudinales de gran escala, como el realizado en Estados Unidos para valorar el desarrollo infantil, preparación para la escuela y experiencias escolares tempranas, mediante el seguimiento de varias cohortes²⁵.

Otros países implementan censos para medir el desarrollo de los niños al iniciar la primaria. En Australia, por ejemplo, se han recopilado datos censales en cuatro años (2009, 2012, 2015 y 2018) y cinco dominios (salud física y bienestar, competencia social, madurez emocional, habilidades cognitivas y del lenguaje, y habilidades comunicativas y conocimientos generales), para identificar, en cada dominio, a los niños encaminados (*on track*), en riesgo y vulnerables²⁶. La ubicación de los niños en alguno de estos grupos depende de su puntaje en comparación con la distribución.

Una buena educación en la primera infancia se relaciona con buenos resultados en diferentes etapas de la vida, que se expanden más allá del entorno escolar (OECD, 2017). De acuerdo con la OCDE, estos resultados se relacionan con el número de años de educación y cuidado de la primera infancia. “Los datos sugieren que la duración mínima requerida para tener una buena oportunidad de alcanzar un buen nivel de desempeño a los 15 años en la prueba PISA es de dos años” (OECD, 2017, pág. 146) y que entre más años de educación en esta etapa de vida menor la probabilidad de estar en el grupo de bajo desempeño de la prueba.

En el tránsito por la básica y media, la Administración Nacional de la Educación Pública (ANEP) de Uruguay creó en 2016 el Sistema de Protección de Trayectorias Educativas, con el fin de hacer seguimiento a los “eventos educativos de los estudiantes, la detección en forma oportuna de situaciones de vulnerabilidad educativa, e intervención temprana, tanto en un mismo año escolar, como en la trayectoria educativa de mediano y largo plazo, sobre todo en aquellos casos con inminente riesgo de abandono escolar” (Croce, 2020, pág. 33). El sistema tiene tres componentes (ANEP, 2019): (1) políticas de enlace para la universalización de la educación media, con dispositivos para asegurar la continuidad de estudios; (2) estrategias de acompañamiento a los estudiantes (seguimiento individual y de cohortes), y (3) formación de equipos²⁷. El seguimiento a los estudiantes tiene como insumo la priorización de ciertos grupos, uno de ellos corresponde al de estudiantes con alta vulnerabilidad socioeconómica (índice que combina inasistencia, calificaciones, acceso a planes sociales y extraedad). En otros grupos se encuentran los estudiantes que repiten el primer año de media básica y aquellos que no estuvieron matriculados en algún año precedente al de seguimiento.

La implementación del Sistema de Protección de Trayectorias Educativas ha permitido que cada vez más estudiantes asistan a la enseñanza media, permanezcan dentro del sistema educativo y avancen de grado en el tiempo esperado. (ANEP, 2019, pág. 27).

En esta experiencia se emplean registros administrativos para hacer seguimiento al tránsito entre

25 ECLS-B: cohorte de niños nacidos en 2001 con seguimiento hasta la entrada a jardín; ECLS-K: cohorte de niños que terminaron jardín en 1998-99 con seguimiento hasta el grado octavo; ECLS-K:2011: cohorte de graduados de jardín con seguimiento hasta quinto grado; y ECLS-K:2024: nuevo estudio de seguimiento de cohorte de graduados de prejardín en 2023-2024 con seguimiento hasta quinto.

26 El sistema de consulta (<https://www.aedc.gov.au/data/data-explorer>) permite la desagregación de la información a través de indicadores de contexto, entre los que se encuentra la asistencia al preescolar. Se ha desarrollado un tablero de consulta (<https://www.aedc.gov.au/schools/findings-from-the-aedc>) que permite la visualización del porcentaje de niños vulnerables en uno o más de dos dominios.

27 Como desarrollos de este sistema se encuentran la habilitación de módulos de preinscripción para la continuidad entre ciclos y de un módulo de asistencia que permite alertar sobre situaciones de riesgo que puedan llevar a la deserción, y el diseño de un sistema con información a nivel de estudiante, a través del cual se hace seguimiento a las cohortes de egresados de educación primaria a partir de 2015.

niveles. En otros países se utilizan encuestas longitudinales. Este es el caso de Australia con la encuesta longitudinal de la juventud (LSAY por sus siglas en inglés), mediante la cual se hace seguimiento a una muestra representativa de los jóvenes de 15 años, quienes son contactados por un período de 10 años para averiguar por su tránsito hacia la educación y el empleo, entre otros aspectos²⁸.

Este seguimiento por cohortes muestra un aumento en la tasa de graduación (grado 12°) y una alta incidencia del nivel de lectura a los 15 años sobre este indicador, así como aumentos en la preferencia por postergar la continuidad inmediata de los estudios postescolares y en el porcentaje de jóvenes que desarrolla este tipo de estudios y obtiene un título, ya sea del nivel universitario o de la formación profesional (NCVER, 2014).

En un análisis de varios documentos publicados a partir de la información que brinda esta encuesta se encuentra que completar el último grado escolar no es suficiente para alcanzar buenos resultados en materia de empleo y de bienestar, y que existe una alta relación entre la formación universitaria y la tasa de crecimiento de los ingresos (NCVER, 2020).

En el análisis de las transiciones hacia el mercado de trabajo, el estudio de McKinsey identifica tres intersecciones críticas: ingresar a la educación posmedia, desarrollar competencias y conseguir empleo (McKinsey Center for Government, 2013). En la primera intersección es necesario conocer el número de jóvenes que tienen acceso a la educación y el porcentaje que se gradúa²⁹, en la segunda, aspectos relacionados con el currículo y la pedagogía, y en la tercera, oportunidades laborales y de reconocimiento de competencias. En esta última intersección es importante conocer el número de meses que demora un graduado

en conseguir un primer empleo y, desde la perspectiva de los empleadores, las razones asociadas a vacantes difíciles de cubrir dirigidas a jóvenes recién graduados.

La Organización Internacional del Trabajo (OIT) diseñó una encuesta para analizar las transiciones entre educación y trabajo (International Labour Organization, 2009). A partir de esta encuesta, aplicada en países en desarrollo, se obtienen los indicadores habituales de transición (tiempo entre la graduación o la salida del sistema educativo y la obtención de un empleo) e indicadores más estrictos, asociados a conceptos de trabajo decente (p.ej. acceso a empleos con contratos permanentes o que generan satisfacción personal).

Los conceptos que subyacen a este marco analítico propuesto por la OIT y su operacionalización se presentan en la tabla 2.



28 Existen reportes de diferentes cohortes, seis hasta la fecha, comenzando con la cohorte de 1995 y terminando con la cohorte de 2015 (Y95, Y98, Y03, Y06, Y09 y Y15).

29 Porcentaje de la población de un rango de edades específico (25 – 34 años) que obtiene un título de educación posmedia.

Tabla 2. Marco analítico para la medición de transiciones entre educación y empleo

Marco de análisis	Definición de transición	Definiciones complementarias
Concepto estándar de transición	Paso de un joven de 15 a 29 años desde el final de la educación al primer empleo regular o satisfactorio.	<ul style="list-style-type: none"> - El empleo regular se define según la duración del contrato, excluyendo empleos temporales o de duración limitada. - El concepto de empleo satisfactorio es subjetivo, se basa en la autoevaluación de la persona según su percepción de ajuste entre el trabajo y la trayectoria de empleo deseada.
Concepto estricto de transición	Paso de un joven de 15 a 29 años desde el final de la educación al primer empleo decente o satisfactorio.	<ul style="list-style-type: none"> - El empleo decente implica el cumplimiento de varios criterios: arreglos contractuales que cumplan las expectativas, no encontrarse en sobre calificación o subempleo, pago en el promedio o superior al salario de jóvenes trabajadores, seguridad laboral satisfactoria, posibilidad de participar en organizaciones sindicales o de empleadores, y oferta de prestaciones (pago por enfermedad y de vacaciones). - El concepto de empleo satisfactorio no cambia.

Fuente: Elaboración propia a partir de (International Labour Organization, 2009).

Para cada uno de los marcos analíticos se establecen clasificaciones de acuerdo con la etapa de transición, en el caso estándar un joven que transita es aquel cuyo trabajo cumple alguna de las siguientes condiciones: trabajo regular y satisfactorio, trabajo regular pero no satisfactorio, trabajo no regular (temporal) pero satisfactorio o autoempleo satisfactorio. Se definen también clasificaciones para las etapas de jóvenes en transición³⁰ y jóvenes cuya transición no ha iniciado³¹.

En Australia la encuesta longitudinal de los jóvenes (LSAY) señala las consecuencias que tuvo la crisis de 2008 sobre la posibilidad de tener un trabajo de tiempo completo según las diferentes cohortes, encontrando una reducción en el porcentaje de jóve-

nes que a los 21 años ha obtenido un primer empleo de esta naturaleza. Además, se establece un ingreso frecuente a trabajos de baja calificación, lo que afecta de manera particular a quienes se encuentran en trabajos de tiempo parcial. (NCVER, 2014). La forma como se observan las trayectorias de las personas entre 16 y 25 años³² constituye un referente de visualización interesante para la implementación del Observatorio y su escalabilidad en el tiempo, y también para el Observatorio Laboral para la Educación (OLE) del MEN, cuya experiencia se reseña en la siguiente sección.

En el Reino Unido se implementa anualmente una encuesta para el seguimiento de todos los graduados de la educación superior después de 15 meses

30 Desempleados, empleados sin contrato, empleados en un trabajo temporal no satisfactorio, autoempleo insatisfactorio o inactivos que no estudian y que tienen el propósito de buscar trabajo posteriormente.

31 Todavía estudiando o inactivos que no estudian y no tienen la intención de buscar trabajo.

32 Ver: <https://www.ncver.edu.au/research-and-statistics/infographics/visualising-school-to-work-pathways-using-lsay>.

de finalizar sus estudios³³. A través de esta fuente se determina el porcentaje de graduados que continuó estudios con la aspiración de una cualificación de nivel superior y su situación laboral, incluyendo información sobre el sector económico donde trabajan y la ocupación que desempeñan, y la mediana de los salarios y rangos salariales para quienes obtuvieron su primer grado y trabajaban a tiempo completo, entre otros. Toda esta información puede clasificarse según la percepción de los graduados sobre el sentido de propósito de su actividad actual, la correspondencia de esta actividad con los planes futuros y el uso de lo aprendido para su desarrollo. Además, se realizan preguntas que permiten analizar aspectos de bienestar subjetivo (p. ej. Ansiedad, felicidad y satisfacción con la vida).

En Australia se implementa cada año una encuesta similar para los graduados de la educación superior que permite contar con información sobre salarios, ocupación y uso de competencias (GOS³⁴). Esta encuesta se acompaña de un cuestionario que posibilita el cálculo de indicadores de satisfacción con el programa y la enseñanza, y de mejora en competencias generales a partir de la formación recibida. Esta encuesta la completan los recién graduados (antes de cumplir seis meses de obtener el título). Después de tres años de titularse, una muestra de ellos completa una encuesta enfocada en resultados ocupacionales de mediano plazo y en actividades de estudio adicionales desarrolladas en este período.

También se implementa anualmente una encuesta dirigida a los supervisores de compañías con el fin de medir su nivel de satisfacción general con el desempeño laboral de los graduados y en diferentes tipos de competencias (básicas, transversales y laborales).

Referentes nacionales

Los referentes nacionales del OTE provienen de los sistemas de información del MEN, de herramientas de consulta y de visualización construidos a partir de estos, de estudios sobre trayectorias y del cálculo de modelos econométricos para la identificación de factores protectores o de riesgo para la concreción de trayectorias.

• Sistemas de información

El MEN fortaleció el Sistema de Seguimiento al Desarrollo Integral de la Primera Infancia (SSDIPI), para convertirlo en la principal herramienta de gestión y seguimiento de la atención integral a la primera infancia. El SSDIPI brinda información sobre las atenciones que reciben los niños y niñas según el reporte que realizan diferentes entidades y permite caracterizar sus situaciones de vida y el estado de realización de sus derechos, con el fin de orientar la toma de decisiones en el marco de la Política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia “De Cero a Siempre”.

Mediante el cruce con el Sistema Integrado de Matrícula (Simat), esta información permite conocer el número de niños y niñas atendidos en los servicios del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) y del Departamento para la Prosperidad Social (DPS) que, según su edad, pueden transitar hacia la educación formal, el número que efectivamente se matricula y el de niños y niñas con matrícula pendiente. El sistema inició en 2015 con la información de los servicios de educación inicial del ICBF. A partir de 2019 el sistema cuenta adicionalmente con la información de los servicios tradicionales del ICBF, de la Superintendencia del Subsidio Familiar, de programas y estrategias lideradas por el DPS (Familias en Acción y UNIDOS) y del Simat (matriculados en preescolar).

33 Ver <https://www.hesa.ac.uk/data-and-analysis/graduates>.

34 Ver [https://www.qilt.edu.au/surveys/graduate-outcomes-survey-\(gos\)](https://www.qilt.edu.au/surveys/graduate-outcomes-survey-(gos)).

El Sistema Integrado de Matrícula (Simat) permite organizar y controlar las diferentes etapas del proceso de matrícula en educación preescolar, básica y media según el reporte que realizan los establecimientos educativos públicos y privados. La Oficina Asesora de Planeación y Finanzas del MEN realiza mensualmente un proceso de consolidación de matrícula, del cual se deriva la conformación de una base de datos por estudiante que permite el cálculo de indicadores preliminares, los cuales adquieren una connotación definitiva al incluir en la base de matrícula los resultados de las visitas de auditoría, generalmente al año siguiente al de la vigencia del registro en Sistema.

Los resultados de la consolidación mensual son difundidos por la Oficina con esta misma periodicidad a través de la entrega de bases de datos de matrícula por estudiante y matrícula agregada a nivel de establecimiento educativo. Esta información la utilizan las áreas misionales del Viceministerio de Educación Preescolar, Básica y Media (Dirección de Primera Infancia y Dirección de Cobertura y Equidad) para actualizar diferentes tableros de visualización.

El Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES) es un sistema creado por el MEN para responder a las necesidades de información sobre educación superior y tiene respaldo en una operación estadística certificada por el DANE. El SNIES recopila información sobre las instituciones de educación superior (IES) y los programas que estas ofrecen, y acerca de las personas que participan en el desarrollo de los procesos académicos y administrativos.

El sitio web del SINES³⁵ posibilita la consulta de IES y programas habilitados para la prestación del servicio educativo según la normatividad vigente y consolida información que permite la operación de dos subsistemas complementarios (Sistema para la Prevención de la Deserción en Educación Superior – SPADIES, y Observatorio Laboral para la Educación – OLE). A través de este portal se accede a bases de datos de estudiantes, docentes y administrativos, informes e indicadores, bases de datos migradas al portal de datos abiertos del gobierno nacional, y consultas interactivas de variables poblacionales.

Como parte de los subsistemas complementarios, el SPADIES aporta información para el análisis de la deserción en educación superior en Colombia. Para ello, el sistema hace seguimiento a cada estudiante en su tránsito por programas de pregrado, permitiendo identificar a desertores de programas académicos³⁶, desertores de instituciones de educación superior (IES)³⁷ y desertores del sistema³⁸, permitiendo el cálculo de diferente tipo de indicadores³⁹.

De otro lado, a través del OLE se hace seguimiento a la situación laboral de las personas que obtienen un título de educación superior, con el fin de aportar información que permita valorar la pertinencia de los programas de educación superior y del sistema educativo en general. En el OLE se describen las características de los graduados de educación superior desde 2001 y su situación en el mercado laboral a partir de dos indicadores líderes: tasa de cotizantes (recién graduados) e ingreso base de cotización⁴⁰. El sistema de consulta del OLE hace parte de un portal que integra la in-

35 Ver: <https://snies.mineduccion.gov.co/portal/>.

36 Estudiantes que no se matriculan en el mismo programa académico durante dos o más períodos consecutivos y no se encuentran como graduados o retirados por motivos disciplinarios.

37 Estudiantes que no se matriculan en una IES durante dos o más períodos consecutivos y no se encuentran como graduados o retirados por motivos disciplinarios.

38 Estudiantes que no se matriculan en ningún programa académico de ninguna IES durante dos o más períodos consecutivos y no se encuentran como graduados o retirados por motivos disciplinarios.

39 Tasa de ausencia intersemestral, tasa de deserción anual, tasa de deserción por cohorte, tasa de supervivencia, tasa de graduación.

40 El OLE contempla también un componente de encuestas que se aplican directamente a los graduados en diferentes momentos del tiempo (al momento del grado, un año después del grado y cinco años después del grado) con el fin de conocer su satisfacción con la formación recibida, su percepción sobre la correspondencia entre la formación recibida y los requerimientos del mercado laboral, y su situación laboral, entre otros.

formación habitual (descripción de la iniciativa y de su alcance, aportes del OLE a los diferentes públicos objetivo) con estudios y documentos que permiten comprender su funcionamiento y las estadísticas e indicadores que divulga.

• [Herramientas de visualización y consulta](#)

A partir de la información del SSDIPI y del Simat, la Universidad de Los Andes en 2020 diseñó e implementó un sistema de consulta sobre las trayectorias educativas de los estudiantes pertenecientes a las cohortes 1° y 5° desde 2005 y hasta 2020. Para cada cohorte, conformada por quienes cursan cada grado por primera vez, se diseñaron diferentes tableros de visualización⁴¹. También se construyeron tableros para los indicadores de deserción intraanual, ausencia interanual y deserción interanual.

Por su parte, la Dirección de Primera Infancia diseñó una serie de tableros de visualización de datos para hacer seguimiento a los indicadores de cobertura, atenciones priorizadas, docentes cualificados para la atención de la primera infancia y tránsito desde los servicios del ICBF y del DPS a la educación formal, entre otros⁴². La Dirección de Cobertura así mismo, diseñó varios tableros para mostrar⁴³, con múltiples posibilidades de desagregación (hasta nivel de sede educativa), las trayectorias para todos los estudiantes desde 2015 (sectores oficial y privado). A diferencia de los tableros construidos por la Universidad de Los Andes, esta propuesta no establece a priori ninguna cohorte de seguimiento. De esta forma, el usuario puede seleccionar cualquier grado y analizar va-

rios indicadores a partir del año $t+n$: estudiantes que hacen un progreso normal, estudiantes que no se matriculan (ausentes), estudiantes que repiten año (estudiantes matriculados en un grado inferior al que debía observarse según el progreso normal), estudiantes graduados, y estudiantes que hacen otro tipo de tránsitos⁴⁴.

Como parte de esta última iniciativa, se construyó una propuesta para visualizar los indicadores de reprobación y de deserción intraanual, pero únicamente para el sector oficial.

Para 2021, con el apoyo de la Universidad EAFIT, se amplió la medición de la trayectoria más allá del Simat incorporando indicadores provenientes del Sistema de Seguimiento al Desarrollo Integral de la Primera Infancia (SSDIPI), del Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES) y del Observatorio Laboral para la Educación (OLE), así como información de las encuestas de hogares del DANE.

• [Estudios y modelos econométricos](#)

La Oficina de Planeación y Finanzas del MEN construyó una batería de indicadores para la medición de trayectorias (Casas, 2019). Para ello, se revisó la disponibilidad de información a nivel nacional y se analizaron experiencias internacionales relevantes, entre ellas las de México, Argentina, Perú, Estados Unidos, Australia y Corea, y se propuso una batería de 27 indicadores que tienen como fuente los registros administrativos del MEN o encuestas de hogares. Otra propuesta de indicadores proviene de la nota técnica sobre deserción construida por el MEN con el apoyo de la Universidad de Los Andes (MEN, 2022h)⁴⁵.

41 Trayectoria de estudiantes, trayectoria detallada de estudiantes, tasa de deserción agregada, tasa de graduación agregada, conteo de supervivencia y matrícula por cohorte.

42 Ver: <https://bit.ly/3xQg9fs>.

43 Ver: <https://bit.ly/3k8iKN4>.

44 En la categoría “otros” se hace seguimiento a quienes transitan a ciclos de adultos, se encuentran matriculados en grados superiores o inferiores, y a los que transitan al modelo de Aceleración del Aprendizaje.

45 Tasa de deserción por cohortes, tasa de deserción por grupos de edad, tasa de deserción interanual, tasa de deserción intraanual ajustada y tasa de abandono.

Con respecto a los modelos econométricos, en 2020 seis entidades del gobierno⁴⁶ participaron en la construcción de un modelo econométrico cuyo objetivo fue identificar a los niños y niñas con riesgo creciente de no transitar a la educación formal. A través de un modelo Logit alimentado con aproximadamente 1,8 millones de observaciones del período 2015 a 2020 se estimó la probabilidad de no hacer tránsito de acuerdo con variables individuales, institucionales y territoriales. Los resultados de este modelo permitieron clasificar a los candidatos a transitar en 2021 en tres grupos: 74 mil en alto riesgo, 176 mil en riesgo medio y 160 mil en riesgo bajo. Se encontró que factores como la pertenencia étnica, la discapacidad o habitar en zonas rurales constituyen factores de riesgo, mientras que la asistencia a servicios del ICBF o el número de atenciones que reciben los niños y niñas los protegen de no hacer tránsito.

En preescolar, básica y media, el sistema de consulta de trayectorias establece el número de estudiantes en cada grupo de riesgo para los análisis de cohorte (grado 1°) y de corte transversal. Para ello, se construyeron modelos de probabilidad lineal (MPL) a partir de variables individuales como el sexo o la edad, y de variables institucionales como la jornada o la zona de ubicación de la institución educativa. A partir de los resultados de los modelos, se calculó la probabilidad de deserción según las características de los estudiantes de grado 1° y se construyeron quintiles de riesgo de deserción⁴⁷. Para los indicadores de corte transversal, se construyeron también quintiles de riesgo, aunque en este caso los modelos se calcularon con un mayor número de variables⁴⁸.

En educación superior, el SPADIES permite la identificación de los estudiantes en riesgo de deserción. Para ello, se calculó un modelo Logit tipo panel considerando como variable dependiente la deserción y como variables independientes aquellas que provienen del ICFES, ICETEX y SNIES (características de los programas académicos y de las IES). Los coeficientes del modelo permiten calcular el riesgo de deserción y la probabilidad de que un estudiante se encuentre matriculado en un período dado (tasa de supervivencia)⁴⁹.

Objetivo, principios rectores y alcance del OTE

El objetivo del OTE es brindar información estadística sobre las personas que ingresan al sistema educativo y la forma como desarrollan su tránsito por los diferentes niveles educativos, hasta el acceso al mercado laboral, con el fin de promover estrategias que potencien factores protectores de trayectorias y mitiguen la incidencia de factores de riesgo, así como facilitar la construcción, seguimiento y evaluación de políticas públicas en educación. Con esta iniciativa, se busca avanzar en la armonización e integración de los diferentes sistemas de información e identificar oportunidades de cualificación en ellos con miras a brindar cada vez más y mejor información sobre la forma como ocurren dichos tránsitos y las circunstancias que los explican.

La construcción y operación del OTE se guía por seis principios rectores que aportan elementos para la definición del alcance de esta iniciativa en el corto plazo y su proyección en el tiempo (tabla 3).

46 Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, Ministerio de Educación Nacional, Consejería Presidencial para la Niñez y Adolescencia, Departamento Administrativo para la Prosperidad Social, Departamento Nacional de Planeación y Unidad para la Atención y Reparación Integral a las Víctimas.

47 Riesgo bajo, riesgo medio – bajo, riesgo medio, riesgo medio – alto y riesgo alto.

48 A las variables de características individuales e institucionales se sumaron otras asociadas con las estrategias de permanencia, variables de características municipales y variables con información sobre la trayectoria previa del estudiante.

49 Se define como riesgo y supervivencia estructural a los coeficientes que resultan de un modelo que no considera los apoyos de las IES y del ICETEX.

Tabla 3. Principios rectores del Observatorio de Trayectorias Educativas.

Principio	Definición
Complementariedad	El Observatorio no sustituye la presentación de la información estadística propia de cada subsistema, sino que se especializa en indicadores que provienen de ellos y los presenta de una manera estándar.
Relevancia	En el Observatorio se seleccionan indicadores que generan valor agregado, evitando duplicidades que crean redundancia y dificultad en el manejo e interpretación de los datos.
Transparencia	Los usuarios del Observatorio conocen las características de los indicadores (tienen acceso a sus fichas técnicas), lo que facilita la comprensión de su alcance y la interpretación de sus resultados.
Calidad	La claridad sobre las fuentes de información del Observatorio y los protocolos de cálculo de los indicadores aseguran la consistencia de la información y resultados replicables.
Completitud	El Observatorio permite el análisis de las trayectorias sin privilegiar algún tramo o desagregación particular.
Sostenibilidad	El proceso de actualización del Observatorio es eficiente y se garantiza su funcionamiento a través de un modelo analítico y una plataforma escalable en el tiempo.

Fuente: Elaboración propia.

A partir de estos principios se estructuró el portal del OTE (<https://ote.mineduccion.gov.co/>)

**Figura 4.** Portal del Observatorio de Trayectorias Educativas – OTE.

Fuente: <https://ote.mineduccion.gov.co/>

El corazón del portal del OTE es el sistema de consulta. En esta sección se encuentra la información de 23 indicadores que se priorizaron para el lanzamiento

del portal (tabla 4), los cuales se agrupan en cuatro categorías temáticas.

Tabla 4. Indicadores para la implementación de la Fase 1 del Observatorio.

Categoría	Indicadores
<p>A. Atención integral en la primera infancia, educación inicial y tránsito a la educación formal</p>	<p>A1. Porcentaje de niños y niñas en primera infancia que cuentan con las atenciones priorizadas en el marco de la atención integral A2. Porcentaje de niños y niñas atendidos en los servicios del ICBF y del DPS que transitan hacia la educación formal A3. Porcentaje de niños y niñas matriculados en primero y que cuentan con uno o más años de educación preescolar A4. Tasa de tránsito inmediato a la educación primaria A5. Número de años promedio de educación inicial</p>
<p>B. Permanencia y tránsito en la educación básica y media, y tránsito a la educación superior</p>	<p>B1. Porcentaje de estudiantes con matriculación oportuna B2. Tasa de repitencia B3. Tasa de deserción intraanual B4. Tasa de deserción interanual B5. Tasa de abandono B6. Porcentaje de estudiantes con progreso normal o esperado B7. Porcentaje de estudiantes con rezago B8. Tasa de supervivencia B9. Tasa de graduación B10. Tasa de tránsito inmediato a la educación superior</p>
<p>C. Permanencia y graduación en la educación superior, y acceso al mercado laboral</p>	<p>C1. Tasa de deserción anual en educación superior C2. Tasa de cotización C3. Ingreso Base de Cotización (IBC) estimado</p>
<p>D. Logro educativo</p>	<p>D1. Años promedio de educación de la población de 15 años y más D2. Años promedio de educación de la población entre 15 y 24 años D3. Porcentaje de jóvenes entre 15 y 19 años con educación básica D4. Porcentaje de jóvenes entre 18 y 24 años con educación media D5. Porcentaje de la población entre 25 y 34 años con educación superior</p>

Para el caso de la primera infancia, el OTE permite la trazabilidad de las experiencias de educación inicial de todos los niños y niñas registrados en el SSDIPI, incluyendo las relacionadas con educación preescolar (Simat), hasta su ingreso al primer grado de primaria. Los indicadores de la segunda categoría se clasifican en dos grupos, indicadores de corte transversal que no dependen del análisis entre años (p. ej. porcentaje de estudiantes con matriculación oportuna y tasa de deserción intraanual) e indicadores de cohorte cuyo cálculo requiere del seguimiento a los estudiantes en el tiempo (p.ej. tasa de deserción interanual y tasa de graduación). En estos últimos indicadores el sistema de consulta permite la visualización de los

indicadores de forma acumulada, según su comportamiento desde el año de inicio seleccionado y hasta el último con información disponible.

En la sección tablero de control (figura 5) los indicadores del OTE se agrupan según un objetivo de política común. En el tablero sobre tránsitos, por ejemplo, se presentan cinco indicadores que responden al objetivo de maximizar el porcentaje de estudiantes que transita de manera fluida entre los niveles educativos y accede al mercado laboral. Por fuera del marco de los 23 indicadores priorizados se construyó un tablero de control que compara la población y la matrícula por grupos de edades con el fin de estimar la población que se encuentra por fuera del sistema educativo.

La educación es de todos Mineducación OBSERVATORIO de Trayectorias Educativas Inicio Tablero de control Sistema de consulta Publicaciones Experiencias Nosotros

TABLERO DE CONTROL

Tablero de control

Haz clic en el video para aprender a usar el tablero de control

En el tablero de control se encuentran algunos de los indicadores del Observatorio de Trayectorias Educativas, agrupados de acuerdo a un objetivo de política común. Se diseñaron cinco tableros de visualización:

- Tránsitos
- Repitencia, deserción y abandono
- Progreso en la trayectoria
- Logro educativo
- Población y Matrícula

Figura 5. Tablero de control – OTE.

Fuente: <https://ote.mineducacion.gov.co/>

Los indicadores de la tercera categoría tienen como fuente el SPADIES y del OLE, mientras que los de la cuarta categoría provienen de las encuestas de hogares del DANE. En ambos casos, el OTE no replica los procedimientos de cálculo de los indicadores, sino que los toma ya calculados en los diferentes formatos y desagregaciones disponibles para mostrarlos de manera estándar.

El portal del OTE contiene una sección adicional de publicaciones para la divulgación de los documentos que brindan soporte conceptual y metodológico y de productos de información, como boletines, documentos temáticos y perfiles nacionales y territoriales. En una cuarta sección se documentan experiencias nacionales demostrativas

en cuanto al análisis y promoción de trayectorias educativas completas. También se incluirán en esta sección experiencias internacionales de medición al igual que estudios e investigaciones que ayuden a identificar posibles áreas de cualificación y escalabilidad del Observatorio.

La información proveniente del OTE

A continuación, se presentan algunos resultados preliminares de los indicadores que hacen parte del OTE, y que se encuentran disponibles en la actualidad en el portal:

• Categoría A

En la categoría A (tabla 4) se observa un incremento del 11,8% en 2015 al 30,2% en 2021 en el porcentaje de niños y niñas en primera infancia que cuentan con las atenciones priorizadas en el marco de la atención

integral (como proporción de la población total entre 0 y 5 años), así como una reducción en el porcentaje de niños y niñas atendidos en los servicios del ICBF y del DPS que transitan hacia la educación formal entre 2016 y 2021, pasando de 81,2% a 77,1%. En este indicador el valor máximo de la serie se presenta en 2020 (88,7%).

En cuanto a la proporción de estudiantes que ingresan a primero y cuentan con uno o más años de educación preescolar, el indicador para uno o más años ha mejorado 1,75 puntos porcentuales (pp) entre el año 2018 y el 2021, llegando a niveles cercanos al 90%, mientras que la evolución del porcentaje para los estudiantes que cuentan con tres años de educación ha variado menos de un pp, con un resultado de 8,73% para el año 2021 (figura 6). De otra parte, en la figura 7 se observa una mejora continua de la tasa de tránsito inmediato a la educación primaria, pasando de 83,82% en 2016 a 88,09% en 2021, un aumento de 4,27 puntos porcentuales (pp).

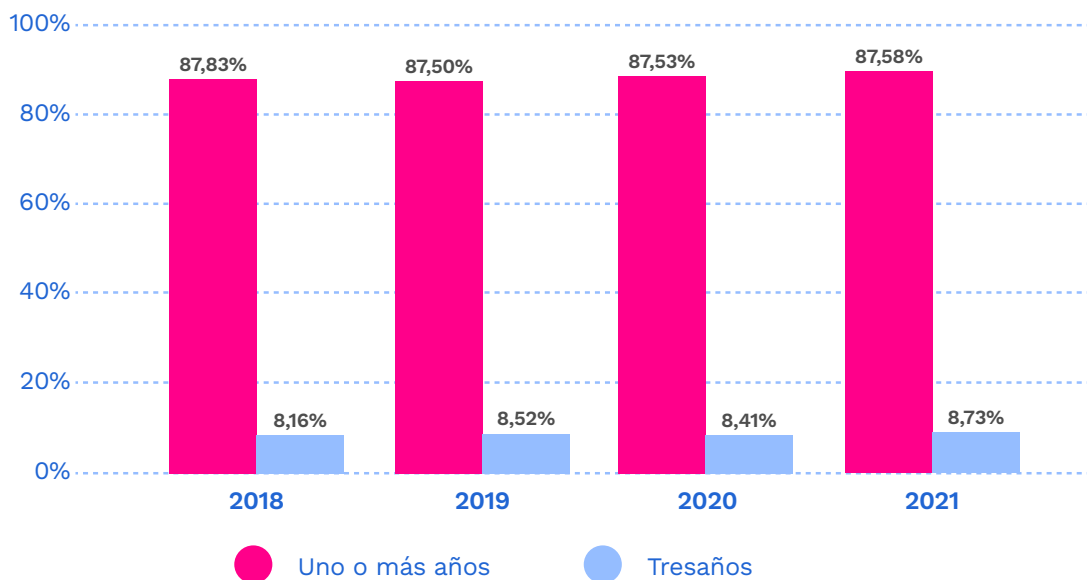


Figura 6. Porcentaje de niños y niñas matriculados en primero y que cuentan con uno o más años de educación preescolar.

Fuente: OTE / Boletín estadístico I

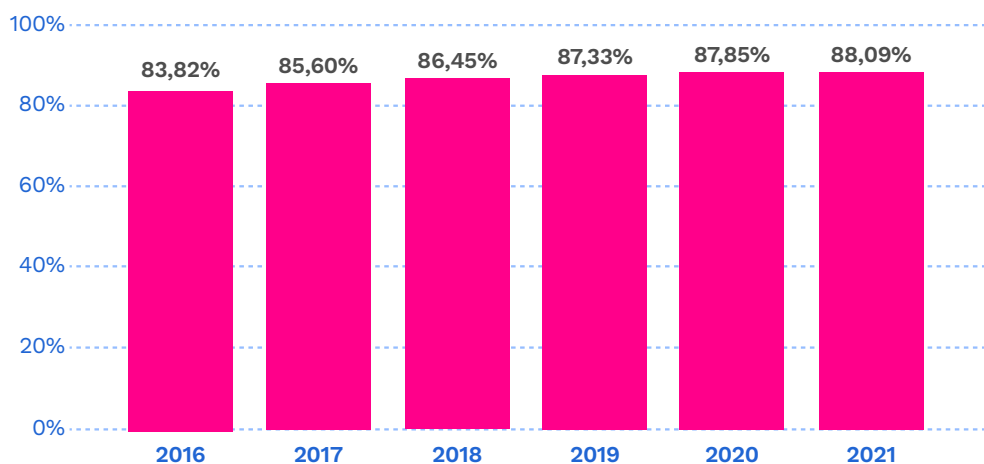


Figura 7. Tasa de tránsito inmediato a la educación primaria.

Fuente: OTE / Boletín estadístico I

El último indicador de esta categoría mide el promedio de años de educación inicial cursados por los estudiantes entre 0 y 5 años que se encuentran registrados en el SSDIPI o en el Simat. En el último año con información disponible (2021) este promedio se ubica en 2,9 años.

• Categoría B

Un problema para el sistema educativo es el desfase que existe entre la edad de los estudiantes y el grado al que teóricamente deben pertenecer,

con causas marcadas como la repitencia y el ingreso tardío al sistema escolar. A partir de los datos del Simat se puede identificar la proporción de estudiantes que están cursando por primera vez el grado (no son repitentes) y lo hacen de manera oportuna (su edad no sobrepasa la edad teórica para el grado que se cursa). Este indicador es el primero de la categoría B y se calcula para tres grados específicos (1°, 6° y 10°) y el total de estos grados (figura 8).

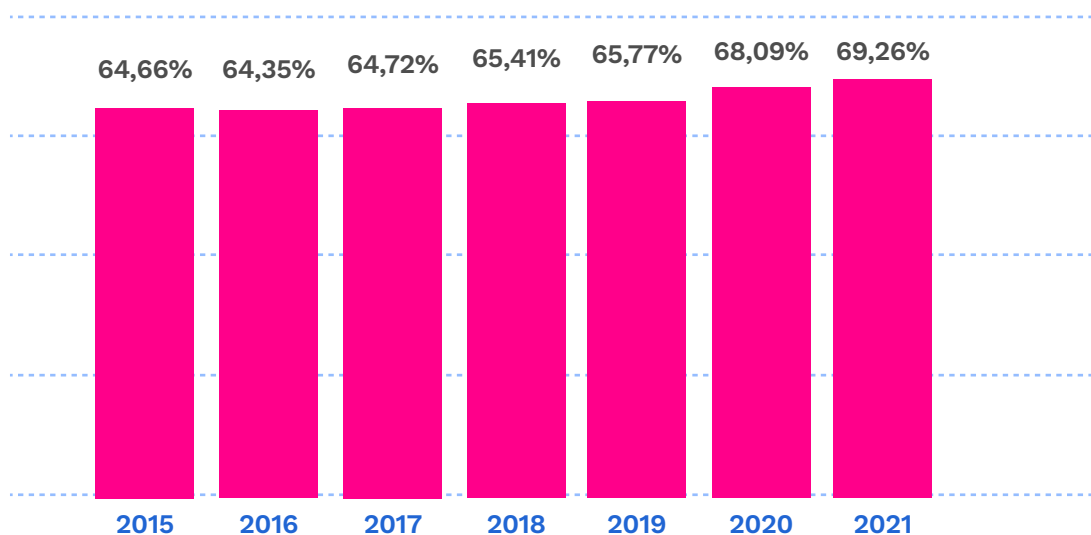


Figura 8. Porcentaje de estudiantes con matriculación oportuna.

Fuente: OTE / Boletín estadístico II

En la figura 8 se observa un incremento sostenido del indicador entre 2015 y 2021, pasando de 64,7% a 69,3%, un aumento de 4,6 puntos porcentuales (pp) en el número de estudiantes de los tres grados que no son repitentes y cuya edad no sobrepasa la edad teórica como proporción del total de estudiantes en los grados medidos que no son repitentes. Factores como la repitencia y la deserción hacen que aumente la extraedad a medida que avanza la trayectoria educativa. Mientras que en grado 1° el porcentaje de ma-

triculación oportuna supera el 80%, en los grados 6° y 10° este porcentaje se encuentra alrededor del 60%, lo que también implica que un alto porcentaje del rezago se explica por el tránsito en la básica primaria.

El comportamiento de los siguientes cuatro indicadores de la categoría B se resume en el tablero de control sobre repitencia, deserción y abandono, indicadores relacionados con el objetivo de política de minimizar el porcentaje de estudiantes que repite año, deserta o abandona el sistema educativo (figura 9).

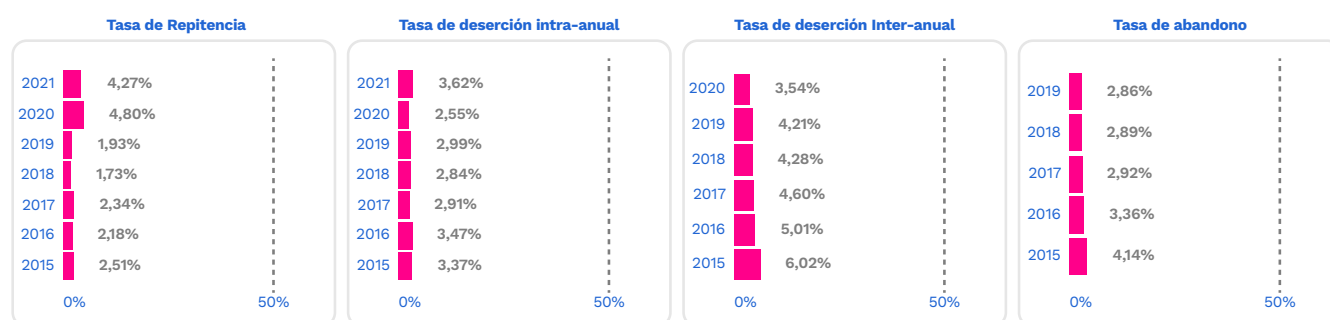


Figura 9. Indicadores del tablero de control sobre repitencia, deserción y abandono escolar.

Fuente: OTE / tablero de control.

La proporción de estudiantes que repite año se incrementó de 2,51% en 2015 a 4,27% en 2021. La serie tiene un comportamiento irregular con tendencia decreciente hasta 2019. A partir de este año la tendencia cambia, con un incremento de 2,87 pp en 2020 y una reducción posterior de medio pp en 2021. En el período analizado la tasa de deserción intraanual muestra una tendencia decreciente hasta 2020, con una reducción de -0,82 pp. En el último año la tasa alcanza su valor máximo, con un incremento de un cuarto de pp con respecto al valor observado en 2015. En el indicador interanual y en el de abandono el comportamiento es decreciente, en el primer caso con una reducción de -2,5 pp y en el segundo de -1,3 pp.

Los siguientes cuatro indicadores de la categoría B son indicadores de cohorte. La cohorte está conformada por un grupo de individuos que comparten una característica en común, en este caso el año en que comienzan cierto nivel o grado educativo, y a quienes se obser-

va durante determinado tiempo. Con estos indicadores se busca comprender si los estudiantes de una cohorte llevan progreso normal o rezagado, si permanecen activos en el sistema educativo o si logran graduarse.

En la figura 10 se presentan los porcentajes de estudiantes en progreso normal y de estudiantes en rezago para la cohorte matriculada en transición en 2015. Se observa que a medida que pasan los años disminuye el porcentaje de estudiantes con progreso normal, pasando de un total nacional de 84% (grado 1° en 2016) a 55% (grado 6° en 2021). Por su parte, el 9% de los estudiantes del total nacional no se matriculó al grado primero en 2016, por lo cual entran a hacer parte de los estudiantes con rezago; al año siguiente, el 13% de los estudiantes del total nacional no se matriculó en segundo grado, completando un 22% de estudiantes rezagados. Al final del seguimiento a la trayectoria, este porcentaje se ubica en 36%.

Año	Número de estudiantes en progreso normal	Porcentaje de estudiantes en progreso normal	Porcentaje de estudiantes en rezago
2021	399.731	54,91%	35,76%
2020	416.921	57,28%	34,04%
2019	438.219	60,20%	31,75%
2018	468.018	64,30%	28,07%
2017	512.572	70,42%	22,36%
2016	610.233	83,83%	9,27%
2015	727.919	100,00%	0,00%

Figura 10. Porcentaje de estudiantes con progreso normal y en rezago, cohorte transición año 2015.

Fuente: OTE / sistema de consulta.

El rezago de los estudiantes de la cohorte de transición es explicado fundamentalmente por lo ocurrido en los primeros grados de primaria. En el total nacional, lo ocurrido hasta el grado tercero explica el 77% del comportamiento hasta grado sexto.

El indicador de supervivencia describe el porcentaje de estudiantes de una cohorte que siguen alguna trayectoria en la educación básica y media, es decir, consolida los estudiantes con trayectoria normal o rezagada y con otras trayectorias⁵⁰. Así, permite conocer la proporción de estudiantes que inicia un grado en un año determinado y permanece en el sistema educativo después de un determinado número de años de seguimiento, brindando información sobre la capacidad del sistema para retener los estudiantes, independientemente de las trayectorias que realicen. Utilizando la misma cohorte, el sistema de consulta del OTE muestra que después de seis años de seguimiento el 92% de estudiantes se encuentran activos en el sistema.

Lo anterior demuestra que el rezago escolar no se traduce directamente en abandono del sistema educativo, sino que los rezagos se acumulan y originan altas tasas de extraedad que explican, por ejemplo, las bajas tasas de coberturas netas en la educación media.

El último indicador de cohorte (B9) mide la proporción de estudiantes de una cohorte que se gradúa de

grado 11°. La graduación se refiere a las personas que cursan y aprueban grado 11° en un año determinado, de forma tal que el indicador refleja la proporción de estudiantes que completan la educación media el año inmediatamente anterior. La proporción de estudiantes de la cohorte que en el 2016 se encontraban cursando el grado 9° y que se gradúa en el tiempo previsto es del 71,7% a nivel nacional. En el siguiente año de seguimiento este indicador se ubica por encima del 80%.

El último indicador de esta segunda categoría muestra que el porcentaje de estudiantes que transitaron inmediatamente de la educación media a la educación superior pasó de 37,30% en 2014 a 40,04% en 2020. El indicador muestra una tendencia creciente, con un incremento total de 2,74 pp y un comportamiento atípico en 2017, cuando el indicador aumenta en más de 4 pp.

• Categoría C

En la tercera categoría se presenta inicialmente la información de deserción anual proveniente del SPADIES. Entre 2010 y 2018 la tasa de deserción anual en educación superior se redujo 2,1 pp, pasando de 11,8% a 9,7%. La serie exhibe una tendencia decreciente hasta 2013, luego un comportamiento estable hasta 2016 y luego uno decreciente para los dos últimos años, cuando la serie se ubica por primera vez en niveles inferiores al 10%.

50 Dentro de esta categoría se encuentran estudiantes que han adelantado años, que se retrasan varios grados o que se encuentran en el ciclo de adultos, entre otros.

El porcentaje de recién graduados que cotiza al Sistema General de Seguridad Social tiene un comportamiento fluctuante, pasando de niveles superiores al 80% al inicio y mediados de la década hasta niveles del 77% hacia finales de ella. La principal caída se presenta entre 2016 y 2017 (-3,6 pp), superando a la observada entre 2011 y 2012 (-2,98 pp). Por su parte, el indicador de Ingreso Base de Cotización (IBC) estimado de los recién graduados, también proveniente del OLE, muestra que la mayor proporción de estos graduados (42,7% para el 2019) percibe un salario que se encuentra entre 1 y 2 salarios mínimos mensuales.

• Categoría D

Para terminar con esta exploración sobre la información que brinda el OTE, los indicadores de la categoría D muestran un aumento permanente en los años promedio de educación de la población de 15 años y más, con una mejora de 1,2 años entre el 2010 (8,13 años en promedio) y el 2021

(9,33 años en promedio). Para la población entre 15 y 24 años este indicador presentó un incremento de 0,19 años entre el 2017 (9,94 años en promedio) y el 2021 (10,13 años en promedio). Para el último año existe una brecha de ambos indicadores de 0,8 años, lo que refleja un mayor nivel de escolaridad para la población joven y el esfuerzo que debe continuarse por asegurar trayectorias completas de la población en edad escolar. El comportamiento de los tres indicadores restantes de esta última categoría se ilustra en la figura 11.

En el primer caso, la proporción de estudiantes entre 15 y 19 años con educación básica se incrementó 2,5 pp entre 2018 y 2021, pasando de 61,1% a 63,6%. En este mismo período el porcentaje de personas entre 18 y 24 años con educación media se incrementa en 4 puntos, llegando a 72,5%. Por último, el porcentaje de población entre 25 y 34 años con educación media se incrementó de 28,4% a 30,3%, lo que representa un aumento de 1,9 pp.

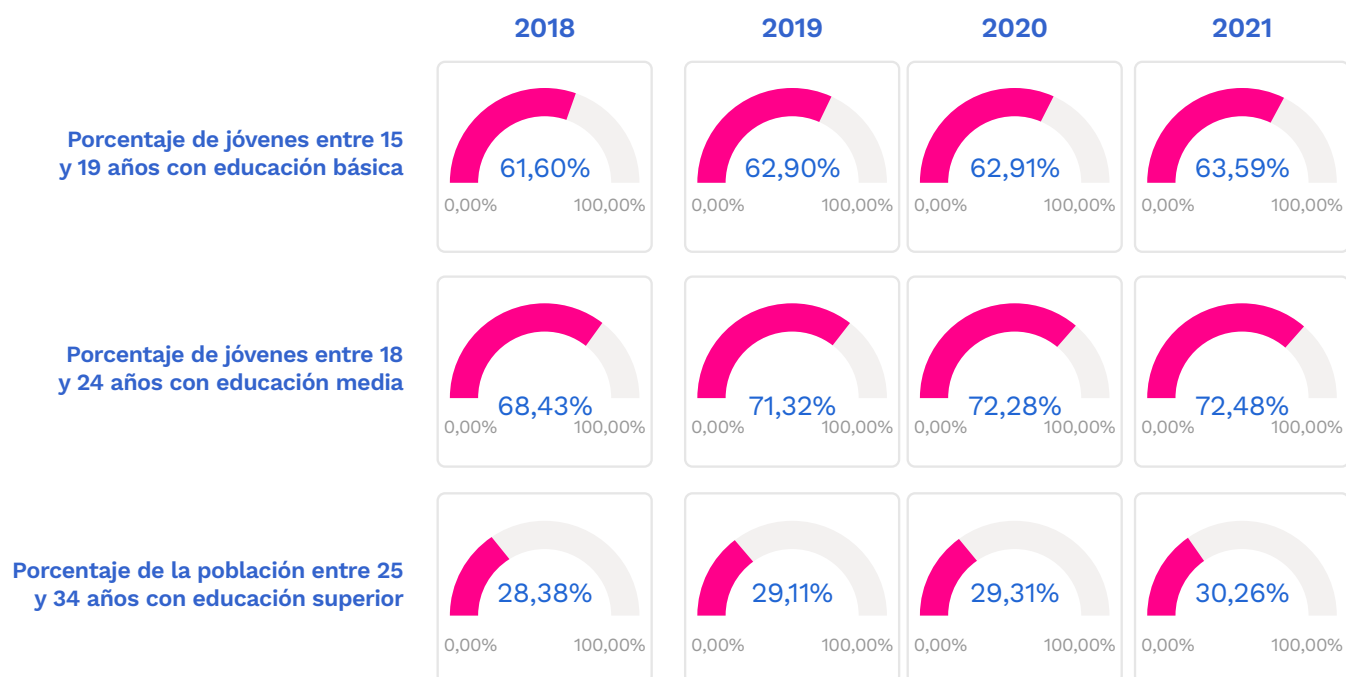


Figura 11. Nivel educativo de la población.

Fuente: OTE / tablero de control.

V. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Definir una política educativa de trayectorias educativas implica un cambio con respecto a los enfoques tradicionales que privilegian alguna dimensión particular (p. ej. cobertura vs. calidad vs. pertinencia). Implica reconocer que hablar de permanencia tiene relación con la calidad y la pertinencia, que hablar de calidad es hablar de lo cognitivo y lo socioemocional, de ambientes de aprendizaje y de entornos escolares que potencian el desarrollo de aprendizajes significativos, es valorar el conjunto de interacciones que permiten que cada estudiante a su edad se sienta acogido y acompañado. En últimas, es poner el desarrollo integral de cada estudiante en el centro e incorporar también en esta mirada el entorno familiar y social, reconociendo la influencia que ejercen en el curso de vida de cada niño, niña, adolescente y joven.

Que cada uno de los estudiantes pueda transitar de manera fluida entre niveles y concretar trayectorias completas al tiempo que desarrolla aprendizajes que aseguran su calidad, implica conocerlos mejor y estructurar una propuesta pedagógica que responda acertadamente a su momento vital, contexto, intereses y expectativas.

Como lo establece una publicación reciente del MEN, establecer una política educativa en torno a las trayectorias educativas también implica:

“...una educación cada vez más pertinente y cada vez más cercana al estudiante, cada vez más precisa en términos de los aprendizajes fundamentales que busca promover, que no descuida las diferentes dimensiones del humanismo, con docentes que inspiran a sus estudiantes a lo largo de la trayectoria, que los motivan para que nunca dejen de aprender y que utilizan las tecnologías para potenciar sus aprendizajes. Un sistema que se anticipa, que aprovecha los datos disponibles para alertar posibles deserciones, y que universaliza las estrategias que fomentan la permanencia. Una educación que se expande, que nos involucra a todos como agentes educadores, que es consciente de las diferencias de contextos y que innova para responder a estas diferencias. Una educación que no defrauda, que cumple su promesa de valor de promover aprendizajes que permiten el desarrollo integral de los estudiantes, su éxito futuro y nuestro éxito como sociedad” (MEN, 2022m).

La revisión de la literatura presentada al inicio del documento permite identificar dos formas complementarias de estudiar las trayectorias educativas: una que parte desde el individuo y sus procesos de desarrollo en el marco del enfoque de curso de vida; y otra desde las estructuras sociales, que implica analizar las relaciones entre diferentes actores, la equidad social y la comprensión de la escuela como un espacio donde se expresan los fenómenos sociales, culturales y económicos. Este marco invita a comprender que las acciones que se requieren para el logro de trayectorias educativas completas, continuas y de calidad necesitan miradas amplias, convocan acciones intersectoriales y requieren pensar la política educativa en función de los distintos factores que afectan el desarrollo de niños, niñas, adolescentes y jóvenes, y enlazar sus vidas y biografías con las condiciones y procesos escolares.

En el análisis de los desarrollos estratégicos en materia de la política educativa del cuatrienio se identifican en las notas técnicas y otros documentos elaborados por el MEN una serie de desafíos que resulta pertinente sintetizar, con el fin de continuar avanzando en la eliminación de puntos críticos y cuellos de botella que limiten la concreción de las trayectorias educativas.

En la nota técnica de educación inicial (MEN, 2022b) se identifican como desafíos un desarrollo normativo que permita armonizar la apuesta entre la educación inicial y la educación preescolar, el fortalecimiento de los procesos de formación inicial y en servicio de los maestros y maestras, la actualización de los proyectos educativos institucionales (PEI) o proyectos educativos comunitarios (PEC), la ampliación de las inversiones territoriales en ambientes y experiencias pedagógicas aprovechando las herramientas disponibles, asegurar la pertinencia de esta educación para la ruralidad y los grupos étnicos, la identificación y acompañamiento técnico a prestadores privados de educación inicial y el fortalecimiento de los sistemas de

información con proyección al seguimiento longitudinal, la valoración del desarrollo y la medición de la calidad de la oferta.

Por su parte, en la nota técnica de Jornada Única (MEN, 2022c) se recomienda continuar ampliando el Programa de forma gradual y con garantías de calidad, promover la conformación de redes de intercambio de experiencias territoriales, e identificar y aplicar esquemas innovadores (p. ej. modelo de aprendizaje híbrido), gestionar alianzas, asegurar la articulación con otras apuestas del MEN, mantener los esquemas de acompañamiento a los establecimientos educativos, fortalecer las inversiones en los diferentes componentes del Programa y avanzar en su conceptualización como Política de Estado.

En la nota técnica de educación media se reconoce la necesidad de fortalecer la Doble Titulación de cara a la Jornada Única y en correspondencia con el MNC, avanzando en la diversificación curricular para asegurar pertinencia y la mejora de ambientes de aprendizaje y de la cualificación de los docentes. La sostenibilidad y escalabilidad de esta iniciativa en el tiempo dependerá del liderazgo de las secretarías de educación, de una mejor interrelación con los Centros de Formación del SENA y de los docentes de las instituciones oficiales con los instructores SENA, y de la formalización de las alianzas con el sector productivo (MEN, 2022d).

Como desafíos para el fortalecimiento de la educación superior pública se identifican la comprensión del sistema como un todo, compuesto por 64 IES públicas y no sólo universidades, analizar el cambio demográfico y las tendencias de la demanda para la definición de metas de cobertura, estudiar las necesidades de expansión de la oferta institucional en razón a las posibilidades derivadas de nuevas ofertas multimodales, avanzar en la identificación de actores y nuevas fuentes que puedan concurrir en el financiamiento, y la revisión del crecimiento y la composición del gasto, entre otros (MEN, 2022e).

Desde la perspectiva de fortalecer la demanda por educación superior se plantean como desafíos la necesidad de avanzar en una ruta que articule y complemente los programas existentes y las fuentes que permiten su financiamiento, y fortalecer los sistemas de información para el seguimiento y evaluación de las políticas que se impulsan desde esta perspectiva (MEN, 2022f).

Como temas prioritarios del trabajo en torno al MNC se establecen la implementación de una estrategia de socialización y apropiación con actores clave, gestionar su operación según el modelo de institucionalidad y gobernanza definido en el Decreto 1649 de 2021, fomentar el uso de los catálogos de cualificaciones diseñados, gestionar su articulación con los demás componentes del Sistema Nacional de Cualificaciones (SNC) y continuar fortaleciendo las capacidades de las IES para el diseño de oferta educativa basada en cualificaciones. Otros desafíos identificados en la nota técnica del MNC (MEN, 2022g) son la ampliación del catálogo nacional de cualificaciones a los sectores de la economía restantes, avanzar hacia un sistema integrado de aseguramiento de la calidad alineado con el MNC, la adecuación de los sistemas de información con referencia al MNC y el seguimiento y evaluación al proceso de implementación.

En materia de los desarrollos de política asociados con la continuidad de las trayectorias se identifican en cuanto a infraestructura educativa los desafíos de fortalecer financieramente al FFIE, continuar asegurando la pluralidad de oferentes en la asignación de contratos para la ejecución de los proyectos, desarrollar un sistema único de información sobre infraestructura educativa y continuar fortaleciendo la UG FFIE en temas de defensa jurídica y presencia territorial (MEN & FFIE, 2022b).

Como desafíos para prevenir y mitigar el fenómeno de la deserción (MEN, 2022h) se identifican la profundización en las mediciones sobre deserción, el fortalecimiento de las estrategias de permanencia, la sostenibilidad del Observatorio de Trayectorias

Educativas, la profundización del trabajo intersectorial a nivel nacional y territorial para la promoción de la permanencia escolar y el intercambio de información que facilite la implementación de la estrategia de búsqueda activa, entre otros.

Pasando al atributo de calidad de la trayectoria, como recomendaciones para el fortalecimiento del PTA (MEN, 2022i) se encuentran: aumentar la cobertura rural en términos de matrícula, acompañar a los establecimientos educativos de la totalidad de municipios PDET, focalizar sedes educativas con estudiantes identificados como población víctima, incluir el criterio de población negra, afrocolombiana, raizal y palenquera en la focalización de establecimientos y sedes educativas, diseñar e implementar una red de mentorías para ampliar su cobertura, fortalecer los procesos de formación y acompañamiento a los docentes en torno al desarrollo de habilidades socioemocionales de los estudiantes, aprovechar la información de las pruebas del ICFES para dar cuenta de los efectos del Programa en el desarrollo de los aprendizajes y realizar evaluaciones periódicas de resultados e impactos.

En cuanto al fortalecimiento de la política pública y el sistema de formación de educadores en el país se identifican los siguientes desafíos (MEN, Coalición Latinoamericana para la Excelencia Docente, Universidad de los Andes & Universidad de La Sabana, 2022). Es necesario atraer a los mejores al ejercicio de la profesión docente, a través de una política de detección, acompañamiento y reclutamiento del mejor talento humano. En formación inicial los desafíos se relacionan con la conceptualización de los programas de formación inicial en aspectos como la duración de los programas, el perfil del docente y el diseño del currículo de las ofertas formativas. En la formación continua los desafíos comprenden la política de formación local según lo establecido por las secretarías de educación de ETC según los Planes Territoriales de Formación Docente (PTFD), identificando claramente las necesidades de for-

mación según las características de los educadores y sus áreas de interés. Otro desafío comprende la revisión de la normatividad relacionada con esta formación. En formación avanzada el principal desafío es la pertinencia de los programas de formación posgradual. En investigación se reconoce como desafío el fomento de la formación investigativa, su uso en el ejercicio de la docencia y la divulgación del saber pedagógico. Por último, se destacan los desafíos de articular los actores que forman parte de los diferentes subsistemas de formación (inicial, continua y avanzada) y de sistematizar implementación de los procesos de formación para la toma de decisiones.

También se reconoce la necesidad de contar con una evaluación docente robusta fundamentada en una metodología sólida y justa que se implementa de forma consistente en el tiempo contribuye a fortalecer las prácticas pedagógicas y a mejorar los resultados de aprendizaje de los estudiantes (MEN, 2022a). Es necesario ajustar el modelo actual de tal manera que responda a las exigencias del sistema y a los retos en materia de calidad, proyectándose como una estrategia de mejora continua.

En cuanto al Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la educación superior se reconocen como temas prioritarios la apropiación de los resultados de aprendizaje por parte de los actores que conforman este sistema y el acompañamiento a las IES para el fortalecimiento de sus sistemas internos de aseguramiento (SIAC). Otros retos que se identifican en la nota técnica respectiva (MEN, 2022j) son el desarrollo de capacidades institucionales, “es imprescindible que las IES encuentren mecanismos que les permitan acrecentar sus capacidades técnicas y tecnológicas para apoyar adecuadamente los procesos de mejora” (MEN, 2022j, pág. 78), la consolidación de la cultura de la evaluación, particularmente entre directivos y gestores de las IES y la promoción del vínculo entre la alta calidad de la educación superior y la función de investigación, innovación y creación de las instituciones.

Según lo expuesto en el documento, las trayectorias son complejas, dinámicas, sistémicas y heterogéneas, y en consecuencia deben ser evaluadas para poder tomar decisiones concretas de acuerdo con las necesidades de cada estudiante. En el cuatrienio el MEN hizo un avance muy importante para la medición de las trayectorias reales a partir de la construcción e implementación del Observatorio de Trayectorias Educativas (OTE), una iniciativa pionera que ha sido fruto del apoyo de las universidades de Los Andes y Eafit. No se identificaron experiencias que hagan tal aprovechamiento de los registros administrativos y que además integren indicadores de encuestas de hogares que resultan claves para describir el logro educativo de la población.

En cuanto al enriquecimiento gradual del OTE se identifican como oportunidades de mejora la incorporación de indicadores de la categoría B que permitan hacer seguimiento al tránsito desde la educación media hacia alternativas de formación diferentes a la educación superior, como los programas ofertados por las instituciones de Educación para el Trabajo y el Desarrollo Humano o programas de formación del SENA que no son de educación superior. Siguiendo la misma metodología del Observatorio Laboral para la Educación (OLE), resulta interesante analizar el tránsito de los egresados de la educación media al mercado laboral.

En la categoría C puede aprovecharse la información del sistema de encuestas que administra el OLE para la construcción de indicadores nacionales con desagregación territorial y a nivel de instituciones de educación superior (IES), a fin de conocer el número de meses que tardan los graduados en conseguir su primer empleo, y abordar algunas de las categorías analíticas propuestas por la OIT (International Labour Organization, 2009) y temáticas similares a las consultadas en Reino Unido y Australia. Es recomendable que estos indicadores nacionales se construyan a partir de muestras controladas a nivel de IES, con el fin de facilitar la continuidad de la estrategia y la confianza en los resultados presentados en el OTE.

Como parte del sistema de encuestas se encuentran también las dirigidas a los empleadores de los recién graduados. Los referentes internacionales estudiados muestran la importancia de contar con esta información, entre otros aspectos, para identificar las competencias a fortalecer y las razones por las cuales se les dificulta cubrir vacantes dirigidas a estos graduados. En últimas, se trata de contar con información complementaria que permita valorar la efectividad de las trayectorias impulsadas desde el sector educativo.

En este proceso de escalabilidad del OTE es necesario contemplar la integración al OTE de los modelos de riesgo, puede ser como un tablero de control adicional. Los resultados obtenidos con la implementación de los modelos pueden cruzarse con los valores de tránsito y permanencia observados para construir indicadores agregados a nivel de institución educativa o de secretaría de educación para identificar prácticas institucionales exitosas cuya implementación minimiza la incidencia de los factores de riesgo.

En este sentido se recomienda promover y viabilizar acciones de atención individualizada dentro de las instituciones educativas, por ejemplo: (i) identificación temprana de riesgos de deserción, incluyendo los asociados con la vulneración de derechos, (ii) identificación de dificultades académicas y rezagos de aprendizaje, (iii) promoción de acciones individuales de nivelación y apoyo (p. ej. tutorías), y (iv) identificación y atención de necesidades de apoyo desde la orientación. Vale la pena destacar que las acciones de detección de riesgos de desvinculación del sistema educativo y la implementación de acciones de remediación y acompañamiento han sido consideradas como elemento central de sistemas de protección de trayectorias educativas (BID, 2021). La viabilización de acciones de atención individualizada implica estudiar la capacidad institucional y de recursos humanos de las instituciones educativas y definir las acciones necesarias para fortalecerlas, lo que incluye, por supuesto, el fortalecimiento de capacidades en las secretarías de educación.

También resulta importante incorporar en el OTE la información proveniente de las Pruebas Saber administradas por el ICFES y que se aplican en la educación básica y al término de la educación media y de la educación superior. Los resultados de estas evaluaciones tienen una incidencia considerable en los logros educativos futuros. Como se mostró en Australia, los niveles de lectura a los 15 años tienen relación directa con la tasa de graduación al término de la media.

Es posible que los indicadores del OTE se deban actualizar varias veces en el transcurso del año con el fin de aprovechar su información para apoyar la toma de decisiones y de valorar de manera continua la efectividad de estrategias encaminadas a promover el acceso y la permanencia en el sistema educativo. Por ello, adquiere una relevancia particular la sostenibilidad de esta herramienta, principio rector asociado con la eficiencia de su actualización y a su escalabilidad en el tiempo, ya que cada año se adicionan millones de registros que pueden comprometer su funcionamiento.

Es necesario contar con registros únicos de estudiantes para asegurar su trazabilidad a medida que avanzan en sus procesos formativos y acceden al mercado laboral. En los últimos años el MEN ha desarrollado una estrategia encaminada hacia este propósito a partir del intercambio de información con la Registraduría Nacional del Estado Civil, la cual debe profundizarse para mejorar progresivamente la calidad de los registros administrativos. En esta dirección, se recomienda fortalecer la estrategia del Registro Nacional de Educación (RENE), iniciativa que busca organizar la información del sector mediante la creación de registros únicos que permitan asegurar la integridad de los datos y mejorar la interoperabilidad de los sistemas de información.

Otro tipo de recomendaciones surgen a partir de la revisión de las experiencias internacionales. El tránsito hacia la educación primaria constituye un

momento clave para valorar el nivel de desarrollo de los niños y niñas al término del preescolar. La experiencia australiana aporta elementos interesantes para identificar la información clave que podría medirse en este momento de transición y construir indicadores que aporten a la formulación de políticas y la focalización de programas en la educación primaria.

Por último, la información del Observatorio proviene en su mayoría de registros administrativos que tienen restricciones para su aprovechamiento estadístico. Con el liderazgo del DANE, se recomienda la implementación de una encuesta longitudinal que represente a la población nacional de 15 años para hacer seguimiento a sus trayectorias educativas y laborales.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alvarado, S., & Suárez, M. (2009). Las transiciones escolares: una oportunidad de desarrollo integral para niños y niñas. *Revista latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud*, 7(2), 907-928. <https://www.redalyc.org/pdf/773/77315614014.pdf>

ANEP. (2019). *Políticas de protección de trayectorias y sistemas de información*.

Ball, S. J., Maguire, M., & Macrae, S. (2000). *Choice, Pathways and Transitions Post-16: New Youth, New Economics in the Global City*. London: Routledge.

Barón, J., & Bonilla, L. (2014). Desempeño relativo de los graduados en el área de educación en el Examen de Estado del ICFES. En *Educación y desarrollo regional en Colombia* (págs. 159-210). Bogotá: Nomos S.A.

BID. (2021). *Camino hacia la inclusión educativa: 4 pasos para la construcción de sistemas de protección de trayectorias*.

Blanco, M. (2011). El enfoque del curso de vida: orígenes y desarrollo. *Revista Latinoamericana de Población*, 5(8), 5-31. <https://www.redalyc.org/pdf/3238/323827304003.pdf>

Boudon, R. (1974). *Education, Opportunity, and Social Inequality: Changing Prospects in Western Society*. Nueva York: John Wiley & Sons.

Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1977). *Reproduction in education, culture and society*. London: Sage Publications.

Briscioli, B. (2017). Aportes para la construcción conceptual de las “trayectorias escolares”. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 17(3), 1-30. <https://www.scielo.sa.cr/pdf/aie/v17n3/1409-4703-aie-17-03-00609.pdf>

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge: Harvard University Press.

Cardozo, S. (2012). Trayectorias alternativas en la transición educación-trabajo. *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 10(1), 109- 127. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55123361008>

Carrillo, S., & Ríos, J. (2013). Trabajo y rendimiento escolar de los estudiantes universitarios. El caso de la Universidad de Guadalajara, México. *Revista de la Educación Superior*, 42(166), 9-34.

Casas, A. (2019). *Propuesta para la medición de trayectorias educativas*. Documento de trabajo, Ministerio de Educación Nacional, Oficina Asesora de Planeación y Finanzas.

Croce, A. (2020). *Sistema de Protección de Trayectorias Educativas de Uruguay. Sistematización de los componentes y dispositivos*. Herramientas Eurosocial, N° 36. Madrid: Programa EUROsocial.

- Defensoría del Pueblo. (2020). *Dinámica del reclutamiento forzado de niños, niñas y adolescentes en Colombia. Retos de la política pública de prevención*. https://www.defensoria.gov.co/public/pdf/Dinamica-reclutamiento-forzado-ni%C3%B1os-ni%C3%B1as-%20adolescentes-Colombia.pdf?g_show_in_browser=1
- Delgado, M., & Díaz, M. (2016). Sentidos construidos por los docentes en torno a las trayectorias educativas en los primeros años de la escuela secundaria técnica. *Memoria Académica*. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.9196/ev.9196.pdf
- Departamento Nacional de Planeación [DNP]. (2019a). *Plan Nacional de Desarrollo 2018-2022. Pacto por Colombia, Pacto por la Equidad*. <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Prensa/PND-Pacto-por-Colombia-pacto-por-la-equidad-2018-2022.pdf>
- Departamento Nacional de Planeación [DNP]. (2019b). *Evaluación de operaciones y de resultados del programa Jornada Única que permita analizar el proceso de implementación y los resultados generados en los beneficiarios*. Bogotá.
- Flores, I., & Palacios, N. (2018). Cultural and Intercultural Education: Experiences of Ethnoeducational Teachers in Colombia. *Australian Journal of Teacher Education*, 43(7).
- García, S., Fernández, C., & Sánchez, F. (2010). *Deserción y repetición en los primeros grados de la básica primaria: factores de riesgo y alternativas de política pública*. Bogotá: Proyecto Educación Compromiso de Todos.
- García, S., Maldonado, D., & Rodríguez, C. (2018). *Educación básica y media en Colombia: diagnóstico y recomendaciones de política*. Serie Documentos de Trabajo, Universidad de los Andes, Escuela de Gobierno. <http://hdl.handle.net/1992/40724>
- Goñi, M., Filardo, V., Mancebo, E., & Celiberti, L. (2011). *Puede y debe rendir más*. San José, Uruguay: imprenta rojo.
- Hunt, A., Lincoln, I., & Walker, A. (2004). Term-time employment and academic attainment: evidence from a large-scale survey of undergraduates at Northumbria University. *Journal of Further and Higher Education*, 28(1), 3-18. doi:10.1080/0309877032000161788
- International Labour Organization. (2009). *ILO school-to-work transition survey: A methodological guide. Module 1. Basic concepts, roles and implementation process*. International Labour Office, Youth Employment Programme, Geneva.
- McKinsey Center for Government. (2013). *Education to employment: Designing a system that works*.
- MEN & FFIE. (2022a). *Más espacios para aprender: logros y avances de la infraestructura educativa en Colombia 2018 – 2022*. Bogotá.
- MEN & FFIE. (2022b). *Retos y avances de la infraestructura educativa oficial en Colombia. Nota técnica*, Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2022a). *Pacto por la Equidad, pacto por la Educación. Avances estratégicos y respuesta de política ante la emergencia sanitaria por el Covid-19*. Plan Sectorial de Educación 2018 - 2022, Bogotá. <https://www.colombiaaprende.edu.co/recurso-coleccion/balance-plan-sectorial-2018-2022>

Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2022b). *La educación inicial en el marco de la atención integral: etapa esencial para promover trayectorias educativas completas*. Nota técnica, Bogotá.

Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2022c). *Jornada Única: tiempo escolar de calidad para el aprendizaje y el desarrollo integral de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes en Colombia*. Nota técnica, Bogotá.

Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2022d). *Doble titulación: apuesta por la pertinencia y la protección de trayectorias desde la educación media*. Nota técnica, Bogotá.

Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2022e). *Fortalecimiento de la educación superior pública*. Nota técnica, Bogotá.

Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2022f). *Equidad social en el acceso y permanencia en la educación superior: Generación E y Gratuidad*. Nota técnica, Bogotá.

Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2022g). *Marco Nacional de Cualificaciones: Apuesta de país por los aprendizajes pertinentes y las trayectorias educativas y laborales*. Nota técnica, Bogotá.

Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2022h). *Deserción escolar en Colombia: análisis, determinantes y política de acogida, bienestar y permanencia*. Nota técnica, Bogotá.

Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2022i). *Programa Todos a Aprender del Ministerio de Educación Nacional (Colombia)*. Nota técnica, Bogotá.

Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2022j). *Promoción de la calidad y la transformación de la educación superior en Colombia: desafíos y logros*. Nota técnica, Bogotá.

Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2022k). *Más y mejor educación rural: avances hacia una política pública para la educación en las ruralidades de Colombia: nota técnica*, Bogotá.

Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2022l). *Inclusión y equidad: hacia la construcción de una política de educación inclusiva para Colombia: nota técnica*, Bogotá.

Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2022m). *Educación en Colombia: un sistema con más oportunidades y mayor equidad. Avances, legados y futuros de la educación*. EAFIT.

Ministerio de Educación Nacional [MEN], Coalición Latinoamericana para la Excelencia Docente, Universidad de los Andes & Universidad de La Sabana. (2022). *La formación docente en Colombia. Nota técnica*, Bogotá.

Ministerio de Educación Nacional [MEN] & Fundación Empresarios por la Educación [FExE]. (2022). *El liderazgo directivo: una apuesta por la calidad de la educación en Colombia: nota técnica*.

Montt, G. (2011). Cross-national Differences in Educational Achievement Inequality. *Sociology of Education*, 1, 49-68. doi:10.1177/0038040710392717

Morduchowicz, A., & García Moreno, V. A. (2021). *El impacto de la pandemia COVID-19: sus consecuencias educativas y laborales en el largo plazo*. Nota Técnica N° IDB-TN-02225. doi:<http://dx.doi.org/10.18235/0003363>

- National Centre for Vocational Education Research [NCVER]. (2014). *Youth transitions in Australia: a moving picture*. Briefing paper.
- National Centre for Vocational Education Research [NCVER]. (2020). *25 years of LSAY: research from the Longitudinal Surveys of Australian Youth*. Research report.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE]. (2014). Panorama de la Educación 2014. Nota País. https://www.oecd.org/education/Colombia_EAG2014_CountryNote_ESP.pdf
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE]. (2016). *La Educación en Colombia. Revisión de políticas nacionales de educación*, Paris.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE]. (2017). *Starting Strong 2017: Key OECD Indicators on Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD Publishing. doi:<https://doi.org/10.1787/9789264276116-en>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE]. (2017). *Starting Strong V: Transitions from Early Childhood Education and Care to Primary Education*. Paris: OECD Publishing. doi:<https://doi.org/10.1787/9789264276253-en>
- Organización de Estados Iberoamericanos [OEI]. (2018). *Iberoamérica Inclusiva: guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación en Iberoamérica*.
- Organización de Estados Iberoamericanos [OEI]. (2020). Informe sobre los efectos que tiene en la educación el cierre de los centros educativos con motivo de la pandemia del COVID-19. Efectos de la crisis del Coronavirus en la educación. <https://oei.int/oficinas/secretaria-general/publicaciones/efectos-de-la-crisis-del-coronavirus-en-la-educacion>
- ONU. (2020). *La educación durante la Covid-19 y después de ella*. Informe de políticas. https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/2020/09/policy_brief_-_education_during_covid-19_and_beyond_spanish.pdf
- Oyarzún, A., & Irrazabal, R. (2003). Comportamiento de las Trayectorias Educativas y Laborales en jóvenes estudiantes. *Última década*, 199-227. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/udecada/v11n18/art10.pdf>
- Palacios, N. (2018). Perceptions of Secondary School Students of the Social Science Class: A Study in Three Colombian Institutions. *International Journal of Instruction*, 353-374. doi:10.12973/iji.2018.11423a
- Pallas, A. M. (2003). Educational Transitions, Trajectories, and Pathways. En J. T. Mortimer, *Handbook of the Life Course. Handbooks of Sociology and Social Research*. Boston, MA: Springer.
- Peters, S. (2010). *Literature Review: Transition from Early Childhood Education to School. Report to the Ministry of Education*. Ministry of Education, New Zealand.
- Sánchez, F., & Márquez, J. (2012). La Deserción en la Educación Superior en Colombia durante la Primera Década del Siglo XXI ¿Por qué ha aumentado tanto? *Documentos CEDE*(31).

- Sánchez, F., Velasco, T., Ayala, M., & Pulido, X. (Diciembre de 2016). *Trayectorias de permanencia, deserción y repitencia en la educación secundaria colombiana y sus factores asociados*. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Schwamberger, C. (2019). La escuela nos elige a nosotros. Trayectorias escolares de estudiantes con discapacidad en contextos de pobreza urbana. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 1(14), 133-148. <http://www.scielo.org.ar/pdf/rece/v1n14/v1n14a09.pdf>
- Springer, N. (2012). *Como corderos entre lobos. Del uso y reclutamiento De niñas, niños y adolescentes en el marco del conflicto armado y la criminalidad en Colombia*. https://www.centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/informe_comoCorderosEntreLobos.pdf
- Steward, N. R., Farkas, G., & Bingenheimer, J. B. (2009). Detailed Educational Pathways Among Females After Very Early Sexual Intercourse. *Perspectives on Sexual and Reproductive Health*, 41(4), 244-252.
- Terigi, F. (2008). Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. En I. Dussel y otros, *Jóvenes y docentes en el mundo de hoy* (págs. 161-178). Buenos Aires: Santillana.
- Terigi, F. (2009). *Las trayectorias escolares*. Del problema individual al desafío de política educativa. Buenos Aires: Ministerio de Educación. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL004307.pdf>
- Unicef. (2012). *Todas las niñas y los niños en la escuela en 2015: Iniciativa Global por las niñas y los niños fuera de la escuela. Estudio de país: Colombia. Construcción de una política nacional para mejorar la retención y el acceso de estudiantes al sistema educativo*.
- Unicef. (2020). *Niños y niñas en América Latina y el Caribe. Panorama 2020*. Panamá .
- Universidad Nacional de Colombia. (2010). *Informe final del contrato Interadministrativo No 1039. Objeto: "Identificar y Realizar un análisis de los factores asociados a la permanencia y deserción escolar en las instituciones educativas oficiales del país"*. Facultad de Ciencias Humanas, Bogotá. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-293674_archivo_pdf_institucional.pdf
- Urteaga, E. (2009). Las teorías de la sociología de la educación en Francia. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 46-58. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3039845>
- Videgain, K. (2015). *Análisis longitudinal del registro nacional de alumnos sobre trayectorias educativas*. México: INEE. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/P3B103.pdf>
- Walther, A., du Bois-Reymond, M., & Biggart, A. (2006). *Participation in transition. Motivation of young adults in Europe for learning and working*. Frankfurt: Peter Lang.
- Wang, H., Kong, M., Shan, W., & Kuan Vong, S. (2010). The effects of doing part-time jobs on college student academic performance and social life in a Chinese society. *Journal of Education and Work*, 23(1), 79-94. doi:10.1080/13639080903418402

