



Retos y Claves de la Educación Continua

► Edición No. 7
Año 2020
ISSN 2346-2256
Publicación periódica

RECLA

Red de Educación Continua
de Latinoamérica y Europa



Comité Ejecutivo RECLA

PRESIDENCIA

MARGARITA GUARELLO
Directora de Educación Continua
Pontificia Universidad Católica de
Chile
CHILE

MARÍA ELOÍSA VELÁSQUEZ
Directora del Sistema de Educación
Continua
Universidad Católica Santiago de
Guayaquil
ECUADOR

VICEPRESIDENCIA

ÓSCAR DALMAU IBAÑEZ
Director de Nuevos Proyectos
Universidad de Vic – Universidad
Central de Catalunya
ESPAÑA

ELIZABETH VALENCIA – BORGERT
Directora Alcance Comunitario e
Internacional del Centro de Educación
Continua
St Cloud State University
ESTADOS UNIDOS

SECRETARÍA GENERAL

MARÍA DEL ROSARIO BOZÓN
Directora de la División de Educación
Continuada
Universidad El Bosque
COLOMBIA

JUAN MANUEL ADAME
Director de Educación Continua y
desarrollo profesional
Universidad Autónoma de Nuevo
León
MEXICO

VOCALÍAS

MARÍA ALBA NAVARRO
Directora del Instituto de Gestión
Pública
Universidad Provincial de Córdoba
ARGENTINA

CLAUDIA OLIVA
Directora de Educación Continua
Universidad de Santiago de Chile
CHILE

CARLOS JULIO ESCOBAR
Vicerrector de Extensión y Proyección
Social
Fundación Universitaria María Cano
COLOMBIA

REtos y CLAVes de la Educación Continua es una publicación anual digital editada por la Red de Educación Continua de Latinoamérica y Europa – RECLA, especializada en el ámbito de la Educación Continua, en donde se presentan los artículos - ponencias de los encuentros internacional y regional anual de la Red, así como las experiencias exitosas de los programas de educación continua seleccionados en estos encuentros académicos y de gestión de la educación continua.

Comité Editorial

Fernando Bas
Pontificia Universidad Católica de
Chile
Chile

Claudia Oliva Leiva
Universidad Santiago de Chile
Chile

Galo Ghigliotto
Universidad Santiago de Chile
Chile

Óscar Dalmau
Universidad de VIC – UCC

España
María Guadalupe Ramírez
Universidad Autónoma de Nuevo
León
México

Roberto Langwagen
Universidad de la República
Uruguay

Adriana Lucia Gómez
Corrección de Estilo

Join the Projects
Diseño gráfico y edición digital

Todos los derechos reservados – RECLA 2020 – Está totalmente prohibida la reproducción parcial o total del contenido de la revista, sin el consentimiento previo explícito de los autores.

Sumario

El Desarrollo de las Soft Skills. Experiencia Universidad Blas Pascal – Educación Virtual

Guillermo Scorza
Universidad Blas Pascal..... 6

Responsabilidad Social Universitaria y su Respuesta a los Desafíos del Contexto Actual

Miguel Alejandro Barreto Cruz, Natalia Guacaneme Duque, Lizeth Rúa Orrego
Corporación Universitaria Minuto de Dios..... 30

La Superación Profesional: Expresión de la Formación Continua del Docente en la Universidad de Oriente

María Margarita Santiesteban Labañino, Doris Virgilio Licea Milán, Ángel Bravo Rodríguez
Universidad de Oriente..... 47

La Estrategia que puso a prueba la Resiliencia de la Educación en Tiempos del COVID19. Libremente Creativos ©

Omar Muñoz Sánchez, Mario Fernando Castro Fino, Daniel Ricardo Muñoz Sánchez
Universidad Pontificia Bolivariana..... 67

La Educación Continuada como Generadora de Alianzas Estratégicas para el Fortalecimiento de Habilidades Profesionales a Nivel Internacional

Tatyana Bolívar Vasilef, Julie Melissa Taborda Fontalvo
Universidad Simón Bolívar..... 87

Diseño Instruccional de Soluciones Formativas Corporativas

Óscar Dalmau
Universitat de Vic - Universitat Central de Catalunya..... 99

Competencias para el Liderazgo de la Educación Continua en el Marco del COVID19

Valentín Martínez i Espinosa, Óscar Dalmau
Universitat de Vic - Universitat Central de Catalunya..... 116

Diplomado en Ambientes Virtuales y Objetos de Aprendizaje: Reflexión en tiempos de crisis sanitaria

María del Carmen González Videgaray, Rubén Romero Ruiz
Universidad Nacional Autónoma de México..... 133

**El Desarrollo de las Soft Skills. Experiencia
Universidad Blas Pascal – Educación Virtual**

Universidad Blas Pascal

Córdoba, Argentina



EL DESARROLLO DE LAS SOFT SKILLS

EXPERIENCIA UNIVERSIDAD BLAS PASCAL – EDUCACIÓN VIRTUAL

Resumen

En el presente artículo se presenta la idea, la importancia y las principales soft skills, que deben ser desarrolladas y tenidas en consideración para hacer frente al futuro del trabajo. La Universidad Blas Pascal ha desarrollado una oferta educativa a partir del año 2020, como parte del proyecto de la creación de la Soft Skills Academy (SSA) para dar respuesta y atender las necesidades actuales y futuras, motivadas por las reconversiones laborales que se generarán. Estas necesidades están relacionadas con el reemplazo de trabajos monótonos y rutinarios por procesos tecnológicos, sumado a ello la generación de nuevos empleos que aún no se conocen. En este contexto tienen vital importancia las habilidades blandas. En este trabajo se detalla la visión de la UBP para desarrollar el proyecto de la SSA, los fundamentos en los que se basa la importancia del desarrollo de las habilidades blandas, se explica el modelo de desarrollo de las habilidades blandas que se implementó, se presenta la oferta educativa de los cursos, la diplomatura vigente y las conclusiones de la experiencia lograda.

Palabras clave

Soft Skills Academy, Desarrollo de Habilidades Blandas, Oferta Educativa, Competencias transversales.

THE DEVELOPMENT OF SOFT SKILLS

EXPERIENCE
UNIVERSITY BLAS
PASCAL - VIRTUAL
EDUCATION

Abstract

This article presents the idea, importance and main soft skills, which must be developed and taken into account to face the future of work. The Blas Pascal University has developed an educational offer starting in 2020, as part of the project to create the Soft Skills Academy (SSA) to respond to and meet current and future needs, motivated by the job retraining that will be generated. These needs are related to the replacement of monotonous and routine jobs by technological processes, in addition to the generation of new jobs that are not yet known. Soft skills are vitally important in this context. In this work the vision of the UBP to develop the SSA project is detailed, the foundations on which the importance of the development of soft skills is based, the model of development of soft skills that was implemented is explained, it is presented the educational offer of the courses, the current diploma and the conclusions of the experience achieved.

Keywords

Soft Skills Academy, Development of Soft Skills, Educational Offer, Transversal Competencies.



Guillermo Scorza

Licenciado en Relaciones Industriales
Coordinador de la Soft Skills Academy
Universidad Blas Pascal
Córdoba Argentina
gscorza@ubp.edu.ar

La visión de la UBP para desarrollar la SSA

Algunas consultoras de recursos humanos dicen que la mayoría de los postulantes son incorporados laboralmente a las organizaciones por los conocimientos técnicos específicos de la profesión, y son luego desvinculados por no incorporarse a la cultura organizacional, el poco relacionamiento interpersonal, la escasa empatía y la falta de colaboración con los compañeros de trabajo y los clientes.

Estas carencias se encuadran dentro de las llamadas “habilidades blandas” (soft skills), bautizadas así en contrapartida de las “habilidades duras”, que serían las específicas de cada profesión (Abogacía, Ingeniería, Medicina, etc.), y que hasta ahora han sido el foco de la oferta educativa de la mayoría de las instituciones universitarias.

Uno se podría preguntar si esto es nuevo, o se trata de una moda. Seguramente no. El rol fundamental en nuestra evolución como sociedad y como especie está íntimamente relacionado con lo que hoy llamamos “habilidades blandas”.

En su libro *Homo Deus: Breve historia del mañana*, el especialista en procesos macrohistóricos (Yuval Noah Harari, 2016), desafía todas las creencias clásicas sobre las razones que hacen que la especie humana

haya dominado al mundo. El supuesto privilegio de pertenecer a la especie humana no sería la conciencia de sí mismo, y mucho menos la capacidad de hablar o de tener y expresar sentimientos. Se presentan allí estudios científicos que muestran que otras especies también los tienen.

El éxito en la conquista del planeta por el *Homo Sapiens* no sería tampoco la capacidad de producir utensilios ni la inteligencia para usarlos, ya que hace 20.000 años lo hacíamos mejor que ahora. Según este divulgador científico, la clave para llevamos adonde estamos como especie es la capacidad de “cooperar de manera flexible a gran escala”. Cooperar en gran número lo hacen hormigas y abejas, pero sin flexibilidad. Cooperan flexiblemente chimpancés y elefantes, pero sólo en pequeños grupos.

No puede dudarse que últimamente, históricamente hablando, la “gran escala” se ha visto notablemente potenciada por la tecnología y la globalización. Tecnología y globalización también han favorecido la cooperación humana. Sin embargo, hablando de tecnología, y específicamente de robótica e inteligencia artificial, ya es hoy claro que las “máquinas” irán tomando cada vez más tareas que hoy realizan los humanos. Una vez más, como en aquellos procesos macrohistóricos, la relevancia de la “flexibilidad” de las actividades humanas será crucial para la continuación de nuestra evolución.

Esto presenta otra razón más para mirar con mayor interés y preocuparse en desarrollar las habilidades blandas. Difícilmente las máquinas puedan adquirirlas, dando una oportunidad a la especie humana de adaptarse y salvaguardar su rol en un entorno cada vez más complejo. Ojalá así sea.

Los fundamentos de la importancia del desarrollo de las Soft Skills

Nunca ha sido más adecuada la sigla VICA o VUCA (en inglés) para definir el mundo en el cual se habita (volátil, incierto, complejo y ambiguo), la idea no es adentrarse en las particularidades de dicho mundo, sino la de poder plasmar las capacidades que las personas deben desarrollar para poder convivir y dar respuesta a dichas características.

Al hablar de capacidades, hay que incluir tanto a las habilidades duras (hard skills) relacionadas principalmente con el conocimiento, el uso de la memoria, de la lógica y que conforma el coeficiente intelectual de una persona y por otro lado las habilidades blandas (soft skills), que están relacionadas con la forma en que se utiliza el conocimiento, se vinculan las personas, generando relaciones interpersonales y que el Psicólogo Daniel Goleman (2019) denominó la inteligencia emocional.

Según los estudios del (Foro Económico Mundial, 2019), las tendencias de las 10 principales capacidades requeridas para el año 2022 para los trabajadores serán las siguientes:



http://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_jobs_2018.pdf

- ▶ Pensamiento analítico e innovación.
- ▶ Aprendizaje activo y estrategias de aprendizaje.
- ▶ Creatividad, originalidad e iniciativa.
- ▶ Diseño y programación de tecnología.
- ▶ Pensamiento crítico y análisis.
- ▶ Resolución de problemas complejos.
- ▶ Liderazgo e influencia social.
- ▶ Inteligencia emocional.
- ▶ Razonamiento, resolución de problemas e ideación.
- ▶ Análisis y evaluación de sistemas.

En dicho informe se señala la importancia de agregar valor al trabajo, desarrollando las capacidades distintivas y significativas como seres humanos.

Los autores del mencionado informe, sugieren que será necesario contar con las habilidades adecuadas, para acompañar el ritmo acelerado de los cambios que produce la tecnología logrando así, seguir siendo competitivos y empleables.

Prevén además que los trabajos considerados monótonos y rutinarios serán a futuro reemplazados por el avance tecnológico, ocasionando ello el ocaso de muchos trabajos, pero al mismo tiempo surgirá el nacimiento de otras profesiones que aún son desconocidas y que requerirán el dominio de ciertas capacidades para lo cual será necesario desarrollarlas.

La tendencia según el (Foro Económico Mundial, 2019), implica la caída de las habilidades manuales y físicas y crecen en importancia el pensamiento analítico y la innovación, así como también el aprendizaje activo y la estrategia de aprender. Ven además que la inteligencia emocional, el liderazgo, la influencia social, así como la orientación al servicio, tienen un aumento descomunal de la demanda en relación con su prominencia actual.

Por último, recomiendan a las empresas que desarrollen estrategias para ser competitivas en el desarrollo y formación de su fuerza laboral.

Un informe complementario, al del Foro Económico Mundial, es el elaborado por la (Organización Internacional del Trabajo, 2017) sobre La brecha de habilidades para el trabajo en América Latina: Revisión y análisis de la Región.

En el informe se hace referencia a la importancia de las habilidades laborales al momento de la contratación. La encuesta realizada a los empleadores arroja que se privilegia un 49 % las habilidades cognitivas (hard skills) y un 51 % a las habilidades socioemocionales (soft skills).

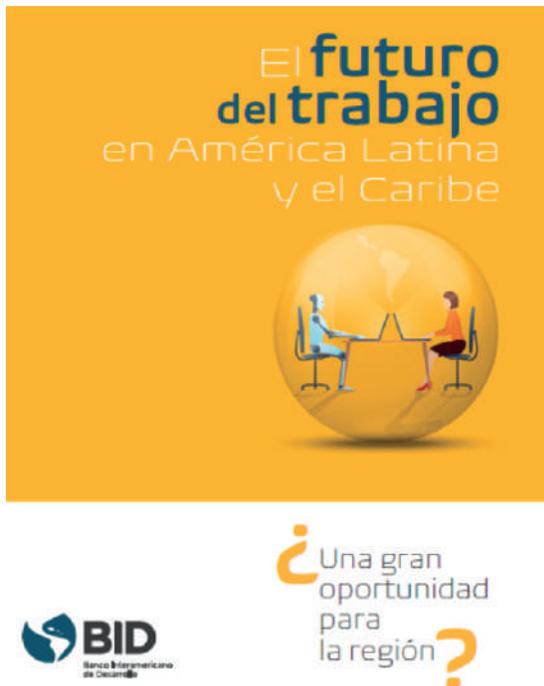
Siendo las habilidades socioemocionales más valoradas, la capacidad para comunicarse, la solución de problemas, la toma de decisión, la apertura al cambio, la actualización permanente y el pensamiento innovador, según puede apreciarse en la siguiente imagen.



https://www.oitcinterfor.org/sited/default/files/file_publicacion/brechahabilidades_cinterfor2017_seg_0.pdf

Para la OIT los crecientes cambios que se avecinan en el mundo laboral, trae aparejado modernizar los métodos educativos y la formación profesional poniendo mayor énfasis en el

desarrollo tanto de las habilidades duras (soft skills) como las socioemocionales necesarias (soft skills).



Según el (Banco Interamericano de Desarrollo, 2018), quien ha elaborado, el informe sobre el Futuro del trabajo en América Latina y el Caribe, pautan que la tecnología actúa como un agente disruptivo que generará nuevas formas organizativas y laborales.

La industria 4.0 que está en marcha desplazará a una serie de profesiones e impactará en el nacimiento de otras, y como puede apreciarse esta afirmación, coincide con los estudios previamente mencionados.

La investigación alerta sobre la falta de habilidades, capacidades e

infraestructura actual existente en la Región para dar cabida a la actualización tecnológica, pero a su vez pauta que hay una gran oportunidad que no se puede dejar pasar y el desafío es invertir en las nuevas tecnologías y en la formación y desarrollo del trabajador.

Es impactante analizar en la siguiente imagen el gráfico sobre el porcentaje de trabajadores que se encuentran en ocupaciones con alto riesgo de automatización.



Banco Interamericano de Desarrollo (2018).

Con un mínimo del 47% y un máximo del 75 % se estima que será el desplazamiento laboral por el avance de la tecnología.

Una de las principales conclusiones del informe del (Banco Interamericano de Desarrollo, 2018) sostiene que

“Si queremos aprovechar el potencial de esta nueva revolución industrial, debemos adaptarnos, aprender a aprender y actualizar continuamente nuestros conocimientos.” (p.13)

Complementando los estudios descriptos, es interesante ver la investigación realizada por el (Human Age Institute by ManpowerGroup, 2017), en la cual relevan las competencias sociales (soft skills) en Europa sobre una muestra de 3.791 empresas de 8 países europeos, siendo las más demandadas las que se pueden apreciar en la siguiente imagen.



3.791 empresas de 8 países europeos

https://www.manpowergroup.es/data/files/Estudios/pdf7_Soft_Skills_4_Talent_-_Estudio_Human_Age_Institute_636171371353225000.pdf

Resolver problemas, orientarse hacia los resultados, ser colaborativos, desarrollar el aprendizaje activo y tomar decisiones son las 5 principales competencias sociales que el estudio remarca. No muy lejos está la inteligencia emocional, la creatividad y la resiliencia.

Otro estudio sobre el mercado laboral es el realizado por (InfoJobs, 2017) sobre las habilidades más valoradas por las empresas y que se pueden ver en la siguiente imagen:



El trabajo en equipo, la capacidad para resolver conflictos y problemas y la capacidad para tomar decisiones son las más mencionadas por los Empresarios. Siendo las habilidades más difíciles de encontrar en el mercado laboral la capacidad de toma de decisiones, la capacidad para resolver problemas y la tolerancia a la presión.

Tanto los informes del Foro Económico Mundial, la OIT, el BID, el Human Age Institute e InfoJobs dan muestras de los principales cambios que se avecinan en el mundo laboral y cómo la transformación implica desarrollar determinadas habilidades para hacer frente a las demandas.

También son recurrentes los comentarios sobre las oportunidades y desafíos que generan todos estos cambios y que se han potencializados producto de la aparición del COVID19 cuyo efecto principalmente está relacionado con las habilidades blandas que son necesarias para trabajar remotamente (home office) y las nuevas modalidades de vinculación y comunicación ante el distanciamiento social.



Sin lugar a dudas que desarrollar una serie de habilidades blandas marcará un distingo esencial para hacer frente a cada uno de los diferentes y complejos cambios que se están experimentando y otros que aparecerán en los próximos años.

Prepararse, estar actualizados, tomar la iniciativa y ser proactivos son requisitos necesarios pero no suficientes para ser competitivos y empleables, se necesitarán otras habilidades blandas como la comunicación interpersonal, el liderazgo, el trabajo en equipos, la creatividad, la resolución de problemas, la innovación y la negociación por nombrar las habilidades fundamentales que serán los pilares de los nuevos paradigmas en los cuales todas las personas estarán involucradas y es allí donde se abren oportunidades para desarrollar ofertas educativas complementarias con la educación formal.

En los tiempos actuales no alcanza con impartir conocimientos (saber), es necesario focalizarse además en entrenar sobre la forma en que dichos conocimientos se deben utilizar (saber hacer). Saber y saber hacer, conforma el lema y los principios de la Universidad Blas Pascal y que hoy más que nunca han adquirido un singular impulso, principalmente con la creación de la Soft Skills Academy orientada al desarrollo de las habilidades blandas.

Veamos entonces que implica y como se desarrollan las habilidades blandas

(soft skills) que son tan requeridas según lo que ya hemos explicado.

El modelo implementado en la UBP para desarrollar las habilidades blandas (soft skills)

Para desarrollar las habilidades blandas, se implementó un modelo cuyo alcance involucra tanto a quienes tienen responsabilidades formativas (docentes), al personal administrativo (no docente), a los alumnos que cursan las carreras de grado, postgrado y educación continua como así también a los participantes de los programas de capacitación in Company, para graduados universitarios y para el público en general.

El modelo consiste en que los participantes adquieran conocimientos concretos y específicos de cada una de las habilidades y que las puedan desarrollar interactuando individualmente o en grupos, para lo cual hemos generado una serie de metodologías pedagógicas que facilitan dichos aprendizajes, saberes y prácticas a través de los diversos tests a los que pueden acceder, el estudio de casos, debates, presentaciones y desarrollos de proyectos y planes de acción, por citar algunos de los diseños educativos que hemos implementado.



Uno de los ejes educativos del modelo, sin lugar a dudas está relacionado con la capacidad de adquirir nuevos conocimientos o de actualizarlos acorde a las tendencias y necesidades de la sociedad y de los negocios. Es por ello que cobra real importancia para ser competitivos y estar actualizados, la habilidad de aprender a aprender, donde nosotros lo hemos denominado aprendizaje activo, donde inculcamos el impulso por la necesidad y el placer por aprender continuamente a lo largo de la vida, asimilando aprendizajes y conocimientos, profundizando los saberes con apertura mental ante nuevos enfoques.

Se pretende que quienes participan en el desarrollo de la habilidad del aprendizaje activo, aprendan a buscar información adicional para tener una visión más integral de sus conocimientos, generen intercambio de conocimientos con otras personas, propicien espacios para compartir diferentes experiencias y aprendizajes, que no se conformen con lo aprendido, que busquen nuevos enfoques o procederes y que tengan la apertura mental para comprender y adaptarse a las diferentes idiosincrasias.

Desarrollar el motor propio garantiza no quedarse quieto y estar en movimiento constante, quizás a veces se dude si se va en el sentido correcto, pero si se está en movimiento, será más sencillo modificar el rumbo. Quienes están estáticos, les resulta incómodo y arriesgado ponerse en movimiento y buscarán una serie de excusas externas para no movilizarse.

La tensión emocional y la tensión creativa estarán en disputa y la tensión que triunfe permitirá el avance o quedarse en la llamada zona de confort, como la denomina (Matti Emmi, 2016), una zona donde todo es conocido y resulta poco peligrosa, pero donde no se puede visualizar un horizonte de crecimiento, ya que salir de la zona de confort, se lo considera como algo peligroso, se lo vive con mucho riesgo y miedo a lo desconocido.

Desarrollar habilidades blandas implica ante todo comprender que el aprender tiene aparejado un cierto nivel de incertidumbre pero es allí donde se hace necesario tener autoestima, autocontrol y autogestión para comenzar el camino necesario.

El modelo prevé además el apoyo y el acompañamiento por tutores y acciones de coaching, para que la incertidumbre no sea un impedimento y se pueda facilitar el proceso de aprendizaje.

A continuación se describe cada una de las etapas que hemos diseñado del modelo para desarrollar las habilidades blandas.

Diagnóstico – Autoconocimiento

Se parte de un diagnóstico personal sobre el dominio de las diferentes habilidades blandas. Al mismo se accede por algún método de autoevaluación o bien con determinados test que es administrado por el equipo de psicólogos organizacionales de la Universidad.

Se realiza una introducción al concepto de las habilidades blandas, se recorren las principales habilidades requeridas para el futuro del trabajo, se define cada habilidad y se desglosa en hechos observables (acciones). Esto permite que cada persona comprenda el significado, el alcance y la forma de medir cada habilidad.

A continuación se muestra una de las escalas que se utiliza en la etapa de autoevaluación de las diferentes habilidades y hechos observables.

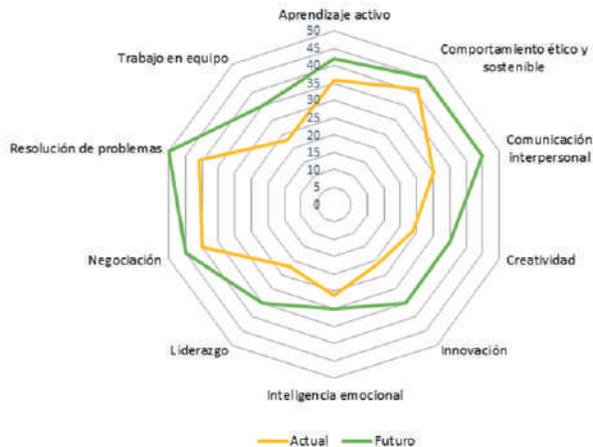
Escala - Situaciones	Definición
1. Nunca o no ha tenido oportunidad de ponerlo en práctica.	En este nivel se deberían ubicar las situaciones donde Ud. no puede visualizar la acción, porque no la aplica o porque no ha tenido la oportunidad de aplicarla.
2 a 3 No es una práctica habitual.	En este nivel se deberían ubicar aquellas acciones que surgen en Ud. a partir de la intervención de otras personas.
4 a 5 Le cuesta que sea una práctica habitual.	En este nivel se deberían ubicar aquellas acciones que son intermitentes (a veces la práctica y otras veces no) y donde hay o no, una intervención de otra persona para que pueda realizarla.
6 a 7 Si bien lo pone en práctica, necesita ayuda para algo.	En este nivel se deberían ubicar aquellas acciones que surgen en Ud. pero que requieren un poco de apoyo por parte de alguna persona por no ser tan naturales.
8 a 10 Siempre lo pone en práctica.	En este nivel se deberían ubicar aquellas acciones que surgen en Ud. naturalmente sin ningún tipo de sugerencia, ni ayuda por parte de otras personas.

Esta etapa también sirve para que cada persona pueda definir como se visualiza a futuro, en qué rol o roles se desempeñará y que habilidades necesitará para lograrlo.

Habilidades a desarrollar

A partir del diagnóstico, se listan las habilidades requeridas que se necesitan desarrollar.

Hay que comprender que algunas habilidades se pueden desarrollar en el corto plazo, otras habilidades requerirán el desarrollo de un mediano plazo y por último existen procesos de largo plazo para desarrollar algunas habilidades, como es por ejemplo el liderazgo



Otro tema importante que es necesario tener presente es el nivel de dominio que se posee sobre cada habilidad. El mismo se mide con una escala para pautar el nivel de dominio actual y dominio futuro de cada habilidad.

En la imagen se muestra el mapeo de las habilidades que tiene una persona y su dominio (actual) y las habilidades que requiere desarrollar y su dominio requerido (futuro).

Gap

Es la diferencia que surge al comparar el nivel de desarrollo de la habilidad actual con el nivel de desarrollo que se requiere o se desea alcanzar. Por ejemplo en la habilidad comunicación interpersonal (ver gráfico anterior), el dominio actual es de 30 y el dominio futuro de 45. El gap es de 15 puntos.

Será necesario establecer cuáles son las acciones que se deben realizar para lograr pasar de un nivel de 30 al nivel 45 y analizar los hechos observables (acciones) de la habilidad para determinar si el foco estará en la observación, en la escucha activa, en la indagación y / o en la asertividad, además de establecer en qué tiempo se puede lograr y con qué tipo de entrenamiento. Este proceso se suele denominar Hoja de Ruta.

A continuación se pueden ver algunas de las preguntas que se utilizan en el modelo para que cada involucrado tenga una mayor y mejor perspectiva de su futuro deseado.



Hoja de ruta

Implica documentar los pasos requeridos y necesarios de corto, mediano y largo plazo para adquirir y desarrollar cada una de las habilidades. Consiste en poder plasmar el plan de entrenamiento necesario con la adquisición de nuevos conocimientos, la práctica de la habilidad a desarrollar y el seguimiento continuo para ir mejorando y adquiriendo el dominio.

Es necesario establecer un cronograma de implementación con las actividades, el tiempo de duración, la forma en que se adquirirá el conocimiento, dónde se practicará la habilidad y quién o quienes estarán haciendo el seguimiento y las devoluciones correspondientes.

Plazos de desarrollo

El tema de los plazos está relacionado con la capacidad de aprendizaje que tiene cada persona (saber), sumado el tiempo de entrenamiento (saber hacer) y del proceso madurativo que requiere cada habilidad.

Por ejemplo, si una persona necesita y no sabe realizar una presentación ante una determinada audiencia, aprender a pararse delante del público, presentar un Power Point sin hacer sombra y administrar el tiempo de la exposición, son temas que con cierta técnica se aprenden en un lapso de tiempo corto y se logra por repetición. Se suele filmar las sesiones y el participante con el apoyo de un coach va realizando las modificaciones, analiza los avances y las mejoras implementadas.

Dejar de tener muletillas, anular el miedo escénico y no tener lagunas mentales o saber salir de ellas, son situaciones que están más relacionadas con los estados emocionales y conllevan mucha práctica y tiempos de maduración y de confianza en sí mismo y que implican tiempos más prolongados, a pesar de que la persona si bien los comprende teóricamente y los estudie (saber), no los puede llevar a la práctica (saber hacer) porque las emociones lo dominan, lo cual es más frustrante aún. Aquí cobra un rol fundamental el papel del coach que acompañe a

quienes requieran desarrollar habilidades blandas, donde hay interferencias de las emociones.

La utilización de una matriz de la hoja de ruta como la que se muestra a continuación, facilita que la persona interesada, como quien o quienes realizan el seguimiento, puedan estar focalizadas en lo que se necesita hacer, el tiempo que durará y la forma en que se llevará adelante el desarrollo de la habilidad. Se recomienda completar una matriz por cada habilidad a realizar.

Etapas de la hoja de ruta	Acciones y observaciones
Habilidad a desarrollar.	
Diagnóstico - Autopercepción sobre la habilidad. Matriz FODA (fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas).	
Tiempo de estudio para asimilar conocimientos.	
Plan de acción para adquirir los conocimientos.	
Tiempo para entrenar la habilidad.	
Plan de acción para entrenar y poner a prueba la habilidad.	
Personas que darán retroalimentación sobre el avance.	
Revisión del plan, avances y mejoras de la habilidad.	

La experiencia en marcha

Iniciamos el año lectivo 2020, con una oferta educativa de cursos sobre habilidades blandas y con una Diplomatura en Desarrollo de Competencias Transversales, para lo cual convocamos a docentes especialistas sobre cada materia y que además cuentan con una vasta experiencia profesional en organizaciones.

Fue así que conformamos un equipo interdisciplinario para encarar en una primera etapa el desarrollo de los siguientes cursos.

- ▶ Introducción a las habilidades blandas
- ▶ Aprendizaje activo
- ▶ Comunicación interpersonal
- ▶ Creatividad
- ▶ Inteligencia emocional
- ▶ Comportamiento ético y sostenible
- ▶ Trabajo en equipo
- ▶ Liderazgo
- ▶ Negociación
- ▶ Innovación

Se definió que la modalidad de estudio sea a través de e-learning para posibilitar el acceso de alumnos de diferentes zonas geográficas lo cual impactó positivamente al sumarse la situación de la pandemia por el COVID19.

Para la Diplomatura en Desarrollo de Competencias Transversales, ofrecemos el cursado en 8 meses, con un plan integral que parte con un diagnóstico de cada alumno donde se realizan diferentes test sobre el dominio de las habilidades blandas, se les brinda una devolución personalizada, se los instruye en la forma en que deben preparar la Hoja de Ruta y conformar su plan de acción y tienen además del cursado de las materias, etapas de seguimiento y coaching a través de videoconferencias.

Tanto para los cursos como para la Diplomatura, la UBP aporta como valor agregado más de 20 años de experiencia en educación a distancia y dispone de una plataforma educativa de última generación donde se alojan los contenidos, se realizan las diferentes actividades programadas, se acceden a los test individuales, se realizan videoconferencias con especialistas e invitados especiales, se utilizan los foros de discusión y los alumnos pueden interactuar entre ellos y con los docentes a través del muro, el chat y el correo electrónico.

Un distinguo es que cada curso / materia cuenta con la correspondiente tutoría / coaching que se establece dos

veces por semana para chatear en vivo con el docente de manera pública o en privado.

El nivel de satisfacción es importante, basados en las respuestas obtenidas ante nuestra oferta educativa y considerando las encuestas de opinión que se realizan al finalizar cada curso y/o materia, lo cual dan muestra de la importancia y la necesidad que existía para tener acceso a esta etapa de formación en habilidades blandas.

Confiamos en que la Soft Skills Academy y la oferta educativa, se irán fortificando sobre la base de la experiencia y las necesidades que la sociedad demande, sobre el desarrollo de las habilidades blandas teniendo en consideración los siguientes desafíos:

- ▶ Convertimos en referentes en la formación académica y profesional de las habilidades blandas, potenciando valores humanos que la tecnología no podrá remplazar y que son estratégicos para el desarrollo de la sociedad del futuro.
- ▶ Desarrollar y ofrecer instancias de capacitación para potenciar las habilidades blandas de las personas, de una manera creativa e innovadora, con rigor académico, principios de ética y sostenibilidad, en busca del bien común.
- ▶ Diseñar un modelo para certificar las habilidades blandas, que permita que los participantes cuenten con un

aval académico que los habilite para hacer frente al futuro del trabajo.

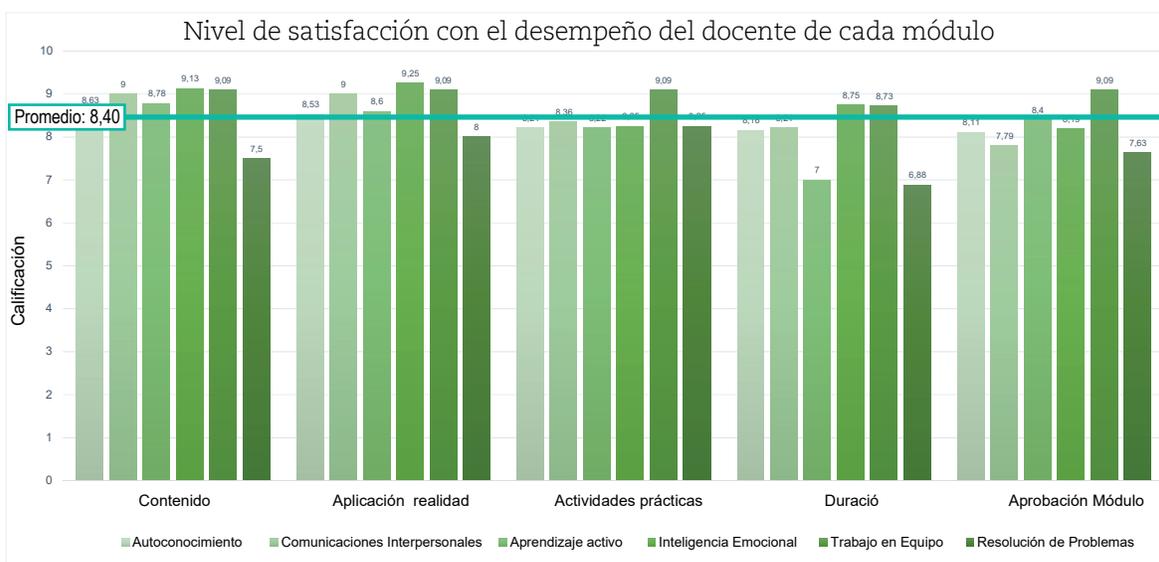
Se describe a continuación los resultados del relevamiento sobre la opinión de los alumnos en relación al nivel de satisfacción con el cursado de los diferentes módulos de la Diplomatura, en cuanto a:

Sus contenidos, la posibilidad de su aplicación a la realidad, los métodos de enseñanza utilizados a través de las actividades prácticas, la duración establecida y por último, la metodología para aprobar cada módulo.

Los datos consignados corresponden a los módulos de la Diplomatura, que ya se han cursado durante el año 2020.

- ▶ Autoconocimiento
- ▶ Comunicaciones interpersonales
- ▶ Aprendizaje activo
- ▶ Inteligencia emocional
- ▶ Trabajo en equipo
- ▶ Resolución de problemas

La escala utilizada es de 1, 2, 3 Malo; 4, 5 Regular; 6, 7 Bueno; 8, 9 Muy Bueno; 10 Excelente.



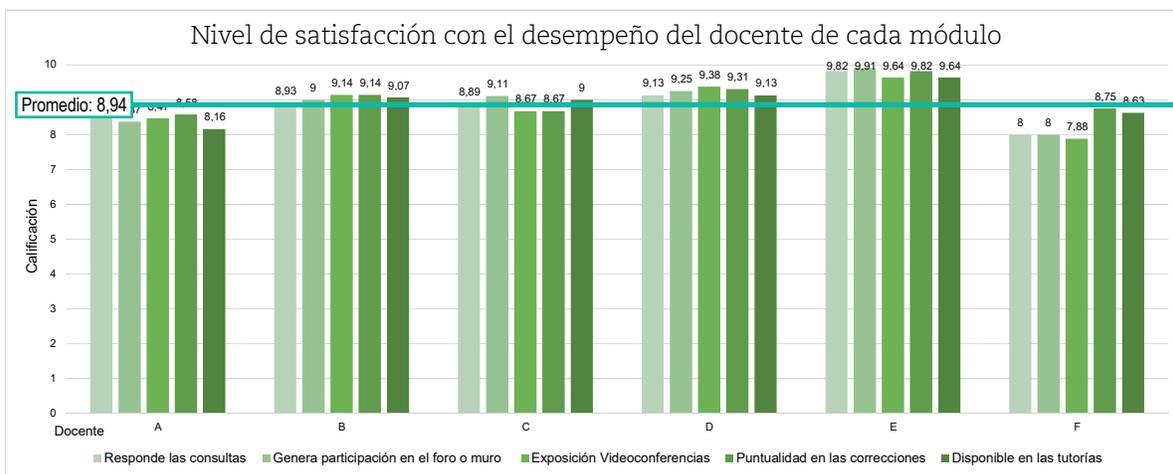
Se observa un alto nivel de satisfacción por parte de los alumnos en cuanto al cursado de los seis módulos hasta el presente, siendo el promedio general de 8,4 puntos (muy bueno) sobre 10.

El nivel de satisfacción es más alto aún, al opinar sobre la actuación y el desempeño de los docentes, que se mide con base en:

Cómo responden las consultas, la participación que generan en los foros de discusión y en el muro, el nivel de las exposiciones en las videoconferencias y en las clases virtuales, la puntualidad en sus compromisos en las correcciones de las actividades prácticas y la disponibilidad en las tutorías para atender las consultas de los alumnos.

Se puede observar el gráfico sobre la actuación docente (aparecen bajo la denominación A, B, C, D, E, F) para resguardar sus identidades.

El promedio se ubica en 8,94 puntos (muy bueno).



Otro relevamiento que se realiza, es el nivel de recomendación que realizarían de los diferentes módulos.

Según puede apreciarse en el siguiente gráfico que se expresa en porcentaje, todos los módulos son recomendables por los alumnos.



Por último, se obtiene el nivel de satisfacción global del cursado de cada módulo, siendo la escala utilizada de satisfacción: Muy satisfechos, Satisfechos, Pocos satisfechos y Nada satisfechos.

Nivel de satisfacción con el módulo	Autoconocimiento	Comunicaciones interpersonales	Aprendizaje activo	Inteligencia emocional	Trabajo en equipo	Resolución de problemas
Muy satisfecho	37%	50%	67%	63%	73%	25%
Satisfecho	63%	50%	11%	38%	27%	50%
Poco satisfecho			22%			25%

Entre los principales comentarios que los alumnos mencionan figuran:

- ▶ “Los test son una herramienta muy valiosa que te permite conocerte mejor como profesional, te ayuda a detectar tus debilidades y poder trabajar sobre ellas. Fue una gran oportunidad haber podido realizarlos”.
- ▶ “Me pareció muy positivo la posibilidad de analizarnos a nosotros mismos en nuestros roles y las habilidades personales que poseemos y las potenciales a desarrollar”.
- ▶ “Me gustó la diversidad de los temas, me pareció muy importante comenzar con los elementos principales de la comunicación para poder ir adentrándonos en el mundo de las habilidades blandas”.
- ▶ “Temática estrechamente relacionada con el modulo anterior, me gusto la propuesta y presentación. Hubo buen intercambio en el muro, la docente siempre atenta y activa a la interacción”.
- ▶ “El módulo me pareció sumamente rico en contenidos y material adicional. La videoconferencia fue muy participativa! y el Profe todo el tiempo busco que participemos”.
- ▶ “¡Material excelente! La profesora a cargo muy preparada, aportando sus conocimientos y acercándonos sus experiencias. Mucho material de apoyo (muro, mensajería, etc.). Muy bien encadenados los temas”.
- ▶ “Me pareció muy buena la dinámica del profe y el hacer que trabajemos en equipos a pesar de no conocernos y cómo tuvimos que sortear obstáculos para lograr el objetivo”.
- ▶ “Me gustó el material pero sobre todo que en cada video él se explayaba más sobre los temas incorporando conocimientos”.

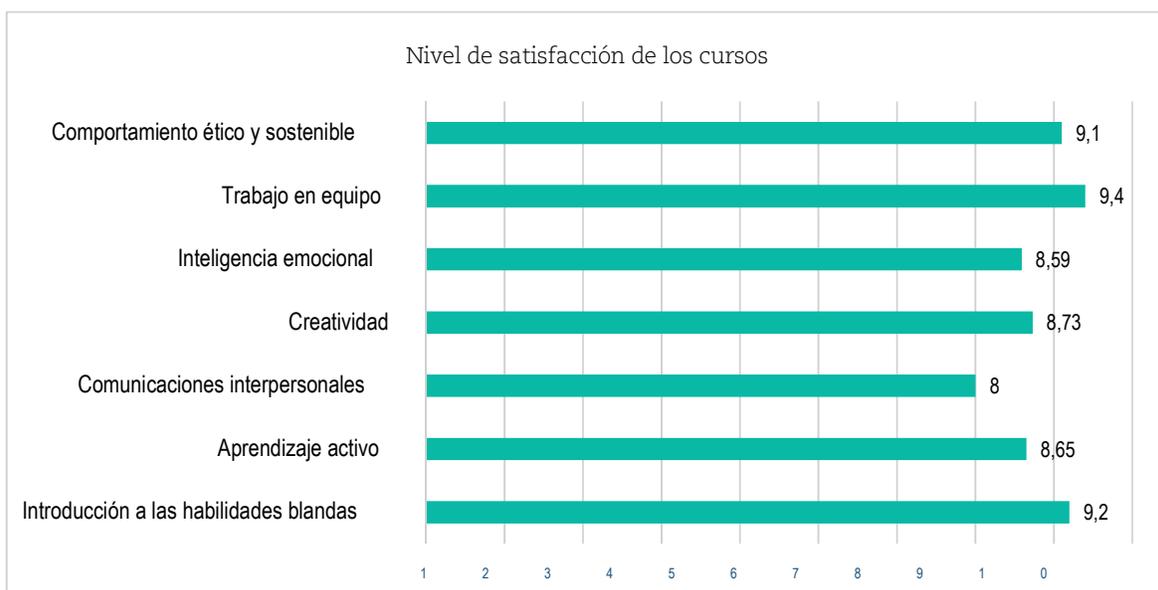
Las principales sugerencias y mejoras que hemos recibido son:

- ▶ A mi parecer sumaría mucho hacer el desarrollo de un módulo específico de las competencias intrapersonales”.
- ▶ Profundizar en actividades de desenvolvimiento personal en el aprendizaje activo”.
- ▶ Me hubiera gustado una devolución en el foro de trabajo en equipo, lo hicimos con mucha atención y me hubiera gustado saber cómo mejorarlo”.
- ▶ “Hubiera incluido otra actividad en grupo, donde pudiéramos aplicar algunas de las estrategias estudiadas, como mapas mentales o 6 sombreros para pensar”.
- ▶ “Me hubiese gustado una unida referida a cómo expresarse oralmente en una discusión donde la otra persona te interrumpe a cada rato y no deja que uno pueda desarrollar sus temas”.

Resultados de los Cursos de la Soft Skills Academy

El análisis se realiza con base en la participación de 1.300 alumnos, considerando los siguientes cursos dictados: Introducción a las habilidades blandas, Aprendizaje activo, Comunicaciones interpersonales, Creatividad, Inteligencia emocional, Trabajo en equipo y Comportamiento ético y sostenible.

La escala utilizada es de 1, 2, 3 Malo; 4, 5 Regular; 6, 7 Bueno; 8, 9 Muy Bueno; 10 Excelente



Los diferentes ítems que se evalúan son el contenido del curso, la posibilidad de su aplicación, las actividades prácticas, la duración y la forma en que se evalúa el conocimiento adquirido.

Respecto al desempeño docente se observa un alto nivel de satisfacción con relación a las tutorías, el uso de las videoconferencias, los foros y las actividades prácticas. A continuación, se describen el promedio general de cada docente a cargo del curso.

La escala utilizada es de 1, 2, 3 Malo; 4, 5 Regular; 6, 7 Bueno; 8, 9 Muy Bueno; 10 Excelente.

Curso	Introducción a las habilidades blandas	Aprendizaje activo	Comunicaciones interpersonales	Creatividad	Inteligencia emocional	Trabajo en equipo	Comportamiento ético y sostenible
Desempeño docente	9,14	8,96	8,52	8,77	9,01	9,56	9,43

Todos los cursos dictados, son ampliamente recomendables, siendo el promedio del 95 %.

Principales conclusiones

- ▶ La oferta educativa ha tenido una respuesta ampliamente satisfactoria en cuanto al número de alumnos, lo cual corrobora el diagnóstico realizado por la Universidad en cuanto a la necesidad y el desarrollo de las habilidades blandas.
- ▶ El nivel de satisfacción respecto al cursado por parte de los alumnos es muy positivo.
- ▶ La visión y el distinguo que la Universidad realiza al disponer de docentes tutores, refleja el valor agregado en el proceso de enseñanza-aprendizaje que se obtiene y que además es valorado por los alumnos.
- ▶ El reconocimiento al desempeño docente por parte de los alumnos, refleja la adecuada selección realizada de los profesionales, quienes cuentan con una vasta experiencia en la docencia y en el campo profesional, sumado a ello el amplio dominio que poseen en la modalidad de la educación a distancia y en el manejo de la plataforma educativa de la Universidad.
- ▶ Haber conformado un equipo interdisciplinario, permite tener una visión más integral de los temas a desarrollar en relación a las habilidades blandas y cómo se complementan unas con otras.

- ▶ Disponer de un área de gestión operativa ha permitido brindar soporte e información a los alumnos para resolver las consultas y las inquietudes respecto a la plataforma y su funcionamiento.
- ▶ Se debe hacer foco en desarrollar nuevos contenidos que den respuestas a las inquietudes planteadas por los alumnos.
- ▶ Se reforzará el apoyo a los docentes para que sus desempeños no decaigan y que puedan ser mejorados.
- ▶ Se realizará una mejora continua de los temas y contenidos que han sido observados por los alumnos para brindar un nivel de excelencia y satisfacción total en la enseñanza de las habilidades blandas.
- ▶ Atendiendo la demanda del mercado, ha comenzado una segunda cohorte de la Diplomatura en Desarrollo de Competencias Transversales y el dictado de los cursos de Liderazgo y Negociación.
- ▶ Seguimos aprendiendo de esta nueva experiencia y compartiendo con el alumnado la mejor manera de transmitir los conocimientos y la posibilidad de que puedan desarrollar las habilidades blandas.

Referencias

Banco Interamericano de Desarrollo (2018), El futuro del trabajo en América Latina y el Caribe, recuperado de: <https://www.iadb.org/es/trabajo-y-pensiones/el-futuro-del-trabajo-en-america-latina-y-el-caribe>.

Carballo Roberto (2014). Innovación y gestión del conocimiento. España. Díaz de Santos.

Gardner Howard (2014) Inteligencias múltiples, la teoría en la práctica. México. Paidós.

Goleman Daniel (2019). Inteligencia Emocional en la Empresa. España. Ediciones B de Bolsillo.

Human Age Institute (2017). Soft Skills 4 Talent 2016, recuperado de: http://www.manpowergroup.es/data/files/Estudios/pdf/Soft_Skills_4_Talent_-_Estudio_Human_Age_Institute_636171371353225000.pdf

InfoJob (2017). Las habilidades personales más valoradas por las empresas, recuperado de: <https://orientacion-laboral.infojobs.net/soft-skills-valoradas-por-las-empresas>.

Matti Emmi (2016). Te atreves a soñar. Barcelona, España. Paidós.

Puchol Moreno, Luis y Puchol Plaza, Isabel (2016) El libro de las habilidades directivas, cuarta edición. España. Editorial Díaz de Santos.

Sánchez Fuentes, Francisco (2014) Formación de líderes. Habilidades y competencias directivas, segunda edición. México. Paideia Empresarial.

Valenzuela González, Jaime (2016). Competencias transversales para una sociedad basada en conocimiento. México. Tecnológico de Monterrey. Cengage Learning Editores.

Vargas Fernando y Carzoglio Leticia (2017) - OIT CINTERFOR, La brecha de habilidades para el trabajo en América Latina: Revisión y análisis en la región, recuperado de https://www.oitcinterfor.org/sites/default/files/file_publicacion/brechahabilidades_cinterfor2017_seg_0.pdf

Villa Aurelio, Poblete Manuel y otros (2007) Aprendizaje basado en competencias. España. Editorial Universidad de Deusto.



Villanueva Elia Roca (2006) Cómo mejorar tus habilidades sociales: programa de asertividad, autoestima e inteligencia emocional, cuarta edición. Valencia. España. ACDE Ediciones.

World Economic Forum (2019). Annual Report (2018 – 2019) recuperado de http://www3.weforum.org/docs/WEF_Annual_Report_18-19.pdf

Yuval Harari (2016). Homo Deus: Breve historia del mañana. Barcelona. España. Editorial DEBATE.

Responsabilidad Social Universitaria y su Respuesta a los Desafíos del Contexto Actual

Corporación Universitaria Minuto de Dios

Bogotá, Colombia



RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA

SU RESPUESTA A LOS DESAFÍOS DEL CONTEXTO ACTUAL

Resumen

Este artículo presenta una reflexión desde lo teórico buscando articular la Responsabilidad Social Universitaria (RSU) y la misión institucional como una forma de ver, vivir, sentir y conocer la universidad, a partir de acciones y resultados del proyecto de investigación “Percepciones y prácticas en torno a la Responsabilidad Social de los docentes y estudiantes de UNIMINUTO Bello como evidencia de una identidad misional” desarrollado desde una metodología cualitativa, de enfoque descriptivo hermenéutico, que permitió identificar las formas de percibir la Responsabilidad Social de la institución; así mismo, establecer la relación con los aspectos misionales y reconocer la necesidad de darle valor a la universidad desde las acciones que desarrolla en el contexto, con el fin de contribuir a la transformación y mejora de la sociedad a partir de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Palabras clave

Responsabilidad Social Universitaria, misión institucional, contexto social.

UNIVERSITY SOCIAL RESPONSIBILITY

ITS ANSWER TO THE CHALLENGES OF THE CURRENT CONTEXT

Abstract

This article presents a reflection from the theoretical point of view where we sought to articulate the University Social Responsibility and the institutional mission as a way of seeing, living, feeling and knowing the university from actions and results of the research project "Perceptions and practices around the Social Responsibility of teachers and students of UNIMINUTO Bello as evidence of a missionary identity" developed from a qualitative methodology of hermeneutic descriptive approach that allowed to identify the ways of perceiving the Social Responsibility of the institution, to establish the relationship with the missionary aspects and to recognize the need to give value to the university from the actions that it develops in the context in order to contribute to the transformation and improvement of society from the processes of teaching and learning.

Keywords

University Social Responsibility, institutional mission, Social context.

Miguel Alejandro Barreto Cruz

Administrador Financiero
Especialista en Gerencia de Instituciones Educativas
Magister en Educación
Candidato a Doctor en Ciencias de la Educación Universidad San Buenaventura.
Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO
Bello Colombia
mbarretocru@uniminuto.edu.co

Natalia Guacaneme Duque

Licenciada en Ciencias Sociales
Magister en Educación Corporación
Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO
Bello Colombia
natalia.guacaneme@uniminuto.edu

Lizeth Rúa Orrego

Estudiante de noveno semestre de Psicología
Integrante del Semillero de Investigación de Responsabilidad Social Educativa
Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO
Bello Colombia
lruaorrego@uniminuto.edu.co

Introducción

Reflexionar sobre el papel de la universidad en la sociedad, lleva a pensar la forma como la estructura misional de ésta fortalece los procesos formativos del profesional que se desea ofrecer a la sociedad, a la luz de sus necesidades y realidades; en este proceso las Instituciones de Educación Superior (IES) como organizaciones, deben establecer con claridad la forma de cómo llegar a aquellas metas y propósitos desde las funciones sustantivas con las que desarrolla todo su trabajo.

En este sentido, el presente artículo pretende abordar de una forma analítica, crítica y reflexiva los resultados teóricos dados en el desarrollo del proyecto de investigación titulado: “Percepciones y prácticas en torno a la Responsabilidad Social de los docentes y estudiantes de UNIMINUTO Bello como evidencia de una identidad misional” con el que se logró realizar una lectura, en un primer momento, del discurso institucional a través de los documentos donde expresa su ideario filosófico, y contrastando con el abordaje teórico de las categorías de Responsabilidad Social Universitaria (RSU) e identidad misional; posteriormente se dio lugar al reconocimiento e importancia de la articulación del discurso institucional que viene a considerarse como un ideal, con la vida y puesta en marcha

de la universidad como institución educativa.

Por tal razón, se pretende describir la forma como desde las acciones generadas en la universidad, se vivencia la misión institucional dentro del proceso formativo, y desde ese actuar el impacto que genera para la comunidad externa, lo que permite evidenciar que desde la base de la responsabilidad social, es inevitable reconocer lo indispensable de la coherencia entre el discurso y las acciones; denotando procesos que lleven más allá de lo académico, de lo netamente teórico, para llegar a una formación integral de profesionales con sentido social por las necesidades del contexto, que le permitan a cada estudiante ser un actor dinámico en la búsqueda de soluciones a problemáticas reales, con el fin de contribuir en el desarrollo de la sociedad.

La universidad como institución socialmente responsable

Pensar la universidad y su papel en la sociedad obliga a realizar un acercamiento a la Responsabilidad Social Universitaria (RSU) puesto que, en la manera como se comprende esta relación, está la esencia misma de la educación, la cual no se limita al ejercicio de transmisión o



construcción de conocimientos, sino que debe impulsar profundos cambios y transformaciones sociales, donde el ámbito universitario y el ámbito social interactúen de manera constante, a esto se refieren Pérez, Lakinich, Cecchi y Rotstein (2009) cuando dicen:

La universidad tiene como una de sus misiones primordiales el hecho de comprometerse con la compleja trama social, contribuyendo, si no a la solución, a disminuir demandas, vulnerabilidades, desigualdades y carencias de los colectivos que así lo requieren, mostrándose como un actor clave en el desarrollo de una sociedad.

De esta manera, es importante tener presente que toda propuesta educativa tiene en sí misma la responsabilidad de que sus estudiantes sean mejores personas y en esa medida hagan un aporte a la sociedad (Halliday & Hager, 2002); de ahí es que se reconoce históricamente que el propósito formativo de las universidades se centraba principalmente en conocimientos específicos para desempeñar roles puntuales, pero su transformación con el paso de los tiempos se ha venido consolidando hacia un aprendizaje para la vida (Gines Mora, 2004) y una enseñanza que le permita conectarse con realidad para transformarla (Pérez et al., 2009); pero también es necesario

reconocer desde postulados de la UNESCO (1998), que el ámbito económico de un país y las necesidades sociales del mismo, plantean una demanda de cierto tipo de propuesta educativa que generen acciones concretas en pro de la comunidad, poniendo al servicio de los demás los conocimientos adquiridos en la búsqueda constante de un mejor vivir para todos.

Es así, como se reconoce que la tendencia actual de las universidades radica en la comprensión del papel de sí mismas en la formación de valores para la vida (De la Cruz y Sasía, 2008; Arana, Duque, Quiroga y Vargas, 2008; Rodríguez, 2010;) dando relevancia a las formas de vivir la universidad, generando impacto al ser, más que al hacer, que era uno de los principales objetivos cuando se inicia la educación superior.

Actualmente se asocia su responsabilidad más allá de aspectos académicos o profesionales altamente competitivos, de ahí que autores como Vallaeys (2007) plantee la responsabilidad social universitaria en términos de ética, transparencia y congruencia, lo cual, denota un énfasis en asuntos relacionados más con el ser de las organizaciones que con el hacer; además, que no se pierden elementos claves como la formación y el aporte al desarrollo del país desde lo académico.

Por lo tanto, es de reconocer que desde hace una década se asocia la responsabilidad social universitaria a “la capacidad que tiene la universidad como institución de difundir y poner en práctica un conjunto de principios y valores, (...) se compromete no sólo a formar buenos profesionales, sino también personas sensibles a los problemas de los demás” (Licandro, 2009, citado en Ojeda, 2013, p.45).

Empero, es necesario aclarar que las concepciones tradicionales dadas desde los planteamientos de la Responsabilidad Social Empresarial se establecen a partir de los impactos de las acciones que genera una organización, no se desvirtúa, ni desaparece del panorama, ya que, seguirá siendo necesario que las universidades puedan dar una respuesta por sus acciones (Guedez, 2006); más aún, mirándolo como una manera de reflexionar sobre el cumplimiento de su papel en la sociedad (Vallaey, 2008). Papel que trasciende el ámbito cognitivo y compromete la esencia del ser humano, reconociendo la influencia ejercida sobre éste y el beneficio mutuo que se genera como producto de la actividad misma enmarcada en un proceso de enseñanza – aprendizaje, estableciendo de esta manera que “toda organización [y para el caso, la universidad], existe en el marco de complejas redes de relaciones con múltiples sectores y grupos humanos de esa gran colectividad llamada sociedad” (Quirós y Bustamante, 2007, citados

en Quirós, Marín y Marulanda, 2012 p.60).

De este modo, toda Institución de Educación Superior tiene un compromiso con la sociedad, en la medida que su impacto y actuar se enmarcan en las formas de proyección con la sociedad, y no sólo desde lo hecho por los diferentes actores que transitan por sus aulas, de ahí que:

Las universidades no pueden quedarse al margen de las reflexiones sobre las acciones y procesos que se forjan en la Responsabilidad Social, dado que es la educación superior el espacio privilegiado para la formación de los hombres y mujeres, de los seres humanos que estarán a futuro en los escenarios evidenciando y promoviendo conductas de respeto a la diferencia, de solidaridad, de democracia, de promoción de los derechos humanos, en un mundo cada vez más complejo e impactado por muestras de indiferencia, individualismo, inequidad e injusticia (Aristizábal, González, Durán y Bolívar, 2012, p.501).

En este sentido, se puede establecer que las universidades deben ser socialmente responsables por naturaleza, de igual forma, se puede afirmar que sus acciones deben estar ligadas a aquello para lo cual existen como algo ineludible; para ello se necesita de un trabajo en conjunto, transdisciplinar que involucre a todos

los entes universitarios, con el objetivo de dar vida a las diferentes funciones sustantivas de la universidad (investigación, extensión y docencia), en donde el papel formativo no solo es del docente.

Con lo anterior, se establece que la universidad como alma mater busca formar profesionales para la vida, para ello debe tener claridad desde sus principios institucionales sobre la forma de aportar a la sociedad, pensando como organización en ir más allá. La Responsabilidad Social Universitaria se debe observar, evaluar y abordar desde lo humano, desde la cotidianidad en donde cabe reconocer la propuesta de Barreto, Guacaneme, Ibargüen y Gómez (2018) cuando hablan de Responsabilidad Social Educativa a partir de elementos tales como el actuar ético, pertinencia con el entorno y educación de calidad entre otros, que pueden ser aplicados a todos los ámbitos educativos, y que incluso desde las acciones gubernamentales se evidencian posibles acercamientos en la búsqueda por una calidad educativa con pertinencia y respondiendo a las necesidades concretas del entorno. Llegados a este punto, vale la pena preguntarse: ¿debe hacer algo la universidad frente la crisis del COVID-19? La respuesta, según lo que involucra la Responsabilidad Social Universitaria es sí, pero sería pretencioso plantear en este texto las acciones que se deberían emprender en medio de la coyuntura actual; aunque se deja una oportunidad de

reflexión para quienes integran las Instituciones de Educación Superior sobre las actuaciones que se podrían desarrollar, con miras a contribuir a la superación de los retos que la sociedad en general afronta en medio de la pandemia.

La universidad y su ineludible misión en el contexto social

Como se ha venido planteando, toda reflexión sobre el papel de la universidad conlleva a realizar un acercamiento sobre su función, su razón y la esencia misma dentro de su rol social, donde se establece una relación en doble vía al ser receptiva a las necesidades y desafíos que el entramado social plantea, y al constituirse como una fuente de sabiduría frente al rumbo que la sociedad demanda, de ahí que:

La universidad tiene que estar en primera fila de plantear la agenda ética al continente. Primera fila significa varias cosas: no sólo que la universidad tiene que ser alguien que acompañe, sino que la universidad debe ser el faro, la luz, la estrella que oriente (Kliksberg, citado en López-Ospina, 2017, p.33).

En definitiva no es posible desligar lo social de lo misional en la universidad, sino que se trata de algo inherente en su función.



Un punto de coincidencia desde diferentes autores, está precisamente en la relación de lo misional y lo social como algo inseparable, de suerte que “en la misión de las universidades está implícito el compromiso social” (Forero-Jiménez, 2019, p.252), por reconocer las necesidades y buscar aportar un profesional idóneo; además, “la tarea educativa es esencialmente social” (Casilla y Camacho, 2012, p.453); en concordancia, cabe citar que “la enseñanza está ligada al desarrollo de la sociedad” (Ahumada-Tello, Ravina Ripoll y López-Regalado, 2018, p.7). En resumen, se puede establecer de forma armónica que el planteamiento de la misión “determina la orientación general de la relación de la universidad con el medio o la sociedad a la que ella pertenece” (Vargas, 2010, p.70).

Por consiguiente, las organizaciones universitarias existen con un propósito claro de contribuir al desarrollo científico y social de un país, y construyendo sociedad, por lo que es importante plantear que la universidad en sí genera una amplia influencia, dentro de un entramado de diversas relaciones, por lo que no se puede señalar a ésta como única responsable de aportar a la transformación social, pero sí es una de las que tiene gran responsabilidad al albergar en sus aulas a quienes desarrollan todo tipo de ejercicio profesional, por eso, la necesidad de reflexionar en su esencia para avanzar en la claridad de su misión, como evidencia de su madurez

(Rodríguez-Ponce y Pedraja Rejas, 2015). En este sentido, la universidad se debe reconocer a sí misma como aquella que tiene la gran responsabilidad de influir de manera directa sobre la humanidad, entendiendo que, “el ser humano es el centro de la misión universitaria” (De la Cruz, citado en Barroso, Santos, Ávila, López y Bacab, 2014, p.11).

No obstante, se precisa que el papel de las universidades no se relaciona con posicionarlas como antídotos para los desafíos que la sociedad plantea, como una especie de salvadora de la humanidad; en este orden de ideas, se considera que, respecto de su esencia, en el centro de su pensamiento, está el reflexionar acerca de la realidad para establecer una propuesta académica y teórica que sirva como base para la consecución de acciones y toma de decisiones en los colectivos y grupos; por eso, en relación a la formación “se requiere que las universidades redefinan su relación con la sociedad y forjen nuevas alianzas fuera del campus” (Gallardo y Martínez, 2014, p.65).

De este modo, en las bases mismas de toda organización universitaria recae la necesidad inherente de impulsar desde sus actores educativos el mejoramiento de la sociedad, y su accionar debe reflejarse de manera concreta, más allá de cátedras, investigaciones o discursos, partiendo de una realidad y es que como afirma Moreno-Elizalde y Gutiérrez-Rico, (2018):



En la organización universitaria la responsabilidad social es una misión inherente a su propia naturaleza, porque la tarea educativa es esencialmente social y en muchos aspectos ha sido su sentido y significado en la sociedad; sin embargo, actualmente se le exige a la universidad acentuar su liderazgo social saliéndose de sus fronteras para impactar el entorno en todos sus ámbitos (p.57).

Siguiendo con este planteamiento, no es posible pensar en una propuesta educativa universitaria sin mirarla a la luz de su compromiso con la sociedad, puesto que, “se es de conocimiento popular que la educación superior constituye un bien público, cuyo desempeño provoca impactos positivos en la sociedad” (Valarezo y Túñez, 2014, p.87), y todo parte de aquello que logra formar en sus estudiantes, por eso en el marco de su misión se define el rol del docente que más allá de transmitir conocimientos, “se le demanda que eduque, es decir, que logre incidir en los estudiantes para convertirlos en mejores personas” (Ahedo, 2015, p.518), finalmente “la verdadera función de la universidad es concentrarse en desarrollar actitudes y resolver los problemas que surjan” (Pérez -Muñoz y Castaño -Calle, 2016, p.196).

La base misional de la universidad radica, en este sentido, en la capacidad que tiene de transmitir el conocimiento generado en sus aulas y afuera de ellas, y al mismo tiempo, la posibilidad de abordar en su quehacer los acontecimientos y problemáticas sociales que tienen lugar más allá de su campus; una forma de hacerlo, es logrando que sus estudiantes puedan tener una conciencia despierta de responsabilidad social, que pueda derivarse en acciones socialmente responsables, entendiendo éstas como aquellas que sobrepasan el asistencialismo y lo superficial y, logran permear el ser desde su esencia para establecer las mejores relaciones con el otro y los otros, de manera concreta en su entorno más cercano, por esta razón:

El papel de la educación en nuestras sociedades debería ser, sobre todo, el de con formar un espíritu crítico sobre la base de un alto conocimiento teórico que otorgue a los ciudadanos los elementos necesarios para dar respuesta a los conflictos, contradicciones y desigualdades que se presentan continuamente en su entorno (García, 2001, citado en Pérez-Muñoz y Castaño-Calle, 2016, p.195).

De ahí, la importancia de trabajar mancomunadamente y no trasladar la responsabilidad de formación

únicamente a los docentes, puesto que, las decisiones gubernamentales y las gestiones directivas particulares determinan mucho de lo que es posible hacer, lo cual puede repercutir en la toma de conciencia como sociedad para promover, impulsar y acercar la misión a todos los actores educativos, considerado que “ante las demandas y rápidos cambios del mundo actual [...] sus directivos están conscientes de que sus acciones y operaciones tienen un profundo impacto en la sociedad que les rodea” (Rochlin, 2005, p.28). En suma, no es suficiente una malla curricular bien desarrollada, enseñanzas profundas en las aulas de clase y toda una propuesta educativa con inspiración social, si desde aquellos que toman las decisiones no se tiene una apuesta clara y definida por lo ineludible de la misión universitaria en relación con la sociedad.

Una forma práctica es la consideración de atender a una parte de la población estudiantil y docente que se encuentra golpeada emocional y económicamente por los efectos del COVID-19. En este sentido, no se puede pretender continuar con las intenciones de formación únicamente garantizando transmisiones virtuales, sino que es necesario pensar en una atención integral a estos actores educativos, buscando no sólo el acceso, sino también el apoyo para la adaptación a esas nuevas formas de construir conocimiento desde el distanciamiento. En definitiva, se trata de repensar el rol de estudiante

y docente, dado que la universidad está compuesta de seres humanos que afrontan realidades complejas, donde no es suficiente lo netamente académico, sino que involucra todo el ser. Cabe recalcar ante esta situación, si la universidad no se preocupa por un bienestar integral, más allá de las matrículas y cantidad de graduados, entonces, ¿cuál es su propósito?

A modo de conclusión:

Universidad y sociedad: una relación vital

Se habla de una relación vital porque sin la sociedad, la universidad no tiene sentido. Si bien, un grupo humano puede existir sin el funcionamiento de un órgano educativo como lo es el universitario, en este texto se asume que la sociedad necesita de esta entidad para contar con herramientas que le permitan un mejor desarrollo, en este punto es donde entra en juego la Responsabilidad Social como el vehículo para que las acciones se enfoquen en lo esencial, así lo denotan Hernández-Arteaga, Alvarado-Pérez y Luna, (2015) al expresar que:

Se considera el eje central de la misión de la universidad, actor clave en el entretejido social, por tanto, de vital importancia a la hora de proyectar la sociedad y contribuir a que el desarrollo económico, social y cultural que promueve el que hacer de la universidad, sea

social y ambientalmente sostenible. En este orden de ideas, la RS en el ámbito académico es necesaria para la formación de personas, ciudadanos, profesionales y también organizaciones socialmente responsables, capaces de promover el desarrollo sostenible (p.106).

Por lo que podría decirse, que la universidad más allá de existir para proveer profesionales, mano de obra y conocimiento que pueda ser aplicado en el ámbito empresarial, su papel es trascendente y se hace vital en la medida que pueda constituirse en un referente frente a los interrogantes que la vida le plantea; un ejemplo de ello está en la coyuntura actual con el COVID-19, frente al cual, muchas iniciativas no han salido de gobiernos o grandes gremios empresariales, sino que desde las universidades se han realizado aportes científicos y, se han planteado estrategias para comprender y tratar de afrontar los desafíos de este tiempo bajo pandemia, de ahí que: “la universidad debe romper representaciones y paradigmas enquistados y superados por las circunstancias actuales para concebirse como una institución destinada a enfrentar los desafíos del mundo contemporáneo” (García, Ramos, Gómez y Ramos, 2016, p.95).

Aunque algunos podrían asumir la postura de asignar una responsabilidad en extremo alta a la

educación, como si ella tuviera la fórmula mágica para resolver los problemas de la sociedad actual, se hace necesario considerarla como ese centro de pensamiento, que puede llegar a hacer aportes significativos a pesar de la complejidad de los desafíos, por ende no hay que olvidar que la universidad “constituye el ámbito y escenario de interacciones sociales, es una realidad transversal, fenoménica e integral” (Rangel, Batista y Leyva, 2018, p.170). En consecuencia, se ha de considerar una realidad donde la relación universidad-sociedad se permea mutuamente, porque “la universidad no es solamente el reflejo, sino consecuentemente el producto de una sociedad” (Pachón-Soto, 2016, p.126); y siendo un resultado social, también tiene la obligación de interpretarse a sí misma, como una forma de prepararse para responder a las necesidades de una sociedad de la cual ella misma es un producto.

En definitiva, se hace necesario que la oferta —no en términos académicos— sea pertinente a las necesidades de la sociedad actual, y eso representa que la relación vital contenga un aporte que posibilite la transformación social, el cambio cultural y el crecimiento integral de todas las personas, a propósito Malagón (2006) afirma que:

La pertinencia social no es solamente una mayor vinculación universidad-sociedad en el sentido de retomar los problemas sociales



como fuente para la producción de conocimientos; es igualmente importante crear espacios de participación con las comunidades, construir confianza y credibilidad, cambiar la imagen de isla y reinsertarse en el mundo real (p. 89).

Actualmente, no solo Colombia sino el mundo en su totalidad se enfrenta al reto de convivir con un virus, como lo es el COVID-19, que ha cambiado los estilos de vida y la manera de afrontar la vida diaria, frente a lo cual el ámbito educativo también ha tenido que adaptarse para desarrollar sus procesos educativos de manera remota y apoyados en herramientas virtuales, pero quedan retos aún más grandes y es pensar, la manera en que la academia tiene algo para aportar a la sociedad, sobre la forma de afrontar la crisis actual y cómo proyectarse hacia la pospandemia. En ese sentido más que acciones impuestas o acogida a decretos de emergencia, frente a tanta incertidumbre se requiere construir propuestas que no le competan únicamente a los directivos de las Instituciones de Educación Superior, porque ser socialmente responsable tiene que ver con escuchar y trabajar con el otro e involucrar a los diversos grupos de interés, por eso, es valioso el aporte que se hace desde la UNESCO (2020) cuando plantea una serie de principios a manera de recomendaciones para el contexto actual, y enmarca que “es

absolutamente imprescindible involucrar a los estudiantes, al personal docente y no docente en el diseño de las respuestas que las situaciones de emergencia demanden” (p.11); en conclusión, la universidad puede no tener las herramientas para superar la crisis económica y social derivada de la pandemia, pero sí tiene la posibilidad de estrechar lazos con los diferentes actores sociales y educativos para que en equipo se pueda pensar en la forma de salir adelante todos como sociedad.



Referencias

Ahedo-Ruiz, J. (2015). La universidad: una escuela al servicio de la verdad. *Revista Complutense De Educación*, 27(2), 517-532. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n2.46604.

Ahumada-Tello, E., Ravina-Ripoll, R., y López-Regalado, M. E. (2018). Responsabilidad Social Universitaria. Desarrollo de competitividad organizacional desde el proceso educativo. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 18(3), 1-30. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=447/44759784016>.

Arana-Ercilla, M.; Duque-Cajamarca, P.; Quiroga-Parra, M. y Vargas-Jaimes, F. (2008). Una aproximación a la responsabilidad social en la formación del trabajador social desde los Estudios de Ciencia, Tecnología y Sociedad. *Tabula Rasa*, (8), 211-234. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=396/39600811>.

Aristizábal-Botero, C. A., González-Ramírez, C. C., Durán-Herrera, G. y Bolívar-Sánchez, N. (2012). Impactos de responsabilidad social-Fundación Universitaria Monserrate. *Revista Venezolana de Gerencia*, 17(59), 498-511. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=290/29024166007>.

Barreto M, Guacaneme N, Ibargüen H y Goómez R (2018) Responsabilidad Social Educativa. Una mirada a las instituciones de básica y media del Valle de Aburrá. Corporación Universitaria Minuto de Dios. Colombia. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10656/6947>.

Barroso-Tanoira, F. G., Santos-Valencia, R. A., Avila-Ortega, J. I., López-Ponce, M. E. y Bacab-Sánchez, J. R. (2014). Factores para implementar la responsabilidad social universitaria (RSU) en instituciones de educación superior públicas. *Hitos de ciencias económico administrativas*, 21(59), 7-18.

Casilla, D., y Camacho, H. (2012). Evaluación de la Responsabilidad Social Universitaria. *Opción*, 28(69), 452-465. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=435722>.

De la Cruz-Ayuso, C., - Sasia-Santos, P. (2008). La responsabilidad social de la universidad en el proyecto de construcción de una sociedad. *Revista Educación Superior y Sociedad*, 14 (2), 17-52.

Forero-Jiménez, Martha Yaneth. (2019). Modelo de responsabilidad social universitaria: una propuesta para las instituciones colombianas. *Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación*, 9(2), 249-260. <https://dx.doi.org/10.19053/20278306.v9.n2.2019.916>.

Gallardo-Pino, C. y Martínez-Pérez, A. (2014). Una experiencia de aplicación, la inteligencia social como eje transversal dentro del programa de universidad saludable en la Universidad Rey Juan Carlos. En *Inteligencia social: aplicación práctica en el contexto educativo. La humanización de las relaciones sociales*. Editor: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España.

García-Martínez, J., Ramos-Parra, C., Gómez-Quintero, J. D. y Ramos-Urdaneta, B. J. (2016). Necesidad de nuevos marcos organizativos universitarios desde la responsabilidad social universitaria. *Opción*, 32(80), 88-111. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5920761>

Guedez, V. (2006) *Ética y práctica de la Responsabilidad social empresarial*. Editorial Arte. Venezuela.

Halliday, J., & Hager, P. (2002). Context, judgment, and learning. *Educational Theory*, 52(4), 429. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2002.00429.x>

Hernández-Arteaga, R. I, Alvarado-Pérez, J. C, y Luna, J. A. (2015). Responsabilidad social en la relación universidad-empresa-Estado. *Educación y Educadores*, 18(1), 95-110. <https://dx.doi.org/10.5294/edu.2015.18.1.6>

López-Ospina, V. (2017). Modelo de responsabilidad social universitaria para la Facultad de Administración de la Universidad Nacional de Colombia sede Manizales. Obtenido de Repositorio Institucional UN: <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/60268>

Malagón-Plata, L. A. (2006). La vinculación Universidad-Sociedad desde una perspectiva social. *Educación y Educadores*, 9(2),79-93. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=834/83490210>

Mora, J. G. (2004). La necesidad del cambio educativo para la sociedad del conocimiento. *Revista Iberoamericana De Educación*, 35, 13-37. <https://doi.org/10.35362/rie350874>

Moreno-Elizalde, M. L., y Gutiérrez-Rico, D. (2018). La Responsabilidad Social Universitaria en una Escuela de Negocios. *Enfoques y Perspectivas de la Responsabilidad Social Organizacional*. Disponible en: <http://unionursula.org/wp-content/uploads/2016/11/2018-responsabilidad-social-universitaria-en-una-escuela-de-negocios.pdf>

Ojeda-Hidalgo, J. F. (2013). Responsabilidad social, construcción de un concepto desde la percepción del docente universitario. *Teorías, Enfoques y Aplicaciones en las Ciencias Sociales*, 5(12), 11-24. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4736248>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura - UNESCO. (1998). Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y Acción. París, Francia. Obtenido de UNESDOC Biblioteca Digital: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000113878_spa

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura - UNESCO. (2020). COVID-19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después. En: <http://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/05/COVID-19-ES-130520.pdf>

Pachón-Soto, D. (2016). Universidad y sociedad. En *Filosofía y prensa en Colombia: El caso del magazín dominical de El Espectador (1980 - 1990)* (pp. 125-130). Bogotá, D. C., Colombia: Ediciones USTA.

Pérez, D. A., Lakonich, J.J., Cecchi, N.H., y Rotstein, A. (2009). El compromiso social de la universidad latinoamericana del siglo XXI: Entre el debate y la acción. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: IEC-CONADU. Obtenido de: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Argentina/iec-conadu/20100317010331/2.pdf>

Pérez-Muñoz, S., y Castaño-Calle, R (2016). Funciones de la Universidad en el siglo XXI: humanística, básica e integral. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 19(1), 191-199. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.19.1.202451>.

Rangel-Donoso, F. R., Batista-Mainegra, A. y Laurencio-Leyva, A. (2018). Principios constituyentes del referente o el "deber ser" de las universidades ecuatorianas: Claves para su contrastación con la realidad. *Revista Cubana de Educación Superior*, 37(2), 165-177. Disponible en: <http://www.rces.uh.cu/index.php/RCES/article/view/220/0>

Quirós-Lizarazo, E. H., Marín-López, A., y Marulanda-Valencia, D. M. (2013). La comunicación de la responsabilidad social empresarial en la estrategia de la empresa: reflexiones y presentación de un ejercicio de análisis. En *Discusiones contemporáneas de la gestión* (pp. 55-67). Medellín, Colombia: Fondo editorial FUNLAM.

Rochlin, S. (2005). Llevar la responsabilidad corporativa al ADN de su empresa. *Harvard Business Review*, 83(8), 26-35.

Rodríguez-Fernández, M. (2010). Responsabilidad social universitaria: del discurso simbólico a los desafíos reales. *Responsabilidad social universitaria*, 3-24.

Rodríguez-Ponce, E., y Pedraja-Rejas, L. (2015). El impacto del diseño de la misión institucional en la calidad de las universidades. *Interciencia*, 40 (9), 634-638. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5515390>

Valarezo-González, K., & Túñez-López, M. & (2014). University Social Responsibility. Indicators for a model of USR / Responsabilidad Social Universitaria. Apuntes para un modelo de RSU. Revista de Comunicación. 13. 84-117. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4875638>

Vallaey, F. (2007). Responsabilidad Social Universitaria. Propuesta para una definición madura y eficiente. Programa para la Formación en Humanidades – Tecnológico de Monterrey. Obtenido de: http://www.bibliotecavirtual.info/wp-content/uploads/2011/12/Responsabilidad_Social_Universitaria_Francois_Vallaey.pdf

Vallaey, F. (2008). Responsabilidad Social Universitaria: una nueva filosofía de gestión ética e inteligente para las universidades. Revista Educación Superior y Sociedad, 13(2), 191-220.

Vargas-Bejarano, J. (2010). Misión de la Universidad, Ethos y Política Universitaria. Ideas y Valores, 59(142), 67-92. Recuperado de <https://revistas.unal.edu.co/index.php/idval/article/view/36599/38519>

La Superación Profesional: Expresión de la Formación Continua del Docente en la Universidad de Oriente

Universidad de Oriente

Santiago de Cuba



LA SUPERACIÓN PROFESIONAL

EXPRESIÓN DE LA FORMACIÓN CONTINUA DEL DOCENTE EN LA UNIVERSIDAD DE ORIENTE

Resumen

El presente artículo reflexiona sobre la superación profesional, expresión de la formación continua del claustro universitario, enfatiza en su significación para el logro de la calidad de los procesos universitarios. Se fundamenta su importancia como proceso pedagógico y se precisan las funciones, actividades y objetivos. También destaca los contenidos y los tipos de actividades más significativas que requieren de mayor tratamiento como resultado del diagnóstico de necesidades y las exigencias crecientes que tiene hoy la universidad ante el desarrollo social. Se muestra el resultado del estudio documental realizado. Se reflexiona sobre la gestión de la superación profesional de una universidad cubana, como parte del modelo de formación y los resultados alcanzados con su puesta en práctica, desde la visión estratégica de la superación profesional del claustro de la Universidad de Oriente, su comportamiento y alcance.

Palabras clave

Formación, formación continua, superación del profesional.

PROFESSIONAL STUDIES

EXPRESSION OF THE CONTINUOUS FORMATION OF THE PROFESSOR IN THE UNIVERSITY ORIENTE

Abstract

The present article meditates on the professional studies, expression of the continuous formation of the university professors. It emphasizes in its significance for the achievement of the quality of the university processes. It is based their importance, like pedagogic process and it highlights the functions, activities and objectives. It exposes the strategic vision of the professors' modernized studies, their behavior, reach, as well as the result of carried out documental studies. Lastly, it shows examples of administration of the professional studies of a Cuban university, like part of the formation model as well as the results reached in the practice. It also highlights the contents and the types of more significant activities that require of more treatment of the diagnosis of necessities and the growing demands of the university to contribute to the social development.

Keywords

Formation, continuous formation, professional studies.

María Margarita Santiesteban Labañino

Lic. Pedagogía-Psicología
Doctora en Ciencias de la Educación, Cuba
Universidad de Oriente
Santiago de Cuba
maria.santiesteban@uo.edu.cu

Doris Virgilio Licea Milán

Lic. Historia
Doctor en Ciencias Pedagógicas, Cuba
Universidad de Oriente
Santiago de Cuba.
depg@consejo.uo.edu.cu, virgiloml@uo.edu.cu

Ángel Bravo Rodríguez

Lic. Español-Literatura Doctor en Ciencias Pedagógicas, Cuba
Universidad de Oriente
Santiago de Cuba
abravo@uo.edu.cu

Introducción

La superación profesional es una necesidad hoy en el mundo, la misma favorece el desarrollo profesional de las personas para un mejor desempeño, el progreso de la empresa, el crecimiento personal de los participantes, a través de la satisfacción de sus necesidades, lo que permite la concreción de los objetivos de la formación permanente.

Según se plantea por el investigador y pedagogo cubano Cuétara (2018), en el prólogo del libro "La superación profesional: Mover ideas y avanzar más," del colectivo de autores cubanos Bernaza, G.; Troitiño, M.; López, Z. (2018), "... El desarrollo que ha alcanzado la Pedagogía como ciencia en el mundo de hoy exige que cada día la educación potencie una preparación más acabada del profesional, para así poder enfrentar los retos que la sociedad impone, habida cuenta que en Cuba, el Ministerio de Educación Superior concibe la formación del profesional universitario con carácter continuo y abarca tres etapas: la formación de pregrado en carreras de perfil amplio, la preparación para el empleo y la formación de posgrado, dirigida a la superación profesional y la formación continua"¹.

Se comparte la visión anterior y además se concuerda con González (2016) al plantear que "...el estudio de la categoría formación... aporta una idea de su complejidad"² y destaca

que aun su estudio resulta limitado, enfatizando en que los realizados hasta ahora no abordan todos los elementos que incluye la formación como son: el contexto, las características socio-históricas, las características del sujeto, el propósito de la formación, la cultura y la identidad.

Es desde estas indeterminaciones teóricas, que se realizan las reflexiones pedagógicas que se indican en el presente trabajo y que apuntan a la necesidad de continuar sistematizando las mejores prácticas como resultados necesarios para influir en la comprensión y el perfeccionamiento de la formación continua para el logro de un mejor desempeño del profesional.

Por su parte, las consideraciones de Verdugo (2013), (citado por González, 2016) refieren que "... la formación no puede darse por terminada, pues esta es consustancial a la vida humana"³ y es que la formación interviene en la socialización para la educabilidad de las personas, es un continuo humano y da cuenta de cómo estas se están formando durante toda la vida, lo que evidencia su naturaleza transformadora.

¹ Cuétara, Ramón (2018). Prólogo del libro La superación profesional: Mover ideas y avanzar más. La Habana

² González, Bertha (2016). La categoría Formación. Visión pedagógica de la formación universitaria actual. Editorial UH. La Habana. p, 166

³ González, Bertha (2016). La categoría Formación. Visión pedagógica de la formación universitaria actual. Editorial UH. La Habana.p, 166

Por otro lado, el Ministro de Educación Superior cubano, Dr. C. Ramón Saborido Loidi en la Conferencia Inaugural del XII Congreso Internacional de Educación Superior Universitaria, efectuado en la Habana, Cuba, en febrero de 2020 bajo el lema "La Universidad y la agenda 2030 de Desarrollo Sostenible", reconoce que:

"(...) La principal fortaleza de cada universidad cubana es estar integrada en un sistema de Educación Superior que se expresa en planes de estudios consensuados entre todos, la modernización científica y la formación docente desarrolladas sobre bases de cooperación, sin menoscabo de la autonomía en las decisiones. La Universidad existe en la sociedad, por la sociedad y para la sociedad. Es parte de ella por lo tanto tributará siempre a garantizar, en primer lugar, el interés social el cual, en la educación, radica en lograr gradualmente el acceso pleno, formando profesionales capaces y comprometido con su patria"⁴.

La formación continua, resulta de gran interés pedagógico. Especial atención demanda la formación del claustro universitario, y es que la calidad de la preparación del docente universitario se expresa en la calidad de los procesos universitarios. Para ello, se requiere definir las estrategias, los contenidos, las formas

y los métodos que influyan en la profesionalización del claustro universitario en correspondencia con las exigencias sociales, el desarrollo científico, tecnológico, los sistemas de innovación y la satisfacción de necesidades para el logro del desarrollo humano.

En la actualidad, la formación continua del profesor universitario, en sus diferentes denominaciones, toma en consideración las dimensiones: cognitiva, técnica, social y la ética. Sin embargo, requiere atender además la dimensión didáctico-metodológica y la dimensión subjetiva vinculada con la competencia efectivo—emocional, esta última valorada por Castellano, (2018), al considerar que..." desde donde el sujeto se inserta en los proyectos sociales, comprende su rol, cambia su identidad profesional, y se compromete como activo transformador de la sociedad..."⁵; y que al interrelacionarse entre sí favorecen la formación integral y plena del profesor universitario.

En el presente trabajo, no se pretende dar una conceptualización acabada de la formación continua, en él se connotan los resultados de las investigaciones vinculadas a su

⁴ Saborido, Ramón (2020). Conferencia Inaugural. Universidad y Desarrollo sostenible. Visión desde Cuba. p.8.

⁵ Castellano, Ana Victoria (2018). El profesional universitario. Visión pedagógica de la formación universitaria.

Actual. Editorial UH. La Habana.p.129

estudio, sus características, formas y el modelo que sustenta la gestión de la formación profesional en las universidades cubanas para la mejora permanente de la calidad de los procesos universitarios. Tal es el caso de las aportaciones de los estudios realizados por Bernaza, G.; et al (2018); Arencibia, V. et. al (2020); por solo citar algunos.

Un acercamiento en el plano conceptual de la formación continua del profesional universitario, exige de una aproximación al término formación para buscar lo común y lo diferente con respecto a la formación continua desde una perspectiva pedagógica. En este sentido, es propósito del trabajo reflexionar en torno a la formación continua del claustro universitario y su gestión.

Para este acercamiento se realizó un estudio bibliográfico de diferentes fuentes como: resultados de investigaciones, discursos, documentos emitidos por organismos internacionales, congresos internacionales y otras producciones científicas en libros, artículos y cursos que permiten sintetizar el comportamiento de la formación continua del profesor universitario desde una visión internacional, regional y muy puntualmente en Cuba.

Tales reflexiones de la formación continua del profesor universitario son de naturaleza pedagógica, su alcance es transversal en todos los procesos universitarios e impacta en

el logro de la responsabilidad social de las universidades, la pertinencia universitaria y la excelencia de la formación de profesionales competentes y comprometidos para el logro de la transformación social y que tome en cuenta ..."el marco de referencia del sujeto, su contexto de vida, la interrelación de lo objetivo con lo subjetivo, entre lo externo y lo interno, así como la necesaria articulación de las políticas sociales, contextuales y personales que operan sobre el sujeto..."⁶.

La metodología empleada permitió alcanzar los propósitos del trabajo y hacer consideraciones sobre la experiencia de la Universidad de Oriente en torno a la formación continua del claustro universitario y su gestión, los avances y debilidades que se aprecian, así como perfeccionar las estrategias que garanticen la preparación del claustro universitario de manera integral.

Desarrollo

Formación continua del profesor universitario

Hoy el debate en torno a la categoría Formación y en diversas manifestaciones, resulta de interés

⁶ Castellano, Ana Victoria (2018). El profesional universitario. Visión pedagógica de la formación universitaria

Actual. Editorial UH. La Habana, p. 126.

dadas las carencias que aún se aprecian en su estudio. No son las formas en que se puede desarrollar la formación, el centro del debate actual, sino su alta significación para el desarrollo humano y social; es que sin lugar a dudas la formación se constituye en vehículo idóneo para lograr el desarrollo de las capacidades, la educabilidad y la subjetividad de los participantes para la transformación social, desde su identidad como sujeto socio-histórico en un determinado contexto.

Lograr resultados en la formación, requiere partir de determinados posicionamientos teóricos con un determinado grado de precisión, que posibilite la coherencia en las respuestas e interrogantes que emergen y que garantizan perfilar con claridad a quién se orienta la formación, si nos estamos refiriendo a un resultado, a un proceso o a ambas cosas, cuáles son los puntos de partida que permiten asumir una postura crítica, que garantice la visión de una formación integral en el sujeto.

Sin pretender dar un concepto de formación, resulta obligatorio tener claridad del término formación continua, lo que sin dudas garantiza una comprensión de lo que se pretende gestionar.

La diversidad de fuentes consultadas, permitió resituar el término de formación continua en diferentes planos de análisis:

- ▶ La categoría formación
- ▶ Visión en el contexto cubano

- ▶ Conceptos inclusivos: formación, formación continua, y formación permanente

La categoría Formación

Explorar algunas conceptualizaciones relacionadas con la formación, como categoría genérica es una condición para adentrarnos en lo que algunos investigadores llaman formación continua. El estudio científico realizado por el Centro de Estudio para el Perfeccionamiento de la Educación Superior (CEPES) de la Universidad de la Habana (UH) publicado en 2018, referido a la categoría formación revela que resulta necesario seguir investigando sobre esta, en tanto los estudios hasta ahora realizados no abordan en su totalidad los elementos que la configuran.

Los estudios sobre formación de González (2018) reafirman el carácter limitado de investigaciones sobre formación, lo que permite la reflexión en torno a los enfoques predominantes que van desde el énfasis en los resultados, los que enfatizan en la dimensión externa, y los que incorporan un nuevo enfoque que hace alusión a lo subjetivo-emocional, relacionado con una visión interna del proceso formativo. De esta forma, se revela que el abordaje a la categoría formación aún sigue siendo tratada desde una perspectiva reducida, al no ser vista, de manera integral y coherente, todos los

componentes y perspectivas, que dan cuenta del carácter complejo de la formación. Cuando se forma, es necesario tener en cuenta toda una serie de elementos como lo son el contexto y sus características específicas, el objetivo que se persigue y al sujeto que se forma. Otra de las características que distingue la formación es su carácter prospectivo, en tal sentido Duran, (2008); Godrokin, (2012) (citado ambos por González, 2018) significan que el sujeto se encuentra en constante evolución y transformación.

Por tanto, la formación no puede ser entendida como un proceso de instrumentalización, tampoco como un acto reducido a títulos y programas, sino que toma en consideración las posibilidades del sujeto de intervenir e involucrarse con sus decisiones y valoraciones para implicarse en su propio proceso de formación y transformación como resultado de su dinámica interna que posibilita el tránsito de una situación a otra cada vez más compleja. Dado estas características la formación no sólo es compleja sino también es global e integradora, lo que toma en cuenta al objeto, al sujeto y al resultado. González, (2018).

Conceptos inclusivos : formación, formación continua y formación permanente.

El estudio de la formación es relevante en tanto su carácter genérico y totalizador. Sin embargo, estudios realizados por Figuerola

(2018); González (2018); revelan que la categoría formación, es un tema de estudio y transformaciones permanentes y consideran que en muchas investigaciones que abordan su estudio no se explicita lo suficiente.

Los atributos que distinguen la formación permiten comprender que la misma se orienta al sujeto, al objeto y a los resultados y derivan en enfoques que resaltan los resultados de la formación, o los factores externos, o internos, y se comparte que este último factor esta insuficientemente tratado, aun carente de desarrollo teórico, no obstante, resulta de interés al incorporar al sujeto en el significado de la formación. En este sentido la investigadora González (2018) reconoce la presencia de esta perspectiva interior en autores tan distantes como Comenio, (reconocido por Chávez, J. en el 2008), Hegel (citado por Duran (2008) pasando por autores más recientes como Villareal (2012), Verdugo (2013), entre otros.

Los vertiginosos cambios en el orden socio cultural y económico, le impone desafíos a la Educación Superior en todo el mundo, y demanda de la calidad en la formación universitaria y, por tanto, en la formación continua como resultado estratégico para sus fines y propósitos en el profesorado universitario.

Formación continua

Teniendo en cuenta los propósitos del presente trabajo resulta cuestionable el referirse a la formación continua deslindada de la categoría formación. La formación es una sola. Según Verdugo (2013) (citado por González (2018)) "...la formación no puede darse por terminada, ya que la misma es consustancial a la existencia humana, a la que no puede renunciarse..."⁷.

La formación es un continuo humano, el sujeto se forma durante toda la vida. Los propósitos de la formación, el contexto socio histórico y las necesidades sociales y de los sujetos son los que influyen en las características de un nivel de formación a otro, dando cuenta del movimiento interno que se produce y que expresa el tránsito a situaciones cada vez más compleja y elevadas (Gadamer, citado por Duran, 2008, a su vez citada por González, 2018).

Asumir el carácter continuo de la formación y su tránsito hacia un estadio de mayor grado de complejidad, presupone mayor nivel de participación y autovaloración de los sujetos en su propia transformación para que se convierta en punto de partida para la comprensión del término, sin desconocer que la formación es totalizadora con carácter integrador, global y complejo, íntimamente vinculada a una cultura, a una identidad y a las condiciones socio

históricas concretas. Uno de sus rasgos es el de ser continua.

La formación continua alcanza una alta significación actualmente en el mundo y muy especialmente la que se orienta a la formación del docente. Según Tünnermamm (2010) (citado por Piedra y Baute, 2019) la misma tiene por objetivo "...dinamizar el rol del docente como innovador del aprendizaje"⁸ mientras que para Bernaza et al. (2018) "... La demanda de la profesionalización de los docentes universitarios es una obra en proceso, esencialmente en Pedagogía"⁹. En ambas declaraciones se resalta la importancia de la formación continua del docente, dadas las tareas y funciones que desarrolla y muy especialmente del docente universitario, por su valor e impacto para garantizar con calidad la formación universitaria.

Se comparte con Bernaza et al. (2018) el hecho de que la formación continua del docente universitario es un proceso de naturaleza pedagógica. Es

⁷ González Berta Margarita. La categoría Formación. Visión pedagógica de la formación universitaria actual. Editorial UH. La Habana. p.166.

⁸ Piedra, K; Baute, L. (2019). La formación continua: sistema de formación pedagógica sustentado en el método de la profesión para los docentes de la carrera de Enfermería. Revista Cubana de Educación Superior. versión On-line. ISSN0257-4314.VOL.38 no 3. La Habana, sep-dic.2019 alojada en <http://scielo.sld.cu> rev. 25 junio 2020.

⁹ Bernaza et al. (2018). La superación profesional. Mover ideas y avanzar más. Editorial UH. La Habana.

decir, un proceso de enseñanza-aprendizaje no acabado y orientado al logro de la apropiación y aprehensión de los contenidos pedagógicos y didácticos para la dirección del proceso de aprendizaje de los estudiantes universitarios.

Esta formación continua de carácter pedagógico del claustro universitario es rigurosa y al mismo tiempo compleja y requiere de enfoques interdisciplinarios que hagan posible el tratamiento pedagógico y didáctico a los contenidos de la ciencia según la lógica interpretativa del proceso de formación universitario.

Considerar el carácter continuo de la formación docente resulta de considerar que la preparación del profesorado debe ser concebida de forma continua y flexible como un proceso a través de la cual se logre su actualización, confiriéndole mayor autonomía profesional como resultado del desarrollo de su capacidad profesional para innovar y crear en la conducción del proceso pedagógico y atender las necesidades del contexto socio histórico.

A pesar que en los últimos años los estudios sobre la formación continua del docente universitario se han incrementado en el contexto pedagógico, aún se aprecia una proliferación semántica de términos, como reflejo de los debates científicos en torno al carácter de ciencia de la pedagogía, unido al interés que despierta la necesidad por la formación de los profesores

aniversarios, dada las características y propósitos de su formación inicial, las exigencias a la calidad cada vez más hacia el rol de las universidades, y de los procesos que se desarrollan al interior de estas, el desarrollo socio cultural, económico y científico del país, así como el rol que desempeñan las tecnologías de la información y la comunicación en la era del conocimiento, que unido al desarrollo del sujeto, de su identidad y capacidad propicien que se involucre en su propia formación; ello sin dudas exige de una reactualización y perfeccionamiento constatare de sus saberes y de su prácticas formativas.

Formación permanente

Investigadores como Benítez, Ramírez, Reyes, González (2019); al referirse a la formación continua asumen el término formación permanente a partir de las consideraciones de (Imbermon, 2000) que considera que la formación permanente, su "...objetivo recurrente es encontrar soluciones a las situaciones problemáticas que se presentan en el cumplimiento de las funciones profesionales" (citado por Benítez et al., 2019).¹⁰

El término de formación permanente revela cómo el sujeto se forma durante toda la vida.

¹⁰ Benítez, I.; Ramírez, A.; Reyes, J.; (2019). La formación permanente: una necesidad del profesorado universitario. Revista Luz. Año XVIII. (4), pp. 80-89, octubre-diciembre, 2019. Edición 81. III Época. ISSN 1814-151X <https://luz.uho.edu.cu> p.3.

No se limita a la formación del profesional docente, ni a una etapa en particular, sino que da cuenta de la naturaleza educable del hombre, del carácter continuado del desarrollo de sus capacidades para la transformación y la auto transformación, además de que la formación es un proceso único.

La formación continua en Cuba

La formación continua es una exigencia actual. En Cuba, una de las formas de concretarse resulta la superación profesional, lo que constituye hoy un reto, para los investigadores, los directivos, los profesores, en tanto resulta necesario superar los modelos verticalistas, impositivos, externos, por uno donde prevalezca la condición humanista de la superación profesional, en tanto sienta las bases a una mirada más enriquecedora y pertinente que se aviene articuladamente con los cambios y transformaciones que actualmente se suceden en la Educación Superior.

La formación continua en Cuba, está vinculada a la formación del profesional universitario y se proyecta en tres etapas, como un proceso único: la formación de pregrado de perfil amplio, la preparación para el empleo y la formación de posgrado, esta última dirigida a la superación profesional y a la formación académica. Bernaza et al. (2019).

Este colectivo de autores reconocen además, desde estas perspectivas que el objetivo de la superación profesional está relacionado con su contribución a la educación permanente del profesional y toma en cuenta para su proyección y concreción, el diagnóstico de las necesidades de la producción y de los servicios, así como las necesidades del profesional en función de resolver las demandas del contexto, así como la actualización y perfeccionamiento de las capacidades del profesional para la transformación y la auto transformación.

Se destacan desde estas perspectivas, las funciones de la superación profesional como expresión de la formación continua tales como:

- ▶ La actualización de los contenidos en los profesionales de manera sistemática.
- ▶ El perfeccionamiento de su desempeño.
- ▶ El enriquecimiento de su acervo cultural y pedagógico.

Estas consideraciones resultan de interés para el presente trabajado en tanto orientan las diferentes estrategias de superación profesional para proyectar formas concretas del vínculo de las universidades con los diferentes sectores productivos y de propiciar la profundización en el conocimiento y puesta en práctica de las diferentes formas en que se puede desarrollar tales como: el curso, el

entrenamiento, las conferencias especializadas, consultas, diplomados entre las más significativas y donde se resignifica la auto superación como la base de la cultura general del profesional. Sin embargo, se orienta más hacia los rasgos que consideran el elemento cognitivo, los contextos de desempeño y los tipos de actividades. La significación estratégica de la formación continua debe ser capaz de abarcar tanto las necesidades que emergen del contexto laboral como aquellas que son reconocidas por los sujetos como demanda o exigencia para la vida.

Valcárcel (2018) aporta una mirada desde la educación avanzada de gran interés, en tanto amplía y flexibiliza las formas y tipos de actividades en que se puede lograr la actualización y profundización de los contenidos, desde una perspectiva de mayor alcance a la que normalmente transcurre este proceso pedagógico.

"Dentro de otras posturas que tratan de reconocer en la superación profesional al proceso pedagógico de formación permanente y continuada, que agrupe la intencionalidad que se puede dar desde un intercambio de experiencias, un evento científico, una monografía o un artículo elaborado por un profesional egresado de la educación superior, ha abierto el espacio a la profesionalización, que desde la educación de postgrado, donde está la superación profesional, puede recopilar todo intento por lograr el

*mejoramiento en lo profesional y en lo humano, al reconocer su carácter sistémico, continuo, inter y transdisciplinario que debe ocurrir cuando una persona decide participar en cualquiera de las modalidades, vías o formas de superación profesional."*¹¹

Consideraciones sobre la formación del profesor universitario.

Las exigencias a la educación posgraduada en la actualidad están sustentadas, entre otras, por los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), ONU, 2015, aun y cuando no hay ningún objetivo que directamente se relacione con ella, el ODS 4 en su esencia plantea que: garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizajes durante toda la vida, alcanza los propósitos del cuarto nivel de formación o como también se le conoce como educación avanzada.

Atender esta demanda global, requiere considerar las exigencias regionales y locales, así como los acuerdos y líneas de la Conferencia Regional de la Educación Superior (CRES) celebrada en Argentina en el 2018, por ser referente obligado para la Región de América Latina y el Caribe para

¹¹ Valcárcel, N. (2018). La superación del profesional: mover ideas y avanzar más. Editorial Universitaria. La Habana, p.98.

de la formación de los profesores universitarios.

Estudios realizados por las investigadoras cubanas Ortiz y Massón (2020) vinculados a las experiencias sobre la formación posgraduadas del Centro para el Perfeccionamiento de la Educación Superior (Cepes) de la Universidad de la Habana, destacan la importancia de los debates y acuerdos de la CRES (2018) vinculados con la formación continua del profesor universitario y que se retoman en el presente trabajo, porque articula con los propósitos del mismo. Son ellos:

1. Eje temático 1: La Educación Superior como parte del Sistema Educativo de América Latina y el Caribe. (Lemaitre, 2018, citado por Ortiz, T. y Massón, R. 2020).
2. Eje temático 5: La investigación científica y tecnológica y la innovación como motores del desarrollo sostenible, social y económico de América Latina y el Caribe.¹²
3. Eje temático 6: El papel estratégico de la educación superior en el desarrollo sostenible para América Latina y el Caribe.¹³

Las referidas investigadoras, hacen un análisis a partir de los ejes temáticos anteriores, que hace comprensible la significación de la formación

continua del profesor universitario resumidos en estos tres ejes, que se vinculan uno con otro y que permiten la reflexión crítica en torno a que, hoy la formación del docente que se desempeña en las universidades es tema de investigación científica, responsabilidad de los Estados, en tanto son ellos los que hacen posible la concreción con calidad de los acuerdos concertados en tan importante fórum.

Un resumen del estudio realizado de las propuestas, dan cuenta de las prioridades en materia de educación, lo que se constituye en plataformas para el diseño de estrategias de formación continua a nivel de los países de la región y dentro de estos de cada centro de educación superior. En este sentido:

1. Se reconoce que la formación es la función principal de la educación superior y se orienta hacia el diseño de estrategias pedagógicas, el perfeccionamiento del currículo y la atención a la diversidad. En las actuales condiciones, la heterogeneidad de los ingresos a la educación superior, la presencia cada vez mayor de las tecnologías de la información y la comunicación,

¹² Ortiz, T.; Massón, R. (2020). Más de 30 años de Formación Exitosa en formación doctoral en Ciencias de la Educación: Centro para el Perfeccionamiento de la Educación Superior (Cepes) de la Universidad de la Habana. Curso 8. 12 Congreso Internacional de educación superior, p.8.

¹³ Ortiz, T.; Massón, R. (2020). *Ibidem*.

uso de las redes, el vínculo con los sectores productivos, el marco de las conceptualizaciones nacionales e internacionales en torno a la formación, hacen necesario un cambio de paradigma en el desarrollo del proceso formativo y, por tanto, de la formación docente. La formación vista para toda la vida, obliga a reflexionar y valorar la necesidad de menos presión sobre la formación de pregrado y buscar alternativas que amplíen el horizonte formativo al abrir múltiples formas de continuar la formación del profesional, una vez egresado. Con ello se resalta el carácter estratégico y la importancia de la formación continua.

2. La valoración en torno a la relación entre las estructuras del sector productivo y el sistema de innovación resulta importante y decisivo para el desarrollo y favorece la comprensión de que el sistema de innovación es la fuerza motriz para poder dinamizar las estructuras productivas, expresándose así una relación de subordinación de la segunda a la primera. Ambas dimensiones tienen que alcanzar una estrecha relación, que conduzca al desarrollo. Sin embargo, es un problema a resolver y donde las universidades, el claustro de

docentes, desarrollan un papel importante, si se tiene en cuenta las tendencias actuales de los sistemas de innovación en América Latina y el Caribe (Ramírez, (2018). Citados por Ortiz, y Massón, 2020). Eje temático 1: La Educación Superior como parte del Sistema Educativo de América Latina y el Caribe. (Lemaitre, 2018, citado por Ortiz, T. y Massón, R. 2020).¹⁴

3. La producción científica vinculada a las publicaciones en revistas indexadas en Scopus, la participación de América Latina y el Caribe es de un 4% en comparación con los países del llamado primer mundo. Son los países de Brasil (50%), México (15%) y Argentina (9%) los que resultan ser, del porcentaje general, los que concentran la mayor producción científica en revista indexada. La cantidad de investigadores vinculados con la actividad pedagógica, actualmente es de un 76%, en la última década, que si bien tiene un incremento con otras etapas anteriores (32%), aún resulta entre un 8 y 15 veces menos que los del llamado países de más alto desarrollo relativo. En relación con la producción científica por áreas de conocimientos, las investigadoras, toman como

¹⁴ Ortiz, T.; Massón, R. (2020). *Ibidem*, p.9.

indicadores las publicaciones indexadas en Scopus y revelan que resultan ser las áreas de conocimiento que investigan en latinoamericana, las de Medicina, Agricultura y ciencias Biológicas, las que mayor cantidades de publicaciones. Sin embargo, llaman la atención, que la mayor cantidad de investigaciones científicas en Latinoamérica, descansan en las universidades y centros públicos de investigaciones.

Se aborda el hecho, además, de considerar la formación y fortalecimiento docente con un área de investigación y política que tome en cuenta los marcos conceptuales internacionales y regionales para el logro con asertividad de la pertinencia de la formación docente. (Henríquez, Guajardo, (2018), citado por Ortiz y Massón, 2020)¹⁵. Se plantea que la formación y fortalecimiento docente en el contexto de los ODS, Agenda 2030 para América Latina y el Caribe debe sustentarse en, un marco axiológico de la educación, el carácter científico, holístico de la formación del profesional de la educación puesta la mirada en la calidad educativa, la pertinencia social, desde una visión integral, compleja y sostenible, orientadas a cumplir con los objetivos y

finde las políticas públicas de los países de la región.

El reconocimiento de la investigación pedagógica, de nuestras realidades educativas en el presente siglo, se sustenta en el manejo de la información para la transformación educativa, la equidad y la acción comunitaria desde sus espacios sociales y culturales.

Estas reflexiones en torno a los ejes y acuerdos de la CRES (2018) se constituyen en referentes para la gestión de la formación continua del claustro universitario, vinculadas además a las características del desarrollo del sistema de educación superior de cada país y su contexto socio histórico. En este sentido, proporciona el conocimiento de cuáles son los desafíos que tiene hoy la formación continua de los profesores universitarios en el marco de los ODS y la agenda 2030, además favorece la perspectiva de desarrollo de políticas integracionistas en la región en materia de formación continua del profesorado para impulsar el desarrollo social sostenible.

¹⁵ Ortiz, T.; Massón, R. (2020). *Ibidem*, p.9.

Gestión de la superación profesional del claustro universitario en la Universidad de Oriente.

La Universidad de Oriente ha caracterizado la superación profesional con la particularidad de haber concebido una estrategia fundamentada en la existencia y aplicación de la política operativa para la gestión integrada de ciencia, innovación tecnológica y el posgrado en la (2016-2021), en la cual existe una necesaria complementación y a la vez relación dialéctica entre la investigación y el posgrado, atendiendo las políticas del Estado cubano, el Ministerio de Educación Superior y las experiencias y tradiciones de la institución, donde interactúan proyectos de investigación y programas académicos de posgrado, acompañados de los recursos materiales y el financiamiento, las alianzas estratégicas, la evaluación integral del impacto de los resultados, el capital humano y los líderes científicos y comunitarios.

Particularmente esta macro estrategia ha tenido su concreción en la formación doctoral, gestionada desde una interacción entre la base y la dirección institucional, desde dimensiones que en su dinámica son capaces de regular el accionar de cada uno de los participantes:

Dimensión carácter científico: elaborada desde la experiencia, el diagnóstico preciso, los avances de la ciencia y las proyecciones integradas de estructuras y profesionales, con la activa presencia de los proyectos de investigación.

Dimensión metodológica: se concibe con la planificación y ejecución de diversas actividades, talleres, intercambios, seminarios, entre otros, los cuales promueven el perfeccionamiento continuo.

Dimensión de control y evaluación: un sistema de controles parciales que se retroalimentan desde las áreas, el intercambio sistemático y las rendiciones de cuenta en Vicerrectoría y Consejo de Dirección.

Se complementa el accionar anterior con la Escuela de Doctorado que establece importantes relaciones horizontales con los coordinadores de las líneas de investigación a fin de garantizar la necesaria integración de la formación de doctores con los procesos científicos, los proyectos y demás particularidades de la ciencia y la innovación. Esta gestión tiene en su centro la intencionalidad formativa, la interdisciplinariedad y el rigor científico, tríada que eleva la integralidad de los egresados de los diferentes programas.

No alejado de esta concepción de superación están los programas académicos de maestrías y



especialidades de posgrado con una amplitud científica y profesional que consolidan la superación. Es tos promueven en los participantes la independencia de pensamiento y la creatividad, aportan investigaciones de alto nivel, favorecen la posibilidad de practicar el esfuerzo colectivo con profesionales que desde una formación flexible y contextualizada adquieren competencias propias de su área del conocimiento en vinculación estrecha con los problemas del territorio local y nacional.

La superación se complementa desde las exigencias universitarias para continuar elevando la calidad profesional del claustro, de igual manera se consideran las necesidades del territorio y de los organismos demandantes. Los estudiantes de postgrado deben encontrar en las actividades planificadas espacios apropiados para ampliar la visión sobre lo que acontece en su profesión, lo que se incorpora a su proceder como capacidad para buscar soluciones y llegar hasta la transformación en su contexto laboral.

Esta integración dinamizada por directivos y líderes científicos ha promovido un ascenso sustancial en la calidad del claustro accediendo a programas académicos con importantes temáticas investigativas y en consecuencia elevando sus categorías docentes y grados científicos, con significativos avances

en la publicación de artículos científicos y libros especializados.

El crecimiento profesional del claustro en los últimos tres años es una realidad avalada por su condición de excelencia, máximo nivel de acreditación para un centro de Educación Superior. Sin embargo, la rapidez con la que se multiplican los avances de la ciencia y la tecnología, requiere que la universidad contemporánea sea cada vez más pertinente en la medida en que se produzca un mayor acercamiento a su entorno socioeconómico, donde lo académico permita transformar cualitativamente el territorio. En esta responsabilidad social, la formación de la fuerza de trabajo calificada será un motor muy importante, que permita a los profesionales encontrar espacios apropiados para ampliar la visión sobre lo que acontece nacional e internacionalmente en su profesión, así lo podrá incorporar en su desempeño laboral para buscar soluciones y transformaciones relevantes en su objeto de trabajo.

Las elevadas exigencias que se imponen a las universidades como centros gestores de la ciencia en los territorios impulsan los cambios sustanciales en el mejoramiento de la calidad de vida y en la formación permanente de los profesionales, lo que implica una relación dialéctica con las empresas, entidades y organismos del territorio como partes involucradas con el

perfeccionamiento de su gestión y por tanto garantizarán la preparación del personal como especialistas, másteres y doctores, lo que eleva significativamente la calidad en la formación permanente del profesional y en consecuencia el cumplimiento del encargo social de la universidad en la constante superación del claustro como premisa del éxito.

Conclusiones

La formación continua demanda una especial atención al claustro universitario, teniendo en cuenta que la calidad de la preparación del docente se revierte en la calidad de todos los procesos universitarios. Ello requiere que los planes de superación profesional influyan en la profesionalización de dicho claustro en correspondencia con las exigencias de la sociedad y el desarrollo científico y tecnológico.

La superación profesional considera la preparación del docente, de forma continua y flexible como un proceso a través de la cual se logra su actualización, confiriéndole mayor autonomía profesional como resultado del desarrollo de su capacidad para innovar y crear en la conducción del proceso pedagógico en función de atender las necesidades del contexto socio histórico y el progreso del país.

Las funciones de la superación profesional en su carácter continuo considera: la actualización de los

contenidos en los profesionales de manera sistemática, el perfeccionamiento de su desempeño laboral, así como el enriquecimiento del acervo cultural y pedagógico en correspondencia con los objetivos y proyecciones de la sociedad para desarrollar un potencial humano de alta calificación en una gestión integrada de la Ciencia, la Innovación y el Posgrado que promueva la asimilación de las tecnologías de avanzada, todo ello en estrecha relación con los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

La superación profesional como expresión de la formación continua, se complementa desde las exigencias universitarias para continuar elevando la calidad profesional del claustro, desde los programas de formación doctoral, de maestrías, especialidades, diplomados, cursos, entrenamientos y otras modalidades de superación, de igual manera se considera las necesidades del territorio y de los organismos demandantes, así los profesionales, durante su formación continua, se insertan en espacios apropiados para ampliar la visión actualizada sobre lo que acontece en su profesión e incorporarla en el desempeño laboral como capacidad para buscar nuevas soluciones al desarrollo social.

Referencias

Bernaza, G., Troitiño, M.; López, Z. (2018). La superación profesional: mover ideas y avanzar más. Editorial Universidad. La Habana.

Benítez, I.; Ramírez, A.; Reyes, J.; (2019). La formación permanente: una necesidad del profesorado universitario. Revista Luz. Año XVIII. (4), pp. 80-89, octubre-diciembre, 2019. Edición 81. III Época. ISSN 1814-151X <https://luz.uho.edu.cu> rev. 25 de junio de 2020.

Cuétara, Ramón. (2018). Prólogo del libro La superación profesional: Mover ideas y avanzar más. La Habana.

González, Bertha. (2016). La categoría Formación. Visión pedagógica de la formación universitaria actual. Editorial UH. La Habana.

Ortiz, T.; Massón, R. (2020). Más de 30 años de Formación Exitosa en formación doctoral en Ciencias de la Educación: Centro para el Perfeccionamiento de la Educación Superior (Cepes) de la Universidad de la Habana. Curso 8, 12 Congreso Internacional de educación superior. Ministerio de Educación Superior. ISBN-978-959-16-4388-9.

ONU. (2015). Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Cumbre de Naciones Unidas. Nueva York: Naciones Unidas.

Piedra, K.; Baute, P. (2019). Piedra, K; Baute, L. (2019). La formación continua: sistema de formación pedagógica sustentado en el método de la profesión para los docentes de la carrera de Enfermería. Revista Cubana de Educación Superior. Versión On-line .ISSN0257-4314.VOL.38 no 3.La Habana, sep.-dic. 2019 alojada en <http://scielo.sld.cu> rev. 25 junio 2020.

Saborido, Ramón. (2020). Conferencia Inaugural. Universidad y Desarrollo sostenible. Visión desde Cuba. 122do Congreso Internacional de Educación Superior Ministerio de Educación Superior. La Habana.

Sosa, A.; Valcárcel, N.; Hernández, R. (2020). La formación continua a distancia de los profesionales de la educación. Evaluación de su impacto. Curso 3. 12do Congreso Internacional de Educación Superior. Ministerio de Educación Superior. ISBN-978-959-16-4388-9.

UNESCO- IESALC. (2018). Conferencia Regional de la Educación Superior para América Latina y el Caribe – Córdova, (2018). (Resúmenes ejecutivos). Córdova: Universidad de Córdova.

Valcárcel, N. (2018). La superación del profesional: mover ideas y avanzar más. Editorial Universitaria. La Habana.

**La Estrategia que puso a prueba la Resiliencia de la Educación
en Tiempos del COVID19. Librementemente Creativos ®**

Universidad Pontificia Bolivariana

Medellín, Colombia



LA ESTRATEGIA QUE PUSO A PRUEBA LA RESILIENCIA DE LA EDUCACIÓN EN TIEMPOS DEL COVID-19

LIBREMENTE
CREATIVOS ®

Resumen

En el presente artículo de reflexión se presenta una experiencia de la Educación Continua en medio de los desafíos provocados por la pandemia del COVID-19 en el año 2020. Se trata de Librementes Creativos®, un curso propuesto por el departamento de Formación Continua de la Universidad Pontificia Bolivariana para formar en competencias blandas a las personas que se acercan desde el servicio público de empleo a la empresa Comfama. Se trata de una iniciativa que comienza impartándose de manera presencial y con la declaración de la pandemia del Coronavirus COVID-19, se adapta rápidamente a la formación telepresencial utilizando la herramienta del WhatsApp como mediador del aprendizaje. Para lograr el objetivo, se contó con el apoyo de 26 facilitadores, se conformaron 226 grupos de estudiantes, se certificaron a 4.024 personas, se alcanzó el 98 % de satisfacción y el índice de deserción fue del 9.3 %. De esta manera, la resiliencia se impuso a la adversidad.

Palabras clave

Creatividad, resiliencia, innovación, formación para el empleo, liderazgo

THE STRATEGY THAT TESTED THE EDUCATION'S RESILIENCE IN TIMES OF COVID-19

FREELY
CREATIVE ®

Abstract

This reflection article presents an experience of Continuing Education amid the challenges caused by the COVID-19 pandemic in 2020. This is Libremente Creativos®, a course proposed by the Continuing Education department of the Universidad Pontificia Bolivariana to train people who come from the public employment service to the Comfama company in soft skills. It is an initiative that begins by teaching in person and with the declaration of the COVID-19 Coronavirus pandemic, it quickly adapts to telepresence using the WhatsApp tool as a mediator of learning. To achieve the objective, there was the support of 26 facilitators, 226 student groups were formed, 4,024 people were certified, 98 % satisfaction was achieved and the dropout rate was 9.3 %. In this way, resilience prevailed over adversity.

Keywords

Creativity, resilience, innovation, job training, leadership.

Omar Muñoz Sánchez

Doctor en Comunicaciones Avanzadas
Universidad Ramón Llul
Magister Internacional en Creatividad Aplicada
Magister en Estrategia y Creatividad
Experto en Neurociencias
Profesor titular e investigador Asociado Colciencias
Coordinador del laboratorio de Neurociencia y Comportamiento Humano
Investigador del grupo Epilión
Universidad Pontificia Bolivariana
Medellín Colombia
omar.munoz@upb.edu.co

Mario Fernando Castro Fino

Ingeniero industrial
Especialista en Mercadeo
Universidad EAFIT
Máster Universitario MBA en Dirección
Universidad Europea de Madrid
Docente de formación Continua
Universidad Pontificia Bolivariana
Medellín Colombia
mario.castro@upb.edu.co

Daniel Ricardo Muñoz Sánchez

Ingeniero Electrónico
Magister en Innovación y emprendimiento
Universidad de Barcelona
Executive Marster's in Leadership Skills Developed
Harvard (EIDHI International University)
Master in leadership and organizational
Development with Coaching
Docente invitado de posgrado
Universidad Pontificia Bolivariana
Medellín Colombia
danielr.munoz@upb.edu.co

1. Introducción

Si entendemos que la educación busca desarrollar diferentes dimensiones del ser humano desde lo intelectual, afectivo, moral y social por medio de la transmisión de conocimiento, encontraremos la pertinencia de la creatividad en la enseñanza de la educación superior. Sumado a lo anterior, situaciones como la pandemia desatada por el Coronavirus COVID-19 en el año 2020, obliga a muchas instituciones de educación superior a transformarse e innovar sus metodologías de enseñanza-aprendizaje de manera inmediata.

El presente artículo busca presentar evidencias de cómo una iniciativa que surge del departamento de Extensión y Formación Continua de la Universidad Pontificia Bolivariana en Medellín - Colombia, resulta convirtiéndose en un programa con amplio alcance e impacto humano y académico en público de todas las condiciones sociales. El programa denominado, Libremente Creativos®, busca desarrollar las habilidades en competencias blandas como la creatividad, el liderazgo y la innovación. Este programa comenzó como una iniciativa para apoyar la formación para el empleo en un convenio realizado con Comfama, una empresa social reconocida en el Departamento de Antioquia por promover el aprendizaje, el cuidado, el

hábitat, la recreación y los viajes, la cultura, el empleo, el emprendimiento y los servicios financieros. Es así como en el año 2019, se crea el programa Innovación y creatividad, con el cual se pretende identificar la capacidad creativa e innovadora de cada persona que asiste a este curso, mediante herramientas que le permitan prospectar y generar nuevas ideas a partir de un concepto, idea de negocio, problema, hoja de vida o necesidad, con el fin de lograr resultados claros y tangibles para ser aplicados en su entorno laboral.

Posteriormente, el curso migra a una nueva versión que se llamaría Libremente Creativos, el cual comenzará a destacarse por incluir dentro de su metodología un componente mixto de teoría académica, experiencia, gaming y coaching en el marco del liderazgo transformacional partiendo del ser. Lo anterior, se ideó como una oportunidad para concebir el aprendizaje de cada uno de nuestros participantes desde el ser (identificando la necesidad real de sentirse y actuar creativamente, autoemplearse o emprender desde un marco innovador y creativo que conlleve el componente humanista, transformacional y de trabajo colaborativo enfocándolo hacia un perfil de liderazgo y gerencia contemporánea). Desde el hacer (entregando herramientas útiles para iniciar procesos de ideación aplicables a una hoja de vida disruptiva, una idea

de negocio o emprendimiento). Desde el saber hacer (transformándolo en líder objetivo, visionario, disruptivo y con énfasis en trabajo colaborativo), de igual forma el programa permite que se exploren otras habilidades blandas necesarias para fomentar la creatividad y la innovación como son el trabajo colaborativo, comunicación efectiva, liderazgo (este se trabaja cuando se hacen los diferentes ejercicios individuales y grupales) así como al momento de exponer los resultados de los ejercicios los participantes afrontan sus miedos y temores al fracaso o al hablar en público.

2. Desarrollo

2.1 Fundamentos de creatividad como eje de transformación del programa Librement Creativos ®

Según estudios sobre este tema, se firma que: “en cuanto a las competencias de creatividad e innovación en la formación de profesionales del siglo XXI, se constituyen en punto de interés de diversos sectores de la sociedad, entre ellos el de la educación superior” (Hernández, Alvarado & Luna, 2015, p. 137). Lo anterior, tomando en consideración que la sociedad

demanda cada vez más que los sistemas educativos formen integralmente a los ciudadanos, para que se desarrollen de manera plena y puedan resolver problemas en medio de un entorno que está en permanente transformación. Es así como para la UNESCO, “la creatividad es un elemento esencial no sólo de la vida espiritual, sino también de la vida material y económica de individuos y pueblos”. (UNESCO, s.f.). La creatividad es característica humana expansiva en tanto que se adapta y actualiza permanentemente a lo largo de la vida y de la historia humana. Aunque muchas veces la creatividad se relaciona con la capacidad de imaginar, de hacer nuevas asociaciones, resolver situaciones con enfoques novedosos, dar soluciones útiles, etcétera, porque como mencionan Cardona, Muñoz-Sánchez & Vélez-Ochoa, (2020) “all those activities focused on the creation and distribution of goods and services that are based on knowledge and creativity” (p. 80).

Se trata de un fenómeno complejo donde intervienen aspectos subjetivos y contextuales del individuo. Como lo explica Muñoz-Sánchez (2019), el abordaje de los estudios relacionados con la creatividad y los fenómenos complejos es relativamente reciente. Es tan así, que hoy en día se continúa con el debate entre las ciencias tradicionales y las nuevas ciencias revolucionarias, que invitan a un abordaje diferente de los fenómenos



de la realidad y la pedagogía. La relación entre los sistemas sociales, naturales, cósmicos, científicos, políticos, el relacionamiento humano, la innovación, la educación superior y la creatividad, entre otras dimensiones sistémicas en las que interactúa el ser humano con el entorno, es indispensable que la veamos a través de:

Los lentes de complejidad y de las ciencias sociales, la hibridación de las artes, la economía y, también, la integración de la filosofía con los sistemas dinámicos no lineales que corresponden a las inestabilidades de las sociedades. Esto produce sentido tanto en lo creativo como en los problemas que la constituyen (Hernández & Niño, 2013, p. 9).

Continúa Muñoz-Sánchez (2017) diciendo que en esta inestabilidad de las sociedades es cuando aparecen las manifestaciones creativas del ser humano como una forma de supervivencia, la cual se traslada a la conservación de las instituciones de educación superior. Luhmann (2006) considera que la realidad social: “se encuentra preformada por formas de comunicación, y a estas formas las hemos llamado sistemas sociales” (p. 23). La creatividad y la innovación se presentan como dinamizadoras de las universidades, en tanto que permanentemente se ven obligadas a adaptarse a los entornos. Lo anterior obliga a reformular su cultura

organizacional hacia la diferenciación como una necesidad de mantenerse en el mercado, lo que conduce a un proceso de incertidumbre permanente; y donde hay incertidumbre, hay complejidad. La creatividad entra a formar parte dinámica de esta complejidad, llegando a motivar la creación de espacios, cursos, talleres, seminarios, congresos, diplomados, especializaciones, posgrados y laboratorios que ayuden a explicar sus dinámicas. Un ejemplo de lo anterior, es la creación de espacios de experimentación como el Learning Lab, de la Universidad de Grenoble en Francia, se trata de un espacio ubicado en la Maison de la Création et de l'Innovation (MaCI), está compuesto por cinco espacios de creatividad abiertos y modulares que promueven el desarrollo de pedagogías alternativas, basadas en la interactividad y la creatividad. Permiten enseñar y organizar reuniones, entrenamientos, seminarios, experimentos. (Université Grenoble Alpes, 2019).

No ajeno a estas tendencias, el programa de Librementes Creativos®, está apoyado por dos espacios académicos al interior de la Universidad Pontificia Bolivariana, el primero es el apoyo del grupo de investigación en publicidad-Epilión desde la línea de investigación denominada Comunicación Persuasiva. El segundo apoyo lo proporciona la unidad de laboratorios



de la misma universidad con el laboratorio de Neurociencias y Comportamiento Humano, un espacio que cuenta con equipos de alta complejidad tecnológica que sirven de apoyo para investigar y comprender la creatividad y la innovación. Esto nos lleva al siguiente abordaje de la creatividad: la multidisciplinariedad.

2.2 Creatividad y estrategia multidisciplinaria en el ADN del curso Librementemente Creativos ®

La creatividad es un concepto que debe abordarse desde una perspectiva multidisciplinaria si se quiere tener una visión holística para su aplicación en diversas propuestas de formación académica. Esta visión de varias disciplinas incluye cuestiones relacionadas con las competencias de otras disciplinas como la psicología cognitiva, la neuropsicología, la neurociencia, la biología, la historia, las artes plásticas, la filosofía y la pedagogía, entre otras. La diferencia fundamental entre creatividad y estrategia consiste en que la creatividad no tiene restricciones, sólo aquellas que se desarrollan dentro de los límites de la imaginación de las personas, mientras que la estrategia necesita de restricciones (objetivos) para su elaboración. “Creatividad +

restricciones = estrategia” (Sallenave, 2002. p. 323) o como lo explica Garrido:

La experiencia indica que aquellas empresas que obtienen mejores resultados que el promedio de su industria han sido lideradas por alguien capaz de pensar en una estrategia diferenciada y ciertamente en una estrategia creativa”. (Garrido, 2007, p. 79).

La creatividad es un proceso de aprendizaje permanente, que nunca se agota porque nunca dejamos de adquirir nuevo conocimiento. Para Churchland y Llinás, “parte de la misión del cerebro es el aprendizaje, parece que más que generar constructos a partir de la nada, el mensaje tiene más que ver con reconfigurar, darle la vuelta o recalibrar lo que ya está ahí”. (Churchland & Llinás, 2006, p. XV). Este punto de vista de dos neurocientíficos nos permite pensar que la creatividad es re-organizar y re-significar los elementos, conceptos, situaciones, experiencias, imágenes o símbolos ya existentes para darles un nuevo sentido. En esta dinámica la creatividad y la estrategia se ven afectadas por el entorno familiar, social, cultural e incluso educativo del individuo. La creatividad es reorganizar los elementos, conceptos, situaciones, experiencias, imágenes o símbolos ya existentes para darles un nuevo sentido. Ohmae hace una

relación de mutua dependencia entre creatividad y estrategia afirmando que:

En lo que yo llamo la mente del estratega, la percepción y la consiguiente determinación en pro de su cumplimiento, a menudo equivalentes a un sentido de misión, alimentan un proceso mental básicamente creativo e intuitivo, más que racional. Los estrategas no rechazan el análisis. De hecho, no pueden trabajar sin él. Pero solo lo utilizan para estimular el proceso creativo, probar las ideas que surgen, afinar sus implicaciones estratégicas o asegurar la correcta ejecución de ideas “locas” de alto potencial, que de otra manera nunca se implantarían de forma adecuada. (Ohmae, 1989, p. 2-3).

Curto, Rey y Sabaté consideran que: “La estrategia es la vía por donde debe correr el tren de la creatividad” (Curto, Rey, Sabaté, 2008, p. 65) o como afirma Soler: “La mejor estrategia pasa por la innovación y la creación”. (Soler, 2008, p. 77) De nada sirve la creatividad si no está orientada, enfocada y dirigida hacia una intención. La creatividad por la creatividad es incierta e inoperante, no cumple una función y mucho menos facilita el proceso de resolver problemas. Tanto la creatividad como su intención

estratégica implican la solución a un problema, que en el caso de los estudiantes que se acercan a un programa de educación superior, formación avanzada o formación continua hace referencia a un interés académico, laboral, personal o social. El proceso creativo necesita ideas que pueden darse de forma divergente, pero también necesita de la síntesis del pensamiento convergente como lo planteó J. P. Guilford en 1950. Tanto la creatividad como la innovación generan resistencia en quienes proponen las ideas y en quienes las aprueban, porque “nuestra resistencia aumenta cuando el resto nos obliga a reconsiderar no sólo lo que pensamos (es decir, el contenido de una idea), sino también cómo pensamos (el proceso)” (Zaltman, 2003, p. 16). Cuando una circunstancia requiere ser resuelta de manera creativa, requiere que el individuo esté en capacidad de plantearse nuevos problemas de forma que pueda encontrar soluciones a diferentes aspectos de la vida desde enfoques diferentes.

El programa Librementemente Creativos® está pensado, estructurado, diseñado e impartido, pensando en fortalecer habilidades blandas como la creatividad, la innovación y el liderazgo, en todo tipo de público. Desde el que tiene discapacidad auditiva, los que tienen nivel de formación básico hasta el profesional o el que tiene nivel de posgrado, siendo esta una experiencia formativa totalmente incluyente dentro del

marco social, donde a través de intérpretes en lenguaje de señas, y ejercicios que no limitaban la carencia de poder leer y/o escribir, nuestros participantes lograron aprovechar al máximo esta experiencia.

Los procesos de creatividad utilizados para resolver problemas cotidianos no son diferentes a los empleados en cualquier actividad humana, posiblemente se aplique de una forma particular en campos específicos de dominio, pero se apoya en los mismos principios que lo hacen diversas disciplinas como los médicos, ingenieros, artistas, comunicadores, empresarios, publicistas, físicos, abogados, filósofos, sociólogos, biólogos, matemáticos, etcétera. El individuo reorganiza la información para darle un nuevo sentido en función de las necesidades cotidianas que se le presentan:

[...] los científicos, los artistas, los matemáticos, los compositores, los escritores y los escultores recurren a las mismas “herramientas de pensamiento”, es decir, sentimientos, emociones, imágenes visuales, sensaciones corporales, modelos reproductibles y analogías. (Root-Bernstein & Root-Bernstein, 2002, p. 26).

Así afirma Vygotsky cuando se refiere a la creatividad del poeta: “un poeta no

inventa palabras, sino que se limita a ordenarlas para formar un verso”, (Vigotsky, 2006, p. 79) así mismo podemos decir que el estudiante de cualquier condición no inventa estrategias, sino que reorganiza la información para darle un nuevo sentido en función de sus necesidades personales, familiares, laborales o académicas.

2.3 Libremente Creativos ®. El valor de conocer la cultura

Para conocer el concepto de cultura podemos remitirnos a lo que explica Branda, cuando se refiere a que la cultura de un pueblo es la manifestación de los fenómenos sociales, políticos y culturales que la conforman.

La cultura expresa la actividad social de los hombres y los pueblos; los vínculos que se manifiestan tanto en la estructura económica, como en la producción de objetos y mensajes o en las obras de arte, en el comportamiento cotidiano de los sujetos en su contexto histórico, político, económico. Es la expresión de la riqueza de las sociedades, su memoria histórica, su visión del pasado y su proyecto de futuro. Es un reflejo de hábitos, creencias, costumbres, tradiciones y acontecimientos,

individuales y colectivos. (Branda, 2005, p.60).

Ahora bien, si consideramos que la creatividad y estrategia son conceptos que desarrollan los individuos de una cultura y que permite “medir la producción intelectual de un pueblo”, (Branda, 2005, p.60) también es cierto que forman parte histórica y política en la construcción de su identidad. Será porque la creatividad requiere de un contexto más amplio como lo expresan Roca, Wilson, Barrios y Muñoz-Sánchez: “[...] macro level factors influence individuals’ creativity, such as a country, national, social, economic, and cultural elements” (2017, p. 833) y, “así como es común hablar de países cultos, como los europeos y de países atrasados como los Africanos o Americanos”, (Branda, 2005, p.60) también es posible pensar que las características o formas particulares en que se abordan los conceptos de creatividad en cada cultura permite que se hable de países con estrategias nativas, donde son estos rasgos los que identifican a una comunidad y, como tal, es “el devenir histórico, la experiencia cotidiana que construye la identidad” (Branda, 2005, p. 61). Estos rasgos conforman lo que se denomina depósito cultural, y que hace referencia a “toda la cultura disponible para un grupo de individuos que interactúan. Es comparable al depósito genético, que abarca todos los genes disponibles en una población que se cruza” (Bohannon, 1996. p. 258). Bohannon lo compara con un depósito

genético porque considera que cada individuo es como un gen que necesita relacionarse con otro para cumplir su función correctamente dentro del sistema. Si un gen sale del sistema, es como el individuo que sale de la cultura y se inserta en otra, creando un nuevo modelo cultural con lo mejor de ambas culturas. La cultura, se puede entender, como la manera en que los individuos se relacionan, interactúan y pactan sus normas, actuaciones e incluso su forma de pensar. La UNESCO en el Informe mundial sobre la cultura. Cultura, creatividad y mercado, publicado en 1998, apunta que:

La diversidad cultural es un hecho permanente. Pero, además de ser inevitable, es también deseable por muchas razones. Primero, como manifestación de la creatividad del espíritu humano, la diversidad cultural es preciosa en sí misma. Segundo, se debe preservar por principio, en nombre de la equidad, de los derechos humanos y de la autodeterminación. Tercero, al igual que la diversidad biológica, puede ayudar a la humanidad a adaptarse a los recursos limitados de su medio ambiente. Cuarto, es un antídoto necesario frente a la dependencia y a la opresión política y económica. Quinto, la rica diversidad de culturas es fuente de satisfacciones

estéticas. Sexto, la diversidad es también estimulante para el espíritu. Por último, constituye una reserva de conocimientos y experiencias sobre modos de actuar prácticos y útiles. (UNESCO, 1998, p.18).

Los facilitadores del curso Librementemente Creativos® deben enfrentarse con frecuencia a los diferentes perfiles de estudiantes que llegan al curso generando transformaciones y mutaciones en los conocimientos de los participantes. Estas mutaciones o metamorfosis cultural, como lo expresa Senkowski (2011), es la combinación de dos fenómenos: por una parte, metamorfosis global que se presenta en todo el mundo con el desarrollo tecnológico, la crisis económica en algunos continentes como la que vive hoy el mundo con la pandemia del Coronavirus COVID-19. Y, por otro lado, la transformación cultural como reflejo de un mundo inter, pluri y multicultural donde la creatividad forma parte de la cultura.

2.4 Neurociencias en la comprensión de la creatividad

La neurociencia es la disciplina que estudia, desde un punto de vista multidisciplinar, los diferentes elementos y funciones del sistema

nervioso. Este estudio puede ir desde lo molecular hasta el psicológico. Comprender lo que sucede en el cerebro humano es uno de los intereses de la ciencia moderna y uno de los misterios que nos lleva a intentar comprender cómo funciona el cerebro en los procesos de generación de ideas. Entendiendo que los procesos mentales, y en particular las asociaciones mentales, se originan en el cerebro humano, aspectos que evidencian la integración entre la ciencia (cerebro) y el arte (procesos cognitivos), es posible que se sienta interés en profundizar y aplicar las nuevas teorías que están surgiendo como la neurocultura, noción a la que Mora (2007) se refiere como:

Una reevaluación lenta de las humanidades o, si se quiere, un reencuentro, esta vez real y crítico, entre ciencias y humanidades. Más concretamente quiere decir un encuentro entre la neurociencia, que es el conjunto de conocimientos sobre cómo funciona el cerebro, obtenido desde las más variadas y diversas disciplinas (básicas y aplicadas) y el producto de ese funcionamiento, que es el pensamiento y conducta humanos (p. 24-25).

Estos nuevos conceptos muestran que el ser humano tiene un potencial sin límites para imaginar y crear cosas

nuevas. Sin embargo, a pesar de que la ciencia avanza rápidamente en el conocimiento del cerebro, aún queda mucho por descubrir. Lo que debe interesarle a publicistas, artistas y diseñadores es la posibilidad de aprovechar los conocimientos que surgen desde disciplinas que hasta hace pocas décadas parecían incompatibles, como es el caso de la neurociencia.

3. Prácticas exitosas identificadas. Análisis del impacto del programa Librementemente Creativos®

Librementemente Creativos es una experiencia formativa, producto de un proceso de evolución que ha contemplado diferentes escenarios para su desarrollo, partiendo siempre del objetivo de la identificación de las capacidades creativas, de innovación y de liderazgo de cada estudiante en el marco de un entorno participativo.

Esta nace en el departamento de Extensión y Formación Continua de la Universidad Pontificia Bolivariana, un proyecto permanente e integral tendiente al entrenamiento, capacitación, actualización, complementariedad y desarrollo de conocimientos, habilidades y destrezas para el ser, el hacer y el vivir.

(Proyecto Educativo Institucional UPB, 2016, p. 80). Es allí donde se genera el escenario ideal para la propuesta de Librementemente Creativos®, un espacio incluyente y de transformación integral para las 4.024 personas que han sido partícipes de la experiencia. Un grupo heterogéneo de estudiantes con características demográficas diversas en términos de edad (entre 18 y 67 años), diversidad étnica, nivel de educación (desde el analfabetismo hasta posgrados) y diferentes capacidades físicas.

Innovación y Creatividad es el programa precursor, el cual nace en el año 2018 como un primer ejercicio académico propuesto desde Formación Continua en el desarrollo del programa de capacitación para el empleo. Fundamentado en la valoración de la creatividad en los ambientes laborales y en línea con la publicación Future of Jobs Report del Foro Económico Mundial (2016), se parte del objetivo de fortalecer el desarrollo de competencias claves y transversales.

La evolución del programa lleva a que, en octubre de 2019, se amplíe su alcance en función de las necesidades formativas, permitiendo el ejercicio de adaptación y diseño, que deriva en Librementemente Creativos® como resultado. Una experiencia apalancada en cinco elementos que se engranan en el nombre mismo del programa:

Libre, como la referenciación del sueño antropológico de los seres humanos para escoger su forma de ser y actuar.

Mente, el raciocinio que diferencia a los humanos de las demás especies animales.

Crea, la capacidad de crear, imaginar, visualizar y materializar ideas.

Ti, la capacidad de gestión del cambio personal que constituye el liderazgo.

Vos, el hecho de reconocer a las demás personas en una realidad cambiante.

3.1 Una propuesta metodológica diferencial

Libremente Creativos® se cimienta en la construcción de una propuesta metodológica centrada en los estudiantes, que busca la generación de un aprendizaje significativo, fundamentado en el planteamiento de Ausubel (1976), como un proceso de relacionamiento de un nuevo concepto o información en la estructura cognitiva de las personas, la cual, en este caso, se relaciona con la conceptualización de la creatividad, la innovación y el liderazgo, y su asociación con conceptos previamente experimentados en circunstancias cotidianas. Esto permite adquirir un significado relevante para el ejercicio creativo que, siendo permanente,

apoya los procesos de transformación integral del ser.

La visión descrita se complementa con las perspectivas relativas al aprendizaje social propuesto por Bandura, entendiéndolo como un proceso de interacciones humanas en ambientes sociales (Bandura, 1977) y el planteamiento constructivista de Piaget acerca del desarrollo del conocimiento como un proceso de construcción por parte de los sujetos de aprendizaje en interacción con la realidad (Saldarriaga, Bravo & Loor, 2016, p.130). A partir de ahí, la secuencia de los contenidos se desarrolla en seis módulos temáticos que inician con el reconocimiento del ser como sujeto creativo; continuando con un acercamiento inicial al concepto de creatividad, para avanzar así en la profundización de los componentes fundamentales y la concepción de creatividad como capacidad del ser humano. Se prosigue con el desarrollo de técnicas creativas para la aplicación en ámbitos cotidianos y la fundamentación de la innovación como complemento práctico del ejercicio creativo, para finalizar con el reconocimiento del liderazgo como el conjunto de habilidades para la gestión personal y de los otros en ambientes de cambio permanente.

3.2 Transformación a partir del Coronavirus COVID - 19

Desde el mes de marzo de 2020, y a raíz del anuncio general de aislamiento preventivo obligatorio decretado por el Gobierno Nacional de Colombia, Libremente Creativos® continúa su proceso evolutivo y se centra en encontrar los mecanismos y acciones necesarias para garantizar su ejecución en un nuevo escenario que demanda la transformación digital.

Para establecer un nuevo modelo operativo que permita la ejecución de Libremente Creativos®, se parte de un análisis integral en el cual se establece la prioridad de facilitar la disponibilidad de conexión e interacción de los participantes con los contenidos académicos propuestos, entendiendo la diversidad de perfiles que componen el público objetivo, a su vez que se continúe garantizando una experiencia significativa y relevante para los individuos, en el marco de la propuesta metodológica, para alcanzar un impacto transformador.

Entendiendo las condiciones mencionadas, la aplicación de mensajería instantánea WhatsApp surge como una alternativa que cumple con las condiciones necesarias en términos de la multimedialidad requerida para la adaptación de contenidos académicos, al tiempo que

representa un medio accesible y al alcance del público objetivo, lo cual se evidencia al observar las cifras ofrecidas por el reporte anual Digital 2020 Colombia (We are social & Hootsuite, 2020) en el que, dentro del comportamiento de los colombianos en internet y uso de redes sociales, WhatsApp cuenta con una penetración del 90 %, cifra superior a la de otras herramientas de comunicación tales como Facebook Messenger, que alcanza un 73 %, y Skype que cuenta con un 34 % de penetración.

El desarrollo de Libremente Creativos® mediado por WhatsApp, representó un proceso de adaptación de los contenidos ya estipulados, para facilitar su difusión y comprensión por parte de los estudiantes, dando paso a la “apertura a una nueva forma de aprender”. A partir de microcontenidos estructurados en infográficos, videos, imágenes y textos, se consolidaron ocho momentos que conforman la columna vertebral de la experiencia en cuestión. Partiendo de un momento cero que consta de la convocatoria y la creación del grupo de aprendizaje, se introduce esta nueva forma de aprender y se desarrollan los momentos mencionados. Cada uno de los cuales se desarrolla a través de la telepresencialidad, en donde los facilitadores exponen las temáticas del objeto de estudio, posibilitando la interacción continua estudiante-facilitador, a la vez que se plantean

actividades de aprendizaje que son desarrolladas en tiempo real por los participantes de cara a la apropiación de los conceptos tratados.

Repensar Librementemente Creativos® en un entorno inexplorado para los procesos de enseñanza-aprendizaje, supone un reto para quienes participan de la experiencia. Es ahí donde se hace relevante la capacidad de establecer exploraciones lúdicas que permitan a los participantes abordar su creatividad mediante experiencias de aprendizaje significativas a partir de elementos lúdicos, tal como lo sugirió Huizinga con su reivindicación del juego como fenómeno cultural (Huizinga, 2007) y su aplicabilidad en el aprendizaje.

Esta “apertura a una nueva forma de aprender” es hoy entonces un referente de resiliencia académica, tanto para la Universidad Pontificia Bolivariana, como para el público estudiantil. No en vano, se contó con un equipo multidisciplinar de 26 facilitadores que, con sesiones en simultánea alcanzando los 226 grupos y 4.024 estudiantes certificados, ejemplifican la envergadura del proyecto; a la vez que un nivel de satisfacción del 98 % y una deserción del 9.3 % denota el éxito del mismo entre los actores intervinientes. De esto dan cuenta los testimonios de los participantes, quienes aseguran que es posible pasar de una incertidumbre inicial a una seguridad intelectual y a

una transformación integral, en la medida que se va llevando a cabo cada uno de los momentos que conforman la experiencia y cuando la disposición por aprender se convierte en su más efectiva aliada.

4. Conclusiones

La experiencia del curso Librementemente Creativos®, es una propuesta de formación continua que logra integrar a la empresa privada, el público en general y el sector educativo, demostrando que desde su contexto académico, formativo y experiencial transforman vidas desde lo social y lo académico. Se trata de una iniciativa que se adaptó rápidamente a las circunstancias globales en el marco de la pandemia del coronavirus COVID-19, pasando de ser un curso presencial a convertirse en una metodología de aprendizaje 100 % telepresencial con mediación de plataformas digitales como el WhatsApp. Esta migración permitió involucrar a todo tipo de público sin importar su condición social, académica y/o cultural, edad, sexo o condición física.

Esta experiencia permitió evidenciar que el desarrollo del pensamiento creativo hacia el servicio de una comunidad o una sociedad es potencialmente benéfico ayudando a que los estudiantes se conviertan en multiplicadores de los conceptos y



ejercicios dentro de sus comunidades. Hoy, el curso cuenta con una aplicación para Android que se puede descargar de playstore (librementecreativos), y una página web (<https://www.librementecreativos.com/>) en donde docentes y estudiantes pueden complementar información recibida en el curso impartido por medio de WhatsApp.

Los principios de formación en pensamiento creativo, innovación y liderazgo hicieron del curso Librementemente Creativos® una nueva forma de adquirir habilidades blandas y conocimientos aplicables desde los diferentes escenarios de los estudiantes, desde el emprendimiento, empleo y/o auto empleo, más de 4.000 personas beneficiadas a través del WhatsApp como herramienta formativa en 40 horas durante los meses de marzo a junio muestran el alto impacto social logrado con esta experiencia.



Referencias

- Ausubel, D. P. (1976). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. Ed. Trillas: México.
- Bandura, A. (1977). *Teoría del aprendizaje social*. Buenos Aires: Ed. Prentice Hall.
- Bohannon, P. (1996). *Para raros nosotros*. Madrid: Akal.
- Branda, M. (2005). *Creatividad y comunicación: reflexiones pedagógicas*. Buenos Aires: Nobuko.
- Cardona-Sánchez, M.; Muñoz-Sánchez, O. & Vélez-Ochoa, C. I. (2020). Entertainment and thematic restaurants in Medellin. An experiential construction for consumers from the creative and cultural industries/companies, *Pensar la publicidad*, 14(1), 77-88.
- Curto, V.; Rey, J.; Sabaté, J. (2008). *Redacción publicitaria*. Barcelona: UOC.
- Churchland, P. S. & Llinás, R. (comp.) (2006). *El continuum mente-cerebro. Procesos sensoriales*. Bogotá: Universidad Nacional-Universidad del Rosario.
- Foro Económico Mundial. (2016). *The Future of Jobs*. Recuperado de: http://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs.pdf [Consultado el 20 de junio de 2020].
- Garrido, F. J. (2007). *Pensamiento estratégico: la estrategia como centro neurálgico de la empresa*. Barcelona: Deusto.
- Guilford, J. P. (1950). Creativity. *American Psychologist*, 5(9), 444-454.
- Hernández, I.; Alvarado J. C. & Luna, S. M. (2015). Creatividad e innovación: competencias genéricas o transversales en la formación profesional. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 44, 135-151. Recuperado de <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/620/1155> [Consultado el 21 de junio de 2020].
- Hernández, I., & Niño, R. (2013). *Estética y sistemas abiertos. Proceso de no equilibrio entre el arte, la ciencia y la ciudad*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Huizinga, J. (2007). *Homo Ludens*. Ed. Alianza Editorial. Madrid.
- Libremente Creativos (2020). Recuperado de: www.librementecreativos.com [Consultado el 16 de junio de 2020].
- Luhmann, N. (2006). *Sociología del riesgo*. México D.F.: Universidad Iberoamericana.

Mora, F (2007). Neurocultura. Una cultura basada en el cerebro. Madrid: Alianza, 2007.

Muñoz-Sánchez, O. (2019). Publicidad, sociedad y consumo. Un enfoque donde convergen la creatividad, las ciencias de la complejidad y las ciencias sociales. En: López-Medina, J. D. ESTRATEGIAS DE PUBLICIDAD SOCIAL Coyunturas sociales como oportunidad de mejoramiento de valor responsable ESTRATEGIAS DE PUBLICIDAD SOCIAL Coyunturas sociales como oportunidad de mejora. Medellín: Editorial Universidad Católica Luis Amigó.

Muñoz-Sánchez, O. (2017). La imagen y las nuevas ciencias. En: Vélez-Ochoa, C. I. Sin perder de vista. Reflexiones teóricas sobre comunicación visual, color y marca. Medellín: Universidad Católica Luis Amigó.

Ohmae, K. (1989). La mente del estratega. El triunfo de los japoneses en el mundo de los negocios. Madrid: McGraw Hill.

Roca, D. Wilson, B. Barrios, A, & Muñoz-Sánchez, O. (2017): Creativity identity in Colombia: the advertising creatives' perspective, International Journal of Advertising. 36 (6). pp.831-851.DOI: 10.1080/02650487.2017.1374318.

Root-Bernstein, R. & Root-Bernsteins, M. (2002). El secreto de la creatividad. Barcelona: Kairós.

Saldarriaga, Z. P., Bravo, C. G. & Loor, R. M. (2016). La teoría constructivista de Jean Piaget y su significación para la pedagogía contemporánea. Dominio de las ciencias, 2 (3), 127-137.

Senkowski, R. (2011). Metabolismo cultural como estrategia para preservar la identidad cultural y ecológica. Estados Unidos: Palibrio.

Sallenave, J. P. (2002). Gerencia y planeación estratégica. Bogotá: Norma.

Soler, P. (2008). El director de cuentas. Gestión de cuentas en marketing y publicidad. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.

UNESCO. (s.f). Acción normativa - Creatividad. Recuperado de: <http://www.unesco.org/new/es/culture/themes/normative-action/creativity/> [Consultado el 1 de junio de 2020].

UNESCO. (1998). Informe mundial sobre la cultura. Cultura, creatividad y mercado. París: UNESCO.

Universidad Pontificia Bolivariana. (2016). Proyecto Educativo Institucional. Recuperado de <https://www.upb.edu.co/es/documentos/doc-proyecto-institucional-lau-1464099580566.pdf> [Consultado el 11 de junio de 2020].

Université Grenoble Alpes. (2019, Mayo 22). Recuperado de: Salle créativité du Learning Lab de l'IUT2: <https://www.univ-grenoble-alpes.fr/formation/dispositifs-innovants/des-espaces-d-apprentissage-innovants/espaces-informels/salle-creativite-du-learning-lab-de-l-iut2-407072.kjsp?RH=1531400173743> [Consultado el 07 de septiembre de 2020].

Vygotsky, L. S. (2006). Psicología del arte. Barcelona: Paidós.

We are social, Hootsuite. (2016). Digital 2020: Colombia. Recuperado de: <https://datareportal.com/reports/digital-2020-colombia> [Consultado el 12 de junio de 2020].

Zaltman, G. (2003). How customers think: Essentials insight into the mind of the market. Boston: Harvard Bussiness School.

La Educación Continuada como Generadora de Alianzas Estratégicas para el Fortalecimiento de Habilidades Profesionales a Nivel Internacional

Universidad Simón Bolívar

Barranquilla, Colombia



LA EDUCACIÓN CONTINUADA COMO GENERADORA DE ALIANZAS ESTRATÉGICAS PARA EL FORTALECIMIENTO DE HABILIDADES PROFESIONALES A NIVEL INTERNACIONAL

Resumen

La experiencia significativa del Centro de Educación Continua y la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad Simón Bolívar a nivel internacional, fue reconocida por su participación en la categoría de Internacionalización de la Educación Continuada 2019 en la Red de Educación Continua de Latinoamérica y Europa (RECLA); esta se fundamentó en el desarrollo de un programa orientado a fortalecer el aprendizaje basado en la experiencia de buenas prácticas, en torno a las enfermedades crónicas no transmisibles (ECNT), los cuales se evidenciaron por medio de pilares formativos tales como: articulación de alianzas internacionales y capacidades instaladas en el proceso formativo y, aprendizaje significativo en la práctica; este se fundamenta en una primera etapa en la comprensión teórica necesaria para la aprehensión del proceso, empleando metodología de experiencias teórico-práctica-propositiva en la intervención desde la perspectiva de la salud pública de Colombia. Como resultado de esto permitió que los participantes generaran iniciativas y programas de mejora continua para ejecutar actividades de prevención en las ECNT desde salud pública en los puntos de atención del Ministerio de Salud – Gobierno de Chile.

Palabras clave

Centro de Educación Continuada, ECNT, Salud Pública.

**CONTINUING
EDUCATION
AS A ALLIANCES
STRATEGIC GENERATOR
FOR PROFESSIONAL'S
STRENGTHENING
SKILLS AT
INTERNATIONAL LEVEL**

Abstract

The significant experience of the Center for Continuing Education and the Faculty of Health Sciences of the Simón Bolívar University at an international level, was recognized for its participation in the category of Internationalization of Continuing Education 2019 in the RECLA network (Continuing Education Network of Latin America and Europe); This was based on the development of a program aimed at strengthening learning based on the experience of good practices, around chronic non-communicable diseases (CNCD), which were evidenced through training pillars such as: Articulation of international alliances and capacities installed in the formative process and, meaningful learning in practice; This is based in a first stage on the theoretical understanding necessary for the apprehension of the process, using a methodology of theoretical-practical-propositional experiences in the intervention from the perspective of public health in Colombia. As a result of this, it allowed the participants to generate initiatives and continuous improvement programs to carry out prevention activities in CNCD from public health at the points of care of the Ministry of Health - Government of Chile.

Key words

Continuing Education Center, ECNT, Public Health.

Tatyana Bolívar Vasilef

Directora del Departamento de Extensión
Universidad Simón Bolívar
Psicóloga

Mágister en Educación
Universidad del Norte

Grupo de investigación en Innovación y Desarrollo Empresarial
Universidad Simón Bolívar

Candidata a Doctor en Administración
Universidad Simón Bolívar

Par académico del MEN- CONACES
Vicerrectoría de Investigación e Innovación
Barranquilla Colombia

Julie Melissa Taborda Fontalvo

Coordinadora de Formación Permanente del Centro de Educación Continua
Universidad Simón Bolívar

Contadora pública

Magister en Administración de Empresas eInnovación
Investigador Asociado categorizado

Ministerio de la Ciencia y Tecnología a nivel nacional

Miembro del grupo de Investigación “Pensamiento Contable y Gestión
Internacional A1”

Introducción

El proceso de internacionalización en la función sustantiva de extensión se ve dinamizada por medio de la educación continuada en el momento que da respuesta a las necesidades de formación y actualización de los profesionales nacionales, como también en la transformación de las buenas prácticas de procesos locales en programas de formación internacional, contribuyendo positivamente al mejoramiento económico, social y académico del sector en este caso en el área de la salud.

Farah BF (2003), nos dice que "La educación es un proceso permanente que busca alternativas y soluciones para los problemas de salud reales vivenciados por las personas y grupos en sus realidades" (1). En concordancia, Vargas Zúñiga (2001), define la Educación Continua, como una concepción de la educación, como un proceso permanente a lo largo de la vida, que involucra a la persona de manera integral y que se relaciona con cualquier tipo de actividad productiva en el ser humano, como un elemento esencial en la marcha de la civilización. (2)

Es así como el Centro de Educación Continuada de la Universidad Simón Bolívar se fundamenta en dar respuesta a las necesidades internacionales, por medio de fortalezas locales, permitiendo

impartir conocimiento sobre las experiencias exitosas del Estado colombiano en los casos de los programas de intervención llevados a cabo a nivel de las Enfermedades Crónicas no Transmisibles (ECNT), pero aún más importante las experiencias formativas, que permiten fortalecer habilidades y competencias en la mejora de los procesos y el ejercicio profesional de los participantes. Por lo cual Cotrim Guimarães IMA (2009), considera que es importante destacar que Educación Permanente, Educación Continuada y Educación de Servicio son procesos que se caracterizan por la continuidad de las acciones educativas, aun cuando se fundamenten en principios metodológicos diferentes, y cuando implementadas en conjunto posibilitan la transformación profesional a través del desarrollo de habilidades y competencias y así fortalecen el proceso de trabajo. (3)

Dentro de este orden y dada la problemática de salud pública a nivel mundial se consolidaron alianzas estratégicas entre Universidad Empresas Estado Sociedad (UEES) logrando diseñar una oferta acorde a las capacidades técnicas y logísticas del estado, en el cual los pasantes lograron aplicar de manera práctica lo aprendido en el aula. Para ello se desarrollaron los siguientes pilares formativos como son:

Articulación de Alianzas Internacionales y Capacidades Instaladas en el Proceso Formativo y

Aprendizaje Significativo en la Práctica.

Articulación de Alianzas internacionales y Capacidades Instaladas en el Proceso Formativo

La Organización Mundial de la Salud (OMS) en su plan de acción 2008–2013: Estrategia Global para la Prevención y Control de las Enfermedades No Transmisibles, estableció los principales retos para este tipo de intervenciones y programas, dentro de las cuales se destaca la identificación de “Intervenciones básicas necesarias para la prevención y el control de enfermedades crónicas no transmisibles, calcular los costes de su ejecución y estimar la magnitud de sus repercusiones en cuanto a la prevención de la mortalidad y discapacidad, y los beneficios macroeconómicos para los países” (4), de la misma manera en el Boletín del observatorio en salud. Las enfermedades crónicas no transmisibles en Colombia; Bogotá, 2010, destaca a Colombia como un área demostrativa en el manejo de las enfermedades crónicas no transmisibles mostrando prácticas en salud tendientes a transformar la calidad de vida y el bienestar de la población. (5)

Teniendo en cuenta estas fortalezas regionales, en primera medida se

generaron alianzas institucionales por medio del modelo de relacionamiento corporativo del Departamento de Extensión de la Universidad Simón Bolívar, conjugando la Universidad–Empresas–Estado–Sociedad como ejes transversales para el desarrollo formativo de los pasantes. Obteniendo la aprobación para realizar una inmersión de un grupo de funcionarios del Ministerio de Salud–Gobierno de Chile, en las intervenciones de enfermedades crónicas no transmisibles desde la perspectiva de la salud pública colombiana.

Como segunda acción relevante, se identificaron los medios locativos potenciales para realizar la inmersión, entre los cuales se encontraron: colegios Públicos Distritales, Red Pública Hospitalaria del Distrito de Barranquilla, conformada por 36 Puntos de Atención en Salud oportuna), 6 Caminos (Centros de Atención Médico-Integral oportuna) y dos hospitales; además 22 Centros de Vida para la atención a los adultos mayores, mediante el programa de Atención Integral al Adulto Mayor en el Distrito de Barranquilla, el cual también funciona en la modalidad de Centros de Vida móviles, atendiendo a esta población 2 veces por semana en 75 puntos de la ciudad de Barranquilla.

Al integrar esta estrategia regional a la acción en el plan de formación, permitió generar cambios positivos al programas de formación, permitiendo que los pasantes tuvieran la oportunidad de participar en los programas comunitarios “Barranquilla



Saludable”, “Escuela Saludable”, “Años de Plenitud” y “Vida Nueva” los cuales estaban en curso por parte de Secretaría de Salud de Barranquilla, fortaleciendo el aporte formativo al momento de generar alternativas de mejora continua en su profesión, lugar de trabajo y vida personal. En este aspecto, (Morin, 2000: 255) considera que el programa no improvisa ni innova, mal se puede soportar una dosis débil y superficial de obstáculos en su desarrollo. La estrategia, a su vez, se desarrolla en situaciones aleatorias, utilizándose el riesgo y los obstáculos para alcanzar sus fines. Reaccionar estratégicamente y sacar provecho de los errores para perfeccionarse. El programa necesita de control y vigilancia constante. La estrategia necesita no sólo de control y vigilancia, pero principalmente de competencia, iniciativa y decisión. La estrategia de acción necesita de una estrategia cognitiva. La acción necesita, en cada instante, de discernimiento y de discriminación, para rever/corregir el conocimiento de una situación que se transforma. (6)

En esta Inmersión los funcionarios del Ministerio de Salud–Gobierno de Chile lograron identificar los lineamientos generales de la salud pública y su relación con los determinantes sociales y de salud, los cuales están definidos en el Plan Nacional de Salud pública 2012-2021 de Colombia, donde conforman, un modelo que reconoce que el riesgo epidemiológico está determinado tanto individual, histórica, como socialmente. La relación entre los determinantes de la

salud y el estado de salud es compleja e involucra a muchos niveles de la sociedad que, como se ha señalado, abarcan desde el nivel micro celular hasta el macro ambiental (OMS, 19 a 21 de octubre de 2011).

En la formación impartida e inmersión en los programas de salud pública de Colombia, los estudiantes finalmente analizaron los modelos elaborados por diferentes autores, que muestran los mecanismos por medio de los cuales los determinantes sociales de la salud influyen en los resultados sanitarios, con el fin de hacer explícitos los nexos entre los distintos determinantes y ubicar los puntos de acceso estratégicos en las medidas en cuanto a política se refiere.

Aprendizaje significativo en la práctica

El Centro de Educación Continuada de la Universidad Simón Bolívar, desarrolla una modalidad educativa flexible en sus programas, contenidos y metodologías innovadora y significativa, que den respuesta a la solución de las necesidades de los diversos sectores, basándose en primera medida del diagnóstico previo de la caracterización de los estudiantes, el cual se convierte en una guía antes, durante y después de la formación, para dar cumplimiento del plan de trabajo, expectativas e

impacto formativo, orientado a los logros generales del programa. En la noción de estos aprendizajes significativos Arruda et al., 2008, hace referencia que la educación permanente es una estrategia de acción para contribuir a enfrentar cambios e imprevistos de la vida. La reflexión sobre la práctica propicia el desarrollo de la capacidad de aprendizaje. Es en ese sentido que la educación permanente puede ser considerada como estrategia de renovación de la práctica por medio de la reflexión y de la relación de intercambio entre los profesores. (7)

Otro componente importante en el aprendizaje fue la metodología utilizada, la cual estuvo en plena relación a los cambios y experiencias teórico-prácticas de los estudiantes, siempre buscando una participación activa, propositiva y argumentativa orientada al aprendizaje significativo. Entre las estrategias que fueron utilizadas, se emplearon: clases magistrales, conferencias, seminarios, trabajos de grupo, presentaciones de casos, lecturas de artículos científicos, talleres y prácticas. Para los temas trabajados como seminarios y exposiciones, se hizo uso de: cuadro sinóptico, cuadros comparativos, flujogramas, mapas conceptuales, diagramas, gráficos, conferencia dialogada, discusión en grupos, lecturas comentadas, estudios de caso y análisis e investigación bibliográfica. Así como también talleres, simposios, laboratorios prácticos y visitas a escenarios comunitarios y clínicos que permitieron a los pasantes aprender a

aprender en relación a los factores de riesgo o enfermedad crónica no transmisible y aún más importante a la importancia de perfeccionar las habilidades de forma continúa en la labor profesional. Es así como Demo P. define que, un buen profesional, más que aprender, lo que hace es aprender a aprender. Esto significa que es el aprendizaje “que queda” para la vida, independientemente del contenido. Aquel que no se renueva, puede quedar fuera del mercado de trabajo, pues hoy en el mundo del trabajo cuenta la calidad y no sólo la cantidad. (8)

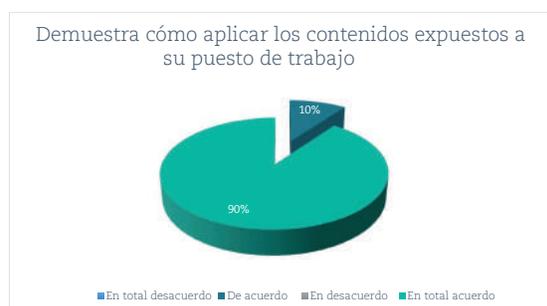
En el desarrollo de este programa se concibe la visión de Jova MR, la cual se orienta a realizar la planificación de intervenciones en salud pública enfocadas hacia el abordaje de personas con enfermedades crónicas no transmisibles (ECNT) la cual debe tener en cuenta el origen multifactorial de las mismas, así como sus diferentes niveles de complejidad (9). De igual forma, se consideran las conclusiones de Catalá F., Génova R., donde argumentan que las acciones que se desarrollen deben ser sostenibles en el tiempo, para lo cual, el trabajo intersectorial juega un papel fundamental. Bajo esta referencia, las intervenciones podrían considerarse como estrategias integrales a largo plazo, constituidas por acciones de promoción de la salud y prevención específicas, mediadas por campañas comunitarias de comunicación, sensibilización y educación que podrían desarrollarse en diferentes ámbitos como el escolar, laboral y

comunitario en general (10).

En este sentido, esta formación transformadora dio aportes no sólo al conocimiento sino experiencias de vida entre el profesorado, estudiantes contexto y sociedad, cumpliendo el objetivo de desarrollar un aprendizaje significativo basado en las buenas prácticas desde un sentido socio-crítico, por medio de un plan de trabajo, donde articula la gestión pública y académica de las Instituciones del sector salud de la región Caribe colombiana.

De esta forma, el programa de inmersión contribuyó a evidenciar la necesidad de relacionar y trabajar de manera colaborativa entre todos los actores, participantes, profesorado y sector público por el bienestar de la sociedad, ratificando que la formación permanente busca el desarrollo continuo, en el que se determina la necesidad de realizar esta acción formativa a lo largo de la vida, siendo la educación un proceso constante.

Como instrumento de seguimiento y satisfacción se aplicaron entrevistas a la población estudiantil, en la cual se destaca los siguientes resultados:



Los resultados obtenidos dan cuenta de que los estudiantes valoraron en mayor grado su experiencia formativa dada por medio de espacios reflexivos, práctica, trabajo en equipo interdisciplinario y más aún en experiencias profesionales de vida permitieron su crecimiento no sólo profesional si no personal; además el proceso evaluativo, como el seguimiento formativo permitieron propender por la excelencia de la formación, y exigencia a los participantes de los resultados vistos.

Conclusiones

El personal del área de la salud, es un sector que permanentemente debe actualizarse con los avances científicos de la ciencia y la tecnología; como también procedimentales que permiten mantener actualizado a los profesionales comprometidos en brindar la mejores rutas de atención y mejores prácticas que se ven reflejadas en la mitigación y prevención de las enfermedades, como también de la atención de los pacientes.

El área de formación permanente del Centro de Educación Continuada de la Universidad Simón Bolívar, concibe la formación continua como un ciclo que promueve el fortalecimiento de habilidades por medio del aprendizaje significativo de profesionales con



sentido socio crítico, reflexivo y colaborativo teniendo como referencia los pilares formativos aquí expuestos.

Es así como se destaca el Informe de la Comisión Internacional de Educación sobre la Educación para el siglo XXI, presidida por J. Delors (1996: 113), el denominado «La Educación encierra un tesoro», en el que el capítulo quinto se dedica a la educación a lo largo de la vida y en el que se destaca el papel cada vez más importante que la educación debe ocupar en la vida de las personas hasta el punto de que ésta debe ser «como la condición de un desarrollo armonioso y continuo de la persona».(11)

En este sentido, el programa de formación parte en entender en primera medida el contexto en el cual se desenvuelve el estudiante, en donde se conjugan diferentes factores; emocionales, psicológicos, procedimentales y físicos que pueden interferir en su proceso laboral, y que sin lugar a duda son reconocidos en el proceso formativo como parte integral del ser, aplicando así la acción educativa orientada al trabajo en equipo y perfeccionamiento de la práctica con los pacientes. La educación continuada se convierte entonces en un dinamizador de conocimiento con visión práctica, guiada por la razón de ser del área o disciplina.

Según Machado Ferreiro G., de la fuente Domínguez E. ratifican que, la identificación de las necesidades de educación continua debe permitir

entonces, organizar y planear los procesos educacionales, posibilitando la integración de los intereses sociales e institucionales con los individuales, promoviendo la satisfacción de los trabajadores y consecuentemente la mejora en la calidad de atención a los pacientes. (12)

Esta área de conocimiento sin lugar a duda, requiere de mayor dedicación en tiempo y empeño para lograr un proceso de mejora continua en los procesos y procedimientos clínicos. Se hace necesario implementar métodos educativos en equipo multi-profesional, lo que permita ser un medio articulador, colaborador y productivo para relacionar el conocimiento con la experiencia. Por tal motivo, para la consecución de resultados efectivos fue indispensable promover estrategias pedagógicas que estimulan, generan y afianzan nuevos conocimientos en su participación activa y reflexiva durante toda su formación, generando así experiencias significativas en su práctica laboral.

Para Méndez Morales E., la identificación de las necesidades de educación médica continua en el ámbito de la salud, tiene como objetivo conocer las necesidades reales y prioritarias que una organización debe satisfacer, con el fin de mejorar la calidad del trabajo del personal en la prestación de los servicios de salud para la población. (13)

Es por ello que la educación continuada debe estar fuertemente



ligada al contexto, brindando mecanismos formativos que permitan innovar en nuevas formas de desempeñarse en su profesión, siendo fiel a los orígenes de la educación continua, los cuales son reflejo de nuestro quehacer institucional, concibiendo así la visión de la función educativa como un proceso permanente, a lo largo de la vida, que involucra a la persona de manera integral, que supone la necesidad de aprender de forma finita y que se relaciona con cualquier tipo de actividad productiva en el ser humano, como un elemento esencial en la marcha de la civilización.

Finalmente, destacamos como aprendizaje institucional la experiencia y el aporte significativo a nuestra estructura formativa, que nos permitió identificar fortalezas y oportunidades en este tipo de programas, para innovar en estrategias de aprendizaje para los profesionales a nivel internacional, fundamentada en una formación de calidad, acorde a las necesidades del entorno y desarrollo del territorio; obteniendo como resultado la generación de la investigación en los ámbitos de interés para la zona y el país, y promover a la universidad como un destino académico atractivo y reconocido para estudiantes extranjeros.



Referencias

Farah BF. Educación en servicio, educación continua, educación permanente en salud: ¿sinónimos o concepciones diferentes? Rev APS. 2003; 6 (2): 123-5.

Vargas Zúñiga, Fernando 2001. Formación y certificación basada en competencias en América Latina. Montevideo.

Cotrim-Guimarães IMA. Programa de formación permanente y continuada del personal de enfermería de la clínica médica del Hospital Universitario Clemente de Faria: análisis y propuestas. Rio de Janeiro; 2009. Disertación (Maestría en Salud Pública) - Escuela Nacional de Salud Pública Sergio Arouca.

World Health Organization. Global status report on noncommunicable diseases 2010. Geneva: WHO, 2011.

Boletín del observatorio en salud. Las enfermedades crónicas no transmisibles en Colombia; Bogotá. 2010.

Morin, E. (2000). Los siete conocimientos necesarios para la educación del futuro. Trad. Catarina Eleonora F. da Silva y Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez; Brasilia, DF: UNESCO.

Arruda, M.P.et al (2008). Educación permanente: a estrategia metodológica para profesores de salud. Rev. sujetadores. educ. med., 32 (4), dic. Rio de Janeiro. Disponible en: www.scielo.br/scielo.php?

Demo P. Educación y Calidad. 10ª ed. Campinas:Papirus; 2004. 160 p.

Jova MR, Rodríguez SA, Díaz PA, Balcindes AS, Sosa LI, et al. Modelos de atención a pacientes con enfermedades crónicas no transmisibles en Cuba y el mundo. MEDISAN 2011; 15(11):1609.

Catalá F, Génova R. La prevención y el control de las enfermedades crónicas no transmisibles en España: una llamada para la acción. Medicinaclínica. 2013; 140(11): 502-503.

DELORS, J. (1996). La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Madrid: Santillana Ediciones-UNESCO.

Machado Ferreiro G, de la Fuente Domínguez E. Identificación de las necesidades de aprendizaje para el cambio en el paradigma de la docencia post grado del instituto nacional de medicina veterinaria. REDVET (Internet) 2006;7:(2).

Méndez Morales E. El Diagnóstico de Necesidades de Capacitación es un Asunto Local. Rev Cienc Adm Financ Segur Soc (Internet) 2004;12(1):25-33.

Diseño Instruccional de Soluciones Formativas Corporativas

Universitat de Vic - Universitat Central de Catalunya

Barcelona, España



DISEÑO INSTRUCCIONAL DE SOLUCIONES FORMATIVAS CORPORATIVAS

Resumen

Uno de los retos que tenemos por delante los centros de formación continua de las universidades es potenciar la relación con empresas y organizaciones, más hoy día en un momento como el actual, por la situación derivada de COVID-19.

Siendo capaces de aprovechar todo el potencial que las tecnologías nos ofrecen en el ámbito de la formación virtual y del e-learning, debemos proponer soluciones que verdaderamente sean de utilidad y una palanca de cambio para las empresas y organizaciones ante los desafíos y retos de esta nueva realidad.

Por ello, se hace imprescindible que el diseño instruccional verdaderamente esté orientado a esta finalidad, y a su vez, que dediquemos esfuerzos sistematizados para que estos diseños promuevan experiencias de aprendizaje inmersivas, memorables y que generen aprendizajes movilizados de cambio y de transformación.

INSTRUCTIONAL DESIGN OF CORPORATE TRAINING SOLUTIONS

Abstract

One of the challenges that the continuous training centers of the Universities have ahead of us is to strengthen the relationship with companies and organizations, especially today at a time like the present, due to the situation derived from COVID-19.

Being able to take advantage of all the potential that technologies offer us in the field of virtual training and e-learning, we must propose solutions that are truly useful and a lever of change for companies and organizations in the face of the challenges and challenges of this new reality.

Therefore, it is essential that the instructional design is truly oriented to this purpose, and in turn, that we dedicate systematized efforts so that these designs promote immersive, memorable learning experiences that generate mobilizing learning for change and transformation.

Prof. Óscar Dalmau

Director de Nuevos Proyectos del Campus Manresa de la UVic-UCC

Vice Presidente de RECLA

Gerente de Unió Consorci Formació (centro de formación que pertenece a Unió Catalana d'Hospitals i Consorci de Salut i Social de Catalunya)

Diploma de Postgrado en Simulación e Innovación Docente (campus Manresa, UVIC-UCC)

Dirección de Empresas de Servicios (ESADE). MBA (UPC)

Postgrado en Gestión de la Formación Continua en las Organizaciones (Les Heures UB)

Autor de diferentes publicaciones vinculadas a la formación y el desarrollo de talento en organizaciones y universidades corporativas

odalmau@umanresa.cat

1. El diseño instruccional en el marco de una sociedad del entretenimiento

Para Gemma San Cornelio la industria del entretenimiento ha crecido significativamente en los últimos años y ha diversificado y multiplicado su oferta hacia esferas de actividad profesional centradas en el consumo de experiencias culturales. También ha ganado mucha importancia en los últimos años la llamada industria del contenido, centrándose en la importancia del producto y del contenido (tiene especial relieve el ámbito del contenido digital, como por ejemplo Netflix) o del ocio digital (por ejemplo, con contenidos vinculados a sagas de juegos en videoconsolas).

En la industria del entretenimiento y del contenido, a la hora de desarrollar nuevos productos y proyectos (parques temáticos nuevos como el de StarWars en Disneyland, o juegos para dispositivos móviles con realidad aumentada como PokémonGo), la creatividad y la innovación son elementos fundamentales para producir intencionalmente novedades valiosas, que impliquen originalidad y no convencionalidad (por ejemplo, nadie es capaz de anticiparse a los giros de guión de Juego de Tronos).

El mundo de la formación (a veces con enfoques demasiado clásicos) necesita impulsar nuevas formas de

aprender y enseñar. De hecho, en la actualidad, el aprendizaje no sólo se produce en un aula (presencial o en línea), y no sólo sucede de forma individual.

Para hacerlo posible ponemos en marcha nuevas estrategias y escenarios o ambientes de aprendizaje: formación inmersiva, formación experiencial, modelos centrados en el participante, uso de la tecnología como apoyo al desarrollo de contenidos, etc. En general, de forma similar a lo que hace la industria del ocio y del entretenimiento, porque, en definitiva, ambos tienen en común el reto de transmitir al usuario o participante contenidos mediante experiencias memorables.

Podemos entender el diseño instruccional como un proceso sistemático para mejorar la formación, un proceso que combina la creatividad (enfoque, metodologías disruptivas), con la rigurosidad (pedagógica, académica,...) para hacerlo atractivo, pero también para hacerlo eficaz, en términos de aprendizaje y que además debe servir para planificar, estructurar, organizar y pensar cómo dar respuesta a las necesidades de cambio planteadas con la formación.

Existen distintos modelos de diseño instruccional. Quizás los dos más empleados son:

Modelo ADDIE:

Análisis (analysis): de la necesidad, del problema. Conocer a los participantes, cuál es su perfil y qué pretendemos conseguir con la formación.

Diseño (design): selección de la estrategia instruccional que se empleará, describir los objetivos, seleccionar los medios, etc.

Desarrollo (development): seleccionar, organizar y ordenar los contenidos. Elaboración de los materiales didácticos del curso, creación de los recursos formativos, etc.

Implementación (implementation): impartición y supervisión del programa formativo.

Evaluación (evaluation): evaluar el grado de consecución de los resultados, de los aprendizajes, de la transferencia de los mismos, etc.

Fijar objetivos (state): los que hay que conseguir con la formación.

Seleccionar (select): los métodos de formación, los documentos, materiales, etc.

Utilizar (utilize).

Requerimientos (require): implicación de los alumnos para que no caigan en la pasividad.

Evaluación (evaluate): de aspectos formativos y sumativos, examinando todos los niveles de aprendizaje del participante.

Ambos modelos, muy consolidados en formación virtual, no incorporan una mirada intencional desde el ámbito creativo, transmedia y de innovación que quizás hoy día, y para soluciones corporativas, se hace preciso.

2. Un RoadMap para el diseño instruccional corporativo

Modelo ADDIE:

Analizar (analyze): tanto las necesidades como el perfil de los participantes.

Para facilitar el proceso de diseño innovador y de valor hacia los clientes, se propone un roadmap para la conceptualización y configuración de nuevos proyectos, programas y soluciones formativas.

Road Map



2.1. Nivel 1. El diagnóstico apreciativo y consultivo de la necesidad

Uno de los primeros elementos que hay que tener en cuenta cuando se identifica un problema, una necesidad, una oportunidad, es valorar si puede resolverse mediante una intervención didáctica o una propuesta formativa o de aprendizaje, o bien debe intervenir desde otra perspectiva, dado que no siempre puede resolverse con formación.

Si finalmente la propuesta puede ser formativa, en este primer nivel de análisis y evaluación de las necesidades se interrelacionan cuatro elementos:

a) El objeto de la acción formativa futura, el «punto de partida»: los problemas, las oportunidades, las necesidades y su entorno (organización). Son los «qué».

Todo el proceso creativo, instruccional y formativo parte de una historia, una razón de ser, una justificación, que puede tener que ver con una necesidad, un problema, una oportunidad, un área de mejora, un desarrollo que hay que realizar, etc. Es necesario definir y acotar el objeto que pretende ser abordado mediante una solución formativa. A menudo las necesidades de formación surgen a partir de conversaciones específicas

realizadas con niveles directivos (dirección general, gerencia, dirección de recursos humanos, direcciones asistenciales u otros niveles directivos). En estas conversaciones se pone de manifiesto la necesidad, se identifican los síntomas, pero quizá no siempre se acota claramente el problema que pueda ser resuelto con formación.

Complementar esta mirada con algunas entrevistas o focus group con algunos representantes de los participantes puede ser interesante para tener presente su punto de vista y profundizar en el conocimiento de sus propias necesidades, y puede ayudar mucho a complementar la comprensión del alcance de la acción que hay que desarrollar. Incluso a veces pueden complementarse estas entrevistas con procesos de evaluación previa (con instrumentos o herramientas de evaluación competencial) o de observación directa.

b) El sujeto, las personas (participantes potenciales y agentes involucrados). Son los «quién». Quiere decir poner el foco en las personas.

Conocer más su función, sus tareas, sus problemas, sus retos, su interacción con otros profesionales, comprender qué se espera de ellas y ellos y saber dónde están las dificultades y obstáculos respecto a los objetivos de la acción pretendida. Incluso saber qué tecnologías disponen.

A nivel personal, conocer sus características, habilidades, conocimientos y experiencias previas. Con una mirada empática, disponer de información sobre hábitos, actitudes, necesidades. Saber qué estímulos pueden tener para participar en la formación y para aprender y mejorar.

Incluso las experiencias previas. Averiguar qué acciones e iniciativas se han impulsado previamente para tenerlo presente. O qué condicionantes técnicos, tecnológicos, de proceso, etc. pueden tener y debemos tener previstos para el diseño posterior.

c) El resultado esperado. Es el «para qué».

¿Cuáles son los hitos del aprendizaje?
¿Qué esperamos que sepan hacer o dejen de hacer después de la acción formativa?

Con demasiada frecuencia participamos en acciones formativas que son interesantes, e incluso a menudo divertidas, pero que en cambio después son poco útiles y tienen poco impacto y trascendencia en el puesto de trabajo. Por eso es necesario completar este nivel de análisis e interpretación (del entorno organizativo, del problema específico, de las soluciones posibles, del perfil del público...) definiendo los resultados esperados con la formación, identificando las competencias y el nivel de consecución esperado, asociados a los

cambios de conductas y a las mejoras esperadas después de la acción formativa e incluso, si es posible, determinar cómo mediremos la consecución de estos resultados.

d) La concreción de los objetivos.

Todo este proceso de análisis y de diagnóstico consultivo (que podríamos llamar briefing) sirve como punto de partida al equipo de diseño instruccional, que empieza a descubrir lo que se necesita y a construir las bases que sustentarán el desarrollo posterior. La clave es identificar los objetivos de aprendizaje.

A la hora de pensar en identificar y describir de forma adecuada los objetivos de aprendizaje podemos partir de tres modelos que pueden sernos de utilidad:

- ▶ En primer lugar, el modelo MAGER, que nos identifica los factores que hay que tener en cuenta en su definición.
- ▶ En segundo lugar, el modelo SMART, que nos identifica las características que deben tener.
- ▶ En tercer lugar, una herramienta muy útil es la taxonomía de Bloom, que, de hecho, es también muy útil en términos de evaluación.

2.2. Nivel 2. El diseño propositivo, la implicación y el compromiso

Es un proceso en el que se destila lo que se ha analizado y observado, se pone el foco en los resultados esperados y se generan opciones creativas formativas para darles respuesta.

Estas opciones deben sugerir el desarrollo de una acción formativa y de aprendizaje que permita adquirir, desarrollar, actualizar y mejorar las competencias de los profesionales, potenciando al mismo tiempo su compromiso y su implicación (engagement) con el proceso y su resultado.

Por eso, este nivel debe concretar un diseño propositivo, ideando y describiendo el enfoque didáctico general, que debe caracterizarse por los siguientes rasgos:

- ▶ Centrar el diseño instruccional en las personas.
- ▶ Pivotar el desarrollo de experiencias alrededor del contenido y de la narrativa.
- ▶ Introducir intencionalmente novedades valiosas.
- ▶ Incorporar metodológicamente estrategias y dinámicas experienciales.

- ▶ Favorecer procesos de aprendizaje entre los participantes.
- ▶ Potenciar la aplicación o transferencia de los aprendizajes en el puesto de trabajo.

Esta propuesta debe implicar originalidad (novedad, singularidad, una cierta no convencionalidad) y efectividad en términos de resultado. Este nivel incorpora tres grandes elementos:

a) Enfoque formativo

Tiene mucho que ver con elementos de la secuencia didáctica, así como con las transiciones dentro del proceso de aprendizaje:

- ▶ ¿Cómo se producirá el aprendizaje (autoformación, guiado por el formador, nivel de profundización...)?
- ▶ Estrategias de formación experiencial: aprendizaje basado en problemas, método del caso, simulación, gamificación, etc.
- ▶ ¿Cuál será el contenido? ¿Qué tipo de aprendizaje se requiere? ¿Cómo se organiza? ¿Qué recursos de aprendizaje habrá disponibles?

- ▶ ¿Qué harán los participantes para evidenciar y demostrar su competencia?
- ▶ ¿Qué materiales necesitaremos? Seleccionar casos, materiales, escenarios, etc. ¿Cuándo deberá hacerse o prepararse?

Hay que dar perspectiva, procurando construir un esquema-guion (como si fuera un storyboard) para definir los criterios pedagógicos, didácticos y metodológicos que caracterizarán la acción formativa (ya sea presencial, semipresencial o en línea) y que involucren emocionalmente a los participantes.

b) Touch-points

Un elemento que deberá identificarse es lo que denominamos touch-points, es decir, aquellos puntos que intencionadamente interrelacionan el espacio aula y el espacio profesional para potenciar la utilidad y la transferencia de los aprendizajes en el puesto de trabajo.

La competencia solo es evaluable desde el puesto de trabajo. Eso implica al responsable (que es el responsable directo del participante y puede evaluar o dar feedback – retroalimentación – sobre el grado de consecución, consolidación y desarrollo de las conductas y comportamientos asociados a la competencia sobre la que el participante se ha formado).

De hecho, en el diseño podemos prever interacciones o actividades (proyectos de mejora, acciones de implementación, etc.) previas a la acción formativa, durante la acción formativa (entre sesión y sesión), incluso después de la acción formativa (que por ejemplo requiera del seguimiento por parte del mánager).

Toda esta visión nos permite extender la formación más allá de la propia impartición y del espacio del aula. Así pasamos del concepto «curso» (como un elemento cerrado) a una visión de «entorno de aprendizaje» (extendiendo en el tiempo y en el espacio la interacción con el conocimiento).

c) Visual Magnets

En el modelo creativo de Disney, se pone de relieve la necesidad en la creación de un elemento de atracción, un visual magnet que ellos denominan Wienie.

Este elemento es una referencia visual constante para las personas y actúa como motor de orientación (por ejemplo, el Castillo de las Princesas en Disneyland). En el ámbito formativo conviene, buscar el elemento magnético que se incorpore a nuestra solución formativa innovadora y que busque potenciar la orientación y el compromiso de los participantes.

2.3 Nivel 3. El desarrollo de soluciones transmedia

Se centra en la fase de creación y desarrollo del producto o solución formativa a partir del diseño propositivo realizado como respuesta al análisis apreciativo realizado. Debe tener presente cuatro ejes:

a) Docentes y expertos

Los docentes y expertos son los referentes en los distintos ámbitos de conocimiento que se desarrollarán a través del programa y que conducirán la acción formativa. Es importante contar con su colaboración ya en la fase de diseño y concepción del programa, en la fase de creación del producto formativo.

Es esencial que puedan trabajar de forma conjunta con pedagogos y metodólogos para concretar e interrelacionar contenidos y objetivos (los «qué» y los «por qué») con estrategias didácticas, recursos formativos y metodologías (los «cómo»).

Los expertos deben involucrarse activamente en la elaboración de los materiales y los recursos formativos (ya sea por actividades en línea o por presencialidad) de acuerdo con la propuesta o guía facilitada desde el equipo creativo o pedagógico, que deben dar apoyo para estructurar,

secuenciar y desarrollar las historias que puedan explicar o presentar los expertos.

A menudo, la relación de expertos externos con expertos y referentes internos es un elemento de alto valor para interrelacionar aspectos generales (de sector, de mercado, de otras realidades) con las políticas y estrategias específicas de la propia organización.

b) Contenidos formativos

Cabe señalar la necesidad de organizar los contenidos y mensajes clave de la acción formativa. En el caso de la formación virtual algunas consideraciones:

- ▶ Es importante no perder el hilo de la historia que queremos trabajar y no hacer crecer tanto el contenido que nos lleve a otras historias derivadas. Eso podría hacer perder y distraer a los participantes respecto al objetivo final, que debe ser inequívoco y el eje vertebrador de todos los contenidos.
- ▶ La necesidad de no sobrecargar a los participantes ni con contenidos ni con recursos que no sean de valor, y de crear mecanismos de activación, atracción, giros, que permitan mantener el interés, la actividad y la interacción del participante durante la experiencia.

- ▶ Evitar las contradicciones dentro del contenido también es importante para no generar dudas a los participantes. Puede suceder que en una misma acción formativa participen distintos docentes, que pueden tener mensajes no complementarios sino contradictorios.
- ▶ La simplificación de temas complejos. Nunca debemos comunicar directamente contenidos complejos a los participantes; debemos asegurarnos de que los tratamos y los dosificamos para que los comprendan de una forma más rápida (por ejemplo, a través de pequeños vídeos, infografías, el uso de metáforas, ejemplos prácticos, etc.).

c) Tecnología

Tecnología sí, pero al servicio de la metodología. Utilizar la tecnología no como elemento de novedad o como un cierto efecto llamada por la moda sino como motor de experiencias de aprendizaje significativas y transformadoras.

La posibilidad de uso de la realidad virtual (para entrenar en entornos sin riesgo), la realidad aumentada (para aprender, por ejemplo, el uso de maquinaria en el entorno asistencial), la simulación (para anticiparnos y entrenarnos para hacer

frente a situaciones que tengamos que afrontar en un futuro), el uso de mobile learning (para acercar el conocimiento al puesto de trabajo), el uso de la gamificación (para potenciar experiencias con mucho engagement y favoreciendo la competitividad), etc., debe hacerse en la medida que aporte más valor que otros canales, metodologías o enfoques.

2.4 Nivel 4. Implementación, evaluación y resultados

Este nivel se centra en:

a) Plan de comunicación

El proceso de convocatoria y la comunicación previa a la acción formativa (tiene que ver también con lo que antes denominábamos pre-shows) permite, entre otras cosas, transmitir a los participantes la contribución y el valor que representarán estos aprendizajes para ellos, para involucrarlos, atraerlos y comprometerlos en su desarrollo.

Muy a menudo en las convocatorias y en la comunicación de las acciones formativas se utilizan estrategias poco motivadoras, demasiado planas, poco atractivas desde una perspectiva de marketing, cuando en cambio conviene potenciar el compromiso desde el momento inicial.

También podemos entender la comunicación post-shows como un driver para enfatizar con posterioridad y recordar los mensajes fuerza más significativos, así como para facilitar herramientas y recursos específicos (lecturas, manuales, pautas...) complementarios.

b) Impartición

Consiste obviamente en impartir el programa. Más allá de la tarea de los docentes (que analizaremos en el próximo capítulo) o de los enfoques metodológicos y las estrategias didácticas y formativas, hay que tener presente toda la tarea de acompañamiento, apoyo y asesoramiento a lo largo del proceso de formación.

Esta tarea es especialmente relevante en aquellas iniciativas semipresenciales o en línea, dado que este apoyo pedagógico continuo (más allá de la propia tarea de los docentes, tutores y expertos) es clave en la prevención del abandono y en la potenciación del compromiso con la propia acción.

c) Entorno real

Dentro de la impartición debemos hacer seguimiento de aquellas tareas, acciones y compromisos que los participantes tendrán que impulsar o desarrollar desde el puesto de trabajo. Como veremos más adelante, en este aspecto la vinculación de los directivos

y responsables es clave, como responsables directos de los participantes, ya que pueden observar en y desde el puesto de trabajo si se ponen en juego las competencias pretendidas con la acción formativa.

Los responsables tienen, además, la fuerza del feedback para retroalimentar la actividad de los profesionales y la capacidad de acompañarlos desde su liderazgo en el proceso de consolidación de las competencias y la gestión del conocimiento y de la experiencia que deben trasladar al conjunto del equipo o área de trabajo. Por lo tanto, la acción formativa no debe ser un trámite administrativo para el responsable, sino que debe convertirse en un driver, o conductor, y una herramienta para, incluso, personalizar el acompañamiento individualizado de cada profesional del equipo.

En cualquier caso, no debe quedar únicamente en manos de los responsables, sino que también la acción formativa puede prever cómo el experto docente hará el seguimiento (individualizado o en pequeños grupos) de las actividades o acciones impulsadas, para ver no solo qué han hecho y cómo lo han hecho los participantes, sino también el impacto y el resultado de la acción.

d) Evaluación y analítica de aprendizaje

A partir de los indicadores asociados a la acción formativa (identificados en la fase de definición de los objetivos de aprendizaje), es clave monitorizar los resultados, realizar un análisis para evaluar los ámbitos que precisan de refuerzo y ver el impacto obtenido.

A menudo en las acciones formativas nos quedamos con los resultados (ya sean de satisfacción o incluso de aprendizaje), pero no vamos mucho más allá. Por eso creemos que hay que trabajar para identificar qué acciones posformación (ya sean grupales o individuales) se deben impulsar, para dar continuidad a la acción formativa, y que puedan servir para reforzar, consolidar o reconducir los aprendizajes desarrollados. La ayuda del experto, formador o consultor que haya conducido el programa formativo es clave para que nos ayude a identificar y proponer estas acciones.

Utilizando estos refuerzos consolidamos el impacto de los mensajes dados durante la acción formativa y, al mismo tiempo, podemos involucrar al responsable en su desarrollo con el fin de vincular el trabajo en aula con la labor del directivo de acompañamiento de su equipo de trabajo.

Learning analytics también debe proporcionarnos información global y recomendaciones sobre acciones formativas adicionales que, para cada perfil profesional, puedan proponerse

desarrollar a partir de las preferencias y resultados individuales o grupales.

3. Conclusiones

La necesidad de ofrecer soluciones formativas atractivas y útiles requiere que los centros de educación continua incorporem en nuestro roadmap para el diseño instruccional de programas, nuevos elementos que:

- ▶ En primer lugar, nos permitan poner al profesional en el centro de la formación y el desarrollo profesional.
- ▶ En segundo lugar, poner la experiencia en el centro del diseño del proceso de aprendizaje y de la gestión del talento.

El roadmap para el diseño de soluciones formativas para empresas se organiza en cuatro fases, enmarcadas dentro del contexto de la propia organización:



Resultado del nivel 1

El output de este trabajo en este primer nivel, lo denominamos «diagnóstico apreciativo y consultivo», que configura un documento de análisis, que ya debe apuntar la orientación e intencionalidad de la acción formativa, así como el enfoque pedagógico sugerido para el mismo, y que será la base para la siguiente etapa, el «diseño propositivo».

Resultado del nivel 2

El output es un documento de diseño programático, en el que se concrete qué se hará, cómo se hará y para qué se hará, y cómo se vincula cada elemento del programa con los objetivos pretendidos. En el caso de la formación en línea, el output puede ser un diseño/ejemplo/prototipo conceptual, como primer intento creativo, que sirva como muestra, orientación y aproximación al producto final que deberá desarrollarse.

Resultado del nivel 3

El output de este nivel 3 debe ser el producto o la solución formativa, con un carácter transmedia (que interrelacione distintos canales para potenciar y maximizar los efectos comunicativos y pedagógicos de la acción formativa), y que debe:

- ▶ Transformar la intencionalidad de la propuesta creativa en una propuesta de historia

- ▶ formativa, con una fuerza narrativa que potencie los objetivos pretendidos.

- ▶ Poner atención en los detalles, no solo en las grandes imágenes, mensajes fuerza u objetivos globales.

- ▶ Hacer una transición pautada de los grandes objetivos y contenidos a los más específicos y concretos.

- ▶ Simplificar los conceptos complejos con la ayuda de ejemplos, metáforas, esquemas, actividades, etc.

Resultados del nivel 4

El output es un modelo de impartición estrechamente vinculado al puesto de trabajo y comprometido con los resultados de la evaluación de los aprendizajes obtenidos y de su impacto.

En definitiva

Las cuatro fases interrelacionadas deben permitir el impulso de iniciativas formativas, inmersivas y memorables, que puedan apoyarse en el uso de tecnología, que se fundamenten con drivers pedagógicos y metodológicos, que acompañen la acción de los expertos y docentes y que se apoyen en los directivos y responsables de las organizaciones y de los propios participantes para potenciar la transferencia de los aprendizajes en el puesto de trabajo.

Referencias

Gemma San Cornelio y Xavier Martí (2017). *Creatividad e innovación en la industria del entretenimiento*. Editorial UOC.

Francisco Javier Jardines (2011). “Revisión de los principales modelos de diseño instruccional”. *Innovaciones de Negocios*, 8. México: Universidad Autónoma de Nuevo León.

Òscar Dalmau Ibañez (2018). “Formación y desarrollo del talento. Una experiencia innovadora en organizaciones de salud” (Ediciones FUB).

Jesús Martínez Marín & José Luís Muñoz Moreno (2018). “Aprender en las organizaciones de la era digital”. Editorial UOC, Colección OuterEDU.

Gregorio Casamayor Pérez y Toni Ramos Medina (Coords.) (2019) “Universidades Corporativas. Consultoría de formación”. Editorial UOC.

Competencias para el Liderazgo de la Educación Continua en el Marco del COVID19

Universitat de Vic - Universitat Central de Catalunya

Barcelona, España



COMPETENCIAS PARA EL LIDERAZGO DE LA EDUCACIÓN CONTINUA EN EL MARCO DE COVID-19

Resumen

Los responsables y directivos de los centros de educación continua superior de instituciones académicas y universitarias, estamos haciendo frente a una doble realidad interconectada en el marco de COVID-19:

Por un lado, la derivada de la acción inmediata de respuesta a la necesidad de transformar mucha de la actividad presencial en un formato virtual y digital, por el confinamiento de la población.

Por otro lado, la necesidad de impulsar nuevas acciones de aprendizaje y desarrollo que faciliten herramientas a las personas, empresas y organizaciones para dar respuesta a las necesidades del momento, pero también para anticipar y prepararse para los escenarios futuros.

Para ello, cómo líderes, también necesitamos desarrollar diferentes competencias y habilidades, y conectarlas intencionadamente para orientar toda nuestra acción directiva en educación continua y ofrecer hacia la sociedad respuestas eficientes, seguras y de utilidad.

COMPETENCES FOR LEADERSHIP OF CONTINUING EDUCATION IN FRAMEWORK OF COVID-19

Abstract

Leaders and managers of the higher continuing education centers of academic and university institutions, we are facing a double interconnected reality in the framework of COVID-19:

The derivative of the immediate action in response to the need to transform much of the face-to-face activity into a virtual and digital format, due to the confinement of the population.

The need to promote new learning and development actions that provide tools to people, companies and organizations to respond to the needs of the moment, but also to anticipate and prepare for future scenarios.

For this, as leaders, also need to develop different competencies and skills, and intentionally connect them to guide all our directive action in continuing education and offer efficient, safe and useful responses to society.

Dr. Valentín Martínez i Espinosa

Doctor en Psicología

Universidad Abat Oliba

Licenciado en Psicología

Universidad Ramon Llull

Diplomado en Enfermería

Universidad de Barcelona

Diplomado en Dirección Hospitalaria y en Gestión Sanitaria por EADA

En la actualidad, Director general de la Fundació Universitària del Bages (Campus Manresa de la Universidad de Vic – Universidad Central de Cataluña) Profesor

asociado de IL3

Universidad de Barcelona y de la Universidad de Vic – Universidad Central de

Cataluña

Miembro del comité de Coordinación de la sectorial de Universidades de la

Asociación Española de Fundaciones, Madrid.

vmartinez@umanresa.cat

Prof. Óscar Dalmau

Director de Nuevos Proyectos del Campus Manresa de la UVic-UCC

VicePresidente de RECLA

Gerente de Unió Consorci Formació (centro de formación que pertenece a Unió

Catalana d'Hospitals i Consorci de Salut i Social de Catalunya)

Diploma de Postgrado en Simulación e Innovación Docente (campus Manresa,

UVIC-UCC)

Dirección de Empresas de Servicios (ESADE). MBA (UPC)

Postgrado en Gestión de la Formación Continua en las Organizaciones (Les Heures-UB)

Autor de diferentes publicaciones vinculadas a la formación y el desarrollo de

talento en organizaciones y universidades corporativas

odalmau@umanresa.cat

1. Del entorno de excepcionalidad a la nueva realidad

Estamos en una situación excepcional. La situación de emergencia derivada del COVID-19 nos ha obligado a muchos profesionales, indistintamente de nuestro nivel de responsabilidad y entorno profesional, a confinarnos en casa, por prevención pero también por responsabilidad sanitaria y social. Añadimos además la duda de la duración de esta situación lo que añade inseguridad sobre las decisiones a tomar y sobre el impacto de las mismas.

Desde casa estamos intentando continuar con la vida profesional, manteniendo la actividad de los equipos y las organizaciones en un modelo de teletrabajo o más bien de trabajo remoto, en el que habitualmente ni estamos acostumbrados, ni en la mayoría de las organizaciones estamos preparados.

Creemos que nos hemos dado cuenta que no es lo mismo trabajar puntualmente desde casa, a ciertamente hacerlo de manera constante y con un nivel de sistematización personal y colectiva añadida. Además, con la presión, tensión, complejidad e incertidumbre del momento. De hecho, podríamos decir después de varios años hablando de entorno VICAH (Vulnerable,

Incierto, Complejo, Ambiguo e Hiperconectado, VUCAH en inglés) que de repente estamos inmersos en él sin saber exactamente cómo.

Sin embargo, necesitamos continuar asumiendo nuestra responsabilidad personal y profesional, en la medida que se pueda. Hacer frente a la situación y ponernos a disposición del equipo, de los clientes, de la organización, para facilitar, ayudar, orientar en este momento tan complejo y quizás duradero en el tiempo.

Como responsables y gestores de educación continua en las universidades, aceptar el reto de transformar rápidamente toda la actividad formativa de presencial a virtual, con el desafío de proponer nuevas acciones de aprendizaje y desarrollo que den respuesta a las necesidades de cambio y de transformación que se vislumbran en el escenario futuro.

Por ello, es absolutamente imprescindible que tomemos conciencia de las principales habilidades y competencias que nosotros mismos debemos consolidar o desarrollar, para potenciar y hacer frente a las necesidades de liderazgo en educación continua que hoy día se hacen necesarias.

Para ello, utilizaremos en nuestro artículo una herramienta metodológica que hemos creado (un juego de cartas llamado Management Colors), que utilizamos para identificar, relacionar y desarrollar las

habilidades y competencias (soft skills) de mandos intermedios y directivos de todo tipo de organizaciones y que otras universidades (por ejemplo, la Universidad Blas Pascal en Argentina) también han incorporado metodológicamente en su educación continua corporativa y profesional.

2. Una base en clave personal

De entrada, esta situación requiere de nosotros tres factores personales, entre otros, muy importantes:

- ▶ Por un lado, resiliencia, como capacidad para sobreponernos a estos momentos críticos y adaptarnos a esta situación inesperada, intentando en la medida de lo posible volver a la normalidad. La resiliencia es una aptitud que adoptan algunos individuos que se caracterizan por su postura ante la superación de una adversidad y de mucho estrés, con el fin de pensar en un mejor futuro.

Muchas veces esta habilidad es desconocida por el individuo y la descubre únicamente cuando se encuentra en medio de una situación difícil que logra superar gracias a su

postura de lucha y de seguir adelante.

- ▶ En segundo lugar, el adecuado uso de la Inteligencia Emocional, para comprender, regular, percibir, gestionar, y expresar emociones. La inteligencia emocional hace referencia a los procesos implicados en el reconocimiento, uso, comprensión y manejo de los estados emocionales de uno mismo y de los otros para resolver problemas y regular la conducta.

Entendemos la inteligencia emocional como un conjunto de cuatro habilidades relacionadas con percibir y expresar emociones de forma precisa; usar la emoción para facilitar la actividad cognitiva, comprender las emociones y regularlas para el crecimiento personal y emocional.

La inteligencia emocional se vincula a los conceptos de autoconfianza, el control emocional, el establecimiento de objetivos, la iniciativa, el optimismo, la transparencia, la solidaridad y la empatía.

- ▶ En tercer lugar, la necesidad de una actitud positiva. Especialmente en el marco de tantas informaciones negativas, de tanta incertidumbre, de tanta

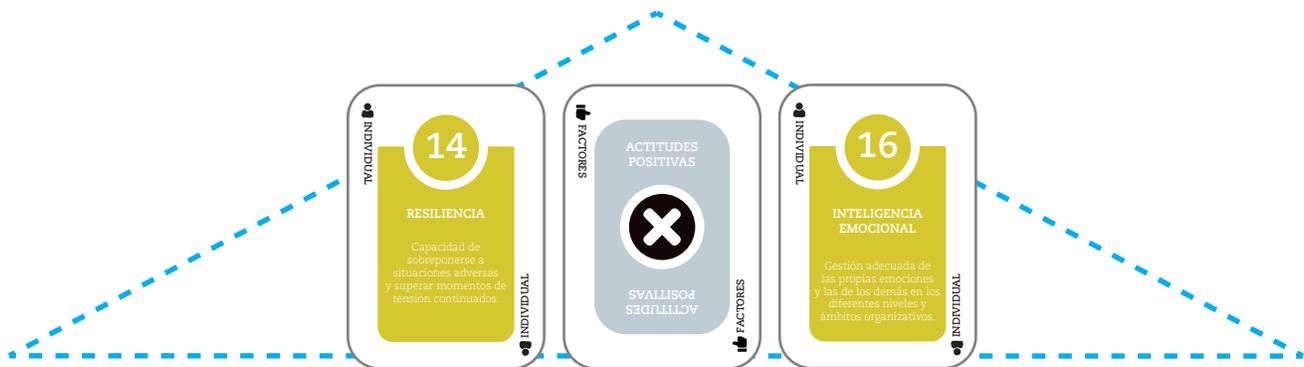
complejidad, mantener un buen tono y una actitud positiva respecto a que lo conseguiremos, facilitará una mayor capacidad para afrontar la situación e intentar trasladarla a nuestros colaboradores y equipos de trabajo.

Una actitud es una predisposición, a favor o en contra, para responder de un modo consistente a una situación concreta.

Una manera de actuar así, bien orientada hacia los objetivos de la organización y el cumplimiento de las propias responsabilidades, permite acometer y acercarse al cumplimiento de las metas individuales y colectivas.

La actitud determina la forma en que una persona se enfrenta a su trabajo y determina el valor de los sucesos que se dan en él.

En estos momentos de crisis nos parece extraordinariamente importante.



3. Habilidades digitales y relacionales

A esta base de características que tienen que ver con el propio estilo y las competencias más personales se le deberían añadir, para afrontar desde

la responsabilidad directiva, desde el liderazgo eficaz, dos elementos clave para esta situación de confinamiento:

Por un lado, la necesidad de desarrollar habilidades digitales, para sacar el máximo provecho de diferentes herramientas online para la productividad profesional, así como



optimizar la comunicación no presencial: individual y grupal; sincrónica y asincrónica; textual mediante correos electrónicos, WhatsApp, foros, etc., pero especialmente, creemos que muy adecuada en estos momentos de imposible contacto personal, también visual y verbal, mediante podcast, videoconferencias o cualquier recurso que permita “sentirse” cercano.

Todas estas habilidades deben potenciar una comunicación permanente, aunque no intrusiva, orientada al trabajo colaborativo y en red.

Creemos que la comunicación digital es una habilidad que nos permite utilizar herramientas para transmitir mensajes y establecer comunicaciones que permitan un trabajo colaborativo y en red.

La comunicación digital engloba tanto la comunicación corporativa, a través de webs y otros medios digitales, como la comunicación por medio de sistemas de videoconferencia como hemos dicho anteriormente. Permite compartir información de un modo mucho más rápido y eficaz que otros métodos de comunicación tradicionales. Permite, a su vez, la interacción entre los diferentes trabajadores de una empresa y los stakeholders o públicos de interés de la misma.

Las capacidades digitales se han ido generando e incrementando a partir de la propia transformación digital. Estamos convencidos que es una

responsabilidad compartida, pero es sobre todo responsabilidad de los equipos directivos adquirir un fuerte compromiso a la hora de impulsar el desarrollo interno de la cultura digital y de la integridad de las competencias digitales.

Nuestro nuevo desafío exige a las organizaciones el desarrollo de una nueva cultura empresarial soportada sobre un conjunto de nuevas competencias caracterizadas por el papel protagonista de lo digital y que se desarrollen a través de la colaboración y la construcción de redes efectivas.

En última instancia somos defensores de unas capacidades digitales orientadas siempre a resultados, lo que las transforma, a su vez, en poderosas herramientas de negocio e imprescindibles para cualquier profesional, equipo y organización de nuestra época.

El uso de estas capacidades digitales debe estar vinculado con un dominio comunicacional amplio, riguroso y adecuado, y que resulta imprescindible para cualquier actividad personal y profesional, a título individual y/o colectivo.

En los momentos de crisis, como la actual, en situación de confinamiento tanto de la persona que asume el máximo nivel de responsabilidad del equipo, así como las personas que lo conforman requiere asumir de forma extraordinaria un nivel relacional que permita comprender las emociones y sentimientos, las experiencias de los

demás ante la nueva situación y respetando sus respuestas.

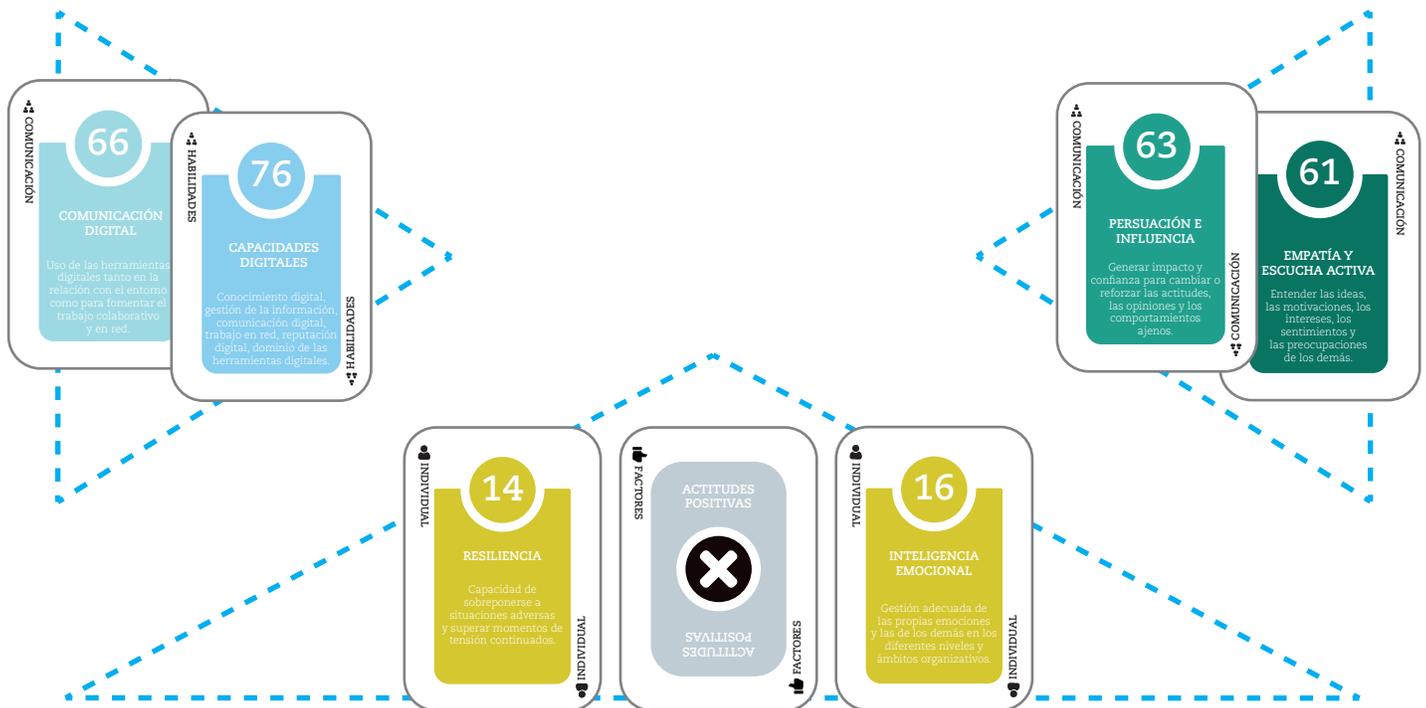
Así, nos parece que los dos elementos relacionales claves hoy día en el marco de COVID-19 serían la persuasión e influencia y la de la empatía y escucha activa.

Entendemos por persuasión el proceso destinado a cambiar la actitud o el comportamiento de una persona o un grupo hacia alguna acción, idea, objeto o persona(s), mediante el uso de palabras para transmitir información, sentimientos, o el razonamiento, o una combinación de los mismos.

La carta que integra los dos conceptos se refiere a la capacidad del responsable o directivo para condicionar la conducta de los demás a partir del estricto uso del lenguaje. La empatía es la capacidad de percibir,

compartir y comprender los sentimientos y emociones de los demás, basada en el reconocimiento del otro como similar. Identificar y reconocer lo que otro puede sentir, preocupándose por experiencias ajenas. También es descrita como un sentimiento de participación afectiva cuando es consciente de que otros pueden ver y pensar de manera diferente.

La escucha activa integra una serie de comportamientos y actitudes que preparan al receptor a escuchar, a concentrarse en la persona que habla y a proporcionar respuestas. En la escucha activa se debe conseguir que el interlocutor se sienta comprendido y libre para expresarse; al mismo tiempo obliga a que quien escuche centre su atención no sólo en lo que dice, sino en lo que siente.



4. Colaboración en red

Todas estas habilidades son fundamentales para cualquier actividad profesional y permiten favorecer verdaderamente lo que para nosotros es central hoy, en esta situación de crisis y confinamiento a nivel competencial para los responsables y directivos: potenciar el trabajo en equipo y la colaboración de sus componentes de manera no presencial, en red, que nos permita mantener el sentido estricto del compromiso de los profesionales hacia el cumplimiento de los resultados organizacionales.

Para ello sería bueno evitar o reducir al máximo los efectos nocivos derivados de la situación externa actual, así como la separación física de las personas (especialmente a través de una comunicación constante, ordenada y sistematizada con los recursos más adecuados y que tengamos disponibles) para potenciar la participación y la cohesión interna.

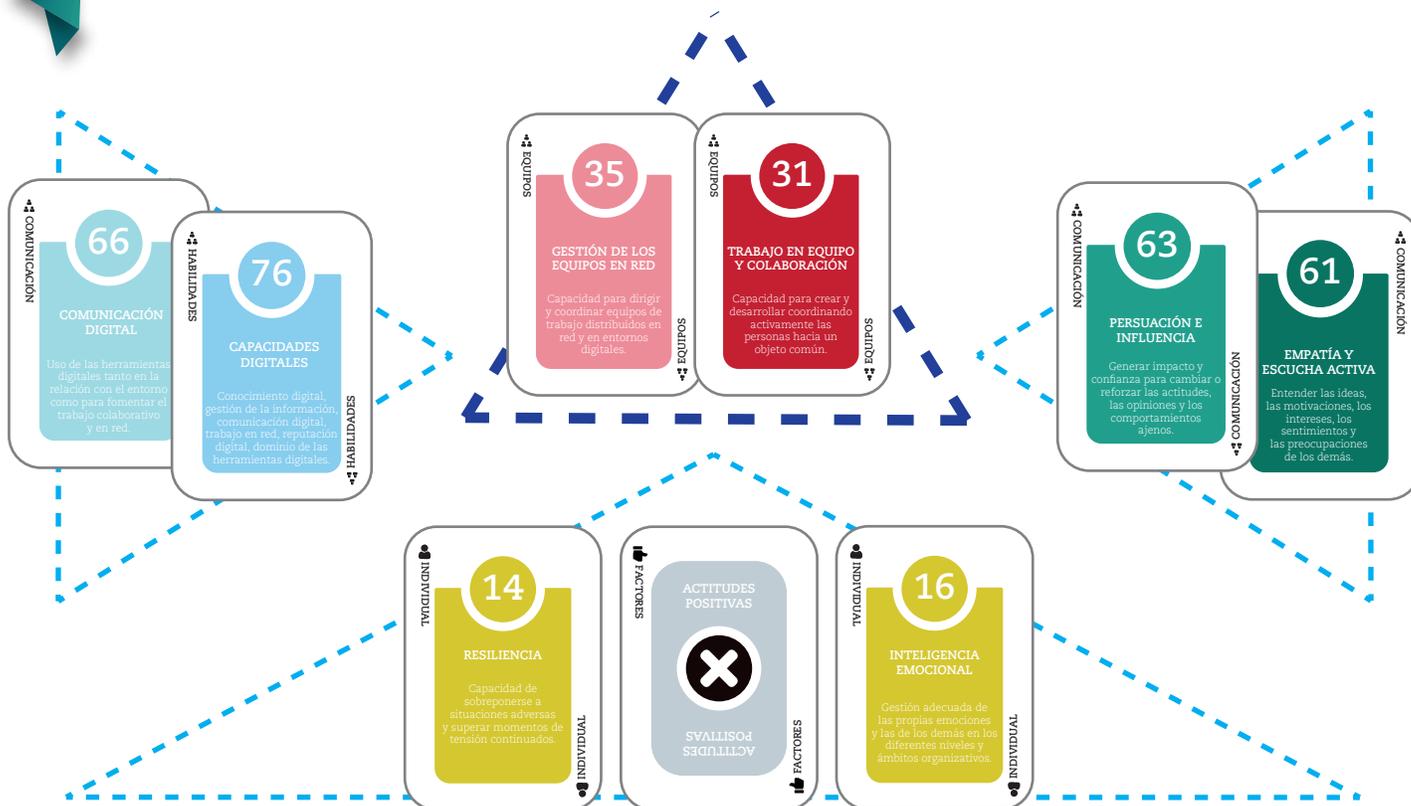
No debemos olvidar también la importancia del trabajo colaborativo en red, ya sea con otros profesionales o equipos de la organización u organismos externos con los que se tenga que interactuar (clientes, proveedores, partners, stakeholders, etc.).

Para conseguirlo incorporamos dos elementos clave: el trabajo en equipo y colaboración complementada con la gestión de equipos en red.

En el trabajo en equipo y colaboración, nos referimos a la disposición para integrarse en el mismo y hacer que los demás también lo puedan hacer, potenciando la participación y la cohesión interna, con el fin de alcanzar los objetivos comunes.

Es importante saber definir correctamente un proyecto compartido ilusionante, identificar las capacidades de los miembros del equipo, desarrollar sus potenciales, coordinar sus acciones y establecer los mecanismos de seguimiento de los logros que se vayan consiguiendo. Implica, también, tener expectativas positivas de los demás y óptima comprensión interpersonal.

Cuando hablamos de la gestión de equipos en red o virtuales nos referimos a un nuevo tipo de equipos de trabajo conformados por un grupo de personas que trabajan orientadas a un objetivo común, pero cuyos individuos no se encuentran juntos físicamente, es decir, cuyos miembros se pueden encontrar en diferentes espacios o incluso diversas áreas geográficas con la dificultad añadida de horarios distintos. El objetivo principal de este nuevo modelo de trabajo en equipo es combinar las ventajas del trabajo de forma complementaria con los beneficios que brindan las nuevas tecnologías. Pero para aprovechar al máximo estas ventajas, primero hay que lograr una adecuada gestión del equipo virtual para evitar o reducir al máximo los efectos nocivos derivados de la separación física de sus miembros.



5. Orientación a la resolución creativa de problemas complejos

Esta labor de seguimiento y coordinación del trabajo y de las acciones del equipo de manera no presencial, en situación de confinamiento, así como la colaboración y cooperación con otras instituciones y organizaciones externas, deben modelarse a partir de una adecuada gestión del responsable o directivo que lo asuma. No estamos

acostumbrados a este sistema de gestión, ni preparados por inexistentes experiencias anteriores o por formaciones que hasta ahora no habían previsto escenarios como ante el que nos encontramos y nos encontraremos durante las próximas semanas, quizás meses.

Para darle sentido y coherencia a las competencias necesarias en este tipo de entornos nos parece adecuado incluir cuatro cartas más:

- La definición de objetivos, o mejor dicho la redefinición y

rediseño de los previamente establecidos, una correcta organización y priorización de las tareas, una necesaria capacidad de análisis y resolución de problemas, y sin duda, ante los continuos cambios y niveles de exigencia que requieren respuestas adecuadas y rápidas, la creatividad.

Un objetivo es un fin que se quiere alcanzar y al cual se dirige una acción. No es lo mismo que política. Esta última tiene un carácter descriptivo, está definida al más alto nivel y se refiere a un conjunto de directrices e instrucciones generales. Los objetivos, por el contrario, están expresados de un modo muy concreto. Y ante esta situación extraordinariamente ajustados a las nuevas necesidades.

Para que los objetivos estén bien definidos deben ser específicos y claros, claramente medibles, ambiciosos pero alcanzables, relevantes y temporalizados.

- ▶ La correcta y eficaz organización y priorización de las tareas depende, en gran medida, de cuestiones de detalle, existiendo una serie de claves y aspectos a los que hay que prestar especial interés. Las principales son:

Priorizar, atendiendo no sólo a lo que es más urgente, sino también a lo que realmente es importante, es decir, a lo que va a tener mayor impacto para el equipo y la organización.

Valorar la complejidad de las tareas, lo que implica tanto el disponer de suficiente tiempo, recursos y condiciones necesarias para poder ejecutar la tarea. Ser realista con lo que realmente se puede efectuar y luchar contra todo lo que nos hace perder el tiempo o ejecutar con bajos niveles de rendimiento.

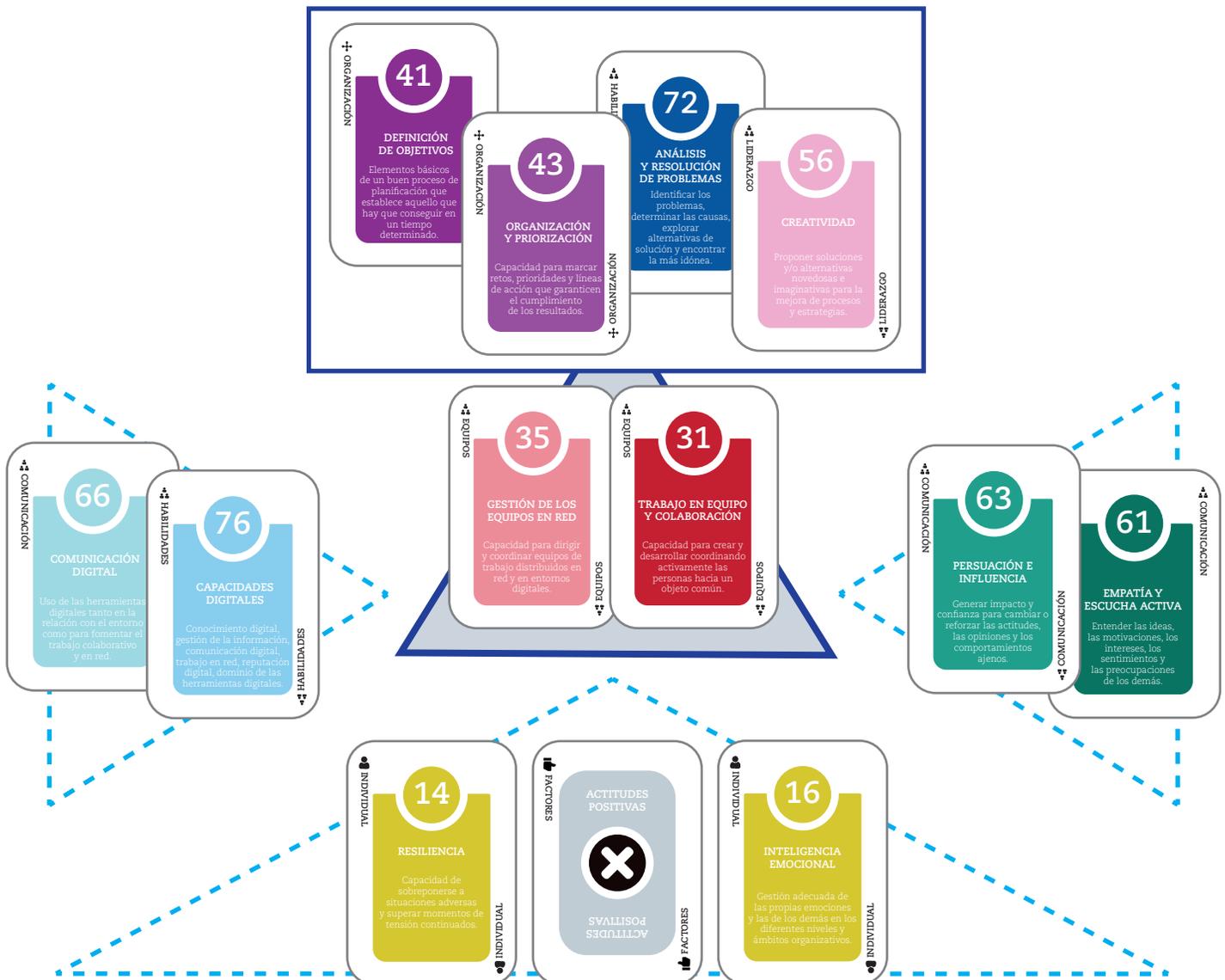
- ▶ El análisis y resolución de problemas va a ser, sin duda, uno de los elementos importantes en la situación de crisis que vivimos.

En todas las organizaciones se van a presentar siempre problemas que interfieran en la consecución de los objetivos, por eso es necesario contar con una metodología para poder dar una solución a los que se presentan (Identificación del problema, análisis del mismo, generar soluciones potenciales, toma de decisiones, implementación y evaluación) e incrementar nuestra capacidad resolutiva y la del equipo de trabajo.

► La creatividad es la capacidad de generar nuevas ideas o conceptos, de nuevas asociaciones entre esas ideas y los conceptos conocidos, que habitualmente producen soluciones diferentes y originales. Lo que conduce habitualmente a nuevas respuestas a los problemas planteados.

Esta capacidad está vinculada con la curiosidad. El pensamiento creativo está muy valorado en nuestras sociedades, en las que la innovación y el cambio juegan un rol importante. En él intervienen la memoria, la inteligencia, la imaginación y otros procesos mentales complejos que conducen al pensamiento original.

Hoy, más que nunca, desde educación continua, necesitamos impulsar soluciones formativas y de aprendizaje creativas, que den respuesta a los problemas complejos de las empresas, organizaciones y de la sociedad.



6. El marco de influencia de nuestro liderazgo

Esta labor de seguimiento y coordinación del trabajo y de las acciones del equipo de manera no presencial, así como la colaboración y cooperación con otras instituciones y organizaciones externas, debe modelarse a partir de una adecuada gestión de la complejidad y de la ambigüedad de cada momento. Esto nos conducirá, sin ningún género de dudas, hacia un liderazgo situacional orientado y diferente en función de las circunstancias y las propias necesidades de los componentes del equipo.

La gestión de la complejidad y de la ambigüedad queda determinada por los principios de la gradualidad (niveles de complejidad), el pluralismo, la complementariedad, la integralidad y el impacto en el entorno, lo que podemos llamar como solidaridad. El nivel más bajo implica sentirse cómodo enfrentando el cambio y moviendo palancas para visualizar opciones o dar orientaciones hacia la consecución de los objetivos planteados.

El nivel más alto implica sentirse cómodo con el cambio, la incertidumbre y el manejo de problemas difusos o imprecisos, llegando generalmente a conclusiones

sin tener suficientes datos o la totalidad de elementos que permitan generar la acción.

En esta situación de crisis, la dificultad cambiante hace complejo para las organizaciones tener estrategias claras para controlar la ambigüedad.

El liderazgo situacional es una forma de ejercer el liderazgo de forma flexible y adaptable que rompe con la idea de un único modelo de gestión y de relación con los diferentes componentes del equipo de trabajo. De este modo, las organizaciones y sus líderes pueden adaptarse al entorno, aplicando a cada colaborador una técnica o estilo ajustado a sus necesidades, sus expectativas y su situación en su ámbito laboral.

Creemos que en este momento se hace más importante liderar de forma que se individualicen al máximo las relaciones con los colaboradores y se reconozcan la disposición o madurez, entendida como las ganas de superación y la habilidad en el desempeño de sus tareas.

Es evidente que en algunos casos deberá hacer frente a colaboradores poco comprometidos, inseguros o faltos de experiencia. En cada caso deberá dar una respuesta adecuada para la necesaria integración en el equipo. Ese será su reto.



Además, la responsabilidad del líder dentro del marco de una situación de incertidumbre. Tal y como nos hemos referido con anterioridad es bueno no olvidarse del equipo, dado que es con todos sus profesionales que podrá conseguir los resultados esperados y mantener un clima relacional adecuado para cada momento.

Por ello es especialmente importante, más allá de dar significado a lo que sucede en el entorno, y gestionar esa ambigüedad, permitir un correcto desarrollo de sus colaboradores, incluso en estos momentos, no tanto como proceso de mejora de sus carreras profesionales si no como aprendizaje continuo en ámbitos de complejidad, presión y máxima exigencia, así como generar una gestión del compromiso de todos los profesionales hacia el propio equipo y hacia las acciones impulsadas, para favorecer una verdadera alineación de todo el potencial del talento hacia los resultados esperados.

El desarrollo de colaboradores en el ámbito profesional es el proceso por el que las personas progresan a través de una serie de etapas caracterizadas por distintas tareas, actividades y relaciones.

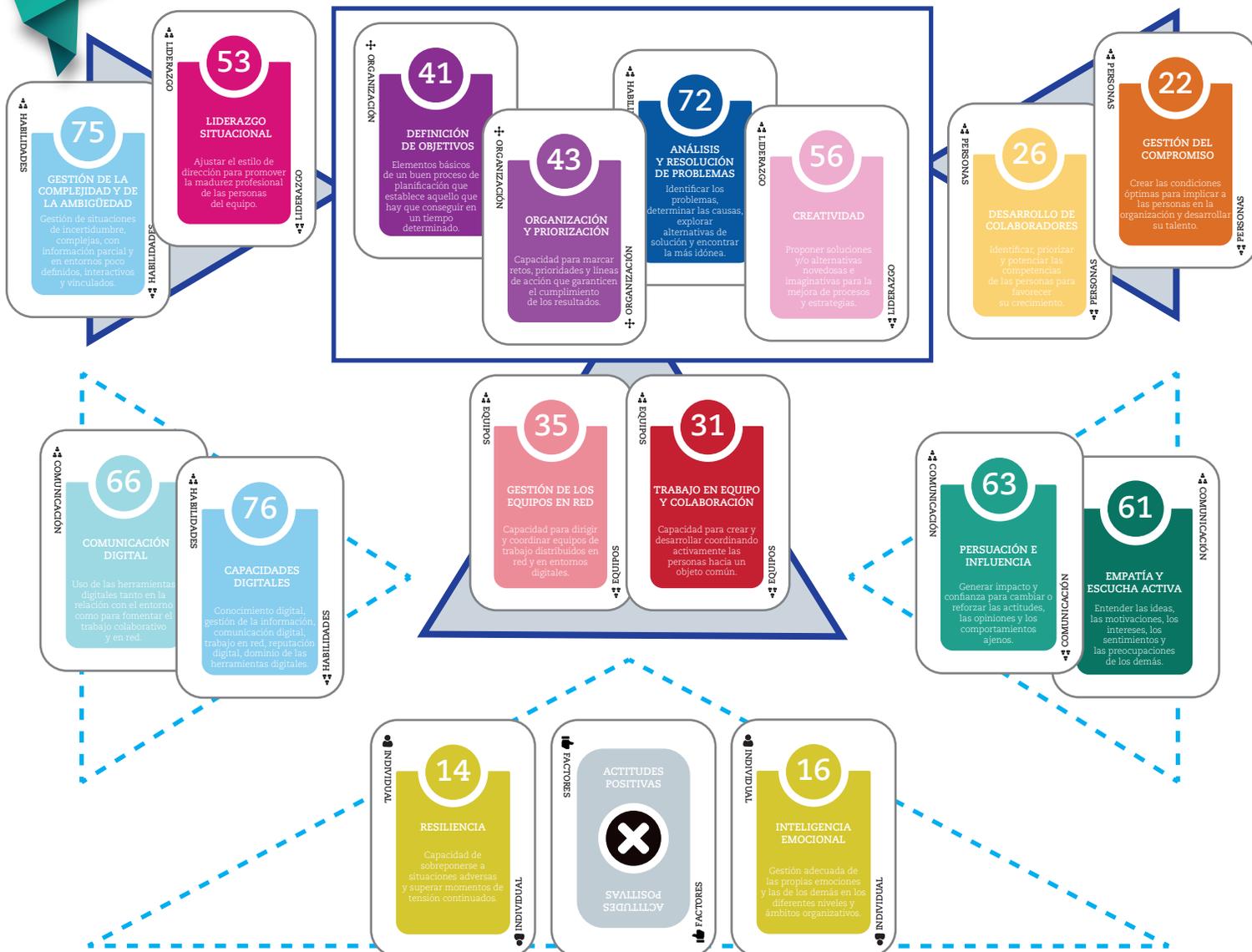
Sin duda, las competencias son necesarias para ejecutarlas de forma permanente. Se hace imprescindible fomentar el aprendizaje incluso en

momentos de crisis, ya que es un factor que permitirá transformar la información en conocimiento adquirido y con esto se puede lograr que la productividad del equipo de trabajo se incremente en el mismo momento y en el futuro.

La gestión del compromiso se genera a partir del propio reconocimiento del trabajo y el valor a la aportación individual respecto al propio equipo. Si es importante durante todo el ciclo vital de los profesionales se hace más relevante en estos momentos de dificultades añadidas.

En realidad, el compromiso no es un estado, sino un movimiento, no es cómo se siente una persona sino qué cosas hace la organización o sus responsables para comprometer a sus profesionales.

Los cinco factores clave que afectan al compromiso personal y profesional son: la relación emocional y la reputación de la organización, el proyecto de trabajo que se desarrolla, la retribución económica o compensaciones valoradas, la experiencia vivencial que se obtiene y el clima laboral existente.



7. En definitiva

Como responsables y directivos de educación continua de instituciones académicas superiores, hoy estamos inmersos en una doble realidad:

Por un lado, la transformación de toda la actividad que por el confinamiento ha tenido que pasar de la

presencialidad a la online, con todos los elementos de gestión que ello nos ha implicado: gestionar las expectativas de los clientes, ayudar y acompañar la acción docente en la transición hacia un modelo online, sin restar valor a los aprendizajes pretendidos, la gestión económico-financiera de la cuenta de explotación por la pérdida potencial de actividad, la gestión del equipo de trabajo.

▶ Por otro lado, la necesidad de dar respuesta rápidamente, no sólo a las necesidades internas de la propia universidad (ayudando a otras áreas en la transformación digital), sino especialmente las externas. Diseñar y dar respuesta a soluciones para las oportunidades de capacitación derivadas de la nueva realidad: formación en salud derivada de COVID-19, capacitación para el liderazgo y el trabajo en equipo en entornos remotos, desarrollo de soft skills (más necesarias que nunca), acompañamiento a la transformación digital de empresas y organizaciones (vinculación con facilitadores 4.0 y transformación de modelos de negocio), acciones vinculadas a creatividad e innovación, etc.

En esta doble realidad (derivada de la emergencia y de la oportunidad) debemos fundamentar nuestro liderazgo en una serie de competencias y habilidades que entendemos son críticas para la realización de nuestra labor: competencias personales, relacionales y digitales, orientadas a potenciar nuestra capacidad de trabajo colaborativo y en red (imprescindible por el confinamiento y las medidas de prevención y flexibilización laboral que se están proponiendo para reducir riesgos en la salud de la población), y competencias avanzadas en la toma

de decisiones y la gestión de nuestra actividad, influenciada por el entorno (liderazgo situacional vinculado a la gestión de la ambigüedad) y fundamentada con nuestro equipo (desarrollo de colaboradores y gestión del compromiso).

Y, aún no teniendo todas estas competencias y habilidades desarrolladas, de entrada, tomar conciencia de las mismas, y de la relación que guardan entre sí.

No en vano, y como decía William Shakespeare “El destino reparte las cartas pero somos nosotros quienes las jugamos”.

Diplomado en Ambientes Virtuales y Objetos de Aprendizaje: Reflexión en tiempos de crisis sanitaria

Universidad Nacional Autónoma de México

Ciudad de México, México



DIPLOMADO EN AMBIENTES VIRTUALES Y OBJETOS DE APRENDIZAJE

REFLEXIÓN EN TIEMPOS DE CRISIS SANITARIA

Resumen

El Diplomado en Ambientes Virtuales y Objetos de Aprendizaje inició en el 2009 dentro de la UNAM, en la Facultad de Estudios Superiores Acatlán, en modalidad híbrida, con clases presenciales los sábados y virtuales de cuatro horas semanales asincrónicas. Consta de 240 horas distribuidas en seis módulos: Conceptos y perspectivas; Información de calidad; Edición y producción digital; Expresión y diseño digital; Objetos de aprendizaje interactivos e Integración en un ambiente virtual de aprendizaje. Cuenta con doce generaciones y más de 330 egresados que han manifestado su valoración positiva y su impacto en la formación profesional. Ha sido un caso de éxito pues de él se han desprendido libros, artículos, coloquios y memorias. Hoy en día se ha convertido en un Diplomado completa-mente en línea, donde se aplican los principios y el software libre que se estudian dentro de él. Se analiza el nuevo modelo y se reflexiona sobre su pertinencia y calidad en el entorno de la crisis sanitaria de 2020.

Palabras clave

Moodle, software libre, objetos de aprendizaje interactivos, educación en línea.

GRADUATE IN VIRTUAL ENVIRONMENTS AND LEARNING'S OBJECTS

REFLECTION IN TIMES OF HEALTH CRISIS

Abstract

The Diploma in Virtual Environments and Learning Objects began in 2009 within the UNAM, at the Faculty of Superior Studies Acatlán, in hybrid mode, with on-site classes on Saturdays and virtual four-hour weekly asynchronous. It consists of 240 hours distributed in six modules: Concepts and perspectives; Quality information; Digital editing and production; Digital expression and design; Interactive learning objects and Integration in a virtual learning environment. It has twelve generations and more than 330 graduates who have expressed their positive assessment and its impact on professional training. It has been a success story because books, articles, colloquiums and memoirs have come from it. Today it has become a fully online Diploma, where the principles and free software that are studied within it are applied. The new model is analyzed.

Key words

Moodle, free software, interactive learning objects, online education.



María del Carmen González Videgaray

Doctora en Ingeniería
México, Ciudad de México
mcgv@unam.mx

Rubén Romero Ruiz

Especialista en Tecnologías de Información
Universidad Nacional Autónoma de México
Facultad de Estudios Superiores Acatlán
México, Ciudad de México
rubenr@unam.mx

Introducción

El año 2020 se ha convertido en una especie de película de ciencia ficción, donde muchas personas estamos encerradas en nuestras casas y desde ahí atendemos una gran cantidad de asuntos, tanto personales como profesionales y académicos. Las instituciones educativas no han sido la excepción e inclusive han acuñado frases como “la UNAM no se detiene” o, en el caso de la Secretaría de Educación Pública de México, el modelo “Aprende en casa”. Esto ha ocasionado que la educación a distancia se vuelva ubicua y permanente en estos días de contingencia.

La UNAM es la Universidad Nacional Autónoma de México, la más grande del país y ubicada recientemente dentro de las cien mejores del mundo (Gaceta UNAM, 2020), como puede constatarse en la Figura 1. La UNAM tiene más de 360,000 estudiantes y cerca de 41,000 académicos (UNAM, 2020). Dentro de ella se encuentra la Facultad de Estudios Superiores Acatlán (FES Acatlán), ubicada al noroeste de la Zona Metropolitana del Valle de México, donde se creó y se imparte el Diplomado en Ambientes Virtuales y Objetos de Aprendizaje, ganador del premio RECLA por mejores prácticas en Educación Continua en 2019, entregado en São Paulo, Brasil. El diplomado se inició en 2009 y lo han cursado doce generaciones hasta la fecha. Actualmente

la convocatoria está abierta para una siguiente generación.



Figura 1: La UNAM entre las cien mejores del mundo. Fuente: Gaceta UNAM, 2020).

Para el Diplomado en Ambientes Virtuales y Objetos de Aprendizaje, que normalmente se impartía en modalidad semipresencial, la pandemia ha representado un reto en dos vertientes:

La primera, transformar los contenidos presenciales en contenidos y comunicaciones digitales, tanto sincrónicos como asincrónicos, conservando la calidad y los objetivos instruccionales. Esto, afortunadamente y gracias a la tecnología disponible, ha sido posible, como explicaremos más adelante.

La segunda, hacer eco de las mismas teorías y recomendaciones que impartimos en el Diplomado para la educación a distancia. Como expresó una de nuestras alumnas: “llegó la hora de poner en práctica todo lo que vemos en el Diplomado”.

A continuación, se describe brevemente en qué consiste el Diplomado y a quién va dirigido, cómo se ha impartido y qué logros se han

obtenido, así como el modelo que se aplicó durante la contingencia sanitaria de 2020.

Antecedentes del diplomado

En la actual sociedad del conocimiento, el aprendizaje a lo largo de la vida es un imperativo y define en gran medida las posibilidades de desarrollo económico y humano, así como la riqueza y la posición de un país en el mundo. Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación están alterando de manera significativa nuestra relación con el mundo, con los demás, y con nosotros mismos. Por ello, su manejo fluido y creativo es esencial en diversos ámbitos de la vida profesional y personal, tales como el trabajo, la educación, los negocios, el gobierno y la expresión individual. Por ello, resulta imprescindible ampliar las opciones educativas para el crecimiento personal, así como para la constitución y consolidación del capital humano de las organizaciones de cualquier tipo.

Sin embargo, en muchas ocasiones, la vida moderna hace difícil que las personas se dediquen de manera adecuada y suficiente a la superación de sus conocimientos y habilidades. Como respuesta a este problema, las

herramientas tecnológicas ofrecen soluciones atractivas en cuanto a la reducción de costos y eficiencia, sin menoscabo de la calidad de la formación o capacitación que pueda recibirse. El uso de los ambientes virtuales de aprendizaje (AVA) y de los objetos de aprendizaje (OA) son algunas de estas soluciones.

Los ambientes virtuales de aprendizaje, también conocidos como Sistemas de Gestión de Cursos, Learning Management Systems (LMS) o simplemente plata-formas, están constituidos por software que replica la actividad y los roles de la institución educativa (González-Videgaray & Del-Río-Martínez, 2011). Este software permite crear cursos donde toman clases los alumnos y son guiados por los profesores. Algunos ejemplos de estas aplicaciones son Moodle (software libre), BrightSpace, Blackboard, Canvas, entre otros. Probablemente el más popular en el mundo sea Moodle, del cual México es el cuarto usuario por número de sitios registrados (Figura 2), después de Estados Unidos, España y la India. También es importante mencionar que en la UNAM el AVA más utilizado es Moodle (González-Videgaray et al., 2016). Esto se debe no sólo a su carácter libre y gratuito, sino a que es una herramienta madura y robusta que ha funcionado desde 2001 y cuyas posibilidades han sido enriquecidas por multitud de personas de todo el mundo.

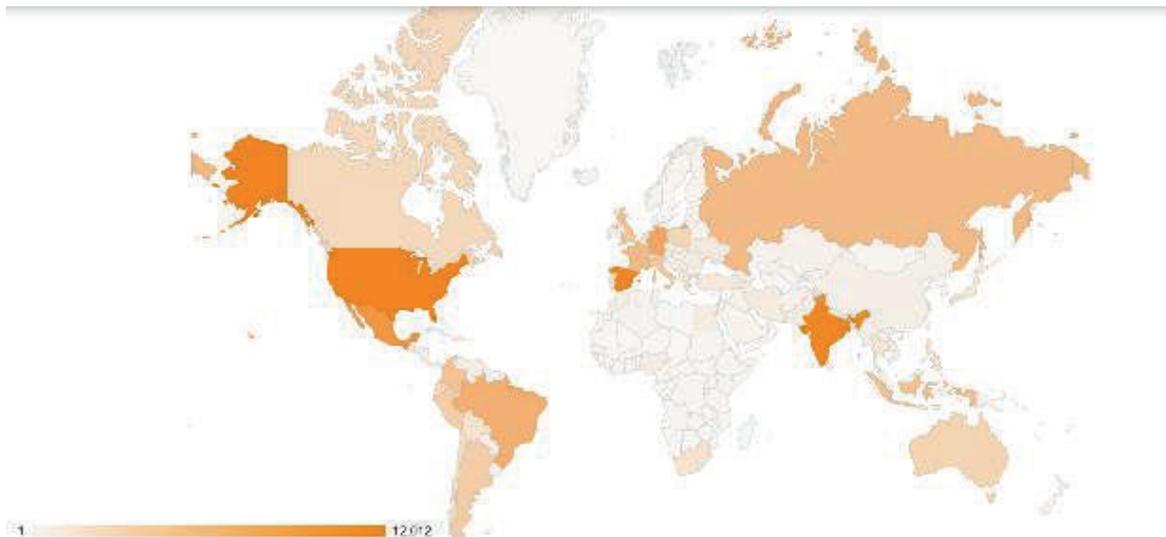


Figura 2: México es el cuarto lugar en sitios registrados de Moodle en el mundo. Fuente: (Dougiamas, 2020).

Por su parte, los objetos de aprendizaje, llamados OA u ODA, son el resultado de un desarrollo teórico que ya tiene muchos años (Sosteric & Hesemeier, 2002), pero que ha demostrado ser de utilidad pedagógica. Un OA es un recurso digital de aprendizaje que puede tener o no interacción con el alumno, que es granular (pequeño), interoperable con un AVA y que tiene un solo objetivo de aprendizaje. La teoría de los OA se derivó en gran medida de la ingeniería de software, puesto que, al fin y al cabo, el OA es una aplicación hecha con software (González-Videgaray & Del-Río-Martínez, 2011). Ha habido mucha discusión sobre la definición precisa, pero en general la mayoría de los autores coinciden con lo anterior.

Antiguamente se desarrollaba software educativo de gran escala, por parte de equipos multidisciplinarios.

Esto llevaba una gran cantidad de tiempo y, cuando la tecnología cambiaba o el contenido se modificaba, era caro y lento hacer cambios en las aplicaciones. Un ejemplo de ellas es “El autobús mágico”, que se usó a finales de los años noventa. En aquellas épocas también se utilizó el software Authorware de Macromedia, para que los profesores elaboraran materiales educativos, pero resultó difícil y engorroso, por lo tanto, no tuvo gran éxito.

Ahora existe una multitud de aplicaciones para elaborar objetos de aprendizaje, con relativa sencillez y rapidez. La web 2.0 y el lenguaje HTML5 han permitido que estas aplicaciones sean de fácil uso y accesibles para todos los profesores. Entre ellas podemos destacar H5P, eXe, JClic, Quandary y Hot Potatoes, que son gratuitos; o ISpring y Articulate que son de costo, pero tienen versiones de prueba.

La aplicación H5P, creada por el Massachusetts Institute of Technology en 2013, por ejemplo, se puede integrar a los AVA: Moodle, BrightSpace, Canvas y Black-board, de manera que le da una gran potencia. Además, permite hacer interactivos los videos, lo que resulta muy útil para que los alumnos lo vean con atención.

El Diplomado en Ambientes Virtuales y Objetos de Aprendizaje ofrece recursos, conocimientos, y experiencias indispensables para que los participantes se familiaricen con ellos y tengan la posibilidad de crear, usar y evaluar estos instrumentos, de manera planeada, crítica y reflexiva. El Diplomado les brinda tanto el marco teórico y la metodología, como los aspectos técnicos y prácticos del software apropiado para cada objetivo.

Este Diplomado está dirigido a profesores; personas interesadas en la docencia o en la capacitación con apoyo de recursos digitales;

diseñadores instruccionales; responsables de programas de educación o capacitación en línea o a distancia; administradores de ambientes virtuales de aprendizaje; creadores y diseñadores de materiales educativos electrónicos; directivos de órganos de recursos humanos; encargados de programas de formación, capacitación o actualización, entre muchos otros.

En virtud de que tanto la FES Acatlán de la UNAM como el grupo de profesores que creamos e impartimos este Diplomado, contamos con experiencia en este ámbito desde 2005, resultó factible ofrecer una serie de contenidos que pueden preparar a egresados de cualquier disciplina en este campo esencial para el desarrollo de México. Los fundadores, en 2009, el Dr. Gregorio Hernández Zamora, ahora profesor de la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco; el Dr. Jesús Heraclio del Río Martínez, entonces Director de Apoyo a la Investigación en la Universidad Anáhuac México; la Dra. Mayra Lorena Díaz Sosa, ahora profesora de tiempo completo de la FES Acatlán y los dos autores de este documento. Más adelante se incorporaron la Mtra. Adriana Roque del Ángel, el Mtro. Antonio Romero Ruiz, el Dr. Víctor Manuel Rangel Cortés y el Esp. Rodolfo Maya Rendón, todos profesores de la FES Acatlán. Así, el claustro de profesores es multidisciplinario y de un excelente nivel.

El Diplomado, además, se ofrece con una duración total de 240 horas curriculares, por lo cual es una excelente opción de titulación para cualquier carrera de la FES Acatlán o de otra facultad de la UNAM, como ya ha sido el caso en varias ocasiones. El Diplomado, afortunadamente, ha tenido una respuesta positiva, por la relevancia y la novedad del tema, así como por la calidad de su impartición.

Descripción del diplomado y su modelo semipresencial

El objetivo general del Diplomado es que los participantes desarrollen el conocimiento, habilidades y aptitudes necesarias para utilizar, crear, instrumentar, gestionar y evaluar de manera apropiada ambientes virtuales y objetos de aprendizaje, de manera planeada, crítica y reflexiva. El diplomado les brinda tanto los fundamentos teóricos y la metodología, como los aspectos instrumentales y prácticos en cuanto al manejo de software apropiado para cada objetivo.

Módulo 1: “Conceptos y Perspectivas”

El participante elabora una propuesta de diseño instruccional con base en objetos de aprendizaje interoperables colocados en un ambiente virtual. Para ello es necesario establecer el entorno

y las fuerzas impulsoras que dan origen a los ambientes virtuales y objetos de aprendizaje, así como las teorías que sustentan su construcción. Este módulo permite al participante evaluar el marco teórico y el contexto en que surgen los ambientes virtuales y los objetos de aprendizaje, así como las perspectivas alrededor de ellos.

Módulo 2: “Información de Calidad”

La elaboración de objetos de aprendizaje y los ambientes virtuales utiliza la información como insumo principal. Por ello, resulta sustancial que las personas interesadas en esto tengan la capacidad de hacerse de información de alta calidad de manera eficiente. En este módulo el participante identificará las características que distinguen a la información de calidad y desarrollará las habilidades necesarias para localizarla, seleccionarla, recuperarla, organizarla, evaluarla y utilizarla como insumo dentro de objetos y ambientes virtuales de aprendizaje.

Módulo 3: “Edición y producción digital”

Sirve para crear insumos digitales con sentido pedagógico. En la elaboración de objetos de aprendizaje se incorporan diferentes medios para representar los contenidos. Por eso, resulta importante que los participantes conozcan los medios digitales que ofrecen las tecnologías actuales para crear texto, imagen,

audio, video y animaciones. El participante identificará las características de cada uno de los medios digitales y producirá elementos propios, originales, para después incorporarlos en los objetos de aprendizaje.

Módulo 4, “Expresión y Diseño Digital”

Es fundamental constatar que la enseñanza y el aprendizaje mediados por las tecnologías digitales exigen usuarios capaces no sólo de manipular las herramientas tecnológicas, sino de interpretar y diseñar significados culturales y personales que integren diversas modalidades, tales como el habla, la escritura, la imagen fija y en movimiento, y el sonido. Este módulo introducirá a los participantes en la interpretación y creación de textos multimodales sobre el yo y el otro (ego/alteridad), mediante tareas de análisis y diseño de imágenes mediáticas y publicitarias; fotografía personal y documental; así como textos personales y autobiográficos.

Módulo 5: “Objetos de Aprendizaje Interactivos”

Una de las funciones que agregan valor a la conexión entre objetos y ambientes virtuales de aprendizaje, es la interactividad. En este módulo el participante elaborará objetos de aprendizaje interactivos e interoperables con el ambiente virtual de aprendizaje, a través de aplicaciones de software libre dirigidas

a este propósito, como H5P, eXe, JClic, Hot Potatoes y Quandary.

Módulo 6: “Integración en un Ambiente Virtual de Aprendizaje”

Se reúnen elementos que permiten la conjugación de conjuntos de objetos de aprendizaje con un diseño instruccional que permita el logro de propósitos educativos específicos. En este módulo, el participante diseñará, instrumentará y gestionará objetos de aprendizaje de diversos tipos dentro de un ambiente virtual de aprendizaje basado en la plataforma Moodle.

El Diplomado cuenta, entonces, con seis módulos de cuarenta horas cada uno, para hacer un total de 240 horas.

Se impartía, antes de la pandemia, en dos sesiones semanales, una presencial de cuatro horas los sábados, de 8 a.m. a 12 m., en un salón con mobiliario apropiado, contactos, conexión a internet, pizarrón, pantalla y video proyector. Cada participante, incluyendo a los instructores, llevaba su computadora portátil puesto que el Diplomado tiene un gran énfasis en el uso de software libre y en la producción de un portafolio digital por cada participante.

Las otras cuatro horas eran virtuales y se llevaban a cabo por medio de una práctica virtual que puede ser individual o colaborativa. Así, los participantes realizan al menos una práctica virtual semanal donde aplican los conocimientos teóricos y metodológicos de la sesión

correspondiente, en cualquier horario y lugar. De esta manera van construyendo, de forma gradual, los insumos y los objetos de aprendizaje que conformarán más adelante su curso completo.

Cada semana se abordaba un tema, tanto en la sesión presencial como en la virtual. De esta forma se favorecía que el participante se concentrara en ese solo tema a lo largo de los siete días. Por supuesto, la actividad virtual estaba centrada en dicho tema y consistía en un producto original y útil, elaborado por el alumno.

Asimismo, durante la semana se lleva a cabo asesorías en línea personalizadas con todos los participantes, tanto a través del chat y el foro de la plataforma, como a través del correo electrónico. Todas las actividades son evaluadas y realimentadas de manera cuidadosa, oportuna y personal.

La plataforma Moodle del Diplomado está ubicada en <https://cripton.acatlan.unam.mx/ambvir/> (Figura 3). Ha sido diseñada y estructurada por la coordinadora del Diplomado, coautora de este trabajo.



Figura 3: Portada del AVA Moodle del Diplomado en AVA y OA.
Fuente: Elaboración propia.

Como puede apreciarse en la Figura 3, el Diplomado ha sido parte de un proyecto PAPIME (Programa de Apoyo a Proyectos de Innovación y Mejoramiento de la Enseñanza) de la UNAM, de la Dirección General de Asuntos del Personal Académico (DGAPA). Gracias a este tipo de proyectos se cuenta con apoyos financieros para llevar a cabo las actividades.

Modelo post pandemia: la cátedra digital

A partir del 21 de marzo de 2020 se hizo necesario trasladar intempestivamente -de una semana a otra- el diplomado de la modalidad semipresencial a completamente a distancia.

Cuando ocurrió en el mundo la pandemia de COVID-19 y se decretó la Jornada Nacional de Sana Distancia, el Diplomado estaba concluyendo el módulo 4. Es por esto que fue necesario cambiar bruscamente del modelo semipresencial a todo en línea y se inició el 21 de marzo de 2020 el módulo 5: Objetos de Aprendizaje Interactivos.

Además, se planea continuar con la generación 13 en octubre de 2020, completamente en línea. Esto implica mover todos los módulos a modalidad no presencial, lo cual requiere de un

modelo específico para su realización adecuada. Por ello, formulamos el modelo llamado “La Cátedra Digital”, que se esquematiza en la Figura 4.



Figura 4: Modelo educativo a distancia “La Cátedra Digital”.
Fuente: Elaboración propia.

En este modelo los cimientos o la base están formados por dos elementos: el AVA (que puede ser Moodle, BrightSpace, Canvas, Blackboard o Google Classroom, por ejemplo), que es el centro de operaciones y el lugar donde se insertan todos los demás recursos y actividades; así como la comunicación en vivo o sincrónica, a través de software de videoconferencias como Big Blue Button, Zoom, Microsoft Teams, Google Meets o Jitsi, por mencionar algunos.

En este modelo consideramos que la comunicación asincrónica se puede llevar a cabo por medio de chat o foros dentro del AVA, o inclusive correo electrónico, mientras que la comunicación sincrónica se realiza por videoconferencia. Moodle ofrece todas estas opciones dentro de la propia plataforma. Es decir, pueden hacerse videoconferencias vía Big Blue Button, chats, mensajes uno a

uno y foros. Cada una de estas opciones tiene ventajas y desventajas, pero consideramos que es conveniente dar un espacio para la comunicación “en vivo”, independiente-mente de la comunicación sincrónica, porque los alumnos requieren y valoran la presencia física de su profesor. La comunicación asincrónica, por su parte, tiene la ventaja de que el estudiante expresa su duda o su inquietud en el momento que esta ocurre, aunque tenga que esperar un poco para la respuesta del docente.

La casa simboliza el proceso enseñanza-aprendizaje que ocurre, precisamente, desde el hogar de profesores y alumnos. Como nunca, se ha desarrollado el trabajo a distancia en el ámbito educativo.

Las paredes sostienen a la educación en línea y al “enganche”, involucramiento o engagement del alumno. Básicamente se trata de dos grandes materiales didácticos: los recursos y las actividades, usando la misma terminología que maneja Moodle y que nos parece bastante clara. Los recursos son materiales didácticos donde el alumno tiene un papel más pasivo, mientras que, en las actividades, como su nombre lo indica, el alumno es activo. Esto en realidad es un poco relativo porque los recursos pueden ser lecturas, presentaciones o videos, por ejemplo, con los cuales el alumno puede tener una interacción intelectual importante. Por su parte, las actividades exigen necesariamente una respuesta por parte del estudiante y se caracterizan por tener

calificación en la mayoría de los casos. Es por esto que sugerimos que las actividades sean parte de la calificación final, para que los alumnos se sientan motivados a hacerlas. Hemos visto que, si las actividades no son parte de la calificación, los alumnos en general, no las desarrollan.

En cuanto a los recursos, proponemos que la base de ellos sean videos cortos, con un solo objetivo de aprendizaje. Es decir, que los videos sean pequeños objetos de aprendizaje, interactivos o no. El video tiene, por lo menos, diez ventajas:

1. Aprovecha, de manera simultánea, los dos sentidos principales para el aprendizaje: la vista y el oído.
2. Es interactivo con el alumno, en tanto que puede detenerlo, adelantarlo, regresarlo y verlo varias veces sucesivas.
3. Si se hace bien, es reutilizable. Es decir, se puede usar en muchas ocasiones e inclusive en contextos diversos.
4. Tiene disponibilidad permanente, se puede observar las 24 horas, los siete días de la semana.
5. Se puede incrustar, a través de código HTML, en cualquier plataforma o AVA. Esto favorece que los alumnos observen el video dentro del AVA y no “salgan” a un sitio

- llo de distractores como pueden ser YouTube o Vimeo.
6. Permite integrar múltiples medios: texto, voz, música, efectos de sonido, imagen fija, imagen en movimiento, otros videos, por ejemplo. Esto le da una enorme riqueza y versatilidad.
 7. Es multiplataforma; se puede observar en el celular, la televisión, la tableta, la computadora portátil o la computadora de escritorio.
 8. Ayuda a retener a los alumnos, por su poder y atractivo, si se hace bien y si dura relativamente poco.
 9. Se puede asociar con actividades evaluables, especialmente con actividades que se diseñen dentro de una plataforma o AVA. Esto lo hace muy poderoso porque los alumnos lo verán, si lo necesitan para resolver la actividad. Sobre todo, funcionará bien si en las actividades se pide resolver problemas que no estén ya resueltos en internet.
 10. Puede hacerse interactivo, a través de software gratuito como Edpuzzle o con software de costo como Camtasia. En este último caso pueden crearse objetos de tipo SCORM, que son leídos por el AVA y de los cuales se puede tener un registro de las acciones de los alumnos, más una calificación.

Ahora, el video puede ser de terceros, tomado de internet, o elaborado ex profeso por el profesor para el objetivo que le atañe. En este sentido, se ha demostrado que los alumnos prefieren videos elaborados por sus profesores (Costa, 2020), antes que videos de terceros.

Para elaborar los videos, hemos propuesto un modelo de flujo de trabajo que se muestra en la Figura 5.

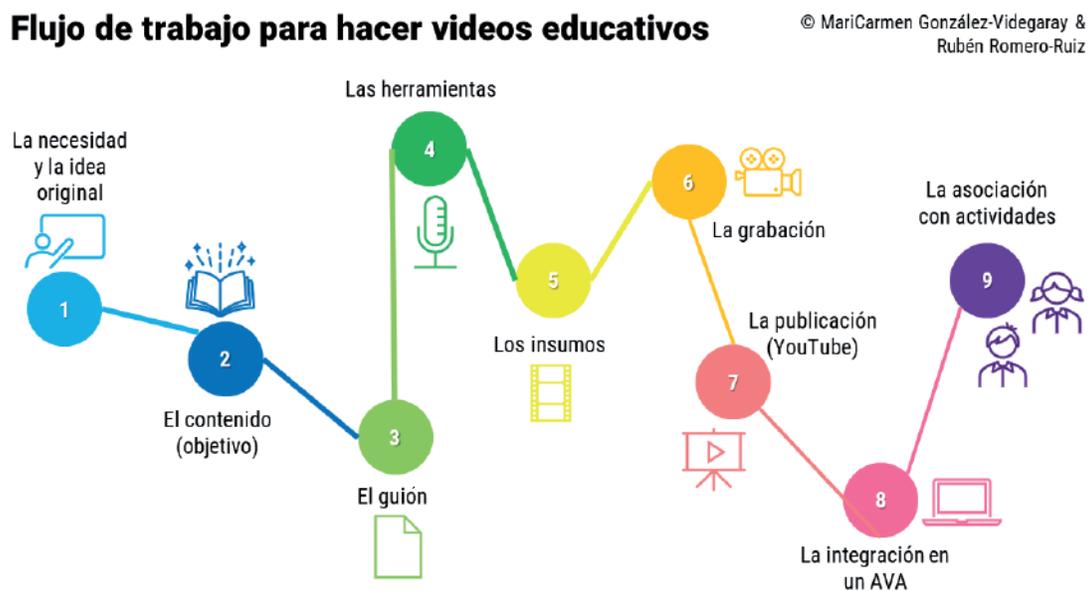


Figura 5: Flujo de trabajo para que el docente elabore sus propios videos. Fuente: Elaboración propia.

Punto 1: como puede verse, la idea y la necesidad originales surgen del profesor. La pandemia nos ha obligado a modificar bruscamente la modalidad de educación presencial o semipresencial a la modalidad a distancia. Y, como hemos dicho, lo mejor es que el profesor elabore sus videos a la medida, además de que puede curar otros contenidos.

Punto 2: el profesor debe determinar qué contenido incluir en el video. Aquí hacemos eco de los estudios de (Brame, 2016; Costa, 2020; Tsur, 2016), que indican que los videos deben ser

de uno a nueve minutos, máximo diez minutos. Los alumnos no tendrán intención de ver el video completo si duran más de diez minutos. Si son videos cortos, comenzarán a ver el video y dependerá del contenido y el formato si son captados o no. De cualquier modo, es recomendable hacer muchos videos pequeños, cada uno con un objetivo claro, expresado ahí mismo. Esto, además de hacerlos más atractivos para los estudiantes, hará más sencillo el proceso de producción. Es más fácil repetir, un video de tres minutos que de una hora.

Punto 3: antes de elaborar el video, recomendamos escribir un guión. El guión es un diagrama, tabla o cuadro sencillo, que contiene las principales partes o clips del video. Probablemente, el docente ya tiene el guión en la cabeza, puesto que es el experto en impartir su clase. Sin embargo, vale la pena escribirlo, aunque sea de manera sencilla, para determinar qué insumos harán falta y cuál será la secuencia de grabación. Esto redundará en la calidad final del producto. Para redactar el guión puede usarse la siguiente secuencia de pasos:

1. Saludo breve.
2. Presentación personal, también breve.
3. Contenido a presentar.
4. Captar la atención con algo llamativo.
5. Explicar el contenido.
6. Señalar lo más importante.
7. Cierre, agradecer e invitar a ver más videos de la asignatura.

Punto 4: a continuación, el docente debe verificar que cuenta con las herramientas indispensables para crear el video. Básicamente hablamos de una computadora portátil tipo laptop, que en su gran mayoría cuentan con una cámara web y un micrófono integrados. Con respecto al software, el video puede elaborarse con aplicaciones comunes como PowerPoint o gratuitas como Loom, Screencast-O-matic o Screencastify.

También hay aplicaciones de costo como Camtasia, que además brinda posibilidades de edición. Se recomienda tener una cuenta de Gmail que dará acceso, a su vez, a un canal de YouTube para subir ahí los videos. Asimismo, es deseable que el profesor tenga acceso a un ambiente virtual de aprendizaje, para insertar en él los videos, de manera que el estudiante tenga todo -recursos y actividades- en un mismo lugar y organizados.

Punto 5: el maestro debe tener los insumos necesarios para elaborar el video. Muchas veces, el profesor ya cuenta con un conjunto de diapositivas para explicar un tema. Se debe revisar si estas son adecuadas. Por ejemplo, deben tener más imágenes y poco o ningún texto, puesto que la voz del profesor irá haciendo la explicación. No deben ser una guía para que el profesor exponga, sino una guía para que el alumno aprenda. Hay que cuidar que las imágenes sean de buena calidad y se vean bien en el video. Preferir imágenes propias o de bancos de imágenes que tengan derechos de autor donde se permita la reproducción. Hay que aprovechar las posibilidades de animación del software, pero siempre cuidando que la animación tenga un sentido de aprendizaje, no se trata de animar por animar. También pueden usarse otros recursos como infografías, Ge-nial.ly, mapas conceptuales, mapas mentales, organizadores gráficos, audios u otros videos, si se tiene la posibilidad de editar.

Punto 6: inicia el proceso de la grabación como tal. La grabación será de tipo screencast, es decir, grabación de la pantalla de la computadora con el software previamente mencionado. Se recomienda, sin embargo, que también aparezca la imagen del profesor en el video (Bergmann, 2020; Guo et al., 2014), en un recuadro que puede estar en una esquina de los materiales, sin ocultar información importante. Esto le da un toque de calidez y cercanía al video, y lo hace más hu-mano. Para efectuar la grabación es deseable contar con un lugar tranquilo y sin ruidos, en la medida de lo posible.

Es fundamental que el audio sea de buena calidad porque esto influye mucho en la atención y el aprovechamiento de los estudiantes. Se sugiere usar ropa adecuada, de color sólido, para evitar el efecto moiré, que es una interferencia visual. Es importante que haya una buena iluminación, para que se distingan bien los rasgos y gesticulaciones del profesor, quien debe hablar con entusiasmo, agilidad y buena dicción. El fondo detrás del profesor debe ser neutro y sin distractores. El profesor debe ver a la cámara, simulando ver a sus alumnos. Por supuesto, un buen guión será de gran ayuda para que la grabación fluya sin problemas. Hay que considerar que el software gratuito mencionado no da muchas posibilidades de edición, por lo que es importante que la explicación sea ininterrumpida y adecuada. Esto es un reto, pero poco a poco se va

desarrollando la habilidad de narrar ante la cámara de manera fluida.

También es importante considerar la resolución y la orientación del video. Si el profesor graba con la computadora, simplemente debe procurar que el video tenga la mejor resolución posible, para que sea nítido, para ello se recomienda una resolución de 1920 por 1080 pixeles (ancho por alto) o de 1280 por 720 pixeles. Si graba con su teléfono celular, procurar que la grabación sea en formato horizontal, que es más natural y aprovecha mejor las dimensiones de la pantalla. Así mismo, los recursos visuales que se utilicen deben ser pertinentes y de alta calidad, para que el video no pierda definición y claridad.

El video no tiene que ser perfecto, puede haber pequeñas fallas o equivocaciones que no alteren la visualización y la comprensión del contenido. Esto puede hacer más relajada la grabación y disminuir la presión sobre el docente. Por ejemplo, es inevitable que de pronto se genere un ruido externo (un ladrido, el camión del gas) y tal vez no sea necesario repetir la grabación por este detalle.

Punto 7: para la publicación de los videos cortos, conviene observar que las principales universidades del mundo cuentan con canales en YouTube. La gran ventaja de subir los videos a este servicio internacional es que quedan disponibles para cualquier persona y pueden insertarse dentro del ambiente virtual de aprendizaje.

Esto significa que no es necesario subirlos a la plataforma y con ello gastar recursos de memoria. En YouTube los videos pueden quedar ocultos, de manera que sólo los que tienen el vínculo pueden verlos; o pueden quedar en forma privada, de modo que sólo ciertos usuarios seleccionados por el autor tengan acceso a ellos. Si no hay problema para el autor o la institución, nosotros recomendamos que los videos sean públicos, es decir, que cualquiera tenga acceso a ellos. El docente deberá crear un canal en YouTube, lo cual ocurre de manera automática si tiene una cuenta de Gmail. Lo ideal es crear listas de videos por asignatura, para que queden ordenados y sean fáciles de buscar. También es importante colocar en cada video un título y una descripción adecuada, que permita que su localización sea sencilla.

Punto 8: integrar los videos en un AVA o plataforma. La integración es compatible con todos los AVA, ya que están basados en HTML5. Para lograr esto, hay que crear una página web en el AVA, que puede ser Moodle, BrightSpace, Canvas, Blackboard, Edmodo, Google Classroom o cualquier otro. En YouTube se elige la opción de “Compartir” y luego “Insertar”. Se copia el código (no importa que no se comprenda, basta con copiarlo) y se pega en la página web, siempre verificando antes de que esté seleccionada la opción para pegar código, que son los símbolos “Menor que” y “Mayor que”: < >.

Punto 9: es indispensable asociar el video con una o más actividades para que los alumnos se motiven a verlo. La actividad, preferentemente, debe tener valor para la evaluación del curso. Es decir, que la actividad se pueda resolver a través de la observación del video. Hemos comprobado, a lo largo de más de 15 años de usar AVA, que los alumnos atienden prácticamente a aquello que está vinculado con la evaluación. Entonces, si se pide entregar una tarea, contestar un cuestionario o realizar cualquier tipo de actividad que tenga valor para calificación, los alumnos utilizarán los recursos que necesiten para cumplir con esta evaluación.

En conclusión, en el diplomado en Ambientes Virtuales y Objetos de Aprendizaje hemos creado un modelo de educación en línea que parece haber sido exitoso, al menos en los dos últimos módulos, que debieron convertirse a educación a distancia de manera brusca e inesperada.

Resultados del cambio de modalidad semipresencial a virtual

El cambio de la modalidad semipresencial a la virtual fue bastante sencillo, por-que ya se tenía una infraestructura con la plataforma Moodle y un esquema de trabajo que mezclaba las actividades asíncronas

(prácticas virtuales) con las sesiones presenciales.

Los alumnos estaban acostumbrados al trabajo en la plataforma y a realizar, de manera guiada, actividades no presenciales. Sin embargo, era necesario sustituir las sesiones presenciales de los módulos cinco y seis, posteriores a la contingencia. Esto fue un reto significativo puesto que el objetivo de los módulos es, en gran medida, el aprender a usar y aplicar software, páginas web y herramientas digitales. No era fácil trasladar este tipo de aprendizaje a una modalidad virtual.

Para la instrumentación de los módulos en modalidad virtual se utilizó el modelo de la cátedra digital ya explicado en la Figura 4. Este modelo implicó combinar sesiones síncronas con Zoom (facilitado por la UNAM en versión de costo) con la elaboración de videos sobre cada uno de los temas, de manera asincrónica.

Dentro de las lecciones aprendidas en esta instrumentación, se destaca la relevancia de tener sesiones síncronas con los participantes, de manera que puedan exponer sus dudas, comentarios y preocupaciones. Durante la hora semanal de videoconferencia en Zoom los estudiantes fueron muy participativos y atentos. Sin embargo, como posible mejora, se podría modificar la sesión sincrónica de una hora los sábados, por una sesión de media hora partiendo de las 8:00 a.m. a las 8:30 a.m. y otra sesión sincrónica de 11:30

a.m. a 12:00 m., teniendo en cuenta que en el horario intermedio (de 8:30 a.m. a 11:30 a.m.) los estudiantes revisen los videos elaborados por los instructores (como si fuera la sesión presencial, pe-ro cada uno en su lugar) e intenten aplicar las instrucciones al software específico. Así podría aprovecharse más el tiempo de la reunión sincrónica.

Asimismo, una gran ventaja específica del cambio de modalidad es que los videos quedaron disponibles para cualquier momento, durante la modalidad no presencial del diplomado. Esto es conveniente porque en cualquier momento y lugar pueden acceder a ellos y recordar o reforzar los procedimientos que deben seguir.

Por otra parte, durante la semana, los estudiantes podían solicitar apoyo a través de la plataforma Moodle, vía chat o foro, o mediante el correo electrónico de los instructores. En este aspecto, los alumnos ya estaban acostumbrados a estos medios y hacían uso de ellos con frecuencia. Una de las variantes de interés fue que, para responder a ciertas inquietudes, se realizaron videos ex profeso. Esta forma de responder fue bastante exitosa, porque el video sirvió para varios estudiantes y no sólo para el que preguntó. Los alumnos agradecieron mucho esta innovación en la forma de impartir el Diplomado.

Otro aspecto notable fue la realización de cursos digitales por parte de los alumnos. Hicieron cursos de temas



diversos como Inglés, Sexualidad, Español, Pandemias, Neuroeducación y Storytelling, entre muchos otros. Sus cursos resultaron de muy buena calidad y aplicaron sin mayor problema y con rigurosidad, tanto los conceptos de diseño instruccional como los procedimientos técnicos. Los estudiantes manifestaron que fue de su agrado el cambio de modalidad de semipresencial a virtual, ya que se conservó la calidad del Diplomado, y además se disminuyeron costos y tiempos de traslado.

También fue un elemento exitoso utilizar únicamente software gratuito, disponible para descargarse en cualquier computadora de los participantes. Esto facilitó que pudieran trabajar con aplicaciones como eXe, JClic, Hot Potatoes, Quandary y H5P. Esta última es muy variada y poderosa, estamos evaluando la posibilidad de que sustituya a todas las anteriores.

Los cursos los realizaron en Moodle, se le abrió un laboratorio a cada uno con este fin. Se indicó a los participantes que podían respaldar su curso y llevarlo a otro Moodle sin problema. Para probar esto se hizo una práctica en la que se subió el curso a Moodle Cloud. La plataforma funcionó de manera excelente y todos pudieron trabajar de forma adecuada.

Otra lección aprendida en esta nueva modalidad es el imperativo de responder dudas, preguntas y comentarios de manera oportuna, con la mayor rapidez posible. Si bien los

instructores no pueden estar conectados de manera permanente, es muy importante tratar de responder las inquietudes de forma inmediata, para que los estudiantes se sientan acompañados en todo momento. La tecnología tal como el correo electrónico y el poder tener acceso a la plataforma desde el teléfono celular, ayudaron en este sentido.

Debido a la situación que vivimos y con esta experiencia, a partir de la Generación 13, el Diplomado se impartirá totalmente en línea, con el modelo de la cátedra digital ya explicado.

Resultados e impacto del diplomado

El Diplomado en Ambientes Virtuales y Objetos de Aprendizaje ha tenido varios resultados de utilidad, directos e indirectos. Entre ellos pueden mencionarse:

- ▶ Más de 330 alumnos han cursado las doce generaciones de este Diplomado.
- ▶ Más de 220 alumnos titulados de carreras como Actuaría, Matemáticas Aplicadas y Computación, Pedagogía, Comunicación, Sociología, Licenciatura en Enseñanza de

Inglés, Lengua y Literaturas Hispánicas, Diseño Gráfico, de la UNAM, Facultad de Estudios Superiores Acatlán.

- ▶ Un alumno graduado completamente en línea, desde Arkansas EUA, de la carrera de Matemáticas Aplicadas y Computación de la FES Acatlán.
- ▶ Una plataforma basada en Moodle con cursos para los seis módulos, ubi-cada en: <https://cripton.acatlan.unam.mx/ambvir/>.
- ▶ Un conjunto de laboratorios virtuales para la creación de objetos de aprendizaje y ambientes virtuales de aprendizaje, con un laboratorio por alumno, ubicados en: <https://cripton.acatlan.unam.mx/ambvir/>.
- ▶ El libro: "Moodle para Directivos", de MariCarmen González Videgaray y Gregorio Hernández Zamora, editado por UNAM FES Acatlán.
- ▶ El libro: "Cien Buenas Prácticas para Usar Moodle", de MariCarmen González Videgaray y Rubén Romero Ruiz, editado por UNAM FES Acatlán.
- ▶ El libro: "Alfabetización Informacional de Docentes

Universitarios", de Adriana Roque del Ángel, editado por UNAM FES Acatlán.

- ▶ El libro: "La UNAM Digital: Primer Censo de Herramientas de Gestión de Cursos y Repositorios Digitales de Aprendizaje", editado por UNAM FES Acatlán.
- ▶ El artículo en inglés en revista arbitrada: Digital Literacy as a Tool for Self-Authoring: Teaching Reluctant Student Writers Through "Redesign" en Journal of Global Literacies, Technologies, and Emerging Pedagogies Vol-ume 2, Issue 2, March 30, 2014, pp. 77-99, de Gregorio Hernández-Zamora y Karin Zostmann.
- ▶ El artículo en español en revista arbitrada: "Ambientes virtuales, redes sociales y nuevas prácticas en educación superior" en Didac Vol 66, pp. 17-24, 12 de agosto de 2015, de MariCarmen González Videgaray, Rubén Romero Ruiz y Jesús Heraclio del Río Martínez.
- ▶ El artículo en español en revista arbitrada: "La metáfora de las TIC como herramientas educativas" en Didac Vol 66, pp. 31-38, de agosto de 2015, de Gregorio Hernández Zamora.

- ▶ El capítulo "Expresión y diseño digital: la praxis pedagógica como conocimiento legítimo", de Gregorio Hernández Zamora en el libro "Producción de conocimiento en entornos educativos: Sujetos, artefactos, estrategias y regímenes de significado en constante reconfiguración" de Yolanda González de la Torre (Coordinadora), editado por la Universidad de Guadalajara en 2018.
- ▶ El capítulo de libro "Cien Buenas Prácticas para Usar Moodle", de M. C. González Videgaray y R. Romero Ruiz, editado por la UAM Cuajimalpa en 2015.
- ▶ Más de 60 cuentos cortos con el tema de la nueva tecnología, elaborados por alumnos participantes en el diplomado.
- ▶ Más de 300 cursos elaborados en Moodle por los alumnos de las diversas generaciones.
- ▶ Un portafolio de evidencias digitales de cada participante en el diplomado.
- ▶ Siete Coloquios de Ambientes Virtuales y Objetos de Aprendizaje, con participación nacional, llevados a cabo en la UNAM FES Acatlán, con un

promedio de 20 ponencias por evento.

- ▶ Las memorias de los siete Coloquios de Ambientes Virtuales y Objetos de Aprendizaje, editadas por la UNAM FES Acatlán.
- ▶ La presentación del libro "Cien Buenas Prácticas para Usar Moodle" en el Moodle Moot de 2018 en Bogotá, Colombia.
- ▶ Participación activa de los docentes del Diplomado en el Seminario de Moodle de la UNAM.

Solidez financiera y perdurabilidad en el tiempo

El Diplomado ha tenido en prácticamente todas sus ediciones el mínimo número de alumnos necesario para el máximo pago de los instructores, incluyendo becas para personal académico-administrativo de la UNAM.

Lleva doce ediciones continuas desde 2009 hasta la fecha, impartándose en la UNAM FES Acatlán y en el Centro de Extensión Izcalli, también de la UNAM.

Colaboración interinstitucional

El Diplomado ha contado con instructores provenientes de la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco (el Dr. Gregorio Hernández Zamora, en el módulo 4: Expresión y Diseño Digital) y de la Universidad Anáhuac México Norte (el Dr. Jesús Heraclio del Río Martínez, Director de Innovación y Transferencia Tecnológica, en el módulo 2: Información de Calidad). Asimismo, hemos tenido alumnos de la Facultad de Ingeniería, Psicología, Filosofía y Letras, dependencias centrales como la Dirección General de Cómputo y Tecnologías de Información y Comunicación, la Coordinación de Educación Abierta y a Distancia de la UNAM, así como también egresados de otras universidades y de estados como Querétaro y Guerrero.

Conclusiones

El Diplomado en Ambientes Virtuales y Objetos de Aprendizaje se ha destacado en la categoría "Mejores Prácticas en Educación Continua" por los siguientes motivos:

- ▶ Es un Diplomado novedoso, con tecnología de punta, tanto en

hardware como en software, haciendo uso particularmente de software libre y gratuito, para producir objetos de aprendizaje y para crear ambientes virtuales de aprendizaje.

- ▶ Ha dado atención a más de 330 participantes, de los cuales más de 220 lo han cursado como opción a titulación.

- ▶ Cuenta con una metodología innovadora al impartirse ahora en modalidad a distancia, con siete horas asincrónicas y una hora sincrónica los sábados de 11 a 12. Estas últimas pueden cursarse en cualquier momento y lugar.

- ▶ Los participantes hacen uso de su computadora portátil y aprenden a instalar y actualizar software gratuito de primera línea, con lo cual se optimizan las locaciones del curso en la UNAM.

- ▶ Ha estado vigente y actualizado de 2009 a la fecha, con gran demanda por parte de comunidad interna y externa a la UNAM.

- ▶ Cuenta con una plataforma propia basada en Moodle donde se imparten los seis módulos y donde los participantes tienen un laboratorio para crear cursos de manera guiada y con

fundamentos teórico-
metodológicos.

- ▶ Los participantes manifiestan una alta satisfacción.
- ▶ Ha generado valor agregado para los participantes, como se constata en los testimonios, así como para el entorno, ya que cuenta con su propia bolsa de trabajo.
- ▶ Ha cumplido cabalmente con los objetivos, tanto de cada módulo como del Diplomado en general, de manera constante durante diez años.

Algunos comentarios de los estudiantes de la generación 12 son:

“Me voy con un muy buen sabor de boca, porque en este diplomado me dieron muchas herramientas con las cuales nunca pensé contar, porque nunca he sido ni muy ávida del cuestiones tecnológicas, ni tampoco creativa, pero cada módulo me motivaba tanto que realmente intentaba dar lo mejor de mí, porque cada una de las actividades era muy interesante y divertida, pese a que no siempre sentía que tenía las capacidades suficientes para hacerlo, pero agradezco el incondicional apoyo de cada uno de los profesores, así como su entrega y dedicación.”

“El último módulo, me parece el modelo más adecuado para llevar todo el curso por lo siguiente:

- ▶ Las semanas estaban libres de acceso desde el inicio.
- ▶ Se permitió el trabajo en equipo.
- ▶ Los recursos fueron perfectamente seleccionados para resolver dudas inmediatas.
- ▶ Se programó una reunión de asesoría grupal semanal.
- ▶ Las dudas fueron aclaradas en tiempo y forma.
- ▶ Existió flexibilidad para adecuar lo que se tenía diseñado como entregable y las propuestas de los alumnos.
- ▶ Por lo anterior, mi recomendación es desarrollar todo el curso bajo ese modelo.”

“Mis más sinceras felicitaciones pues aprendí cosas nuevas y muy útiles. A



pesar de que es totalmente distinto a mi formación académica lo disfruté a cada minuto en el que me presenté a clase y a distancia.”

“Me gustó más en línea que presencial debido a que hay más espacio y tiempo para trabajar en las actividades, y al estar ustedes en contacto, se me pasó más rápido y me ayudó más para desarrollar mis actividades sin presiones.”

Referencias

Bergmann, J. (2020). FLGlobal. <https://learn.flglobal.org/courses/take/higher-ed-flipped-learning-certification-level-i/lessons/4273568-5-2-eleven-tips-for-effective-flipped-videos>.

Brame, C. J. (2016). Effective educational videos: Principles and guidelines for maximizing student learning from video content. *CBE—Life Sciences Education*, 15(4), es6.

Costa, K. (2020). *99 Tips for Creating Simple and Sustainable Educational Videos: A Guide for Online Teachers and Flipped Classes*. Stylus Publishing, LLC.

Dougiamas, M. (2020). Moodle statistics. <https://stats.moodle.org/>.

Gaceta UNAM. (2020). La UNAM, entre las 100 mejores universidades del mundo - Gaceta UNAM. <https://www.gaceta.unam.mx/vuelve-la-unam-al-selecto-grupo-de-las-100-mejores-universidades-del-mundo/>.

González-Videgaray, M., & Del-Río-Martínez, J. H. (2011). *Ambientes virtuales y objetos de aprendizaje. Conceptos, métodos, aplicaciones y software*. UNAM FES Acatlán.

González-Videgaray, M., Valenzuela-Argüelles, R., Rivera-Vargas, D., Goris-Mayans, N. del C., Romero-Ruiz, R., & Lavín-Alanís, L. M. (2016). *La UNAM Digital: 1er Censo de Herramientas de Gestión de Cursos y Repositorios Digitales de Aprendizaje*. UNAM FES Acatlán.

Guo, P. J., Kim, J., & Rubin, R. (2014). Video_and_MOOCS. *SIGCHI Conference Proceedings*. <https://doi.org/10.1145/2556325.2566239>.

Sosteric, M., & Hesemeier, S. (2002). A first step towards a theory of learning objects. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 3(2), Article-3. <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/106>.

Tsur, M. (2016). The State of Video in Education 2015: A Kaltura Report. *Kaltura*, 50(4), 675-704. <https://doi.org/10.1002/ejoc.201200111>.

UNAM. (2020). Portal de Estadísticas Universitarias. <http://www.estadistica.unam.mx/numeralia/>.



RECLA

Red de Educación Continua
de Latinoamérica y Europa



www.recla.org