



UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS  
PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA

VIGILADA MINEDUCACIÓN - SNIES: 1704



*INFORME DE RESULTADOS  
PROYECTO PILOTO: EVALUACIÓN DE  
IMPACTO DEL DESARROLLO  
COMUNITARIO DE LA UNIVERSIDAD  
SANTO TOMÁS PERIODO 2015 - 2017*

*Febrero de 2019*

Nit. 860.012.357-6

SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ · PBX: (571) 587 87 97 **Línea gratuita nacional:** 01 8000 111 180  
Carrera 9.ª n.º 51-11 / contactenos@usantotomas.edu.co  
www.usta.edu.co

**DIVISIÓN DE EDUCACIÓN ABIERTA Y A DISTANCIA**  
PBX: (571) 595 00 00 ext. 2044 / Carrera 10.ª n.º 72-50 / admisiones@ustadistancia.edu.co  
www.ustadistancia.edu.co



**INFORME DE RESULTADOS PROYECTO PILOTO:  
EVALUACIÓN DE IMPACTO DEL DESARROLLO COMUNITARIO DE LA UNIVERSIDAD  
SANTO TOMÁS, SEDE BOGOTÁ**

**Fray Mauricio Cortés Gallego, O.P.**  
Vicerrector Académico General

**Doris Yaneth Herrera Monsalve**  
Directora Responsabilidad Social Universitaria

**Pedro Cárdenas – Coordinador**  
**Daniel De La Fuente – Consultor**  
**Juan David Muñoz – Consultor**

**Asesor experto temático**  
Carol Perugache - Mg. Economía

**Asistentes de investigación**  
Yury Cruz - Facultad de Economía  
Juan Quiroga - Facultad de Economía  
Andrés Avellaneda - Facultad de Economía  
Jorge Figueroa - Facultad de Economía  
Paula Gómez - Facultad de Sociología  
Daniel Contreras - Facultad de Relaciones Internacionales

**Universidad Santo Tomás**  
**2019**

## TABLA DE CONTENIDO

<b>AGRADECIMIENTOS</b> .....	<b>5</b>
<b>PRESENTACIÓN</b> .....	<b>6</b>
1. La estrategia de Desarrollo Comunitario a evaluar .....	7
1.1. La proyección social en el contexto internacional y nacional .....	7
1.1. Marco institucional de la USTA para el Desarrollo Comunitario.....	9
2. Marco conceptual.....	12
2.1. Evaluación de impacto.....	12
2.2. Desarrollo a escala humana .....	12
2.3. Teoría de cambio.....	13
3. Diseño metodológico.....	14
3.1. Enfoque cualitativo.....	16
3.2. Enfoque cuantitativo.....	18
3.2.1. Reconocimiento del tratamiento.....	18
3.2.2. Selección del grupo de beneficiarios y del grupo de no-beneficiarios.....	18
3.2.3. Estrategia de levantamiento de información en campo .....	22
3.2.4. Estrategia empírica: diferencias en diferencias post-emparejamiento .....	22
3.3. Consideraciones metodológicas finales .....	24
4. Características generales de la población .....	26
5. Resultados .....	27
5.1. Percepción de los beneficiarios del Desarrollo Comunitario .....	28
5.2. Estimación del efecto causal del Desarrollo Comunitario .....	30
<b>5.3. Satisfacción de los beneficiarios frente al Desarrollo Comunitario .....</b>	<b>34</b>
5.4. Imagen de los cursos, pedagogía y asesorías desde la perspectiva del público externo	35
5.5. Aspectos por mejorar desde la perspectiva del público externo.....	38

6.	Percepción del Desarrollo Comunitario en el público interno de la USTA.....	39
6.1.	Planeación, evaluación y articulación institucional.....	42
6.2.	Obstáculos y desafíos del Desarrollo Comunitario.....	45
7.	Teoría de cambio del Desarrollo Comunitario .....	49
8.	CONCLUSIONES.....	50
9.	RECOMENDACIONES .....	51
	BIBLIOGRAFÍA.....	53

#### TABLAS

<b>Tabla 1.</b>	Categorías de análisis cualitativas .....	17
<b>Tabla 2.</b>	Coeficientes de regresión determinantes de la función .....	20
<b>Tabla 3.</b>	Estructura de la encuestas a beneficiarios .....	22
<b>Tabla 4.</b>	Esquema de presentación de resultados .....	24
<b>Tabla 6.</b>	Impacto estimado del Desarrollo Comunitario .....	32

#### GRÁFICOS

<b>Gráfico 1.</b>	Ruta metodológica.....	15
<b>Gráfico 2.</b>	Enfoques de análisis y público objetivo.....	16
<b>Gráfico 3.</b>	Densidad de la distribución de la distancia de probabilidad de participar entre grupo tratamiento y control .....	21
<b>Gráfico 4.</b>	Pirámide poblacional personas beneficiarias .....	26
<b>Gráfico 5.</b>	Nivel de estudios de los beneficiarios.....	27
<b>Gráfico 6.</b>	Expectativas de participar en Desarrollo Comunitario .....	28
<b>Gráfico 7.</b>	Factores que determinan la confianza por una universidad.....	29
<b>Gráfico 8.</b>	Percepciones sobre la calidad de las acciones de Desarrollo Comunitario .....	35
<b>Gráfico 9.</b>	Necesidades territoriales de formación y capacitación.....	39
<b>Gráfico 10.</b>	Cadena causal asociada al Desarrollo Comunitario de la USTA.....	49

## AGRADECIMIENTOS

El informe de resultados del proyecto piloto evaluación de impacto presentado a continuación, fue posible gracias al apoyo de la Vicerrectoría Académica General, Responsabilidad Social Universitaria, decanos de división, decanos académicos y profesores de la Universidad Santo Tomás (sede Bogotá), quienes brindaron sus diferentes reflexiones y análisis sobre el desarrollo comunitario.

Asimismo agradecemos al Consultorio Estadístico de la Universidad por su asesoría, diseño de la muestra estadística y aportes. A los profesionales especializados de los Centros de Proyección Social, Diego Mejía, Jackeline Acuña Mendoza, Nicolás Roa Botero, quienes apoyaron constantemente el trabajo de campo y aportaron con sus comentarios al documento final. A los estudiantes Yury Cruz, Juan Quiroga, Andrés Avellaneda, Jorge Figueroa, Paula Gómez y Daniel Contreras, por su compromiso con la investigación y levantamiento de información.

## PRESENTACIÓN

La evaluación presentada a continuación surge en consonancia a lo emanado en el Plan Integral Multicampus de la Universidad Santo Tomás, como un proyecto piloto para conocer y evaluar el impacto de la estrategia de desarrollo comunitario que se realiza en los cuatro Centros de Proyección Social (CPS) ubicados en Bogotá (localidades de Usme, Chapinero y Suba) y Soacha (Cazucá), tomando como periodo de análisis los años 2015 y 2017. El estudio fue realizado durante los meses de septiembre a diciembre de 2018 y enero de 2019.

El esquema metodológico de la evaluación de impacto tuvo un enfoque mixto de corte cuantitativo y cualitativo. El primero correspondió a un modelo econométrico basado en el método de diferencia en diferencias; el segundo, incorporó análisis de discurso en el que prevalecieron las concepciones que los actores construyeron alrededor de los programas, servicios, proyectos o asesorías brindados por la Universidad. Para obtener la información primaria se realizaron grupos focales y una encuesta dirigida a población beneficiaria y no beneficiaria de las acciones realizadas en cada uno de los CPS.

Como complemento analítico para comprender las acciones desarrolladas en los CPS, se realizaron entrevistas semi-estructuradas a los actores internos de la Universidad entre ellos a decanos académicos, decanos de división y docentes relacionados con el desarrollo comunitario. Con la información recabada se evidenciaron desafíos y dificultades que tienen las diferentes facultades en el momento de materializar acciones de Desarrollo Comunitario en los territorios.

El presente documento está constituido por siete apartados. El primero aborda el contexto nacional e internacional de la proyección social, y el marco institucional de la Santo Tomás sobre este tema. Subsiguientemente se presentan los lineamientos conceptuales que orientaron el análisis de la información. En el tercer acápite es reseñado el enfoque cualitativo y cuantitativo del estudio, y algunas consideraciones metodológicas finales. El cuarto y quinto apartado son presentadas las características generales de la población y los resultados de las acciones Desarrollo Comunitario en los Centros de Proyección Social. El siguiente apartado muestra la percepción del Desarrollo Comunitario de decanos y docentes de la Universidad. Posteriormente se trata la teoría del cambio y se plantean algunas conclusiones y recomendaciones.

## 1. La estrategia de Desarrollo Comunitario a evaluar

### 1.1. La proyección social en el contexto internacional y nacional

En el marco de la misión institucional, de los cambios sociales y culturales, la Universidad Santo Tomás ha seguido de cerca los diferentes lineamientos nacionales e internacionales, para desarrollar sus procesos de proyección social y extensión universitaria. A continuación son reseñados algunos hechos que se constituyen en derroteros para la formulación e implementación del Proyecto Educativo Institucional (PEI), políticas y programas.

En el contexto internacional la conferencia mundial de educación superior celebrada en París por la Unesco en el año 1998, en el artículo 2º de su declaración final incorpora el concepto de proyección social, haciendo referencia a la función ética, autonomía, responsabilidad y prospectiva de las universidades. En él indica que “los establecimientos de enseñanza superior, el personal y los estudiantes deberán [...] aportar su contribución a la definición y tratamiento de los problemas que afectan el bienestar de las comunidades, las naciones y la sociedad mundial” (UNESCO 1998, 2).

Por su parte la Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y El Caribe (CRES) de 2008, incorporó varios temas importantes para el contexto regional. En ella se destaca entre otros temas: la educación superior como derecho humano y bien público; la cobertura y los modelos educativos institucionales; la educación científica, humanística y artística; el desarrollo humano integral sustentable; los valores sociales y humanos de la educación superior, frente a lo cual se concluye que la universidad debe tener una relación más activa con su entorno.

La calidad, pertinencia y responsabilidad de las Instituciones de educación superior están directamente vinculadas con el desarrollo sostenible de la sociedad y por ello el modelo académico debe estar caracterizado por la investigación de los problemas del entorno; la producción y difusión de conocimiento social; la corresponsabilidad en el trabajo con la comunidad; y la investigación científica, tecnológica, humanística y artística; todo ello, sobre la base concreta de las problemáticas por abordar las cuales aportan soluciones reales para el desarrollo del país o la región y el bienestar de la población (C. R. CRES 2008, 5).

La Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina hizo hincapié en la necesidad de un modelo educativo con un enfoque de “convivencia democrática, tolerancia, espíritu de solidaridad y cooperación que permita la construcción de una

identidad continental, que genere oportunidades para los más necesitados a partir de la producción del conocimiento, la transformación social y productiva de la sociedad” (C. R. CRES 2008, 2). Aunado a ello, la Conferencia Mundial de la Educación Superior con sede en París en el año 2009, reiteró que la educación superior “tiene como responsabilidad social el aumento en la correlación y la capacidad de respuesta entre las diferentes dimensiones: social, económica, científica y cultural” (UNESCO 2009, 2).

El Foro Mundial de Educación de Incheon, consideró que además generar competencias para el empleo y la educación terciaria, las universidades desempeñan un papel esencial debido a que fomentan el pensamiento crítico y creativo, generan y difunden conocimientos para el beneficio de la sociedad. Por tanto es de vital importancia formar científicos, expertos y líderes del futuro bajo estos principios, ya que mediante la investigación se analizan y construyen soluciones a problemas locales y mundiales (UNESCO 2015, 41).

Finalmente la III Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe insta a re-significar el sentido de la pertinencia de la universidad y su función social. Un marco de acción que profundice la relación de la academia con la sociedad y el Estado, en el desarrollo de políticas públicas que contribuyan a una “mayor inclusión, cohesión social y a la calidad del sistema democrático, y que además, se plantee esta relación con base en una profunda necesidad institucional de favorecer las políticas académicas de docencia, investigación y de extensión” (CRES 2018, 5).

Por otra parte en el contexto nacional también se ha avanzado en la articulación entre academia, investigación y desarrollo social. Un ejemplo de esto es la reforma de 1985 a los Decretos 080 y 2799 que fomentaron la reestructuración académica y administrativa de la educación universitaria que se consideraba desarticulada de la realidad social del país. En la década de los 90 y con la definición de un Estado social de derecho de la constitución de 1991, se establece que la educación es un derecho y tiene una función social; las instituciones de educación superior asumen la responsabilidad social en la construcción de la paz, la nación y el desarrollo.

Con la Ley 30 (1992) de Educación Superior es expresada la naturaleza de las instituciones públicas de educación superior como un servicio público cultural y cuya función social le es inherente. “La extensión comprende los programas de educación permanente, cursos, seminarios, y demás programas destinados a la difusión de los conocimientos, al intercambio de experiencias, así como las actividades de servicio tendientes a procurar bienestar general de la comunidad y la satisfacción de las necesidades de la sociedad” (Ley 30, 1992).

En el año 2003 el Decreto 2566 define la proyección social como una condición mínima de la calidad de los programas académicos de educación superior. Por tanto, se concibe que en el currículo se contemplen objetivos, estrategias y políticas que aporten a la formación y desarrollo de los estudiantes y los docentes en el compromiso institucional y social, lo cual posibilita la interacción con el entorno y el diálogo universidad – sociedad. Frente a la reglamentación del registro calificado, el Decreto 1295 de 2010, plantea como condicionamiento establecer relaciones externas a la universidad, sector productivo, trabajo comunitario, investigación, servicio social, entre otros, como una forma de impacto a la sociedad, aspectos que están en consonancia con el Decreto 1280 de 2018, que reglamenta el sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior.

### 1.1. Marco institucional de la USTA para el Desarrollo Comunitario

El Documento Marco de la Proyección Social (2015) señala que desde su fundación (1580) la Universidad ha estado vinculada a la construcción de un proyecto de nación y sociedad, a través de la investigación con pertinencia e impacto social. En este marco los primeros planteamientos de proyección social están referenciados en el Estatuto Orgánico de 1985, fundamentados en la visión humanista de Santo Tomás que incentiva la formación integral de las personas en el campo de la educación superior.

Siguiendo los lineamientos internacionales y la normativa nacional la Universidad ha continuado incorporando la proyección social a nivel institucional. Un ejemplo de esto es el Plan Prospectiva USTA 2020 elaborado hacia finales de la década de los noventa (1999), en el cual se realiza una aproximación al concepto de “impacto social” o “grado de influencia de la Institución, carreras y egresados”.

Posteriormente en el Plan General de Desarrollo 2000 – 2003, fueron actualizadas las líneas de acción viabilizando su misión y progreso. Esto muestra la intención de posibilitar el compromiso social de la Universidad, cumplir su voluntad de servicio a la comunidad, asumir el desafío de hacer presencia nacional, participando activamente en el mejoramiento cualitativo y cuantitativo en términos de desarrollo social, crecimiento económico, consolidación y reconocimiento de la identidad cultural, lucha contra la pobreza, promoción de la cohesión social y cultura de la paz de los territorios, regiones y la nación (USTA 2015).

El Estatuto Orgánico de la Universidad del 2002 contempló en su misión institucional la Proyección Social como una de sus funciones sustantivas junto con la enseñanza-aprendizaje y la investigación. Aunado a lo anterior, el Plan General de Desarrollo 2003-2007 precisa que es necesario generar propuestas que viabilicen el desarrollo integral, fortaleciendo los centros multimodales de servicios y los programas de educación continuada, además de congregar a estudiantes y docentes para trabajos en torno a la interacción con las comunidades, pero ante todo agrupándolos para fortalecer una cultura de la convivencia (USTA 2015).

Al respecto en el Proyecto Educativo Institucional (PEI), recurriendo al pensamiento de Alberto Magno, expresa que la educación debe estar enfocada al servicio del prójimo. Es decir, que la docencia, el estudio y la investigación tienen su razón de ser no en sí mismos, sino en la posibilidad de ser medios al servicio de la sociedad para su vida y permanencia. Por ello, “la docencia y la investigación no pueden hacer caso omiso de la proyección social, porque la Universidad no forma para aislar sino para integrar activamente en la vida colectiva” (USTA 2004, 28).

Con el Plan General 2008 - 2011 se resalta el servicio que la Universidad presta a las necesidades del entorno, donde es necesaria la interdisciplinariedad y organicidad de todos los saberes. Dichas capacidades deben estar mediadas por una actitud ética profunda y auto reflexiva respecto de las propuestas morales, que deben ser creativas respecto a las exigencias de la vida humana. En esta misma línea el Plan de Desarrollo 2011-2015, determina que la proyección social es posible mediante la investigación y un cuerpo docente calificado con capacidad de impactar en las esferas locales.

Siguiendo la misma dirección el Plan de Desarrollo 2016 – 2019 de la sede Bogotá, la proyección social está asociada a la articulación de las problemáticas del país con los retos académicos de la Universidad, en el que las investigaciones pluridisciplinarias deben orientarse a fortalecer el proyecto institucional. Para ello las líneas de acción deben robustecer la docencia y la “formación integral de profesionales idóneos en los distintos campos del saber científico, tecnológico, cultural y artístico, con proyección social, al servicio del bien común de la sociedad” (USTA 2016, 18).

De acuerdo a lo anterior, es evidente que la USTA articula la proyección social, la docencia y la investigación como fundamentos esenciales e integrales para generar cambios en la realidad en tanto, son las funciones de la Universidad. Estos tres elementos, denominados funciones sustantivas, constituyen la existencia de la Universidad y la diferencian de otras instituciones de educación superior. La proyección social de alto impacto, conjugado con la investigación, genera una docencia analítica y crítica de los problemas y necesidades del

país, respondiendo a nuevos retos y exigencias concretas de la sociedad y bien común (USTA 2016).

Por estas razones la política curricular da especial énfasis a la proyección social como parte esencial del currículo en la formación integral, sobre una concepción de vida y de servicio. De aquí que en el estatuto docente de la Universidad se conciba la extensión y la proyección, como un compromiso con las necesidades más sentidas de la comunidad las cuales pueden ser abordadas desde actividades de práctica, gestión de proyectos, trabajo de campo y proyectos de participación social (USTA, 2004).

En consecuencia en la proyección social convergen las otras dos funciones sustantivas, docencia e investigación. La proyección es concebida en relación con la empresa, la sociedad y el Estado, desde todos los escenarios académicos, en armonía, organización y articulación (USTA 2015). Para llegar a establecer estas relaciones, la proyección social tiene 6 líneas estratégicas de acción: educación continua, emprendimiento, egresados, relaciones interinstitucionales, asesorías y consultorías y Desarrollo Comunitario.

Este último, el Desarrollo Comunitario, estrategia objeto de análisis del presente estudio, es entendido como la apuesta por la preservación de la vida y dignidad humana. Asume al individuo como parte de un todo, interdependiente, frágil y en relación con su entorno (USTA, 2015). De ahí que se hace necesario el fomento de escenarios de transformación social y cultural con un profundo espíritu de participación mediado por la ética de la transparencia y la justicia social, en perspectiva del respeto y reconocimiento del otro.

El Desarrollo Comunitario en la Universidad se hace posible a través de la construcción y promoción de las comunidades mediante la investigación, el apoyo científico y técnico en respuesta a sus intereses académicos, políticos, sociales, culturales y económicos. Una forma diferencial en que la USTA posibilita el acercamiento a las comunidades para desarrollar estas iniciativas son los Centros de Proyección Social (CPS), espacios en donde confluyen conocimientos académicos, sociales, culturales y populares, que permiten a todos los actores sociales (academia, comunidades, Estado) interrelacionarse y articularse para generar procesos de impacto territorial (USTA, 2015).

De esto se desprende que los beneficiarios del Desarrollo Comunitario son actores vinculados a los Centros de Proyección Social y otros territorios donde operan los diferentes proyectos de las facultades. Dicha atención se hace a través de prácticas, pasantías, extensión de cátedra, semilleros de investigación, cátedra de migraciones y/o mediante la participación en los departamentos o institutos de la Universidad (USTA 2013, 35-36).

En conclusión, el Desarrollo Comunitario como una de las estrategias de la proyección social de la Universidad, busca generar espacios que vinculen la investigación y la docencia en favor de las comunidades y personas, potenciando el desarrollo local, el crecimiento económico, la identidad cultural y el tejido social. Así mismo propende ampliar una red de cooperación que coadyuve al fortalecimiento de los territorios por medio de la generación de proyectos comunitarios y solidarios, el uso de nuevas tecnologías y la generación de soluciones a diferentes problemáticas del entorno.

## 2. Marco conceptual

### 2.1. Evaluación de impacto

Una evaluación de impacto mide los cambios en el bienestar de los individuos, que se pueden atribuir a un proyecto, un programa o una política en específico (Bernal y Peña, 2011 y Gertler et al., 2007). Es importante comprender que una evaluación de impacto busca identificar la relación causal entre una intervención concreta, sobre variables resultado de interés. Para efectos de la presente consultoría la intervención comprende a un conjunto de acciones la estrategia de Desarrollo Comunitario de la Universidad Santo Tomás que buscan un efecto sobre el ingreso, la empleabilidad y la percepción de los beneficiarios sobre la universidad, como variables resultado.

Este tipo de evaluación va más allá de una evaluación de resultados o de evaluar capacidades, debido a que no solamente mide y reflexiona sobre los resultados alcanzados en la población meta, sino que calcula cuánto de esos cambios en los resultados son a causa del proyecto, programa o política que se está implementando (PNUD, 2009). Es decir, identifica la relación causal entre el programa o política y los resultados de interés<sup>1</sup> (Bernal y Peña, 2011; y Gertler et al., 2007).

### 2.2. Desarrollo a escala humana

El desarrollo ha tenido una larga reflexión durante los últimos cincuenta años. La economía y las ciencias sociales han aportado diversas ideas y posturas que enriquecen los debates teóricos y políticas de los Estados. Una de estas es el Desarrollo a Escala Humana cuyo

---

<sup>1</sup> Las evaluaciones basadas en resultados son importante e imprescindibles, pero para efectos de esta consultoría, buscamos identificar la inferencia causal de la implementación de la proyección social comunitaria sobre la población meta.

principal propulsor es el economista chileno Manfred Max-Neff, quien enfatiza la importancia de centrarse en el ser humano y no en los objetos, “se concentra y sustenta en la satisfacción de las necesidades humanas fundamentales, en la generación de niveles crecientes de autodependencia y en la articulación orgánica de los seres humanos con la naturaleza y la tecnología, de los procesos globales con los comportamientos locales, de lo personal con lo social, de la planificación con la autonomía y de la sociedad civil con el Estado” (Max-Neff, 1993, 30).

En suma, el Desarrollo a Escala Humana presenta una perspectiva que trasciende las variables monetarias como sinónimo de bienestar social, y muestra una serie de necesidades y satisfactores cercanas al pensamiento humanista de Santo Tomás. Así, en esta concepción del desarrollo se encuentran las dimensiones del ser, tener, hacer y estar, que se refieren a la realización de las personas, a los recursos que posee, a las acciones que realiza y la situación en que vive. De manera complementaria se presentan las categorías axiológicas, subsistencia, protección, afecto, entendimiento, participación, ocio, creación, identidad y libertad. La manera en como son satisfechas estas necesidades corresponde con cada contexto cultural en que los actores y sociedades se desenvuelven.

### 2.3. Teoría de cambio

La teoría de cambio es una herramienta para “explicar cómo se entiende que las actividades produzcan una serie de resultados que contribuyen a lograr los impactos finales previstos. Puede elaborarse para cualquier nivel de intervención, ya se trate de un acontecimiento, un proyecto, un programa, una política, una estrategia o una organización” (Rogers, 2014, Pág. 1).

Tanto la necesidad como el contenido de la teoría de cambio se sostiene en las consideraciones metodológicas del PNUD (Retolaza, 2010):

Una Teoría de Cambio nos permite ordenar nuestro pensamiento y configurar de manera abstracta, y a partir de nuestro cuerpo de conocimiento y experiencia, aquellas condiciones necesarias para lograr el cambio deseado en un contexto determinado. En parte, lo hace a partir de la explicitación y análisis crítico de nuestros supuestos (AECF 2004, Aspen Institute 2004). Esos mismos supuestos que rigen nuestro modo de pensar, aprender y generar conocimiento. En definitiva, los supuestos que utilizamos para comprender la realidad; y por ende, actuar en ella.

De esta manera la teoría de cambio es el prisma por el cual se determina la inferencia causal de la evaluación de impacto cualitativa y cuantitativa. Es el cuerpo de conocimiento y experiencia que nos permite evaluar ese sitio donde nunca estuvimos jamás del proceso de cambio social (Retolaza, 2010, y Rogers, 2014).

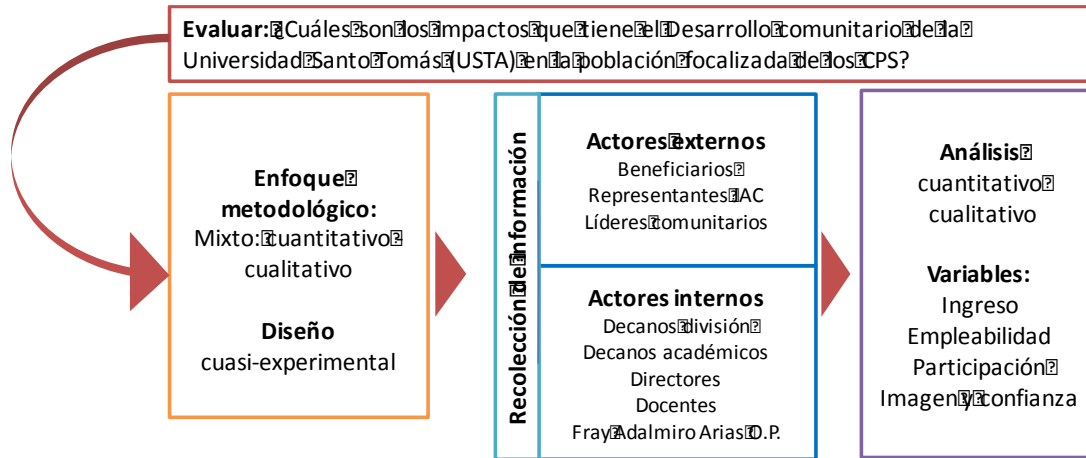
### 3. Diseño metodológico

La evaluación de impacto pretende medir los efectos causados por la estrategia de Desarrollo Comunitario sobre un conjunto de individuos que han sido beneficiados, a partir de la pregunta de investigación: ¿cuáles son los impactos que tiene el Desarrollo Comunitario (programa o tratamiento) de la Universidad Santo Tomás (USTA) en la población focalizada de los CPS, sobre las variables ingreso, empleabilidad, participación ciudadana, imagen y confianza en la universidad?, bajo las hipótesis:

- **Hipótesis nula ( $H_0$ ):** las actividades de la estrategia de Desarrollo Comunitario de la Universidad Santo Tomás no son lo suficientemente consistentes como para generar un impacto sobre variables resultado.
- **Hipótesis alternativa ( $H_1$ ):** las actividades generales de la estrategia de Desarrollo Comunitario aplicadas en los CPS, han generado un impacto sobre las variables resultado.

El estudio busca conocer el efecto que tienen las diversas acciones emprendidas por docentes y estudiantes en el marco de la proyección social universitaria, sobre las variables resultado definidas para los individuos participantes, tal como se muestra en la ruta metodológica (Ver Gráfico 1). La aproximación a los actores externos o de los territorios se realizó a través de los cuatro Centros de Proyección Social (CPS) ubicados en Bogotá (en las localidades de Usme, Chapinero y Suba) y Soacha (Cazucá). Mientras que el acercamiento a los actores internos se realizó en las diferentes Facultades de la Universidad.

**Gráfico 1. Ruta metodológica**

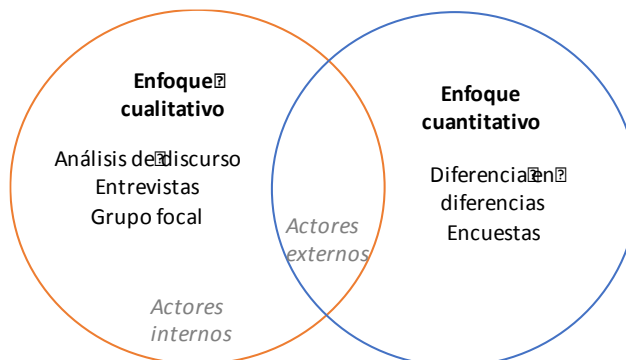


Fuente: elaboración propia equipo de evaluación, 2018.

Se utilizó un enfoque mixto de análisis cualitativo y cuantitativo. El primero parte de entender el mundo social como una realidad construida bajo normas sociales y culturales, que es posible interpretar y entender para conocer cualquier fenómeno. La investigación cualitativa opera en un proceso de razonamiento inductivo e interactivo (Bonilla-Castro y Rodríguez, 1997), en el cual se hizo énfasis en las percepciones de los actores sociales y los significados atribuidos a los objetos; en últimas, se privilegió una concepción holística, fenomenológica y general de las representaciones de la realidad (Flores, 2009).

Por su parte, el enfoque cuantitativo analiza los fenómenos sociales a partir de estimaciones estadísticas y la construcción de variables que permitieron hacer inferencias causales sobre el impacto y el cambio que experimentaron las personas beneficiarias de las acciones de la USTA en variables resultado medidas.

**Gráfico 2.** Enfoques de análisis y público objetivo



Fuente: elaboración propia equipo de evaluación, 2018.

### 3.1. Enfoque cualitativo

El ejercicio realizado a nivel cualitativo tomó como herramientas de investigación el análisis de discurso a partir de la entrevista semi-estructurada y el grupo focal (ver anexo formulario de preguntas). La entrevista como un intercambio verbal cara a cara centrada en el conocimiento o la opinión de un actor social acerca de un tema específico y que da cuenta de marcos culturales y sociales más amplios (Bonilla-Castro y Rodríguez, 1997). El grupo focal como un medio para recolectar información en corto tiempo, en profundidad, y con un volumen significativo de datos, esto a partir de una entrevista grupal realizada a un conjunto de personas que comparten algunas características, cuyos resultados permiten comprender creencias, saberes culturales y percepciones de una comunidad sobre algún tópico específico (Schearer, 1981).

En consecuencia, fueron diseñadas dos herramientas para los actores objeto de indagación, grupos focales y entrevistas semi-estructuradas. Las categorías analíticas estuvieron relacionadas, con gestión, imagen, planeación, monitoreo y control, expectativas y conocimiento. La Tabla 1 muestra el esquema de información abordada.

Para la selección de los actores que participaron en los grupos focales y entrevistas se realizó un muestra cualitativa construida con ayuda de la Dirección de Responsabilidad Social Universitaria y los profesionales especializados de los CPS. Los denominados actores externos fueron elegidos entre personas beneficiarias y líderes de organizaciones sociales pertenecientes a los territorios, que asistieron y finalizaron al menos dos cursos, capacitaciones o asesorías en los CPS. Actores internos corresponde a decanos de división, decanos académicos y docentes, quienes tuvieron como criterio de selección estar

vinculados a los procesos de Desarrollo Comunitario y por lo menos dos años de antigüedad en la Universidad.

**Tabla 1.** Categorías de análisis cualitativas

Actor	Herramienta y cantidad	Categorías
<b>Externo</b>	Grupo focal <ul style="list-style-type: none"> <li>• 5 sesiones</li> </ul>	Conocimiento de la Universidad Centros de proyección social Imagen de la USTA y CPS Participación en cursos y asesorías, pedagogía Impacto en la vida personal y comunitaria Pertinencia de las acciones de la Universidad en el barrio
<b>Interno</b>	Entrevista semi-estructurada <ul style="list-style-type: none"> <li>• 3 decanos de división</li> <li>• 11 decanos académicos</li> <li>• 2 directores</li> <li>• 3 Docentes</li> <li>• Fray Adalmiro Arias O.P.</li> </ul>	Conocimiento Desarrollo Comunitario Planeación y evaluación de actividades de formación en el territorio Articulación institucional Logros, dificultades, desafíos Expectativas Pertinencia de las acciones de la Universidad en el barrio

Fuente: elaboración propia equipo de evaluación, 2018.

Se llevaron a cabo cinco grupos focales con la participación de representantes de las comunidades en Usme, Chapinero, Suba; docentes del Comité Particular de Proyección social y profesionales especializados de los Centros de Proyección Social. Las entrevistas (20) fueron realizadas a los decanos de división de Cultura física y ciencias de la salud, Ciencias sociales, Filosofía; decanos académicos de Telecomunicaciones; Psicología, Cultura Física, Negocios Internacionales, Diseño Gráfico, Ingeniería Industrial, Comunicación social, Sociología, Ingeniería Mecánica, Ingeniería Electrónica, Derecho; docentes responsables de Desarrollo Comunitario en las Facultades de Sociología y Telecomunicaciones; directores del centro de idiomas y ciencias básicas; Profesional de proyección social y a Fray Adalmiro Arias O.P., ex Coordinador de los Centros de Proyección Social de la Universidad.

### 3.2. Enfoque cuantitativo

#### 3.2.1. Reconocimiento del tratamiento

En el caso de esta investigación se consideró el Desarrollo Comunitario como un experimento cuasi-natural, en el que cualquier individuo puede participar. El tratamiento o intervención en esta evaluación representa el conjunto de acciones de Desarrollo Comunitario que realiza la Universidad (a través de estudiantes y docentes) en los Centros de Proyección Social dirigidos a la comunidad beneficiaria. Este conjunto de acciones involucra programas y cursos de formación continua no profesional realizados por las diversas facultades de la universidad, capacitaciones teórico-prácticas, asesorías técnico-jurídicas, servicios psicológicos y actividades recreativas.

El tratamiento en esta evaluación de impacto se reconoce como una intervención discontinua, ocasional y contingente, donde el beneficiario o beneficiario potencial tiene igual oportunidad de acceso. Las unidades de análisis de la población tratamiento correspondieron a personas mayores de 18 años que fueron beneficiarias directas de alguna acción de Desarrollo Comunitario en los territorios, debido a que participaron en programas o proyectos, hicieron uso de los servicios del consultorio jurídico o consultorio psicológico de la USTA en los CPS.

Lo anterior es importante tanto en términos de diseño e implementación del Desarrollo Comunitario como para la medición del impacto, debido a que con base en otras experiencias de evaluación, el tiempo de permanencia o exposición a un programa puede incidir en los resultados (Ver Bernal *et al.*, 2009).

#### 3.2.2. Selección del grupo de beneficiarios y del grupo de no-beneficiarios

Para aplicar los métodos de evaluación propuestos fue crítico coleccionar información sobre beneficiarios de Desarrollo Comunitario y de potenciales beneficiarios, quienes siendo elegibles para participar decidieron libremente no hacerlo (similar a Arriagada *et al.*, 2018). De acuerdo con la metodología presentada el grupo de beneficiarios representa al grupo tratamiento, y el grupo de no-beneficiarios o beneficiarios potenciales es el grupo control. En esta evaluación el grupo de no-beneficiarios permite comparar los resultados de lo que habría pasado si nunca se hubieran realizado acciones de Desarrollo Comunitario en comparación con los resultados obtenidos tras su implementación. Las siguientes definiciones permitieron construir los grupos de tratamiento y control:

**Tratamiento (beneficiarios):** la muestra de beneficiarios consistió en individuos mayores de 18 años al momento de recibir el tratamiento, quienes independientemente de su nivel de participación, hicieron parte de alguna acción de proyección social comunitaria a través de los CPS.

**Control (no-beneficiarios):** la muestra de no-beneficiarios consistió en individuos mayores de 18 años que se constituyen como beneficiarios potenciales de participar en alguna de las acciones de Desarrollo Comunitario, siendo clones característicos del grupo tratamiento.

El primer desafío para construir el marco muestral fue carecer de estadísticas del funcionamiento del programa en términos socioeconómicos de la población beneficiada y de los criterios de elegibilidad para participar de las acciones. La muestra se eligió a partir de una base de datos<sup>2</sup> de población tratamiento con 1000 registros iniciales de individuos participantes en actividades desarrolladas en los CPS entre los años 2015 y 2017, la cual no incluyó registros de consultorios jurídicos y psicológicos.

Tras un ejercicio de depuración<sup>3</sup> se encontraron 501 registros válidos, con los cuales estudiantes y docentes del consultorio estadístico de la USTA aplicando el método de asignación de Neyman, calcularon una muestra de tamaño óptimo para la evaluación de impacto y análisis estadístico con 95% de confiabilidad y un posible error de 10%, lo que resultó en un tamaño de muestra final de 60 encuestas tratamiento y 60 control en el conjunto de los cuatro CPS.

Tomando en consideración el hecho de que puede haber casos de personas que desistan o decidan no participar en la realización de la encuesta, el consultorio sugirió aplicar de 70 a 100 encuestas en total, obteniendo finalmente en este estudio información de 68 beneficiarios. Con esta cantidad se seleccionó al grupo de no-beneficiarios, considerando un tamaño muestral igual que el grupo de tratamiento, donde cada individuo control seleccionado simula ser un clon idéntico o lo más parecido posible a un individuo en tratamiento.

Al no tener información previa sobre las características de los beneficiarios, los no-beneficiarios fueron seleccionados empíricamente considerando las características del grupo beneficiario y los criterios de elegibilidad del programa, que se refieren a individuos

<sup>2</sup> Base entregada por los coordinadores de los Centros de Proyección Social.

<sup>3</sup> De acuerdo al informe del consultorio estadístico del 2 de octubre de 2018 la información de registro inicial fue filtrada, eliminando registros de individuos que no contaban con información de contacto, eran menores de edad, o no tenían identificación.

que pertenezcan a una de las localidades de intervención y que sea de estrato económico 1 y 2.

Una vez recolectados los datos para ambos grupos, se realizó la estrategia de emparejamiento de puntajes de propensión por vecinos más cercanos 1:1, con base a las variables expuestas en la Tabla 2; es decir, se asignó un individuo del grupo de tratamiento para su comparación con otro individuo del grupo control. El objetivo del emparejamiento fue verificar la robustez del contrafactual y tener indicios sobre algunas variables que explican la decisión de la participación de los actores.

En este marco, se recurrió a un modelo Logit para determinar la probabilidad de recibir el tratamiento. Siguiendo a Austin (2010), si  $X$  son las covariables observadas en la línea de base y  $y$  un tratamiento binario ( $y = 1$  denota tratado;  $y = 0$  denota no tratado). Entonces, el puntaje de propensión se define como ( $p = \text{pr} [y = 1|X] = F(x'\beta)$ ) para ambos grupos, donde la función de distribución acumulada (FDA) está normalizada entre 0 y 1, para todo  $F(x'\beta) = \Lambda(x'\beta) = \frac{e^{x'\beta}}{1+e^{x'\beta}}$ . Los resultados se exponen en la Tabla 2.

De acuerdo a las variables consideradas para la selección del grupo control, se encontró que sexo y autorreconocimiento étnico no son características determinantes de la participación<sup>4</sup>. Caso contrario a las variables edad, estrato y nivel educativo que son factores determinantes para explicar la decisión de una persona de participar en las actividades de Desarrollo Comunitario (Ver Tabla 2). Así, un individuo con mayor estrato socioeconómico tiene menos probabilidad de participar, mientras que mayor edad y nivel educativo aumenta la participación.

**Tabla 2.** Coeficientes de regresión determinantes de la función de distribución acumulada (FDA)

Covariable observada	Coeficiente (Err. Std.)	<i>p</i>
<b>Edad</b>	0.039 (0.016)	0.017**
<b>Sexo</b>	0.035 (0.503)	0.945
<b>Estrato</b>	-1.231 (0.470)	0.008**
<b>Educación</b>	0.310 (0.131)	0.018**
<b>Autoreconocimiento étnico</b>	-0.012 (0.305)	0.969

*Nota:* Regresión logit. La variable dependiente equivale a 1 si el individuo participo en alguna actividad de proyección social comunitario y 0 en el caso contrario. Los coeficientes representan la contribución de cada variable explicativa/característica a la probabilidad de que una persona participe en el programa. \*\*\*Significativo al 1%; \*\*significativo al 5%; \*significativo al 10%.

Fuente: elaboración propia equipo de evaluación, 2018.

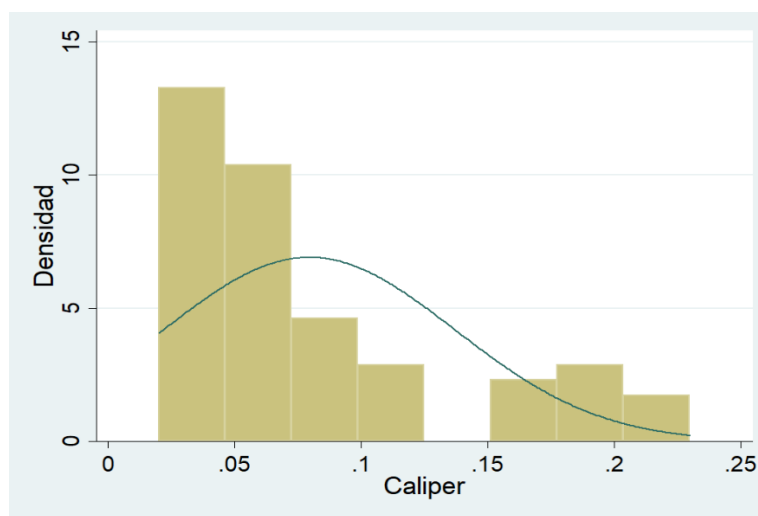
<sup>4</sup> Para el emparejamiento se rechazaron las variables no significativas (auto-reconocimiento étnico y sexo) y no fueron consideradas en para el cálculo de la función de distribución acumulada (FDA).

Por tanto el modelo es:

$$(x'\beta) = 0.039(\text{Edad}) - 1.231(\text{Estrato}) + 0.310(\text{Educación})$$

Una vez obtenidos los valores de propensión, el emparejamiento se realizó con base a un algoritmo sin repetición con un caliper de 0,23 para la asignación del 100% de la muestra de tratamiento y control, la distribución de densidades se expone en el Gráfico 3. El rango común del emparejamiento es entre 0,02 y 0,23. El 77% tiene una variación menor o igual a 0,10; el 96% una variación menor o igual a 0,20 y solamente 4% del emparejamiento se encuentra entre 0,21 y 0,23 (4 pares).

**Gráfico 3.** Densidad de la distribución de la distancia de probabilidad de participar entre grupo tratamiento y control



**Nota:** se eliminaron dos datos del grupo de tratamiento por falta de información en las covariables. Se emparejaron 66 beneficiarios, de una muestra de 68.

Fuente: elaboración propia equipo de evaluación, 2018.

Cuando se asigna aleatoriamente a los beneficiarios de un programa entre una población elegible numerosa, se puede hacer una estimación robusta del contrafactual (ver Gertler et al, 2017:50; y Khandker, Gayatri y Samad, 2010). Según Austin (2010) la selección del grupo de no-beneficiarios permite controlar el sesgo de selección inicial; no obstante, dado que en esta evaluación no se contó con información inicial suficiente para realizar un pre-matching o información sobre las características de los beneficiarios para la selección controlada del contrafactual, la selección fue proporcional al total de registros por localidad. De igual forma, al carecer de información sobre potenciales beneficiarios, se supuso que no existe

contaminación entre grupos por el tipo de tratamiento (ver Gertler *et al.* 2017; y Bernal y Peña, 2011).

### 3.2.3. Estrategia de levantamiento de información en campo

En el marco de la metodología para esta evaluación de impacto recurrimos a la encuesta longitudinal como mecanismo de recolección de información primaria. Se diseñaron dos formularios compuestos de siete capítulos donde se recopiló información sobre las variables de impacto a evaluar de la proyección social comunitaria en la práctica. En estas encuestas se diferencié población tratamiento y población control, indagando sobre algunos impactos de interés comparando los años 2015 y 2018 (ver anexo encuesta).

**Tabla 3.** Estructura de la encuestas a beneficiarios

Capítulo	Número de preguntas
A. Datos iniciales de la encuesta	5
B. Identificación del encuestado	9
C. Identificación de la participación en la proyección social de la USTA en la localidad	5
D. Actividades económicas e ingresos	9
E. Percepción de los Centros de Proyección Social en la vida individual y comunitaria	7
F. Imagen y reputación de la USTA	6
G. Empoderamiento y participación política	10
<b>Total</b>	<b>51</b>

Fuente: elaboración propia equipo de evaluación, 2018.

### 3.2.4. Estrategia empírica: diferencias en diferencias post-emparejamiento

Existe una amplia variedad de métodos para realizar estudios de inferencia causal usando datos observacionales (Athey e Imbens, 2017), los cuales a menudo utilizan estrategias empíricas (Angrist y Krueger, 1999; Khandker, Koolwal y Samad, 2010) como la que se aplicó en este estudio. En este sentido se buscó estimar el efecto promedio que ha tenido el Desarrollo Comunitario de la Universidad sobre los beneficiarios, controlando sesgos de selección y perturbaciones exógenas que pudieran generar ruido en los resultados.

Como se expuso anteriormente, la selección del grupo de no-beneficiarios resultó de un post emparejamiento que siguió los siguientes pasos (siguiendo a Jalan y Ravallion, 2003; Khandker, Koolwal y Samad, 2010; Bernal y Peña, 2011; y Gertler et al., 2017): 1) se realizó una encuesta representativa y comparable para identificar a los beneficiarios y no-beneficiarios del desarrollo comunitario; 2) a partir de ambas muestras se estimó la probabilidad de que cada persona reciba el tratamiento a través de características observadas en la encuesta; 3) con base a esta información se calculó un puntaje de propensión a participar para un emparejamiento 1:1 entre ambos grupos con un caliper de 0,23 para el 100% de la muestra de tratamiento, restringiendo la muestra a un rango común; 4) se compararon los resultados promedio obtenidos por el grupo de beneficiarios y no-beneficiarios pre y post tratamiento a través de una estrategia de diferencias en diferencias (DID).

Siguiendo a Albouy, D. (s.f.) y Khandker, Koolwal y Samad (2010), tanto el grupo de tratamiento como el grupo control están codificados por una condición de tratamiento  $T=0$  o  $T=1$ , donde  $0$  indica al grupo de personas que no reciben tratamiento (grupo de control), y  $1$  indica personas que sí reciben tratamiento (grupo de tratamiento). Se observó a todos los individuos en dos períodos de tiempo  $t=0$  y  $t=1$ , siendo  $0$  (año 2015) un período de tiempo antes de que el grupo de tratamiento sea beneficiario, y  $1$  (año 2018) un período de tiempo después de que el grupo de tratamiento recibe el tratamiento.

Cada observación está dada por  $i = 1, \dots, n$ , donde  $n$  es el tamaño de la muestra del grupo de tratamiento. Los individuos de ambos grupos (tratamiento y control) tienen dos observaciones cada uno, una previa al tratamiento y otra posterior al tratamiento. Sean las notaciones  $\bar{Y}_0^T$  y  $\bar{Y}_1^T$  los promedios muestrales del resultado para el grupo de tratamiento antes y después de las intervenciones, y sean  $\bar{Y}_0^C$  y  $\bar{Y}_1^C$  los promedios muestrales correspondientes del resultado para el grupo de control. Los subíndices corresponden al período de tiempo y los superíndices al grupo de tratamiento o control.

El resultado de  $Y_i$  está modelado por la siguiente ecuación:

$$Y_i = \alpha + \beta T_i + \gamma t_i + \delta(T_i \cdot t_i) + \varepsilon_i$$

donde:

$\alpha$  = constante.

$\beta$  = efecto específico del grupo de tratamiento o diferencia entre grupos en tiempo  $0$  (para tener en cuenta la diferencia promedio permanente entre tratamiento y control).

$\gamma$  = tendencia temporal común para los grupos de control y tratamiento.

$\delta$  = verdadero efecto del tratamiento (para obtener el efecto conjunto entre tratamiento y tiempo).

Los coeficientes dados por las letras griegas  $\alpha$ ,  $\beta$ ,  $\gamma$ ,  $\delta$ , son parámetros desconocidos;  $\varepsilon_i$  es el error aleatorio y no observado que contiene todos los determinantes de  $Y_i$  omitidos por el modelo. El propósito de la evaluación del programa es encontrar una estimación significativa de  $\delta$  y  $\hat{\delta}$ , dados los datos disponibles.

El estimador de Diferencia en Diferencias (o doble diferencia) se define como la diferencia en el resultado promedio de una variable (continua o discreta) en el grupo de tratamiento antes y después del tratamiento, menos la diferencia en el resultado promedio en el grupo de control antes y después del tratamiento.

El estimador es imparcial, dado:

$$\begin{aligned}\hat{\delta}_{DD} &= \bar{Y}_1^T - \bar{Y}_0^T - (\bar{Y}_1^C - \bar{Y}_0^C) \\ \hat{\delta}_{DD} &= E[\bar{Y}_1^T] - [\bar{Y}_0^T] - (E[\bar{Y}_1^C] - E[\bar{Y}_0^C]) \\ \hat{\delta}_{DD} &= \alpha + \beta + \gamma + \delta - (\alpha + \beta) - (\alpha + \gamma - \gamma) \\ \hat{\delta}_{DD} &= (\gamma + \delta) - \gamma \\ \hat{\delta}_{DD} &= \delta\end{aligned}$$

Los resultados en esta evaluación de impacto se presentan para cada una de las variables resultado, de acuerdo a lo presentado en la Tabla 4. El modelo se conduce a través de pruebas t-student de las medias de diferencia en diferencias.

**Tabla 4.** Esquema de presentación de resultados

Valores entre paréntesis ( <i>Err. Std; p</i> )	Pre	Post	Diferencia Post-Pre
Tratamiento	$\bar{Y}_0^T$	$\bar{Y}_1^T$	$\bar{Y}_1^T - \bar{Y}_0^T$
Control	$\bar{Y}_0^C$	$\bar{Y}_1^C$	$\bar{Y}_1^C - \bar{Y}_0^C$
Diferencia T-C	$\bar{Y}_0^T - \bar{Y}_0^C$	$\bar{Y}_1^T - \bar{Y}_1^C$	$\bar{Y}_1^T - \bar{Y}_1^C - (\bar{Y}_0^T - \bar{Y}_0^C)$

Fuente: Albouy, David. Econometrics Laboratory, University of Berkley (sf)

### 3.3. Consideraciones metodológicas finales

A continuación se presentan algunos aspectos que fueron considerados en el diseño metodológico de la evaluación:

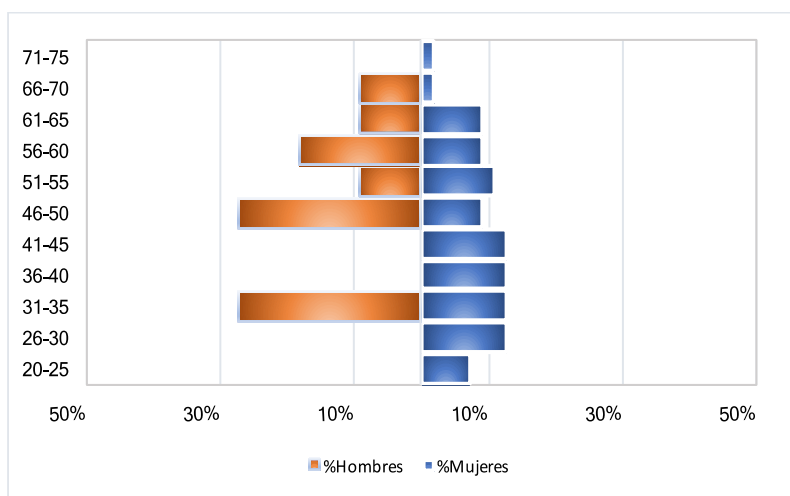
- i. En cuanto a la evaluación de impacto cuantitativo, la presente consultoría enfrentó algunos desafíos. La muestra fue diseñada con base a un registro de participantes incompleto, lo cual no permitió definir con claridad la estrategia de asignación de la participación en las acciones de desarrollo comunitario en los territorios, dificultando la definición de la muestra.
- ii. No se contó con información socioeconómica que caracterice a la población beneficiaria y no-beneficiaria. Algunos registros facilitados por los coordinadores de los CPS no contenían números de contacto, y en otros casos aunque si aparecían en la base de datos, estos estaban fuera de servicio o no correspondían al beneficiario, por lo que tuvieron que ser reemplazadas por el siguiente de la lista.
- iii. Ausencia de la línea de base de beneficiarios que permita realizar las estimaciones necesarias que den cuenta de cambios generados por el programa sobre un grupo tratamiento. Para esto se realizó un cuestionario que incluyó preguntas de dos periodos de tiempo. Partiendo del supuesto que el actor recuerda el periodo indagado se hizo un ejercicio de emparejamiento de los individuos del grupo control y grupo tratamiento por puntajes de propensión aplicando un modelo Logit y un caliper de 0,23 para un emparejamiento del 100% de las encuestas de tratamiento levantadas en campo. Esto constituye un emparejamiento posterior al levantamiento de información en campo (post-emparejamiento) que permite verificar el sesgo de selección del grupo control.
- iv. En esta evaluación de impacto fue imposible determinar cuál habría sido el resultado alcanzado por un beneficiario (que ya participó del tratamiento) si este no hubiera participado en alguna acción de Desarrollo Comunitario. El *contrafactual* es ese resultado obtenido por el participante en ausencia del programa ( $Y | P = 0$ ) que no se puede observar y se expresa de la siguiente manera: ¿Cuál habría sido el resultado en la variable dependiente  $Y$  del participante  $i$  (donde  $i = 1, 2, \dots, n$ ) si no hubiera participado en el programa? Para determinar el contrafactual se propuso la selección del grupo control de no-beneficiarios que fuera un clon del grupo tratamiento.
- v. La muestra en la que se basó el estudio es muy pequeña para aplicación de otros métodos de evaluación de impacto, por lo que se utilizó la estrategia empírica de diferencia en diferencias.

#### 4. Características generales de la población

La estructura poblacional del grupo de beneficiarios está compuesta por un 83% de mujeres y 17% de hombres. En el caso de las mujeres, la muestra se distribuye homogéneamente entre las los 26 y 65 años de edad, mientras que en el caso de los hombres las edades más frecuentes de participación son entre los grupos de edad de 31 a 35 años y de 46 a 55 años (ver Gráfico 4). En cuanto al autoreconocimiento, la población participante se autoreconoce como blanco o mestizo (52%), 3% indígena, 2% afrodescendiente y ninguno (44%).

Un hallazgo relevante es que la mayoría de personas beneficiarias son mujeres, que participan más que los hombres de las acciones de Desarrollo Comunitario. Aunque este no es en principio el objetivo de docentes y estudiantes cuando van a los CPS, puede considerarse como un aspecto importante en la focalización de dichas acciones de la Universidad en este grupo, contribuyendo con la construcción de relaciones de género más equitativas.

**Gráfico 4.** Pirámide poblacional personas beneficiarias

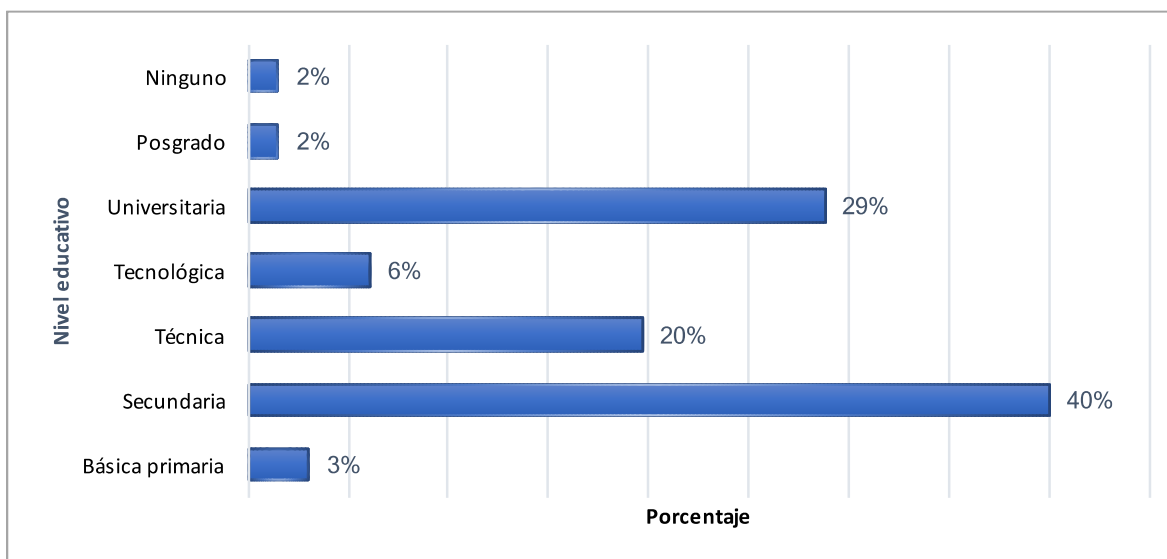


Fuente: evaluación de impacto Desarrollo Comunitario USTA, 2018.

Del total de beneficiarios el 74% pertenece al estrato socioeconómico 2 y el 26% de estrato 1, correspondiendo con la población objetivo del Desarrollo Comunitario de la USTA. En general, la mayoría de la población tiene estudios de básica secundaria y universitaria, aunque no se puede determinar si dichos estudios se habían completado antes de recibir el tratamiento.

Como se observa en la Gráfico 5, el 40% de la población beneficiaria tiene estudios secundarios, el 29% tiene formación universitaria y el 20% estudios técnicos. Del total de la población solamente el 2% tienen estudios de posgrado y 2% ningún nivel.

**Gráfico 5. Nivel de estudios de los beneficiarios**



Fuente: evaluación de impacto Desarrollo Comunitario USTA, 2018.

La distribución de la población de no beneficiarios en materia de educación presenta similares características que el grupo de beneficiarios, ya que metodológicamente se entrevistó a individuos 'clon' del grupo de beneficiarios.

## 5. Resultados

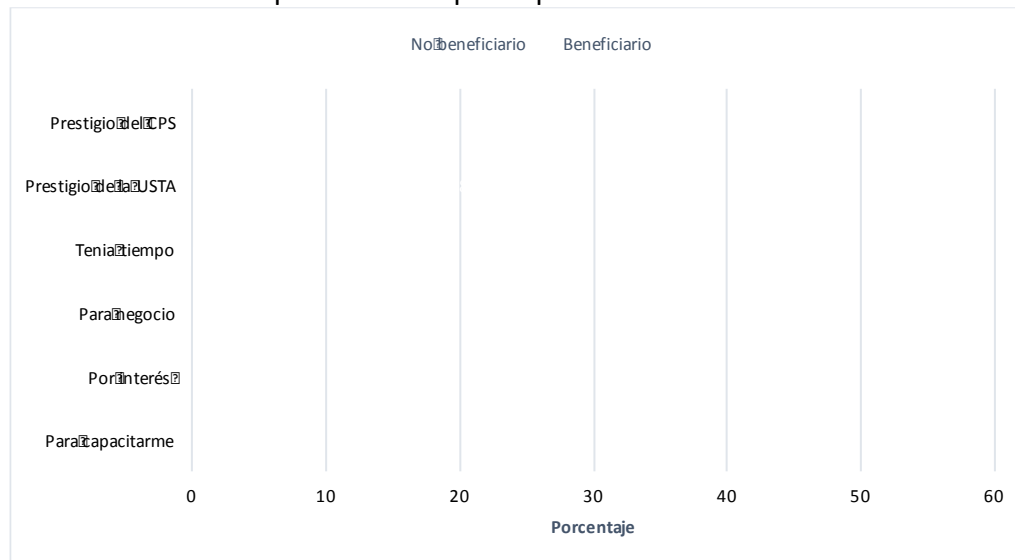
Los impactos encontrados en la evaluación son de tipo cuantitativo y cualitativo. Los primeros provienen de la información de las encuestas, en tanto que los segundos fueron encontrados en las entrevistas y grupos focales. A continuación se presentan los resultados encontrados en el estudio para cada grupo.

### 5.1. Percepción de los beneficiarios del Desarrollo Comunitario

Tanto los beneficiarios (grupo de tratamiento) como los no-beneficiarios (grupo de control) tienen similar expectativa sobre el Desarrollo Comunitario. En el Gráfico 6 se exponen los motivos por los que ambos grupos están interesados en participar de cursos, actividades o asesorías.

En general la mayoría de las personas manifiestan interés por capacitarse. 30% de los entrevistados del grupo control se interesan en adquirir nuevos conocimientos y 25% manifiestan tener interés propio en los cursos y asesorías; tendencia similar al grupo tratamiento donde el 27% se interesa por adquirir nuevos conocimientos, y el 28% asegura tener intereses propios en las temáticas. Al observar los resultados, para ninguno de los dos grupos es determinante el prestigio de la universidad o de los CPS, aunque si fueron factores más importantes en el grupo de beneficiarios.

**Gráfico 6. Expectativas de participar en Desarrollo Comunitario**

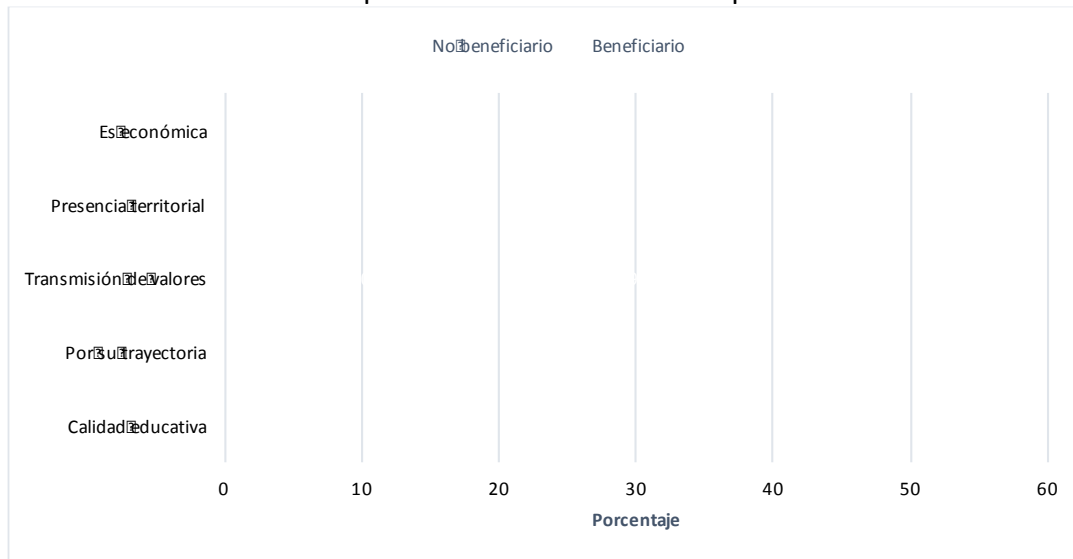


Fuente: evaluación de impacto Desarrollo Comunitario USTA, 2018.

Lo anterior se complementa con los resultados obtenidos frente a la confianza en la Universidad Santo Tomás respecto a otras universidades. Para determinar el nivel de confianza que es atribuible al Desarrollo Comunitario se asociaron factores territoriales particulares expuestos en el Gráfico 7. Los resultados muestran que ambos grupos consideran que la trayectoria, calidad educativa y los valores que transmite la USTA son los

principales aspectos. Adicionalmente, para el grupo de beneficiarios la presencia territorial de la Universidad a través de los CPS es también un factor determinante en la generación de confianza.

**Gráfico 7.** Factores que determinan la confianza por una universidad



Fuente: evaluación de impacto Desarrollo Comunitario USTA, 2018.

En los discursos de los actores se evidencia que la Universidad tiene una imagen muy positiva por las acciones, proyectos y asesorías que realiza en sus respectivos territorios. Algunos entrevistados señalaron que esta favorabilidad surgió por el acceso a los cursos y al relacionamiento con docentes, estudiantes y profesionales encargados de los CPS, debido a que anterior a este acercamiento existía la idea de que la USTA era un centro de educación alejado de las comunidades y en el cual solo asistían personas de ingresos altos. Señalan dos lideresas de Usme

Quando pienso en la Universidad [Santo Tomás] pienso en prestigio y excelencia, además que presta atención a localidades vulnerables, unos los conoce por los cursos, talleres y capacitación que brindan. [...] Yo conozco a personas que estudiaron en la Universidad y vinieron aquí y luego nos las encontramos en otras entidades y una les habla y siguen siendo amables y nos siguen ayudando [...]. Mira, antes no sabía mucho de la Universidad pero luego cuando se dio lo de la Santo Tomás, la conocí y me gustó mucho lo que hacen, antes una pensaba que solo estudiaba gente con plata (Lideresas Usme, grupo focal septiembre 2018).

Un aspecto que contribuye a la buena recepción de la Universidad es su presencia en los territorios, y las relaciones sociales que establecen estudiantes, profesores y profesionales de los CPS con las personas de las comunidades. A consideración de los actores esta cercanía y trabajo en los territorios muestra que “la Universidad está en el barrio [...] una cosa importante es que se untan de pueblo, salen a las localidades, hemos tenido la oportunidad de ir a otros espacios con compañeros de la Universidad Santo Tomás” (lideresas Usme, grupo focal septiembre 2018).

En este sentido, siguiendo a Max-Neff (1993), los espacios de interacción y la presencia de la USTA (estar en la localidad) generan entendimiento y ciertos grados de afecto, que contribuyen a que las organizaciones sociales y actores fortalezcan sus relaciones. Sin embargo, estos resultados cualitativos pueden estar afectados por factores externos no controlados en esta evaluación, como la publicidad de institucional, presencia de otras universidades en el territorio, entre otras, que incide en la representación social que se construye de la Universidad Santo Tomás.

## 5.2. Estimación del efecto causal del Desarrollo Comunitario

La evaluación se enfocó en las variables resultado que señalan efectos en el mediano plazo. Estas incluyen aspectos económicos como empleabilidad de los beneficiarios, ingreso mensual, establecimiento de un negocio propio; opinión general sobre la universidad; participación ciudadana y en organizaciones. Este conjunto de variables permite revelar el impacto en tres objetivos del Desarrollo Comunitario: 1) aportar para mejorar las condiciones económicas y de empleabilidad de la población beneficiaria; 2) mejorar la percepción social sobre la Universidad; 3) fomentar la participación pública y privada de las personas como aporte a la mejora de la calidad de vida en sus comunidades, barrios o localidades.

Siguiendo lo descrito en la sección metodológica, la Tabla 5 muestra las diferencias en los promedios de las variables resultados entre el grupo tratamiento (beneficiarios) y el grupo de control (no-beneficiarios), para antes y después del tratamiento. Estos representan los resultados de la evaluación de impacto utilizando las técnicas micro-económicas descritas en la estrategia empírica de diferencia en diferencias.

En la primera columna se muestra la diferencia entre grupo de beneficiarios y no-beneficiarios previo al tratamiento, en la segunda columna se indican los cambios en ausencia del tratamiento (contrafactual), en la tercera columna se expone la diferencia

entre el grupo de beneficiarios y no-beneficiarios posterior al tratamiento, y en la cuarta columna se muestra el efecto neto del tratamiento sobre el grupo de beneficiarios.

De esta manera, el modelo explica los cambios en algunas de las variables resultado. No obstante no explica la diferencia de medias entre el grupo de beneficiarios y no-beneficiarios en cuanto al acceso a un trabajo remunerado u obtener un contrato de trabajo. Por tanto, los resultados obtenidos para las variables indagadas en la encuesta relacionadas con 'contrato laboral' y ' percibe ingreso remunerado', no fueron incorporadas en la Tabla 5. Lo anterior implica que la variación inter temporal de que un individuo consiga un trabajo remunerado con contrato laboral no depende del tratamiento, en otras palabras, el desarrollo comunitario no afecta directamente las condiciones de empleabilidad de los beneficiarios.

Sin embargo, el modelo si muestra un impacto positivo sobre el ingreso mensual de los beneficiarios aunque estadísticamente no significativo. En la primera columna de la Tabla 5 se puede observar que los beneficiarios tenían un ingreso promedio menor al de los no-beneficiarios en \$216.963,60 COP/mes. La variación del ingreso en ausencia del tratamiento (columna 2) fue de \$31.037,64 COP/mes entre el periodo 2015-2018<sup>5</sup>, lo que representa un incremento del salario en ausencia del tratamiento. Esto quiere decir que después del tratamiento, el grupo de beneficiarios incrementó su ingreso en promedio \$179.006,70 COP/mes, más que el grupo de control.

Esta variación pueden atribuirse a los cambios en el tiempo y al hecho de haber recibido el tratamiento, sin embargo para ambos casos los resultados no son estadísticamente significativos. Por tanto, las variaciones de los ingresos entre beneficiarios y no beneficiarios no son netamente atribuibles a los cambios en el tiempo o a los efectos del tratamiento, sino a otros fenómenos del contexto de cada individuo (que desconocemos en esta evaluación).

De igual manera, los resultados obtenidos sobre la variable de establecimiento de un negocio propio debido al tratamiento no son estadísticamente significativos. Como se observa en la Tabla 5 los resultados de la muestra no presentan diferencias estadísticamente significativas ni entre grupo, ni a lo largo del tiempo, sin embargo sí son factores reconocidos en los relatos de los beneficiarios entrevistados. Así, la formación recibida y asesorías para emprendimientos fueron altamente valorados, asumiendo que posibilitaron el desarrollo de capacidades para mejorar relaciones interpersonales,

---

<sup>5</sup> Se indagó por los ingresos de 2015, antes del tratamiento y los ingresos actuales al momento de aplicar la encuesta en el año 2018.

familiares y concretar ideas de negocio para la generación de ingresos, es lo que manifestó un entrevistado: “Cuando pensé en mi negocio fue por un curso de proyectos de la Universidad, y pues las asesorías me sirvieron para madurar la idea, no ha sido fácil pero ahí continuó (entrevista y grupo focal Suba, septiembre 2018).

**Tabla 5. Impacto estimado del Desarrollo Comunitario**

Variable resultado	Diferencia en diferencias post-emparejamiento Número de observaciones emparejadas: 66			
	Diferencia de medias pre-tratamiento (p)	Diferencia en el tiempo sin tratamiento (p)	Diferencia de medias post-tratamiento (p)	Efecto promedio del tratamiento (p)
<b>Mejorar las condiciones económicas y de empleabilidad de la población beneficiaria</b>				
Ingreso	-216963,60 (0,04**)	31037,64 (0,77)	-37956,92 (0,73)	179006,70 (0,24)
Establecer un negocio propio	-0,075 (0,32)	0 (1,00)	-0,090 (0,23)	-0,015 (0,89)
<b>Mejorar la percepción social sobre la Universidad</b>				
Opinión favorable sobre la universidad	-0,121 (0,03**)	0,136 (0,01**)	0,030 (0,16)	0,151 (0,05**)
<b>Fomentar la participación ciudadana en la construcción de sus comunidades, barrios o localidades</b>				
Participación de las mujeres en decisiones sobre la comunidad	-0,045 (0,23)	0,015 (0,69)	0 (1,00)	0,045 (0,39)
Participación en organizaciones sociales o políticas	0,166 (0,05**)	0,015 (0,86)	0,166 (0,05**)	0 (1,00)
Participación activa en mejorar las condiciones de vida en su localidad	0,121 (0,11)	0,030 (0,685)	0,136 (0,08*)	0,015 (0,886)

\*\*\*Significativo al 1%; \*\*significativo al 5%; \*significativo al 10%.

Fuente: evaluación de impacto Desarrollo Comunitario USTA, 2018.

En relación con la percepción social respecto de la Universidad, los resultados son concluyentes y estadísticamente significativos. Se evaluó una única variable que captura la opinión favorable sobre la Universidad. Los datos muestran que el grupo de no-beneficiarios tenía en el 2015 una mejor percepción que el grupo de tratamiento (12% más, columna 2). En ausencia del tratamiento, es decir el grupo de control, a lo largo del tiempo incrementó su percepción favorable en 3% (columna 3), en comparación con el grupo de tratamiento que incrementó su percepción favorable en 18%, de los cuales 15% son debido al impacto

del tratamiento. Esto quiere decir que el Desarrollo Comunitario sí genera un impacto positivo estadísticamente significativo en la percepción favorable de la Universidad.

Con relación a la participación específicamente de las mujeres en decisiones sobre la comunidad, los resultados no son concluyentes. La diferencia de medias entre si una mujer participa más o menos que los hombres de su hogar en la toma de decisiones que involucran a la comunidad, no pueden atribuirse ni al tiempo, ni al tratamiento. Es decir, esta variable responde a otros fenómenos propios del contexto que escapan a la evaluación cuantitativa, por tanto, los resultados cualitativos presentados en el próximo punto son relevantes para dar claridad en este aspecto.

En cuanto al fomento de la participación de las personas en organizaciones sociales o políticas, se encontró que si bien los beneficiarios reportan una mayor participación después de haber recibido el tratamiento, estas variaciones no pueden ser atribuidas a al Desarrollo Comunitario. De igual manera, respecto a la participación activa de las personas en mejorar las condiciones de vida en su comunidad, la variación de medias post-tratamiento no pueden ser atribuidas al tratamiento como tal. No obstante, de forma general se puede observar que aquellas personas que recibieron el tratamiento son más propensas a participar en organizaciones sociales de diferente índole, en organizaciones políticas y en actividades orientadas a mejorar las condiciones de vida de la comunidad, barrio o localidad. Si bien los incrementos de la participación no pueden ser atribuidos específicamente al tratamiento (efecto neto), claramente el Desarrollo Comunitario contribuye con la construcción de agentes sociales activos en la comunidad beneficiaria.

Lo anterior tiene implicaciones importantes, los actores externos señalan que los cursos ofrecidos en materia de formación ciudadana contribuyen a la generación de conocimiento que fortalece a individuos y grupos, contribuyendo a mejorar la percepción de bienestar que las personas tienen de sus vidas. En este sentido, organizaciones sociales como juntas de acción comunal, madres comunitarias, asociaciones indígenas, colectivos ambientales, consideraron que lograron adquirir nuevos conocimientos que los fortalecieron como grupo, por medio de su participación en proyectos enfocados al fomento de la participación política, estudios de género, resolución de conflictos, al igual que los conocimientos adquiridos en cursos de administración, contaduría básica, diseño de proyectos, entre otros.

Representantes de la organización de madres comunitarias de Usme por ejemplo, resaltaron los beneficios de los procesos desarrollados en formación política y liderazgo. Para las lideresas este tipo de formación contribuye a adquirir nuevos conocimientos sobre la composición del Estado y la forma de ejercer derechos ciudadanos

La capacitación que dan son súper excelentes y se despejan muchas dudas [...] para mí un descubrimiento grandísimo fue saber que los concejos municipales y la Juntas Administradoras Locales (JAC) eran órganos legislativos y no son órganos administrativos porque hacen control político, y eso le ayuda a uno a muchas cosas para hacer una reclamación frente a las situaciones que vive la comunidad (Lideresas Usme, grupo focal septiembre 2018).

De manera similar, las capacitaciones empresariales con amplia trayectoria en diversas facultades de la USTA, fueron resaltadas por los aportes significativos en organizaciones, al respecto una líder de Cazucá expresó:

Nosotros hicimos fundamentos de administración y formulación de proyectos [...] La formación fue muy buena, esto nos dio un mayor conocimiento a nuestra casa indígena [...] nosotros no sabíamos cómo proyectar una ganancia, formulábamos proyectos pero lo hacíamos a nuestra forma, se empezaba y se terminaba el proyecto y seguíamos igual, pero cuando nos enseñaron nos dieron otra visión, que hay que tener lineamientos para tener grandes cosas y eso nos ha ayudado en otros proyectos que hemos realizado como por ejemplo para los que aplicamos al distrito (entrevista líder indígena Cazucá, octubre de 2018).

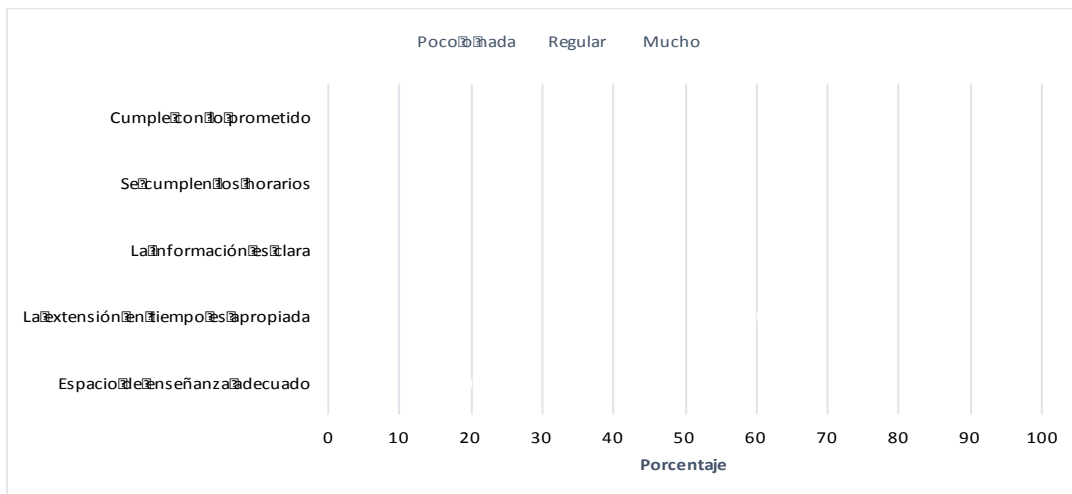
### 5.3. Satisfacción de los beneficiarios frente al Desarrollo Comunitario

Como parte de esta evaluación también se generó información cualitativa con la encuesta para conocer la satisfacción de los beneficiarios sobre Desarrollo Comunitario. Como se analizó en la Tabla 5, el impacto promedio del tratamiento sobre el ingreso mensual, y los niveles de participación social de los beneficiarios no mostró resultados estadísticamente significativos, aunque esto no implica que el tratamiento no haya influenciado o no forme parte de factores más complejos que permitan explicar los cambios en estas variables y que sean los mismos beneficiarios quienes perciban los cambios.

Según los resultados, 53% de los encuestados manifiesta que participar en acciones de Desarrollo Comunitario sí favoreció al incremento de sus ingresos mensuales, aunque no necesariamente ayudó a conseguir un mejor trabajo; 62% de los beneficiarios considera que su participación social y política en la sociedad sí mejoró a causa del tratamiento; y definitivamente los beneficiarios coinciden en que participar en las actividades no aporta a la generación de negocios o emprendimientos propios.

Frente a la calidad de los servicios prestados en el marco del desarrollo comunitario las percepciones de los beneficiarios se organizaron de acuerdo a cinco factores: 1) los cursos y asesorías de CPS y los consultorios jurídicos y psicológicos cumplen con lo que prometen respecto a contenidos; 2) la extensión en tiempo de los cursos y asesorías ofrecidas es adecuada; 3) los espacios físicos donde se llevan a cabo las actividades de extensión son apropiados a los requerimientos; 4) la información que se brinda es clara; 5) se cumplen los horarios programados.

**Gráfico 8.** Percepciones sobre la calidad de las acciones de Desarrollo Comunitario



Fuente: evaluación de impacto Desarrollo Comunitario USTA, 2018.

El Gráfico 8 muestra un nivel alto de satisfacción sobre los factores analizados, especialmente con el cumplimiento de horarios, claridad en la información y correspondencia con las expectativas generadas en el momento de inscripción; menor aceptación tiene la duración de los cursos y los espacios de enseñanza en los cuales se imparten las clases; no obstante en términos generales la percepción es positiva.

#### 5.4. Imagen de los cursos, pedagogía y asesorías desde la perspectiva del público externo

Un aspecto central de la oferta de los servicios ofrecidos por la Universidad es la demanda de los mismos por parte de individuos, organizaciones sociales y comunitarias, quienes funcionan como multiplicadores del conocimiento recibido en las capacitaciones y asesorías. Las temáticas abordadas responden tanto a la oferta institucional de las

diferentes facultades, como a los intereses particulares de las comunidades y las organizaciones sociales comunitarias. Para las segundas, aprender nuevos conocimientos tiene al parecer un efecto revitalizante, que genera satisfacción personal, reconocimiento y se constituye en un modelo de ejemplo familiar; una madre comunitaria enfatizó que tomar varias capacitaciones y terminar su pregrado después de los 50 años, sirvió para que su hijo menor finalizara sus estudios luego de haberlos abandonado. Otras mujeres declararon

El curso de sistemas fue lo primero que yo vino acá, vinimos las dos<sup>6</sup>, nosotros vinimos porque en esos días compramos el computador [...] yo era la más feliz de aprender a meterme a Internet [...] por ejemplo yo ahorita me siento feliz de manejar el computador, porque si se me daña una máquina de coser nos metemos a YouTube [...]. Adicionalmente que si tu vez diez años atrás que fue cuando tomamos el curso, te dabas cuenta que la mayoría de personas no sabían manejar un computador, sobre todo la gente mayor, entonces eso ayudó mucho a la comunidad (grupo focal Chapinero, septiembre 2018).

Las capacitaciones y asesorías satisfacen las necesidades en personas y organizaciones sociales, dado que estas contribuyen a mejorar capacidades laborales, de entendimiento, participación y libertad, puesto se generan espacios en el que se (re)conocen derechos ciudadanos y se fortalecen las asociaciones. Dos lideresas expresan que

Los líderes conocen los territorios, pero la Universidad llega con algo que no tiene el líder local y es el conocimiento, de lo legal por ejemplo. Nosotros tuvimos un problema en la quebrada las Delicias, y la Universidad nos ayudó a entender las cosas muy fácil y lo más adecuado posible para que nosotros podamos apoyar los procesos que siguen (entrevista líder ambiental Juan XXIII, octubre de 2018).

Estos discursos dan cuenta que la generación de capacidades contribuye a potenciar el bienestar y la satisfacción de necesidades que involucran aspectos económicos, sociales y culturales. Si bien cada uno de los cursos o asesorías brindadas relacionadas con administración y diseño de proyectos apuntan a formar competencias para el mercado, las respuestas muestran que el desarrollo comunitario involucra la creación, el ocio y el afecto, elementos que trascienden aspectos monetarios y que se centran en las personas y no en los objetos (Max-Neef, 1993). En la localidad de Suba, por ejemplo, señalaron algunos padres de familia que

---

<sup>6</sup> Madre e hija en la localidad de Chapinero, barrio Juan XXIII.

Nosotros como familia teníamos muchos problemas con los hijos. Después que ellos empezaron a venir a las charlas y el trabajo con las estudiantes de psicología ellos fueron cambiando. Al principio mi marido era todo incrédulo y ahora saca tiempo a veces para acompañarnos (grupo focal suba, octubre 2018).

En esta línea se indagó a los beneficiarios sobre la pedagogía de los cursos y su experiencia en el aprendizaje y relacionamiento con la Universidad. Fue valorada la disposición de estudiantes y profesores en la enseñanza o asesoría de proyectos, en el sentido en que las temáticas se presentan facilitando la comprensión. De igual forma tuvo una carga simbólica significativa contar con espacios adecuados para estas actividades y las ceremonias de entrega de certificados en las sedes de la Universidad, toda vez que las narrativas expresan emoción por estar en las instalaciones de la USTA. Una mujer beneficiaria señala:

Yo creo que otro punto positivo fue no poder tomar las clases únicamente acá, sino que tuvimos la oportunidad de ir al claustro, tomar clases allá, conocer más su historia, sus instalaciones, convivir con los universitarios, digamos que eso sirve como proyección, porque una persona de estrato 1 y 2 como nosotros, no tiene la proyección de decir ¡hay voy a estudiar en los Andes, en la Salle, en la Santo Tomás, universidades costosas! No tenemos esa posibilidad, digamos que lo de nosotros es colegio y SENA y si se puede algo más, ese poquito más pues fantástico, y no teníamos esa oportunidad de poder llegar a la universidad, y pues ya el hecho de llegar al claustro es ponernos una misión de que si se puede (grupo focal Chapinero, septiembre 2018).

Este discurso deja ver, siguiendo a Ray (2003), que todas las personas tienen una ventana de aspiraciones de vida (*aspirations window*) como marco de referencia constituido por su conocimiento individual del mundo y el contexto en el cual viven, estos elementos determinan sus aspiraciones sus retos, deseos y sueños. Así las cosas, cuando un individuo se vincula a las capacitaciones o cursos con la Universidad y se complementa con la asistencia a los espacios físicos, la ventana de aspiraciones se amplía constituyéndose en una herramienta para incrementar la dignidad, buena salud, reconocimiento, poder político, superar la pobreza, entre otros.

### 5.5. Aspectos por mejorar desde la perspectiva del público externo

De manera complementaria también fueron señalados algunos aspectos por mejorar en el trabajo desarrollado en los CPS que estuvieron relacionados con horarios y complejidad. Si bien se cumplen los tiempos de capacitación y asesorías, las jornadas en que estos se ejecutan plantean desafíos para que las personas locales puedan asistir, puesto que muchas veces se cruzan con horarios laborales.

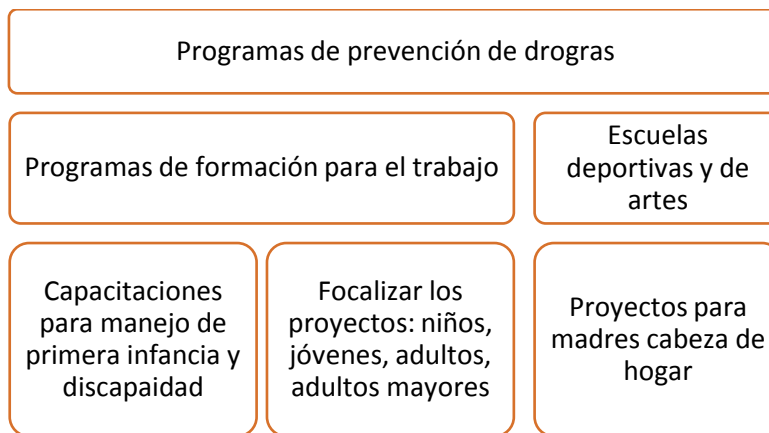
Algunos de los entrevistados expresaron que los cursos podrían tener un mayor grado de complejidad y profundización, en el sentido de crear más niveles o ciclos de educación para continuar participando, especialmente los relacionados con idiomas y administración. Se señala que los contenidos de educación impartidos una vez finalizados los cursos son insuficientes, ya que semestralmente se repiten las clases en el mismo formato, ocasionando desinterés de la población después del primer curso

Nosotros tomamos el nivel 1 y 2 de inglés, pero pues nos quedamos ahí ahogados, no tuvimos más cursos, debería tener un programa más largo, se ve como si fuera la untadita. Si yo aprendo bien inglés puedo trabajar en un call center [...] En otros cursos es lo mismo, son básicos, solo nos dictaron contabilidad básica, mercadeo, y ventas que también fue un curso básico” (Grupo focal y entrevista Chapinero y Cazucá, setiembre y octubre 2018).

Otro aspecto resaltado que se plantea fortalecer es el nivel de preparación de los estudiantes y el acompañamiento docente. En esto se propone generar estrategias pedagógicas para mejorar las capacidades comunicativas de los estudiantes que orientan los cursos, así como ampliar las acciones de acompañamiento y supervisión por parte de los docentes responsables. Según los entrevistados locales algunos estudiantes tienen dificultades en el dominio de los temas y muchas veces no son claros al transmitir información, por ejemplo

Los practicantes no se preparan y en el momento que van explicar los temas se nublan, parece más una exposición de clase, entonces las personas se quedan con muchísimas preguntas [...]. No es lo mismo explicarle a una persona adulta que a un niño, emparejar esos niveles es complicado (grupo focal Chapinero, septiembre 2018).

### Gráfico 9. Necesidades territoriales de formación y capacitación



Fuente: elaboración propia, a partir de trabajo de campo, 2018.

Finalmente, durante los diálogos los actores resaltaron que las iniciativas de la Universidad son valiosas y están alineadas a su rol social como una institución de educación superior privada, que no reemplaza al Estado, pero que tiene servicios (cursos y capacitaciones) que deben estar ajustados a las realidades y necesidades locales como las sugeridas en el Gráfico 9. Lo anterior implica construir participativamente los programas de formación, pensar en el alcance y público objetivo de los proyectos con la finalidad de que los procesos de formación sean más eficaces y eficientes y que los beneficios sean tanto para estudiantes y docentes, como para las comunidades objetivo.

## 6. Percepción del Desarrollo Comunitario en el público interno de la USTA

Los decanos y profesores entrevistados reconocieron al Desarrollo Comunitario como una estrategia de la función sustantiva de la Proyección Social de la Universidad, que busca articular a la academia con la sociedad en el objetivo de satisfacer diferentes necesidades, en alianza con el sector público y privado. En esta línea esbozaron que es un aporte institucional para potenciar las capacidades de las personas, mejorar sus condiciones de vida, llevar conocimiento e incidir en el bienestar de las realidades locales. Al respecto señalan dos decanos:

El desarrollo comunitario es fundamentalmente ese conocimiento que la universidad lleva al entorno para fortalecer las capacidades que tiene la persona. Es esa formación integral esos talentos, principios, valores que se colocan a disposición fundamentalmente de la comunidad [...] para ese beneficio del bien común, que se

puede llevar en proyectos para el beneficio de la misma comunidad (entrevista decano octubre de 2018).

Es el aporte que la universidad da en diferentes escenarios utilizando o valiéndose de la experiencia de sus recursos humanos para que puedan impactar en una comunidad específica; pero también, lo puedo entender el desarrollo comunitario propiamente desde una comunidad la cual mejora en su calidad vida (entrevista decano septiembre de 2018).

Los actores en sus discursos evidencian que el Desarrollo Comunitario es el punto de encuentro entre la sociedad y la universidad, en el cual el conocimiento desde la academia se constituye en un medio para potenciar las capacidades de las personas y el bienestar de las comunidades, lo cual está en línea con la visión humanista de Santo Tomás y la visión normativa de la USTA. Esta perspectiva busca promover la formación de personas íntegras que respondan de manera ética, creativa y crítica a las exigencias de la vida humana, en condiciones de aportar soluciones a las problemáticas y necesidades de la sociedad y el país (Estatuto Orgánico USTA, 2018).

En este proceso que está sujeto a cada área disciplinar, pueden encontrarse dos formas de aproximación a los territorios. La primera, las facultades “llevan”, “intervienen” y “aportan” conocimiento, desde un acercamiento al parecer unidireccional y vertical, en el sentido en el que la universidad genera espacios de formación, asesoría o proyectos a nivel local. En los discursos emergen la comunidad beneficiaria como una entidad poco definida en términos sociales, económicos y culturales; lo comunitario es asociado a grupos etarios y socioeconómicos, generalmente de bajos ingresos: “es posible trabajar proyectos con personas de ingresos altos para que cambien su mentalidad y ayuden a los de bajos” (entrevista decano, septiembre de 2018).

La segunda, en los relatos son resaltados el diálogo cultural y el aprendizaje local. El territorio es identificado como expresión de diversidad, “un marco temático más amplio, nosotros decimos que existe el territorio [...] es pasar la frontera y llegar a una geografía, a un modo de vivir, a una cultura para adentrarse sobre una realidad específica. Pero esto es gracias a que la comunidad misma también abre su puerta, su voluntad y se entrega también a un trabajo, a una ruta de aprendizaje” (entrevistas decanos septiembre y octubre de 2018).

Estas formas de aproximación, aunque en principio parecen opuestas, son resultado de la manera en cómo se construye el conocimiento de cada disciplina. No obstante, estas pueden ser complementarias, ya que en las diferentes representaciones sociales que

construyen los actores el desarrollo comunitario también apunta a los derechos humanos, aboga por el acceso a la justicia, a la defensa de la salud, el medio ambiente, el fomento de las capacidades para el mercado laboral y el fortalecimiento de organizaciones sociales. Algunos actores expresaron:

En este proyecto caben todos, pueden trabajar muchas facultades, sociología, psicología, comunicación social. No solo es un proyecto de ingeniería, es algo que se puede articular mucho, es una visión integral que se puede lograr [...] somos ingenieros que hacemos cosas pero un trabajo articulado mejora el impacto en las comunidades (profesor de ingeniería, septiembre 2018).

Estos proyectos llegarán a un momento en que la comunidad se empodere y sea autónoma, es importante generarles capacidades para que resuelvan sus problemas [...] es muy importante entender que ese desarrollo humano parte de ese gran concepto que es la persona la cual nos ayuda a llevar esas grandes metas [...] es importante conocer las necesidades de las personas, pero es difícil conocer sus problemas pues nosotros nos sabemos cómo hacerlo desde ingeniería (entrevistas decanos y profesores, 2018).

En esta misma línea también es subrayado que el Desarrollo Comunitario va más allá de los cuatro Centros de Proyección Social, puesto que existen diferentes proyectos que se realizan en otros territorios del nivel nacional, aspecto que es considerado como un elemento de alto valor institucional debido a su transcendencia regional y local. “Pensamos que el desarrollo comunitario no solamente debe estar en los Centros de Proyección, debe ir a otras comunidades, por ejemplo a la Guajira. (entrevista Decano, octubre 2018).

Por otro lado, aunque en los discursos el desarrollo comunitario apunta, en términos generales, a mejorar el bienestar de las comunidades y personas, los actores manifiestan que este concepto no tiene una definición clara. Un profesor expresó en un grupo focal:

En la facultad y especialmente en los estudiantes, no existe una definición clara, se evidencia de manera asistencialista, como llevar mercados a la comunidad, lo que genera apatía en la facultad. [...] Existe un divorcio entre todas las partes, académico, investigación y desarrollo comunitario, que se ha venido trabajando desde hace unos años en eso, pero no ha sido suficiente. [...] Al inicio de este año, se presentó la socialización del concepto de desarrollo comunitario y de Proyección Social, y es visto desde diferentes factores, pero se concluía que su definición era dispersa ya que no es clara para todos los sectores, sin embargo creo que esto ha

venido cambiando razón por la que la definición que se tiene es mucho más cercana, frente a lo que hace la Universidad (grupo focal con profesores, octubre 2018).

Esta perspectiva es cercana a algunos decanos quienes señalaron “que existen actividades que se ponen en el marco de desarrollo comunitario pero uno ve que no necesariamente se entiende lo que eso significa, es un término que se usa de manera indistinta” (entrevista decano académico, septiembre 2018). Así mismo, fue resaltado que esto se ha transformado progresivamente, ya que en otro momento “se utilizó el término población vulnerable, comunidades menos favorecidas, pero esto ha venido quedando atrás” (entrevista decano, septiembre 2018).

Así las cosas y en el marco de este contexto discursivo, el desarrollo comunitario puede ser visto desde una perspectiva amplia asociada al desarrollo humano de Amartya Sen y al desarrollo a escala humana de Max-Neef, como elementos teóricos complementarios a la visión humanista de Santo Tomás. En ambos enfoques prevalece el ser humano, el fomento de las capacidades de las personas, la cooperación, la solidaridad, el aprendizaje cultural, etc., factores que trascienden la esfera económica, y vinculan fuertemente lo comunitario.

Así mismo, es claro que de acuerdo al área disciplinar de las diferentes facultades, se expresan formas diferentes de aproximarse al territorio y de relacionarse con los actores locales. Esto también plantea una reflexión sobre la manera en cómo es pensado el desarrollo comunitario, por un lado como un concepto asociado a la mirada clásica del desarrollo (igual a crecimiento económico), en el que son diseñados planes, programas y proyectos ejecutados de arriba hacia abajo (*top Down*); por otro lado, como un espacio de diálogo local, donde los actores son copartícipes de su propio desarrollo a través de marcos de inclusión, cooperación y corresponsabilidad.

### 6.1. Planeación, evaluación y articulación institucional

En términos de planeación, señalaron los actores internos que el Desarrollo Comunitario está enmarcado en los programas curriculares de cada facultad y estas tienen estrategias para materializarlo. Generalmente, al inicio del semestre el docente asignado genera el plan de trabajo que “se hace muy semejante a un proyecto de práctica en donde se dispone un cronograma, con objetivos, y su fundamentación. A partir de eso se empieza a ejecutar el proceso mes a mes desde todas las instancias. Mensualmente se hace una reunión para verificar todos los soportes y el cumplimiento de cada actividad” (grupo focal con profesores, octubre 2018).

No obstante, cada programa presenta diferentes formas y niveles de planificación. En algunos casos tienen procesos elaborados que se encuentran asociados a cuadros de mando y control; esta organización les permiten tener conocimiento sobre el avance de los proyectos y sus resultados, en términos de metas e indicadores. Otros programas hacen seguimiento a los objetivos planteados en cada proyecto mediante un comité de profesores evaluadores, cuyo diseño es similar a los formatos de investigación. Empero, en algunos casos los proyectos responden a la inmediatez del semestre, cuya planeación es de acorto plazo, al respecto un decano y una docente expresan:

En la facultad desafortunadamente no hemos podido tener un tema sistemático, sino que las acciones son esporádicas, no existe una apuesta a largo plazo [...] Finalmente, respondemos a la necesidad inmediata y fíjese que responde a varias cosas como tiempo, recurso humano, plata, porque no es fácil que un docente se salga de ahí y deje de publicar para irme hacer ese tipo de cosas (entrevista decano, noviembre 2018).

La facultad es muy técnica, todos los proyectos tienen el mismo formato de formulación, el cual consta de pregunta problema, justificación, metodología, no se definen indicadores sino que se evidencia si se cumplen los objetivos, y al finalizar, debido a que en su mayoría de los proyectos están relacionados a proyectos de grado, los jurados en la sustentación son los que evidencian y califican si los objetivos se cumplieron o no con base a sus percepciones. Pero esto se hace desde un punto muy académico -debe ser todo muy técnico y cuantitativo- y no se ve su profundidad, es decir que no se valoran muchas cosas de los proyectos, puede que el proyecto tenga mucho valor para la comunidad, pero como ahí se evalúa es el desarrollo desde la disciplina [...]. Al formular el proyecto los objetivos deben ser muy técnicos, no cualitativos porque como no se tiene como medirlo, no se acepta, y pues finalmente no se evalúa el efecto que tiene el proyecto en términos de comunidad (entrevista docente, septiembre 2018).

De esta manera la planeación, monitoreo y evaluación del Desarrollo Comunitario parece responder a un proceso semestral, en el que se observan cuantitativamente los resultados de un proyecto. También queda al descubierto que en las representaciones de los actores internos se asocia el enfoque cualitativo como un marco de las ciencias humanas que resulta subjetivo en términos de medición. Sin embargo, esto no significa que los temas sociales sean subvaloradas, al contrario, se consideran importantes pero desconocidos. Adicionalmente se percibe poco interés por dedicar tiempo a actividades de desarrollo comunitario, puesto que no se realizan de manera articulada con la función sustantiva de

investigación y no se conecta con intereses propios de los docentes como generar publicaciones.

Para otras facultades el Desarrollo Comunitario es un proceso realizado en el transcurso de varios semestres, en los cuales el monitoreo y resultados son ajustados a cada realidad, hecho que trata de generar proyectos acotados y de fácil comprensión para los actores locales involucrados. Señala un decano:

Lo que hacemos es intentar poner los procesos y las mediciones al servicio de los proyectos y las personas y no al contrario, antes eso lo teníamos trastocado, es decir, si para tu dar me unos indicadores de impacto tenías que dejar de ir dos días a la comunidad a hacer el proyecto, eso estaba mal [...] ahora estamos sistematizando bien porque estamos poniendo la sistematización al servicio de las personas [...] en lugar de hacerla más compleja, que muchas veces diga hay que medir más, no, medimos menos, pero medimos mejor. [...] insistimos mucho a que el cierre de toda sistematización se entregue a la comunidad (entrevista decano, noviembre 2018).

En suma cada programa tiene diferentes formas de realizar los procesos de diseño y planeación de sus proyectos de desarrollo comunitario, pero estos pueden ser enriquecidos en un trabajo articulado entre las facultades, en el cual se establezcan jornadas de transferencia de conocimiento inter-facultades sobre estas líneas. Esto lleva a dar cuenta que aunque los actores reconocen la existencia de espacios de diálogo, la articulación entre los diferentes programas de la universidad para desarrollar proyectos conjuntos, en consideración de los entrevistados, es necesario fortalecerlos pues se obtienen mejores resultados. Expresa un decano: “yo creo que ha sido medianamente fácil articularlos, siempre y cuando hemos coincidido en intereses, pero yo creo que también es muy importante tener en cuenta que en esa planeación hay que pasar a la acción, ahí se logran cosas bien bonitas (entrevistas decanos, noviembre 2018).

Finalmente, es importante que se avance hacia la articulación efectiva de las funciones sustantivas de proyección social, investigación y docencia, puesto que muchos de los proyectos ejecutados en el marco del desarrollo comunitario provén elementos de investigación en campo que pueden servir de insumo principal para la producción científica de artículos, libros o videos.

## 6.2. Obstáculos y desafíos del Desarrollo Comunitario

- **Obstáculos**

En los relatos de los actores internos fueron identificados ciertos obstáculos para la implementación del Desarrollo Comunitario. Dos líneas generales fueron destacadas, aspectos administrativos y cultura organizacional.

- **Administrativos**

Los actores internos dieron cuenta en sus discursos que las principales preocupaciones son los aspectos relacionados con las horas nómina asignadas a los docentes. Para algunos entrevistados, existe un desbalance entre las horas asignadas a investigación y Desarrollo Comunitario, hecho que incide en la carga laboral, pues se argumenta que el tiempo destinado es insuficiente para realizar las actividades que se tienen programadas. “Los lineamientos de nómina indican unas horas para el Desarrollo Comunitario pero son simbólicas, existe una mayor demanda y eso es un problema tanto para los proyectos como para sacar adelante las clases” (entrevista decana, noviembre 2018).

Los actores entrevistados señalaron en sus discursos que alrededor de la investigación se construye un mayor prestigio que las acciones de Desarrollo Comunitario:

Si se compara con investigación, los profesores tienen más horas y nosotros unas cuantas. Cuando usted mira eso termina sobrecargado de trabajo porque se hacen cosas con los tiempos de la Universidad y no con los de las comunidades que son más largos [...]. La investigación es un grupo elite dentro de las facultades ya que ellos tienen una línea de investigación y solamente se enfocan en eso, adicionalmente, a ellos no les beneficia en nada y no están interesados en ir a las comunidades a trabajar (Entrevistas profesores y decano noviembre 2018).

Sin embargo, algunos entrevistados comentaron que si bien las horas nómina asignadas para Desarrollo Comunitario no son tantas como las que se dan para investigación, es necesario desarrollar ejercicios de planeación estratégica dirigidos a ampliar el tiempo de las mismas. Para esto se propone generar espacios de diálogo al interior y exterior de las facultades en donde se encuentren estrategias de trabajo conjunto y alternativas administrativas, como sumar tiempo de otros lineamientos institucionales. Expresa un decano:

20 horas de investigación no son un incentivo. Yo creo que el mejor incentivo es que tú te sientas a gusto con lo que haces, que sientas respaldo institucional [...]. Horas de proyección social en la facultad prácticamente no tenemos, pero todos los proyectos FODEIN tienen un componente de gestión social bien interesante. Yo creo que se trata de ser más creativos y buscar los incentivos donde realmente los hay, [...] no tienes tiempo, pues busca el tiempo, puedes hacerlo a través de un proyecto FODEIN, un semillero, apoyando estudiantes, con una tesis, creo que no aprovechamos todos los lineamientos de nómina para hacer proyección social (entrevista decano, noviembre 2018).

Si bien el tiempo de las horas nómina es una de las principales preocupaciones entre los decanos y docentes, en los relatos no se expresó como esto impacta los proyectos. No obstante, en los grupos focales con líderes y beneficiarios sociales de los Centros de Proyección Social esto fue un tema importante para consolidar procesos que generen alto impacto. Al respecto argumenta una líder social de Cazucá que los tiempos institucionales no son acordes a las realidades locales, pues el trabajo se concentra entre dos a tres meses durante el semestre y se detiene durante las vacaciones de la Universidad, con lo cual son interrumpidas las iniciativas trabajadas. Esto plantea reflexionar varios elementos antes tratados, la planeación, los alcances y el conocimiento de las realidades territoriales.

Por otro lado los trámites administrativos y los recursos financieros para las acciones de Desarrollo Comunitario son considerados cortapisas por los prolongados tiempos de tramitación y aprobación, esto aunado a que los recursos de la USTA son insuficientes para adelantar los proyectos. “Debemos hacer una cantidad de documentos y formatos para poder empezar a desarrollar un proyecto, y todo se queda en una tramitología, y es esta la que prevalece ante todo, la universidad se demora mucho en todos esos trámites [...] otro inconveniente es la plata, los proyectos necesitan recursos, en ingeniería hay que construir y diseñar y eso vale” (grupo focal con profesores, octubre 2018).

- **Cultura organizacional e interés**

De manera complementaria a los trámites administrativos se subraya que los procesos son ordenados a partir del sistema de gestión de calidad de la institución, pero existen algunos aspectos que requieren mayor fortalecimiento como la cooperación y el trabajo en equipo, elementos propios de la cultura organizacional, y que según los actores, retrasan los proyectos sociales.

“Yo puedo capacitar sobre trámites y sus rutas, y la cosa no funciona, yo puedo poner un cartel sobre lo mismo y la cosa no funciona. Yo creo que la cosa es trabajar sobre las personas, sobre la cultura del trabajo en equipo [...], tenemos que ser

capaces de eliminar esa ética de la competencia y cambiarla por una ética de la cooperación [...]. Esta Universidad está para grandes cosas, pero para estar más arriba debemos promover más trabajo en equipo” (entrevistas decanos, noviembre 2018).

Al indagar sobre otros obstáculos fueron referidos los lineamientos institucionales del Desarrollo Comunitario y la apatía de algunos estudiantes y profesores. Con referencia a la apatía, esta puede ser tomada bajo tres puntos: uno relacionado con el poco interés por los temas comunitarios, en el que el estudiante se siente “forzado” a realizar una práctica comunitaria; dos, la preferencia por asumir prácticas empresariales en la cual “los muchachos prefieren una práctica pagada o entrar a un club de fútbol como asistentes, pues tienen otras oportunidades” (grupo focal con profesores, octubre 2018). Tres, en el poco reconocimiento que tiene el Desarrollo Comunitario entre algunos docentes. Señala un decano y profesor:

Mira, uno trabaja con los estudiantes que quieren, o con los que les toca. Somos la última opción para que el estudiante haga su trabajo de grado. Los compañeros de la facultad piensan que esto es un chicharrón [...]. El Desarrollo Comunitario no es reconocido como un elemento sustancial dentro del desarrollo del docente, por eso la gente que hace esto lo hace por amor al arte [...] somos como la cenicienta de las facultad (entrevistas profesor, septiembre y noviembre 2018).

- **Desafíos**

Uno de los desafíos identificados es la comunicación de los logros del Desarrollo Comunitario al interior de la Universidad, con la finalidad de superar algunas resistencias y apatías frente a esta estrategia de la proyección social. Para esto se plantea la creación de piezas comunicativas que ayuden a comprender conceptualmente el significado del mismo. Resaltan dos decanos que “es necesario hacer entender que es el Desarrollo Comunitario, pues para los docentes es difícil entenderlo, lo que hace más difícil para los estudiantes, que entiendan que se estudia para ayudar a la comunidad y más desde la ingeniería [...] un gran desafío es motivar y superar la apatía de los estudiantes para que se integren a los proyectos de Desarrollo Comunitario” (entrevistas decanos, octubre 2018).

Así mismo se plantea fortalecer y reestructurar los Centros de Proyección Social de Bogotá y Soacha, esto con el ánimo de que la Universidad continúe con su presencia física en los territorios. De acuerdo a los relatos de los actores estos espacios son un referente para la comunidad y las diferentes facultades, pero “hay que generar planes dinámicos de

capacitación, de seminarios, reestructurarlos con objetivos fijos, porque es una universidad viva en la localidad [...] es un punto de encuentro, un punto de referencia, pero necesitamos mejorar su infraestructura sin olvidar que debemos trascender a otras localidades” (entrevistas decanos, octubre y noviembre de 2018).

De forma similar una líder ambiental del barrio Juan XXIII (localidad de Chapinero) argumenta que el trabajo realizado por la Universidad ha sido valioso para fortalecer las organizaciones sociales, pero considera necesario que se amplíe su campo de acción a otros barrios. “Yo le pediría a la Universidad que mantenga los espacios que hay actualmente, a veces siento que como ya casi se van a ir, y creo que deben ampliar los espacios, ahorita están en Juan XXIII, pero pueden ir por ejemplo a Bosque Calderón, a Barro Colorado, El Paraíso, a otros espacios de chapinero” (entrevista líder ambiental Juan XXIII, octubre de 2018).

Por otro lado expresan decanos y docentes la necesidad de construir un plan prospectivo en el que se integre la visión estratégica del Desarrollo Comunitario. Esto implica fomentar proyectos interdisciplinarios que estén articulados a líneas de acción definidas en línea con la misión y visión humanista de la Santo Tomás, para lo cual, enfatiza una decana, puede crearse un mapa de expectativas territoriales de las sedes de la Universidad en el que se identifiquen los desafíos de cada región, todo bajo un marco de conocimiento territorial de las realidades sociales, económicas, políticas y culturales.

Otro desafío planteado es la elaboración de un programa institucional en el cual se definan objetivos claros para monitorear y evaluar los impactos Desarrollo Comunitario de cada facultad. Esto genera mayor trazabilidad de las acciones y los efectos que tiene en los territorios, y a su vez fomenta una mayor comunicación entre facultades, con lo cual se generen ideas que mejoren los proyectos y sus resultados. A la luz de esta propuesta se abre la posibilidad de realizar un estudio de línea base social para diseñar un plan que con el que se pueda monitorear las diferentes acciones de Desarrollo Comunitario de la USTA.

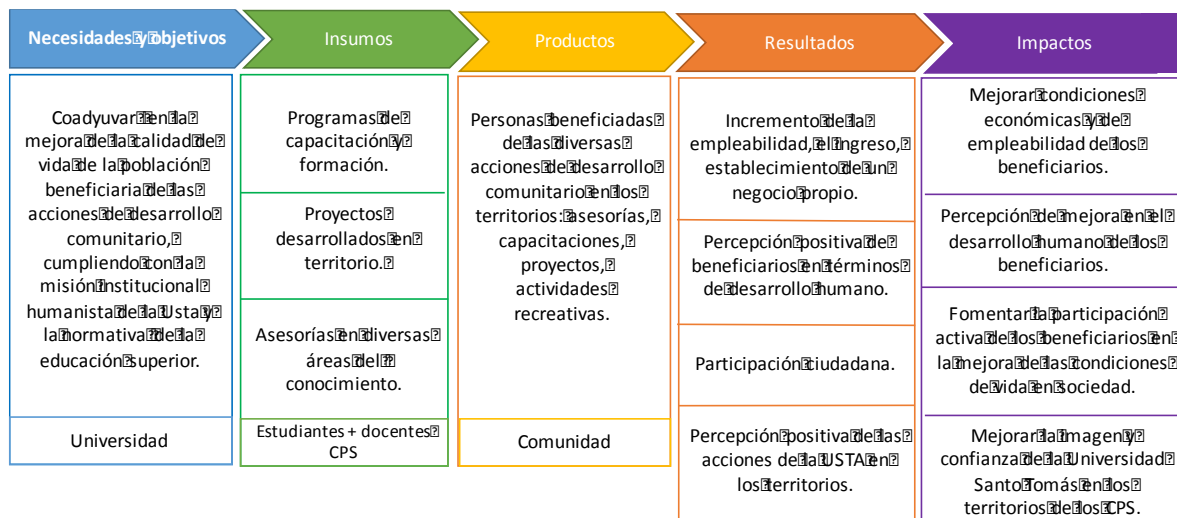
La propuesta cobra relevancia al dar cuenta que en los territorios de estudio, existe la percepción que es importante fortalecer el acompañamiento y monitoreo de los proyectos. Dos líderes sociales de Chapinero y suba argumentan: “yo pienso que falta un apoyo más fuerte en el seguimiento a los procesos que realizamos en el barrio, se hacen proyectos pero necesitamos que se haga más acompañamiento a lo que se hace [...] Antes se veía que venían los profesores con los estudiantes, revisaban si ellos hacían bien las cosas y así aseguraban que todo funcionaba, pero ahora ya no se hace, y eso baja la calidad de algunas cosas que se enseñan” (entrevistas líder ambiental Juan XXIII y presidente JAC Santa Cecilia, octubre de 2018).

## 7. Teoría de cambio del Desarrollo Comunitario

Respondiendo a las necesidades de proyección social expuestas desde la misión institucional de las USTA y de acuerdo a los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional, se planteó la cadena causal del Desarrollo Comunitario, para explicar la manera en que las actividades desarrolladas por docentes, estudiantes y comunidad dan lugar a los cambios deseados (ver Gráfico 10). La cadena causal comienza con la necesidad de coadyuvar con mejorar la calidad de vida de la población beneficiaria, que se convierte en el objetivo principal de las acciones de Desarrollo Comunitario; posteriormente se identifican los insumos y productos con los cuales se pretende alcanzar los resultados e impactos.

Los insumos comprenden la manera como se territorializa el concepto de Desarrollo Comunitario por fuera de la USTA, esto se hace a partir de programas, proyectos y asesorías que imparten estudiantes y docentes en los CPS y otros espacios. Los productos hacen referencia a lo que obtienen las personas que se benefician de las diferentes acciones emprendidas en el territorio. Los resultados se expresan en términos de los efectos causados por el tratamiento en las variables consideradas para la evaluación. Finalmente los impactos están asociados con el logro de los objetivos institucionales del Desarrollo Comunitario, es decir con los cambios esperados frente a la necesidad inicial.

**Gráfico 10.** Cadena causal asociada al Desarrollo Comunitario de la USTA



Fuente: elaboración propia equipo de evaluación, 2019.

## 8. CONCLUSIONES

La evaluación de impacto evidencia la convergencia de la visión humanista de Santo Tomás y la teoría del Desarrollo a Escala Humana en los territorios locales. La lectura de los resultados desde esta perspectiva evidencia la promoción de la dignidad de las personas a través del acceso a la educación, la formación y asesoría en derechos ciudadanos. Los beneficiarios valoraron positivamente la presencia de la Universidad en los territorios y la interacción con estudiantes y docentes.

Siguiendo esta línea, las diferentes acciones de Desarrollo Comunitario de la USTA en los Centros de Proyección Social han contribuido a crear nuevas ventanas de aspiraciones para las personas beneficiadas. Los entrevistados destacaron que acceder y participar de los programas de formación, capacitación y la asistir a las instalaciones de la Universidad los ha motivado a pensar que existen alternativas variadas y factibles para mejorar su bienestar individual y colectivo.

El modelo muestra un impacto positivo sobre el ingreso mensual de los beneficiarios, aunque estadísticamente no significativo. Los beneficiarios tenían un ingreso promedio menor al de los no-beneficiarios en \$216.963,60 COP/mes. La variación del ingreso en ausencia del tratamiento fue de \$31.037,64 COP/mes entre el periodo 2015-2018, esto representa un incremento del salario en ausencia del tratamiento. Después del tratamiento, el grupo de beneficiarios incrementó en promedio \$179.006,70 COP/mes, más que el grupo de control. Sin embargo, las variaciones de los ingresos entre beneficiarios y no beneficiarios no son netamente atribuibles a los cambios en el tiempo o a los efectos del tratamiento, sino a otros fenómenos del contexto de cada individuo que desconocemos en esta evaluación.

La percepción social e imagen de la USTA mejora con la acción en los territorios. El grupo de no-beneficiarios tenía en el 2015 una mejor percepción que el grupo de tratamiento en ausencia del tratamiento, a lo largo del tiempo los no beneficiarios incrementaron su percepción favorable en 3%, mientras que los beneficiarios incrementaron su percepción favorable en 18%, siendo 15% causa del impacto del tratamiento.

En los relatos de los actores internos de la USTA existen dos formas de acercarse a los territorios: 1) la Universidad deposita conocimiento a la comunidad de forma vertical, muchas veces desconociendo las realidades locales y las características socioculturales de los beneficiarios; 2) a través de espacios de diálogo con las comunidades en donde se prioriza el conocimiento local y el aprendizaje colectivo.

Por otro lado, la información de las acciones de Desarrollo Comunitario es deficiente. No se cuenta con un directorio, o con una base de datos con información socioeconómica que caracterice a la población beneficiaria. Una cantidad importante de registros entregados para el diseño de la muestra no contenían números de contacto, tenían teléfonos fuera de servicio o no correspondían con el beneficiario, por tanto fueron reemplazados por el siguiente de la lista. Sin embargo se desconoce el número total de personas que han sido beneficiadas en el periodo de análisis.

Así mismo, no se precisa cuáles son los mecanismos y criterios de selección para que las personas se beneficien de las acciones de Desarrollo Comunitario. Al parecer, estos son elegidos de forma discrecional por parte de los encargados de ejecutar los proyectos, programas, asesorías o servicios quienes comunican directamente las ofertas o difunden poca información al respecto en los territorios, limitando la participación del público objetivo.

Finalmente en los relatos de los actores internos se resalta una desventaja del Desarrollo Comunitario frente a investigación. En este sentido, las horas nómina asignadas a actividades de Desarrollo Comunitario son menores que las destinadas a investigación, encontrándose en muchas ocasiones una desarticulación entre lo que hace un docente en territorio y su producción académica. Esto conlleva a dar cuenta que existe un desconocimiento del modelo de apropiación social del conocimiento y que se requiere replantear la articulación de las funciones sustantivas en la práctica.

## 9. RECOMENDACIONES

- Frente a los hallazgos de la evaluación, es importante generar planes y programas de largo plazo que permitan consolidar procesos comunitarios e individuales en los territorios donde actúa la Universidad. Para esto es necesario que las acciones que se realicen en los territorios realicen un primer acercamiento al contexto social, económico, político y cultural de las personas con las cuales se van a realizar las acciones. Este marco permitirá focalizar de mejor manera a la población objetivo y ampliar el impacto del Desarrollo Comunitario.

- Se recomienda tener claridad sobre la estrategia de Desarrollo Comunitario de la USTA, los alcances y las maneras de territorializarse. De esta manera los docentes y estudiantes de las diferentes facultades de la USTA, los profesionales especializados de los CPS logren articularse a los territorios potenciando sus acciones de manera coordinada con actores locales.
- Es importante construir un sistema de información robusto que permita: 1) caracterizar a los beneficiarios del Desarrollo Comunitario para focalizar mejor las acciones; 2) diseñar indicadores que posibiliten estrategias de monitoreo, seguimiento y evaluación de los programas y proyectos ejecutados en los territorios, 3) fortalecer el seguimiento de los estudiantes y proyectos.

## BIBLIOGRAFÍA

- Austin PC. Optimal caliper widths for PSM when estimating differences in means and differences in proportion in observational studies. *Pharm Stat.* 2011
- Bernal Salazar, Raquel y Ximena Peña (2011). *Guía práctica para la evaluación de impacto.* Bogotá: Universidad de los Andes, Facultad de Economía, Centro de Estudios sobre Desarrollo Económico; Ediciones Uniandes.
- Bonilla-Castro E., y Rodríguez P. (1997). *Más allá del dilema de los métodos.* Grupo Norma: Bogotá.
- CESU, C. N. (2013). *Acuerdo por los superior 2034.* Bogotá: Multi-impresos S.A.S.
- Congreso de Colombia. (28 de Febrero de 1992) Ley de Educación Superior (Ley 30 de 1992). DO 40.700.
- CRES. (2018). *III Conferencia regional de educación superior.* Cordoba, Argentina.
- CRES, C. R. (2008). *Conferencia Regional de Educación Superior.* Cartagena, Colombia.
- Flores, R. (2009). *Observando observadores: Una introducción a las técnicas cualitativas de investigación social.* Santiago de Chile: Ediciones UC.
- Gertler, Paul J.; Sebastián Martínez; Patrick Premand; Laura B. Rawlings y Christel M. J. Vermeersch (2017). *“La Evaluación de Impacto en la Práctica”.* Washington, D.C.: Banco Mundial.
- Gutiérrez H. A. (2016) *Estrategias de muestreo: diseño de encuestas y estimación de parámetros.* Bogotá, Colombia. Ediciones de la U.
- Jalan, J. y M. Ravallion. 2003. “Estimating the Benefit Incidence of an Antipoverty Program by Propensity-Score Matching.” *Journal of Business & Economic Statistics* 21 (1): 19–30.
- Mata, C. y K. Hernández. “Evaluación de impacto de la implementación de transferencias monetarias condicionadas para educación secundaria en Costa Rica (avancemos)”. *Ciencias Económicas* 33 (1): 09-35.
- Max-Neff, M. (1987). *Desarrollo a Escala Humana,* Nordan, Montevideo.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) (2009). *MANUAL DE PLANIFICACIÓN, SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN DE LOS RESULTADOS DE DESARROLLO.* New

- York, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. Disponible en HYPERLINK "http://www.undp.org/eo/handbook" <http://www.undp.org/eo/handbook>
- Rogers, P. (2014). La teoría del cambio, Síntesis metodológicas: evaluación de impacto N° 2, Centro de Investigaciones de UNICEF, Florencia.
- Rosenbaum, P. y D. Rubin. 1983. "The Central Role of the Propensity Score in Observational Studies of Causal Effects." *Biometrika* 70 (1): 41–55.
- Schearer, S. B. (1981). The value of focus group research for social action programs. *Studies in Family Planning*, 12(12 Pt 1), 407-8.
- Unesco. (1998). *Conferencia Mundial de educación superior: La educación superior en el siglo XXI: Visión y acción*. París.
- Unesco. (1998). *Conferencia Mundial de educación superior: La educación superior en el siglo XXI: Visión y acción*. París. Obtenido de [http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration\\_spa.htm](http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm)
- Unesco. (1998). *Conferencia Mundial de Educación Superior: La educación superior en el siglo XXIV. Visión y acción*. París.
- Unesco. (2009). *Conferencia Mundial de educación Superior: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación*. París.
- Unesco. (2015). *Foro Mundial de Educación: Hacia una educación inclusiva, equitativa y de calidad y un aprendizaje*. Incheon, R. de Corea.
- USTA, U. S. (2004). *Estatuto Docente*. Bogotá: Ediciones Usta.
- USTA, U. S. (2004). *Política curricular para programas académicos*. Bogotá: Ediciones Usta.
- USTA, U. S. (2004). *Proyecto Educativo Institucional*. Bogotá: Ediciones Usta.
- USTA, U. S. (2010). *Modelo Educativo Pedagógico*. Bogotá: Ediciones Usta.
- USTA, U. S. (2010). *Modelo pedagógico*. Bogotá: Ediciones Usta.
- USTA, U. S. (2013). *Políticas y lineamientos del Desarrollo Comunitario*. Bogotá: Ediciones Usta.
- USTA, U. S. (2015). *Documento marco proyección social*. Bogotá: Ediciones Usta.
- USTA, U. S. (2016). *Plan general de desarrollo 2016-2019. Plan Integral Multicampus 2016-2027*. Bogotá: Ediciones Usta.

USTA, U. S. (2018). *Estatuto Orgánico*. Bogotá: Ediciones Usta.

White, H., & S. Sabarwal (2014). *Diseño y métodos cuasiexperimentales, Síntesis metodológicas: evaluación de impacto n.º 8*, Centro de Investigaciones de UNICEF, Florencia.